



# Arbeidskrav i lærerutdanninger

En studie av muntlige arbeidskrav som  
didaktisk vurderingspraksis

---

Christine Watne Kristiansen

---



Kristiansen, Christine Watne

# Arbeidskrav i lærerutdanninger

En studie av muntlige arbeidskrav som didaktisk  
vurderingspraksis

Avhandling for graden philosophiae doctor (ph.d.)

Universitetet i Agder

Fakultet for Humaniora og Pedagogikk

2020

Doktorgradsavhandlinger ved Universitetet i Agder 301

ISSN: 1504-9272

ISBN: 978-82-8427-003-6

© Christine Watne Kristiansen, 2020

Trykk: 07 Media, Kristiansand

## Forord

Avhandlingen du har foran deg er mer enn bare et produkt. Den er utviklet gjennom en lang prosess bestående av både intensiv lesing, skriving og veiledning, men også tårer, glede, frustrasjon, latter, frykt og håp. Noen kan dra nytte av tidligere kjennskap til akademia og forskning i en slik prosess, men andre – som meg – må gå gjennom alle stegene, trinn for trinn. Og gjerne ta noen steg tilbake, for så å ta fatt på samme vei igjen. Eller en helt annen vei for den saks skyld. I løpet av tiden har jeg eksempelvis lært meg at begrepet «kappe» i doktorgradssammenheng ikke er et klesplagg. Uansett om man har bred akademisk erfaring fra før eller ikke, så tror jeg de fleste opplever prosessen som tøff, men også utrolig lærerik.

Jeg hadde ikke klart å gjennomføre en doktorgrad uten god hjelp fra andre. Først og fremst må jeg takke mine tre barn, Emine, Amanda og Ada, som praktisk talt har vokst opp med en mamma som «sitter på kontoret og skriver». Takk for at dere tålmodig har ventet på meg hjemme etter lange dager på kontoret, og kommet meg løpende i møte for å gi meg en klem. Så må jeg takke mannen min Frode, en mann som viser at han bryr seg gjennom handling. Gjennom å ta med seg ungene på hytta slik at jeg får skrive, eller som passer de slik at jeg får tatt en treningsøkt for å klarne hodet. Du er en fantastisk pappa!

Takk til mamma og pappa og svigermor og svigerfar som alltid har støttet meg og oppmuntret meg, og som har hjulpet til med å sitte barnevakt for ungene. Takk for de fine verdiene dere har i livet, som dere viderefører gjennom ord og handling til meg og min familie. Dere har vært en trygg og stabil base, når prosessen rundt avhandlingen har vært kaotisk. Og takk til hele storfamilien min som jeg er så glad i: søster, bror, besteforeldre, tanter og onkler. Jeg er heldig som har så mange nære som alltid heier på meg. Takk til alle venner som alltid har vært interessert og nysgjerrige rundt mitt prosjekt. Jentene i bibelgruppa må jeg også takke, som har bedt for meg når noe har vært vanskelig.

Tusen takk til alle kolleger som har støttet meg. Spesielt takk til GLU-teamet og gjengen i Grimstad. I kaffe- og lunsjpauser har dere vært faglig interessert i hva jeg driver med, og samtidig tatt opp hverdagslige tema som familielivet, gressklippere, været, adventskalendere, tro og alderdom. Dette har vært en herlig balanse som jeg har satt stor pris på. Så må jeg rette en stor takk til mine veiledere. Takk til Astrid Birgitte Eggen som var veileder i starten av prosessen.

Uten din tro på meg, hadde jeg nok aldri begitt meg ut på en doktorgrad. Tusen takk til min hovedveileder Ilmi Willbergh. Takk for gode og konstruktive tilbakemeldinger, og takk for din tålmodighet med meg når jeg ikke alltid skjønte det vi snakket om. Ved hjelp av tegninger på et ark eller Post-it lapper, klarte du å konkretisere og visualisere det jeg ikke forsto. Takk til biveileder Inger Marie Dalehefte. Du har alltid vært ærlig og nøyaktig i dine tilbakemeldinger til meg, og også vært forståelsesfull som leder for instituttet.

Til sist må jeg takke alle mine informanter, både lærerutdannerne og studentene. Spesielt takk til lærerutdannerne, som lot meg få komme inn i deres undervisning å observere. Uten deres åpenhet og vilje til å la meg undersøke undervisning og arbeidskrav, hadde ikke denne avhandlingen blitt til.

Grimstad, juni 2020

Christine Watne Kristiansen

## Sammendrag

Dette er en etnografiskinspirert casestudie som undersøker følgende problemstilling: *Hvordan kan muntlige arbeidskrav som didaktisk vurderingspraksis i norsk lærerutdanning forstås, og hva kan ha bidratt til at denne vurderingspraksisen oppstår?* Målet med avhandlingen er å bidra til økt forståelse for muntlige arbeidskrav som praksis, og undersøke hva som kan ha bidratt til at denne vurderingspraksisen blir formet. Avhandlingen er en monografi bestående av 10 kapitler.

Bakgrunnen for studien er endringer som har skjedd med tanke på vurdering i høyere utdanning etter tusenårsskiftet. Kvalitetsreformen av 2001 er et ledd i denne utviklingen (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 2001). Reformen førte til innføringen av obligatoriske arbeidskrav og lignende prøver underveis i studier (Lauvås, 2018; Raaheim & Havnes, 2016). I 2012 ble Nasjonalt Kvalifikasjonsrammeverk for høyere utdanning iverksatt (Kunnskapsdepartementet, 2011). Innføringen av denne reformen førte til økt bruk av arbeidskrav underveis (Raaheim & Havnes, 2016). Arbeidskrav har altså fått mer oppmerksomhet i undervisningspraksisen i høyere utdanning. Interessen for å undersøke arbeidskrav i lærerutdanninger, henger sammen med disse utdanningenes tradisjon. Den norske lærerutdanningen, og de verdiene og tradisjonene som ligger i den, har nemlig i liten grad vært opptatt av vurdering. Økt oppmerksomhet rundt arbeidskrav som vurderingssituasjon og innføringen av læringsutbytter i alle studier, kan dermed være med på å rokke lærerutdanningskulturen.

Datamaterialet består av observasjoner av arbeidskrav, intervjuer med lærerutdannere og fokusgruppeintervjuer med studenter. Ulike planleggingsdokumenter og interne dokumenter er også blitt analysert. Utgangspunktet er to lærerutdanninger ved samme høyere utdanningsinstitusjon i Norge: Grunnskolelærerutdanningen 1.-7., og Faglærerutdanningen i kunst og estetikk. Innen hver av disse utdanningene ble gjennomføringen av et muntlig arbeidskrav i emnet Samfunnsfagdidaktikk og Dramafagdidaktikk undersøkt. Det empiriske arbeidet ble gjennomført året 2015.

I avhandlingen utvikles og brukes «vurderingsdimensjonen i undervisning». Dette er en modell utviklet på bakgrunn av empirien, som består av tre vurderingsforståelser: «vurdering som kontroll», «vurdering som utvikling» og

«vurdering som mening». Med bakgrunn i dimensjonen som analyseverktøy, kan muntlige arbeidskrav i denne avhandlingen forstås som *dissonerende*. Det vil si at det er lite samsvar i det som skjer, både med hensyn til deltakernes ord og handlinger. Vurderingspraksisen er spenningsfylt, med en misklang mellom studentenes og lærerutdanneres forventninger. Det er også en ubalanse mellom det som lærerutdannerne sier og gjør.

Studien viser at det er to forhold som kan ha bidratt til at den dissonerende vurderingspraksisen oppstår. Det første er forholdet mellom lærerutdannerens hensikter med vurdering, som gjenspeiler vurderingstrender, og lærerutdanningskulturen, som ikke har sterke tradisjoner for vurdering. Lærerutdannerens hensikter med vurdering i arbeidskrav er påvirket av vurderingstrender som «vurdering for læring» og feedback. Dissonansen oppstår når disse tankene ikke blir gjennomført i arbeidskrav. Isteden er det lærerutdanningskulturen som viser seg, hvor vurdering blir nedtonet til fordel for sosialt felleskap og muntlig utfoldelse. For det andre kan tre ulike reformer ha bidratt til at vurderingspraksisen oppstår: Kvalitetsreformen, Kunnskapsløftet og Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for høyere utdanning. Reformene har forskjellige hensikter med vurdering, og prinsippene for hvordan vurdering skal gjennomføres er ulike. Dette kan gjøre det utfordrende for lærerutdannere å planlegge og gjennomføre arbeidskrav.



## Summary

This ethnography-inspired case-study examines the following research question: *How can oral mandatory coursework assignments as a didactical assessment practice in Norwegian teacher education be understood and what may have contributed to the emergence of this assessment practice?* This doctoral thesis aims to provide an understanding of oral coursework assignments as a practice and examine what may have shaped such a practice. The doctoral dissertation is a monograph consisting of 10 chapters.

This study revolves around the changes in perception of assessment in higher education in the new millennium. The Quality Reform (Kvalitetsreformen) of 2001 is a part of this development (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 2001). The reform led to the introduction of mandatory coursework assignments in study programs (Lauvås, 2018; Raaheim & Havnes, 2016). In 2012, the Norwegian Ministry of Education and Research implemented the National Qualifications Framework (Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring) (Kunnskapsdepartementet, 2011). The implementation of this framework resulted in a more frequent usage of obligatory coursework assignments (Raaheim & Havnes, 2016). Consequently, such assignments gained more attention in teaching in higher education. The study specifically aims to focus on Norwegian teacher educations because of its traditions. Norwegian educational programs, its values and educational traditions previously only to a minimal degree revolved around assessment. The recent sharper focus on coursework assignments seems to upset the traditions of this teacher education culture.

The data material consists of observations of coursework assignments, interviews with teacher educators, and focus-group interviews with students. I also analyzed different curricula and internal documents from higher educational institutions. The starting point is two teacher education programs located at the same higher education institution in Norway: The Primary and Lower Secondary Teacher Education for Years 1-7, and the Teacher Program of Arts and Aesthetics. In each of these programs, I examined the performance of one coursework assignment, respectively, the courses Social Didactics and Drama Didactics. The empirical work was conducted in 2015.

In this doctoral thesis, the model called “the Assessment Dimension in Teaching” is developed and used. This model is formed based on the empirical data and consists of three assessment understandings: “assessment as control”, “assessment as development,” and “assessment as meaning.” As an analytical tool, this model explains why oral mandatory coursework assignments may be perceived as *dissonant*. This is expressed as a disagreement between what is being said and what is being done on different levels. Assessment practices are tense, with a mismatch between the expectations of students and their educators. There also seems to be an unbalance between what lecturers say and do.

The study shows that two conditions may have contributed to the dissonant practice. The first one is the relationship between the lecturers’ purpose of assessment - which reflects assessment trends - and the teacher education culture, which does not have strong traditions for assessment. Secondly, three different reforms seem to have contributed to the dissonant practice: The Quality Reform, the Knowledge Promotion Reform, and the National Qualifications Framework. These reforms define different purposes of assessment, as well as different principles in how assessment should occur. Therefore, it may be challenging for lecturers to plan and conduct mandatory coursework assignments.

# Innhold

|   |    |
|---|----|
| 1.0 Innledning.....   | 1  |
| 1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål.....                                  | 2  |
| 1.3 Vurdering i arbeidskrav .....   | 4  |
| 1.3.1 Arbeidskrav.....  | 4  |
| 1.3.2 Vurderingspraksis.....  | 7  |
| 1.4 Lærerutdanning .....  | 8  |
| 1.5 Didaktikk.....  | 11 |
| 1.5.1 Vurderingsdidaktisk forskning .....                                       | 14 |
| 1.6 Avhandlingens oppbygging .....  | 15 |
| 2.0 Høyere utdanning: internasjonale og nasjonale kontekster.....               | 17 |
| 2.1 Bologna-prosessen .....   | 17 |
| 2.2 EQF-prosessen .....   | 18 |
| 2.3 Kvalitetsreformen.....  | 19 |
| 2.4 Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring .....                 | 21 |
| 2.5 Arbeidskrav .....   | 24 |
| 3.0 Teoretiske perspektiver på vurdering generelt og arbeidskrav spesielt ..... | 27 |
| 3.1 Vurderingens historie.....  | 28 |
| 3.1.1 Summativ vurdering .....  | 28 |
| 3.1.2 Formativ vurdering .....  | 30 |
| 3.1.3 Oppsummering og perspektiver videre.....                                  | 33 |
| 3.2 Arbeidskrav i høyere utdanning.....   | 34 |
| 3.2.1 Litteratur om arbeidskrav i den engelskspråklige konteksten .....         | 35 |
| 3.2.1 Litteratur om arbeidskrav i en norsk kontekst.....                        | 37 |
| 3.2.3 Oppsummering .....  | 42 |
| 4.0 Vitenskapsteori og metode .....   | 45 |
| 4.1 Sosialkonstruktivismen .....  | 45 |
| 4.2 Etnografiskinspirert casestudie .....                                       | 48 |

|  |     |
|--|-----|
| 4.2.1 Induktivitet, tolkning, historisitet og det sosiale.....           | 50  |
| 4.3 Tolkning og hermeneutikk .....                                       | 53  |
| 4.4 Valg og begrunnelser .....   | 54  |
| 4.4.1 Forskningssted .....   | 54  |
| 4.4.2 Grunnskolelærerutdanningen 1. – 7.: emne og informanter.....       | 56  |
| 4.4.3 Faglærerutdanningen i kunst og estetikk: emne og informanter ..... | 57  |
| 4.5 Datainnsamlingsmetoder.....  | 59  |
| 4.5.1 Observasjon .....  | 60  |
| 4.5.2 Intervju.....  | 65  |
| 4.5.3 Dokumenter .....   | 68  |
| 4.6 Analyse.....   | 70  |
| 4.6.1 Analytiske kategorier.....   | 70  |
| 4.6.2 Analytisk tabell.....  | 72  |
| 4.7 Forskningsetiske refleksjoner .....                                  | 74  |
| 5.0 Modell for empirisk analyse.....                                     | 77  |
| 5.1 Den didaktiske trekant.....  | 79  |
| 5.1.1 Representasjonsaksen: lærer-innhold .....                          | 80  |
| 5.1.2 Interaksjonsaksen: lærer-elev .....                                | 81  |
| 5.1.3 Erfaringsaksen: innhold-elev .....                                 | 82  |
| 5.2 «Vurderingsdimensjonen i undervisning».....                          | 84  |
| 5.3 Tyler og Gagné.....  | 87  |
| 5.3.1 Didaktisk forståelse av teoriene til Tyler og Gagné .....          | 92  |
| 5.3.2 Oppsummering og begrepsfestelse .....                              | 95  |
| 5.4 Sadler, Black & Wiliam .....   | 96  |
| 5.4.1 Didaktisk forståelse av teoriene til Sadler, Black og Wiliam.....  | 99  |
| 5.4.2 Oppsummering og begrepsfestelse .....                              | 102 |
| 5.5 Eisner og Boud.....  | 103 |
| 5.5.1 Didaktisk forståelse av teoriene til Eisner og Boud .....          | 107 |
| 5.5.2 Oppsummering og begrepsfestelse .....                              | 110 |

|  |     |
|--|-----|
| 5.6 «Vurderingsdimensjonen i undervisning»: kontroll, utvikling og mening .....        | 111 |
| 6.0 Empirinær analyse .....  | 115 |
| 6.1 Arbeidskravet «Individuelt arbeidskrav i politikk» ved Samfunnsfagdidaktikk.....   | 117 |
| 6.1.1. Før arbeidskrav .....   | 118 |
| 6.1.2 Gjennomføring av arbeidskrav .....   | 126 |
| 6.1.3 Etter arbeidskrav.....   | 130 |
| 6.2 Arbeidskravet «Undervisningsopplegg» ved Dramafagdidaktikk.....                    | 133 |
| 6.2.1 Før arbeidskrav .....  | 134 |
| 6.2.2 Gjennomføring av arbeidskrav .....   | 139 |
| 6.2.3 Etter arbeidskrav.....   | 143 |
| 6.3 Svar på forskningsspørsmål .....   | 147 |
| 6.4 Kritisk blikk på empirisk data .....   | 149 |
| 7.0 Vurderingstematisk analyse.....  | 151 |
| 7.1 Lærerutdanneres hensikter i lys av «vurderingsdimensjonen i undervisning» .....    | 154 |
| 7.1.1 Lærerutdanner Bjørgs hensikter .....   | 154 |
| 7.1.2 Lærerutdanner Annettes hensikter .....   | 157 |
| 7.2 Gjennomføring av arbeidskrav i lys av «vurderingsdimensjonen i undervisning» ..... | 161 |
| 7.2.1 Gjennomføring i Samfunnsfagdidaktikk .....                                       | 161 |
| 7.2.2 Gjennomføring i Dramafagdidaktikk .....  | 163 |
| 7.3 Etter-refleksjoner i lys av «vurderingsdimensjonen i undervisning» .....           | 166 |
| 7.3.1 Studenter i Samfunnsfagdidaktikk.....  | 166 |
| 7.3.2 Studenter i Dramafagdidaktikk.....   | 168 |
| 7.4 Oppsummering.....  | 170 |
| 7.5 Vurderingspraksis .....  | 172 |
| 7.5.1 En dissonerende vurderingspraksis.....   | 173 |

|  |     |
|--|-----|
| 7.6 Svar på forskningsspørsmål .....   | 176 |
| 8. Kulturell og reformpolitisk analyse.....  | 179 |
| 8.1 Lærerutdanningskulturen .....  | 180 |
| 8.1.1 Verdier i lærerutdanningen: trend og tradisjon.....                                      | 180 |
| 8.1.2 Verdier i lærerutdanningen: seminartradisjonen .....                                     | 183 |
| 8.2 Reformen og utdanningspolitisk styring.....  | 187 |
| 8.2.1 Kvalitetsreformen og Kvalifikasjonsrammeverket.....                                      | 187 |
| 8.2.2 Kunnskapsløftet 06 .....   | 190 |
| 8.2.3 De tre K-reformene.....  | 191 |
| 8.2.4 Kvalitetsreformens finansieringsmodell.....  | 193 |
| 8.3 Svar på forskningsspørsmål .....   | 195 |
| 9.0 Drøfting og avslutning.....  | 197 |
| 9.1 Diskusjon av studiens bidrag .....   | 197 |
| 9.1.1 Det teoretiske rammeverket: «vurderingsdimensjonen i undervisning»<br>.....              | 197 |
| 9.1.2 Empirisk bidrag og videre forskning og praksis: vurderingspraksis i<br>arbeidskrav ..... | 202 |
| 9.2 Diskusjon av metode.....   | 208 |
| 9.2.1 Observasjon som metode.....  | 208 |
| 9.2.2 Forskningens gyldighet.....  | 209 |
| 9.2.3 Forskningens begrensninger .....   | 211 |
| 9.3 Relevans for videre forskning og praksis.....  | 212 |
| 9.3.1 Høyere utdanning generelt.....   | 212 |
| 9.3.2 Lærerutdanningen spesielt.....   | 214 |
| 9.4 Konklusjon .....   | 217 |
| 10. Litteraturliste .....  | 221 |
| Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD .....   | 269 |
| Vedlegg 2: Informasjonsskriv .....   | 271 |
| Vedlegg 3: Utdrag av analysetabell.....  | 273 |

## **Oversikt over sentrale tabeller og figurer**

1. Oversikt over datainnsamlingsmetoder
2. Den didaktiske trekant
3. Vurdering som en dimensjon
4. Prosessen i kapittel 5.0
5. Vurderingsdimensjonen i undervisning
6. Reformen som påvirker lærerutdanningen

## 1.0 Innledning

Etter tusenårsskiftet har høyere utdanning i Norge gjennomgått store endringer med tanke på vurdering. Det er særlig to reformer som har vært med på å skape denne endringen: Med innføringen av Kvalitetsreformen i 2003 skulle studentene få mer veiledning og oppfølging underveis i studiet. Dette gjennom hyppigere tilbakemeldinger, studentaktive undervisningsformer og nye måter å organisere vurdering på (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 2001). Reformen førte til innføringen av flere arbeidskrav eller obligatoriske prøver underveis i studiet (Lauvås, 2016, 2018; Raaheim & Havnes, 2016).

Kvalifikasjonsrammeverket av 2012 er en annen reform som førte til innføringen av læringsutbyttebeskrivelser i emner og programmer.

Læringsutbyttebeskrivelsene, som er definert ut ifra kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse, er nå blitt førende for hva studentene skal vurderes i (Kunnskapsdepartementet, 2011). I kjølvannet av denne reformen har bruken av arbeidskrav underveis i emner eskalert (Raaheim & Havnes, 2016).

Utgangspunktet for denne avhandlingen er obligatoriske arbeidskrav som didaktisk vurderingspraksis. Bakgrunnen for temaet er den ovennevnte utviklingen som arbeidskrav har hatt. Lærerutdanningen er valgt som utgangspunkt. Denne utdanningen er interessant å se nærmere på i denne sammenheng fordi den bærer med seg noen tradisjoner og verdier som kan kolliderer med arbeidskrav som vurderingssituasjon. Lærerutdanningen i Norge er en del av den nordiske didaktikktradisjonen (Midtsundstad & Hopmann, 2011). Tradisjonen har røtter i pietismen, filantropismen, «grundtvigianismen» og reformpedagogikken (Midtsundstad & Hopmann, 2011). Denne fellesarven kommer i dag til uttrykk i både skole og lærerutdanning: her vektlegges fellesskapet og undervisning som kollektiv opplevelse. Et levende samspill mellom undervisningens deltakere står også sterkt. Det samme gjør muntlig utfoldelse, og den lærendes egen aktivitet som sentrum for pedagogisk virksomhet (Midtsundstad & Hopmann, 2011).

Den norske lærerutdanningen kan karakteriseres som en didaktikk-sentrert lærerutdanning. Dette til forskjell fra eksempelvis lærerutdanninger i USA og andre angloamerikanske land, hvor utdanningen blir beskrevet som en metode-



sentrert lærerutdanning (Gundem & Hopmann, 2002; Midtsundstad & Hopmann, 2011). Den norske lærerutdanningen er en del av et utdanningssystem og en tradisjon som har vært opptatt av prosess fremfor produkt (Hopmann, 2003). Det vil blant annet si at innhold, og planlegging av undervisningens innhold har vært mer sentral enn utviklingen av forhåndsdefinerte læringsutbytter. Elementer som vurdering, eksamen og læringsmål, har ikke vært fremtredende i denne norske utdanningstradisjonen (Hopmann, 2003; Skagen, 2006; Telhaug, 1992).

Arbeidskrav er en vurderingssituasjon, og er som regel en del av lærerutdannings emner. Når tradisjoner for vurdering i lærerutdanningen ikke har vært fremtredende, kan dette være forhold som kan føre til en større forståelse for arbeidskrav som vurderingspraksis.

Målet med avhandlingen er å bidra til en bedre forståelse for muntlige arbeidskrav som praksis i lærerutdanninger, men også å studere hva som kan ha bidratt til at denne vurderingspraksisen formes. Arbeidskrav er viktig å undersøke fordi det finnes lite forskning på feltet i en norsk kontekst, og særlig innen lærerutdanningen<sup>1</sup>.

## **1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål**

Hovedproblemstillingen i denne studien er:

**Hvordan kan muntlige arbeidskrav som didaktisk vurderingspraksis i norsk lærerutdanning forstås, og hva kan ha bidratt til at denne vurderingspraksisen oppstår?**

Det empiriske utgangspunktet er to norske lærerutdanninger ved samme høyere utdanningsinstitusjon: Grunnskolelærerutdanningen 1.-7., og Faglærerutdanningen i kunst og estetikk. Ved Grunnskolelærerutdanningen 1.-7. er det ett arbeidskrav i emnet Samfunnsfagdidaktikk som undersøkes, og ved Faglærerutdanningen i Kunst og Estetikk er det ett arbeidskrav i emnet Dramafagdidaktikk som undersøkes. Totalt er det altså to arbeidskrav som

---

<sup>1</sup> Se punkt 3.2 for mer informasjon om dette.

betraktes. Ettersom arbeidskrav er en del av planlegging og undervisning ved emner, blir denne konteksten helt sentral i studien for å forstå vurderingspraksisen som viser seg. Det er lærerutdannernes hensikter med vurdering i arbeidskrav som vektlegges, samt hvordan arbeidskravene gjennomføres og hvordan gjennomføringen blir erfart av lærerutdannere og studenter i etterkant.

Forskningsspørsmålene i studien er:

1. *Hva slags vurdering har lærerutdannere til hensikt å legge til rette for ved muntlige arbeidskrav, hvordan gjennomføres disse og hvordan oppfattes gjennomføringen av deltakerne i etterkant?*
2. *Hvordan kan arbeidskrav tolkes i lys av «vurderingsdimensjonen i undervisning», og hvilken vurderingspraksis viser seg på bakgrunn av dette?*
3. *Hvordan kan denne vurderingspraksisen forstås i lys av kulturelle og reformpolitiske forhold?*

Det første forskningsspørsmålet har en beskrivende karakter. Her undersøkes lærerutdannernes hensikter med arbeidskrav *før* de ble gjennomført, hva som skjer *under* selve gjennomføringen og hvilke refleksjoner lærerutdannere og studenter har *etter* selve arbeidskravet. Et slikt før-, under- og etterperspektiv gjør det mulig å se nærmere på eventuelle spenninger mellom hva som blir sagt og gjort, om det viser seg en rød tråd gjennom det hele, eller om det er et mønster som er gjennomgående i disse perspektivene. Slike momenter er viktige å få frem for å få en bedre forståelse for vurderingspraksisen som helhet.

I det andre forskningsspørsmålet analyseres de beskrivelsene som kommer fram i det første forskningsspørsmålet ut ifra en modell, nærmere bestemt «vurderingsdimensjonen i undervisning». Dette er en modell som blir utviklet i kapittel 5.0 i denne studien, på bakgrunn av empirien. Empirien er nemlig sammensatt og mangefasettert, og omhandler mer enn delperspektiver på vurdering slik som tilbakemeldinger, karakteruttrykk, læringsutbyttebeskrivelser, hverandrevurdering eller kriterier. Den omhandler isteden hvordan flere slike elementer kommer til uttrykk i undervisningen, og om de henger sammen eller bryter med hverandre med hensyn til arbeidskrav. Dermed var det hensiktsmessig

med en helhetlig tilnærming til vurdering, noe modellen «vurderingsdimensjonen i undervisning» tar høyde for. På bakgrunn av analyser ved hjelp av dimensjonen, beskrives også hvilken vurderingspraksis som viser seg.

I det tredje forskningsspørsmålet analyseres denne vurderingspraksisen i lys av følgende kulturelle og reformpolitiske forhold: den norske lærerutdanningskulturen og sentrale reformer. Den norske lærerutdanningskulturen kan bidra til forståelse for den vurderingspraksisen som viser seg fordi det som skjer i lærerutdanningen nå, står i en historisk forbindelse med de tradisjonene som har vært gjeldende ved denne utdanningen bakover i tid. Det kan altså være noe ved lærerutdanningskulturen som kan skape forståelse for den vurderingspraksisen som viser seg i arbeidskrav. Ulike reformer kan bidra til forståelse fordi de på ulikt vis omhandler vurdering eller legger føringer for hvordan vurdering skal gjennomføres. Disse vil igjen påvirke lærernes tanker og handlinger når det gjelder planlegging og undervisning i utdanningen.

Videre i dette innledningskapittelet vil arbeidskrav som fenomen bli presentert, og begrepet vurderingspraksis vil bli definert. Den norske lærerutdanningen vil kort bli redegjort for. Dette for å skape en historisk ramme for avhandlingens kontekst. Deretter vil didaktikk bli belyst, med særlig vekt på den danningsteoretiske didaktikken. Didaktikk er viktig å si noe om fordi lærerutdanningen og den undervisningen som skjer der, står i en didaktisk tradisjon. Dermed vil didaktikk være et sentralt aspekt i denne avhandlingen.

## **1.3 Vurdering i arbeidskrav**

### **1.3.1 Arbeidskrav**

Obligatoriske arbeidskrav defineres gjerne som oppdrag eller prøver underveis i et emne som studentene må bestå for å kunne gå opp til eksamen (Haugan & Lysebo, 2018; Lauvås, 2018). Som regel karaktersettes prøvene ved hjelp av bestått/ikke bestått eller godkjent/ikke godkjent. Eksempler på arbeidskrav kan være gjennomført praksis, forskjellige prøver, laboratorierapporter eller mappearbeid. Krav om oppmøte kan også inngå som et arbeidskrav. Reglene og retningslinjene rundt arbeidskrav har derimot ikke alltid vært like tydelige, eksempelvis med tanke på kontinueringsmuligheter og klageadgang (Lauvås,

2016). Det kan virke som flere av de norske høyere utdanningsinstitusjonene har tatt tak i dette i løpet av de to-tre siste årene, og utarbeidet ulike retningslinjer. Universitetet i Sørøst-Norge utarbeidet eksempelvis egne rutiner for obligatoriske arbeidskrav i 2018 (USN, 2018). Det samme gjorde Høgskolen i Innlandet (HINN, 2018). Høgskulen på Vestlandet utarbeidet retningslinjer om arbeidskrav i 2019. Her brukes imidlertid begrepet «obligatoriske læringsaktiviteter». Universitetet i Oslo vedtok også retningslinjer på området i 2019, men her brukes termen «obligatoriske oppgaver» (UiO, 2019). Dette viser også at det er ulik praksis omkring bruken av begrepet arbeidskrav.

Arbeidskrav har ikke blitt innført gjennom ulike direktiver fra nasjonalt hold. Det er fagmiljøene og lærerne selv som har stått for en slik innføring (Lauvås, 2018). Endringen kom etter innføringen av Kvalitetsreformen i 2003. Med reformen var det ikke gitt at det var innføringen av akkurat obligatoriske arbeidskrav som skulle bli stående som gjeldende praksis i ettertid. Reformen var mer generell på området, og uttrykte et ønske om studentaktive undervisningsformer, hyppige tilbakemeldinger og vurderinger underveis. Dette kommer frem i Stortingsmeldingen om reformen (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 2001):

For å styrke læringsutbyttet og progresjonen skal det legges vekt på studentaktive undervisningsformer i kombinasjon med evalueringer som fremmer læring gjennom jevnlike tilbakemeldinger (s. 21).

Departementet mener at jevnlike evalueringer som gir studentene hyppige tilbakemeldinger om utbyttet av læringsprosessen, skal inngå i studiene som en del av undervisningsarbeidet (s. 31).

Vurderinger underveis i studiet kan organiseres på mange ulike måter, blant annet gjennom oppgaveinnleveringer, deleksamener, mappevurdering og annet (s. 32).

Praksisen rundt arbeidskrav har altså utviklet seg i fagmiljøene basert på tolkninger av Kvalitetsreformens hensikt (Haugan & Lysebo, 2018; Lauvås, 2018). Bruken av arbeidskrav har også eskalert etter innføringen av Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for høyere utdanning i 2012 (Raaheim & Havnes, 2016).

Arbeidskrav kan ha ulik form og være designet forskjellig med tanke på presentasjonsmedium og modaliteter. Kunnskapsbasen og de grunnleggende verdiene i en utdanning eller et emne, ser ut til å påvirke hvordan arbeidskrav legges opp. I ingeniørutdanningen i Norge er det omfattende bruk av regneoppgaver (Haugan & Lysebo, 2018). I norske IT-utdanninger er det vanlig at studentene må løse ulike oppgaver eller øvelser ved bruk av de ferdighetene og den kunnskapen de har lært seg i emnet (Lauvås & Sandnes, 2019). Det er ikke gjort omfattende forskning på arbeidskrav i lærerutdanninger i Norge, men den forskningen som foreligger viser at kunnskapsbasen i arbeidskrav i stor grad er basert på praksisfeltet (Birkeland, 2016). Det vil si at det gjerne kreves at erfaringer fra praksis skal drøftes eller bli fremstilt på ulikt vis i arbeidskravet. Ofte kreves også en kombinasjon av både teori og praksis. Når det gjelder presentasjonsform er det vanlig med muntlige fremlegg i plenum for resten av klassen, eller innlevering av tekst via en digital læringsplattform (Birkeland, 2016; Drange, 2016). En kombinasjon av disse er heller ikke uvanlig. I denne studien er det muntlige arbeidskrav som undersøkes, men disse var en del av et todelt arbeidskrav som også krevde innlevering av tekstdokument.

I denne avhandlingen undersøkes ikke mapper eller porteføljevurdering. En slik vurderingsform innebærer innlevering av oppgaver i en «mappe» som karaktersettes. Ved bruk av mapper settes gjerne endelig karakter i emnet på bakgrunn av mappen og eksamen (Raaheim, 2019). Mappedvurdering ble med innføringen av Kvalitetsreformen trukket frem som en hensiktsmessig vurderingsform (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 2001). Den ble i kjølvannet av reformen karakterisert som en god vurderingspraksis (Wittek, 2009). Mappedvurdering fikk særlig gjennomslag i helse- og sosialfag, men også i lærerutdanningen (Aamodt & Michelsen, 2006). Dette førte til økt forskningsinteresse for mappedvurdering i norske lærerutdanninger (Allern, 2003; Dysthe & Engelsen, 2003; Engelsen, 2006; Hauge, 2003; Høihilder et al., 2012; Madsen, 2003). Arbeidskrav som mappe i lærerutdanninger er altså synlig til stede i forskningen. Arbeidskrav som enkeltstående obligatoriske arbeid i lærerutdanninger derimot, trengs det derimot mer forskning på.

Arbeidskrav i lærerutdanninger organiseres både som gruppeoppgaver og individuelle oppgaver (Birkeland, 2016). I denne studien var arbeidskravet i

emnet Samfunnsfagdidaktikk organisert i grupper. Studentene skulle gruppevis levere en oppgavetekst, og i den muntlige delen skulle de presentere for hverandre i små grupper. I emnet Dramafagdidaktikk skulle studentene først levere inn en individuell oppgave til læreren, og presentere individuelt for hele klassen i etterkant.

### **1.3.2 Vurderingspraksis**

Et sentralt begrep i denne studiens problemstilling er vurderingspraksiser. Vurderingspraksiser virker å være et begrep som blir mye brukt i forskning på og litteraturen om vurdering i grunnskolen i Norge. Dette vises gjennom boktitler som «God vurderingspraksis i klasserommet» (Heckmann, 2014) og «God vurderingspraksis i grunnskolen» (Gamlem, 2015). I 2007 fikk Utdanningsdirektoratet i oppgave å prøve ut forskjellige modeller for kjennetegn på måloppnåelse i fag på grunnskolenivå. Prosjektet fikk tittelen «Bedre vurderingspraksis» (Thronsen et al., 2009b). Begrepet blir brukt flere ganger i ulike sammenhenger: utdanningspolitisk konkluderes det med at det norske skolesystemet må bedre sin vurderingspraksis (Utdanningsdirektoratet, 2007), litteraturen på feltet ser relasjoner mellom læringssyn og vurderingspraksiser (Dysthe, 2009), og benevner hva som er god vurderingspraksis (Heckmann, 2014). Det som derimot ofte mangler, er en definisjon og forklaring av begrepet.

I denne oppgaven forstår jeg vurderingspraksiser som tanker og handlinger som forhandles frem og utvikles i en bestemt kultur eller et praksisfelleskap, med hensyn til arbeidskrav. En slik forståelse gjenspeiler det sosialkonstruktivistiske paradigmet som denne avhandlingen hviler på, hvor tanken er at kunnskap konstrueres og skapes gjennom menneskelig samhandling (Berger & Luckmann, 2000). Kunnskap om vurdering utvikles dermed ikke alene, men gjennom hver enkelt av deltakerne i felleskapet. Kunnskapen, handlingene og verdiene om vurdering er også påvirket av den kulturen som felleskapet er en del av. Lærerutdanningskulturen blir løftet frem som forståelsesramme i denne avhandlingens kapittel 8.0. Å forstå vurderingspraksiser i lys av en kulturhistorisk kontekst, gjenspeiler denne studiens etnografiskinspirerte design (Parker-Jenkins, 2016).

Jeg vil poengtere at vurderingspraksiser i denne sammenheng ikke kun omhandler det som skjer når arbeidskravene gjennomføres. En vurderingspraksis omfatter også hvordan lærerutdannere planlegger for vurdering, og hvordan deltakerne i etterkant av gjennomført arbeidskrav tolker situasjonen. Dermed uttrykker vurderingspraksis en helhetlig praksis som innebærer både de handlingene som utspiller seg i arbeidskravet, men også planlegging av vurdering og tanker om temaet både i forkant og etterkant av gjennomføringen. Dette gjør at vurderingspraksiser må tolkes som en helhetlig didaktisk praksis. Det vil si at vurderingspraksiser er en del av undervisningens avgrensning, som omhandler aspekter som både planlegging av undervisning, gjennomføring og refleksjon (Hopmann, 2010; Midtsundstad & Willbergh, 2010).

Et viktig poeng er at vurderingspraksiser henger nøye sammen med politiske praksiser (Schwandt, 2003). Utdanningspolitikken setter blant annet føringer for hvordan, hvor og når vurderinger skal gjennomføres, og har bakgrunn i eksplisitte eller implisitte ideologier. De politiske praksisene på makronivå har dermed en autoritet og makt over vurdering i skolesammenheng, som ikke kan skilles fra vurderingspraksiser i undervisningssammenheng på mikronivå: «... det er en blanding av politiske motiver og pedagogiske motiver i all vurdering uavhengig av hvilket praksisfelleskap det er snakk om, og hvilke hensikt vurderingen skal tjene» (Eggen, 2011, s. 25). At styring på det utdanningspolitiske planet påvirker vurderingspraksiser, kommer blant annet frem i denne avhandlingens analysekapittel 8.0. Her løftes Kvalitetsreformen, Kvalifikasjonsrammeverket og læreplanen Kunnskapsløftet frem som reformer som kan ha bidratt til at vurderingspraksisen i arbeidskrav blir som den blir.

#### **1.4 Lærerutdanning**

Den norske lærerutdanningen har en lang historie, og starten knyttes gjerne til seminaret på Trondenes utenfor Harstad i året 1826. Dette var landets første statlige lærerutdanning (Thuen, 2017). Året etter kom loven som førte til at alle landets stift (geografisk område) skulle etablere egne lærerseminarer. I denne første tiden fantes ingen regler for styring av seminarene, og dermed hadde seminarbestyreren stor innflytelse. Utdanningen var preget av lokal autonomi, og de reglene som etter hvert ble utformet var det bestyrerne selv som sto for.

Lærerstudentene, eller seminaristene som de da ble kalt, var gjerne politisk aktive og sto i bresjen for fremveksten av organisasjonssamfunnet (Karlsen, 2006). Mot slutten av 1800-tallet fikk lærerutdanningen økt status, og staten tok gradvis over styringen av utdanningen. Nå fikk også kvinner lov til å søke seg inn på seminarene. Det ble innført en omfattende eksamensordning, med egen eksamenskommissjon for å se til at loven ble håndhevet. Seminarene ble i 1902 gjort om til lærerskoler (Thuen, 2017). Likevel har deler av seminartradisjonen blitt ført videre gjennom lærerutdanningens utvikling. Det som har vist seg å vedvare er en stor tro på det sosiale felleskapet, og et støttende og omsorgsfullt klima (Kvalbein, 1999, 2001). Hovedvekten har altså vært på studentene og deres ve og vel. Obligatorikk har også vært fremtredende, både i form av obligatoriske oppgaver, men også gjennom obligatorisk oppmøte på deler av utdanningen. Skolekulturen har også blitt videreført, med inndelingen av studenter i klasser, hvor lærerutdanner driver eksemplarisk undervisning gjennom å ta utgangspunkt i metoder som preger skolene (Kvalbein, 2001). Seminartradisjonen er en del av lærerutdanningskulturen, og blir sentral i denne avhandlingens kapittel 8.0. Her fungerer lærerutdanningens kultur som en kontekst for å forstå den vurderingspraksisen som viser seg.

I 1920- og 30 årene ble Norge rammet av økonomisk krise og store prisfall. Arbeidsledigheten steg, og næringsliv og det norske folk fikk utfordringer med å betale renter og avdrag. Dermed ble det ikke tatt opp seminarister i årene 1927-1929 (Karlsen, 2006). Dette endret seg derimot raskt, særlig etter at utdanningen ble 4-årig i 1930. Nå ble lærerskolene ansett som «de fremste kulturskapende og kulturbærende institusjonene i Norge.» (Karlsen, 2006, s. 409). Dette fordi utdanningen var en integrert del av samfunnet og samfunnet utvikling, og fordi lærerutdannerne var viktige aktører i utdanningspolitikken. I et historisk perspektiv fikk lærerutdanningen nå en storhetstid som varte til ut på 1970-tallet. Utdanningen hadde et godt renommé, det var vanskelig å komme inn på studiet, den kvalifiserte til sikker jobb, og med en slik utdanning fikk man en solid plass i samfunnet (Karlsen, 2006; Thuen, 2017).

På 70-tallet ble både norsk skole og lærerutdanning påvirket av reformpedagogikken. Reformpedagogikken fikk i Norsk sammenheng rotfeste i utdanningsbyråkratiet og noen politiske partier. Bevegelsen fikk en anti-



autoritær profil som ville nedtone lærerens autoritet, og løftet isteden frem elevenes og studentenes stemme. Eksamen ble også forsøkt avviklet. Skagen (2006) mener at denne reformpedagogiske bevegelsen har bidratt sterkt til å forme det klimaet som er til stede i lærerutdanningen i dag. Denne bevegelsen er altså en stor del av lærerutdanningskulturen, og blir tatt utgangspunkt i når vurderingspraksisen i arbeidskrav analyseres i kapittel 8.0.

På 1970 og 1980-tallet ble det også opprettet ulike typer faglærerutdanninger (Melbye, 1991). Noen av disse, slik som utdanning innen ernæring, forming og helse, ble utviklet for å opprettholde yrkesgruppens fagidentitet og profesjon. Faglærerutdanninger innen kroppsøving, idrett og kunst ble gjerne opprettet på grunn av økt behov i skolene. Her har den fagdidaktiske tenkningen stått sterkt, og særlig innen de praktiske utdanningene har mesterlæretankegangen vært fremtredende (Melbye, 1991). Utdanningene var gjerne treårige, noe som flere av faglærerutdanningene fortsatte å være. I dag finnes treårige faglærerutdanninger i blant annet musikk, kunst og håndverk og kroppsøving.

Etter 1970 ble lærerutdanningene mer profesjonalisert og akademisert. Først ble opprettet egne lærerhøgskoler, og etter hvert ble lærerutdanningen en del av høyskoler og universiteter (Thuen, 2017). Oppmerksomheten omkring kunnskap og forskning har tilspisset seg de siste tiårene. Først gjennom allmennlærerutdanningen, som utdannet til faglig bredde og generell kompetanse i samtlige trinn på grunnskolen. Lærerstudenten ble utdannet for å undervise i alle fag fra 1. til og med 10.klasse (Skagen, 2006).

På starten av 2000-tallet ble det gjennomført ulike internasjonale og komparative prøver som PISA og TIMMS i den norske grunnskolen. Resultatene fra prøvene var skuffende, og ble en drivkraft for å reformere utdanningssystemet (Tveit, 2014). Resultatene ble også koblet til negative funn fra evalueringer i lærerutdanninger. Dette legitimerte en kritikk av lærerutdanningen, noe som førte til at allmennlærerutdanningen i 2010 ble lagt om til grunnskolelærerutdanningen med differensiering på skoletrinn (Haug, 2010). Nå ble det mulig å velge mellom spesialisering innen 1.-7. trinn eller 5.-10. trinn. Den siste utviklingen har munnet ut i et ønske om økt faglig tyngde og forskningsbasert kunnskap. Dermed ble grunnskolelærerutdanningen i 2017 lagt om til et 5-årig masterprogram. Faglærerutdanningene er fortsatt treårige, men det er nå laget et forslag til ny

rammeplan om en 5-årig masterutdanning for lærere i praktiske og estetiske fag (Kunnskapsdepartementet, 2019).

## **1.5 Didaktikk**

Arbeidskrav kan bli forstått forskjellig avhengig av den konteksten de blir gjennomført i. I denne studien undersøkes arbeidskrav i norske lærerutdanninger. Denne utdanningen hviler på en bestemt tradisjon og kultur som har vært med på å skape og forme den, nemlig didaktikktradisjonen.

Det finnes ingen entydig eller enhetlig definisjon av didaktikk, og didaktikk som område avgrenser seg ikke til ett felt, men mange forskjellige (Gundem, 2011; Werler, 2011). Det som kan sies er at didaktikk er og har vært hovedsakelig et skandinavisk og europeisk fenomen (Gundem, 2011; Hopmann, 2010).

Teoretikere som John Dewey har latt seg inspirere av tradisjonen, men selve begrepet didaktikk ble i den amerikanske konteksten erstattet med begrepet curriculum, som også tok en annen retning enn didaktikktradisjonen (Hopmann, 2010). Curriculum-tradisjonen har anglo-amerikanske røtter, og er kjent internasjonalt. Didaktikktradisjonen derimot, har ikke fått et slikt gjennomslag i resten av verden.

Historisk har didaktisk tenkning utviklet seg gjennom ulike faser. Den første fasen er skolastisk, og kan knyttes tilbake til filosofene Platon og Aristoteles. Det er i denne greske konteksten selve ordet didaktikk stammer fra. Didaktikk kommer fra ordet «didaskhein», som betyr å vise frem noe, fremføre etter drama, oppdra eller å undervise (Hopmann, 2010; Langfeldt, 2010). I den skolastiske tradisjonen ble ikke didaktikk utviklet til et selvstendig felt, men ble belyst gjennom teoretiske beretninger om god undervisning. Eksempler er verket «Didascalicon de Studio Legendi», skrevet av munken Hugo av Sankt Vicor og «De Magistro» av teologen Thomas Aquinas (Hopmann, 2010).

I den andre fasen er det særlig Comenius' verk, «Didactica Magna», som skiller seg ut. Det er hans syn på didaktikk og relaterte begreper som i stor grad preger vårt moderne didaktikksyn. Noe som har blitt videreført er Comenius' tanker om elevaktivitet, hvor eleven skal delta aktivt med undervisningens innhold. Dette i motsetning til passiv kunnskapsoverføring fra lærer (Comenius, 1999). Hans

tanker om en naturlig læringsrekkefølge fra det nære og enkle, til det fjerne og komplekse har blitt stående (Hopmann, 2010). I denne fasen ble også ulike religiøse og læringspsykologiske retninger opptatt av spørsmålet om hvordan undervisning kan inspirere læring. I reformasjonstiden oppsto det i Europa en forståelse av at utdanning kunne bidra til økonomisk vekst. Da ble det aktuelt med en skole for alle, ikke bare for de rike eller guttene. Eksempler er reformasjonen og motreformasjonen, og deres fremstilling av den kristne troslæren i katekismene (Hopmann, 2010). Martin Luther var for eksempel opptatt av å formulere den lille katekismen i enkelt språk som kunne nå ut til alle. Mange lærte å lese ved hjelp av den. Senere ble pietismen opptatt av didaktikk, med vekt på undervisning i fellesskapet som en kollektiv opplevelse. Tanker fra den pietistiske bevegelsen har også preget de norske lærerutdanningene i stor grad, og særlig tanken om fellesskapet (Dahl, 1991). I kapittel 8.0 i denne studien knyttes denne fellesskapstanken til den norske seminartradisjonen, som kan ha bidratt til å forme den vurderingspraksisen som viser seg når det gjelder arbeidskrav.

Den tredje fasen må ses i lys av utviklingen av de nasjonale skolesystemene. Utfordringen her var utvelgelse av sentralt innhold som skulle læres, men også å sile ut stoff som ikke var relevant. Et eksempel er den første nedtegnede prøyssiske læreplanen fra 1816, som i stor grad markerte hvilket innhold som man ikke skulle undervise i (Hopmann, 2010). Læreplaner som fulgte ble utviklet på nasjonalt nivå, med stor frihet for lærere på det lokale planet når det gjaldt metoder, tidsbruk og pedagogikk generelt. Didaktikken fungerte her som en brobygger mellom planlegging på nasjonalt nivå og praksis på lokalt nivå. I tillegg ble didaktikken brukt for å utvikle det lokale handlingsrommet som lærerne hadde, hvor didaktikken ble et verktøy for å fortolke de sentralt gitte læreplanene og retningslinjene. Etter hvert spredte denne læreplantenkningen seg til resten av Europa, og ble en del av skoleverket i de fleste europeiske landene innen begynnelsen av 1900-tallet (Hopmann, 2010). Didaktikk ble i denne fasen et sentralt element innen høgskolen og lærerseminarene, og ble en identitet og en fanesak hos de nye lærerne. Siden da har didaktisk tenkning stått sterkt i den norske lærerutdanningen (Engelsen, 2000; Gundem, 2011; Hopmann, 2010). Dette har kommet til uttrykk både gjennom de ulike didaktiske pensumbøkene

som har vært obligatoriske ved lærerutdanningen i tidens løp, og gjennom de ulike didaktiske modellene som vært løftet frem for studentene (Engelsen, 2000).

Etter 1950 har didaktikken vist seg gjennom ulike skoler og teorier om didaktikk (Gundem, 2011). Den danningsteoretiske didaktikken har hatt den lengste og mest gjennomgripende påvirkningen, og karakteriseres gjerne som hovedtradisjonen innen didaktikk (Gundem, 2011). Innen denne tradisjonen blir danning tillagt stor oppmerksomhet. Begrepet er komplekst, med elementer av både pedagogikk, erfaring, lærdom og forming (Hopmann, 2010), og knyttes til menneskers utvikling. Tanken er at alt som læres eller gjøres har menneskelig utvikling som hensikt (Hopmann, 2007; Midtsundstad & Willbergh, 2010). Danning må ikke forveksles med mestring av en ferdighet, beherskelse av en spesifikk kunnskap eller utføringen av visse typer kompetanser. Danning er en prosess, hvor resultatet ikke kan måles (Midtsundstad & Willbergh, 2010). Didaktikk vil dermed ikke garantere danning, men kan hjelpe til ved å «... avgrense undervisningen på en måte som åpner opp for elevens individuelle vekst» (Hopmann, 2010, s. 29). Danning krever også menneskelig aktivitet og handling, ettersom ingen kan tvinges til å utvikle seg. Uansett hvor mye skoler legger til rette for utvikling og læring, er det opp til den lærende selv å ta innover seg og handle på den kunnskapen som man møter.

Lærerutdanningen har alltid vært opptatt av danning (Dale, 2001; Krüger, 2016; Ulvik, 2007). Krüger (2016) mener at lærerutdanningen grunnleggende sett kan «forstås som et *danningsprosjekt*» (s. 214). Dette fordi et av hovedmålene med studiet er å utdanne kyndige profesjonsutøvere. Dette krever mer enn opplæring i tekniske ferdigheter og kompetanser. Man må utvikle menneskers refleksjon, vilje, holdninger og moral. Viktigheten av danning har også gjenspeilet seg i lærerutdanningens styringsdokumenter opp igjennom historien: I rammeplanen for den tidligere allmennlærerutdanningen står det blant annet at «Allmennlærerutdanningen skal kvalifisere for arbeid som lærer i grunnskolen og fremme personlig danning hos studentene.» (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003, s. 12). I fellesteksten for alle typer lærerutdanninger i Norge i dag, presiseres det at utdanningene skal «kunne legge til rette for danningssprosesser.» (Universitets- og høgskolerådet, 2018, s. 1), mens i dagens forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningen for 1.-7.

trinn, poengteres det at studiet skal «kvalifisere studentene til å videreutvikle skolen som en institusjon for danning» (Kunnskapsdepartementet, 2016, § 1 (4)).

### **1.5.1 Vurderingsdidaktisk forskning**

Didaktikk, og særlig den danningsteoretiske didaktikken, har altså vært en sentral del av lærerutdanningene og lærerutdanningens historie. Dette er et viktig kulturhistorisk aspekt som er avgjørende å ta med når det i denne studien undersøkes vurderingspraksiser. Dette fordi tradisjoner, verdier og holdninger videreføres gjennom handlinger. Som regel er ikke slike tradisjoner noe som blir drøftet eller beskrevet innad i et felleskap. Isteden blir kulturen tatt for gitt, og er en naturlig del av det som skjer (Kvalbein, 2001). Didaktikken er i så måte noe som preger lærerutdanningen, og er noe som lærerutdannerne og studentene lever og tenker innenfor. Didaktikken vil prege hvordan deltakerne i lærerutdanningen eksempelvis utformer sin undervisning når det gjelder innhold og form, fysisk organisering og tanker om hierarki. Det samme gjelder for hvordan de praktiserer vurdering. Dermed blir det viktig at empirien i denne studien blir analysert ut ifra teori som sammenfaller med den kulturen eller tradisjonen som lærerutdanningen er en del av, og didaktikken er dermed naturlig å ta utgangspunkt i. I kapittel 5.0 i denne avhandlingen, som inneholder det teoretiske rammeverket for den empiriske analysen, blir didaktikken dermed valgt som utgangspunkt. Dette gjennom å bruke «den didaktiske trekant» for utvikling av en modell.

Samtidig forskes det i denne studien på vurdering, en praksis og teori som i liten grad knyttes til didaktikk (Hopmann, 2003). Vurdering har isteden vært viktig innen en annen tradisjon, nemlig curriculum-tradisjonen (Hopmann, 2003; Tyler, 1949). På denne måten må denne oppgaven også favne noe som ikke har like sterke røtter i lærerutdanningskulturen, nemlig vurdering. Vurderingens historie blir i denne studien presentert i kapittel 3.1. I tillegg blir ulike vurderingsteoretikere og deres forskning på vurdering en del av denne studiens teoriutvikling i kapittel 5.0. Her vil ulike teorier om vurdering bli fremstilt og analysert i lys av den didaktiske trekant. På denne måten blir to tradisjoner sammenføyet. En slik prosess er viktig for å svare på denne avhandlingens problemstilling som handler om å forstå muntlige arbeidskrav som en didaktisk vurderingspraksis i norsk lærerutdanning, og å undersøke hva som kan ha bidratt

til at denne vurderingspraksisen oppstår. Utfallet av denne forbindelsen mellom didaktikk (gjennom den didaktiske trekant) og curriculum (gjennom vurderingsteorier) blir i kapittel 5.0 presentert som en ny modell for analyse, kalt «vurderingsdimensjonen i undervisning». Denne er utgangspunkt for analyse av arbeidskrav. Forbindelsen gjør også at jeg vil karakterisere denne studien som vurderingsdidaktisk forskning.

## **1.6 Avhandlingens oppbygging**

I denne avhandlingens kapittel 2.0 presenteres internasjonale og nasjonale kontekster innen høyere utdanning. Fremstillingen er historisk og tar for seg noen sentrale prosesser og utviklingstrekk på samfunnsnivå som har ført til endringer med hensyn til undervisning og vurdering i høyere utdanning generelt. Det er særlig to av reformene som fremstilles her som blir sentrale i analysekapitlene: Kvalitetsreformen og Kvalifikasjonsrammeverket for høyere utdanning.

I kapittel 3.0 presenteres først teoretiske perspektiver på vurdering generelt. Arbeidskrav er en vurderingssituasjon, og på vurderingsfeltet har det skjedd en utvikling de siste tiårene. Overordnet sett handler dette om utviklingen fra summativ til formativ vurdering. I den andre delen av dette kapittelet presenteres tidligere forskning om arbeidskrav, både innen høyere utdanning generelt og lærerutdanningen spesielt.

I kapittel 4.0 synliggjøres de vitenskapsteoretiske og metodiske valgene som er tatt i denne studien. Her presenteres blant annet sosialkonstruktivismen som oppgavens vitenskapsteoretiske utgangspunkt, og etnografiskinspirert casestudie blir lagt frem og begrunnet.

I neste del, kapittel 5.0, utvikles det teoretiske rammeverket som denne studiens empiri blir analysert ut ifra. Dette gjøres ved hjelp av den didaktiske trekant og vurderingsteorier. Gjennom denne prosessen blir modellen «vurderingsdimensjonen i utvikling» formet og definert.

I kapittel 6.0, 7.0 og 8.0, undersøkes det empiriske materialet for denne studien. I kapittel 6.0 besvares denne studiens første forskningsspørsmål. I kapittel 7.0 besvares forskningsspørsmål nummer to, mens i kapittel 8.0 besvares denne avhandlingens tredje og siste forskningsspørsmål.

I kapittel 9.0 drøftes studiens bidrag, både teoretisk, metodisk og empirisk. Til slutt drøftes studiens relevans for videre forskning og praksis, og avhandlingens hovedproblemstilling blir besvart.

## **2.0 Høyere utdanning: internasjonale og nasjonale kontekster**

Bakgrunnen for arbeidskrav i høyere utdanning henger sammen med underliggende politiske og samfunnsrelaterte kontekster. Disse er det viktige å si noe om både for å vise utviklingshistorien om vurdering og arbeidskrav i høyere utdanning, men også for å kunne forstå avhandlingens empiri bedre.

Internasjonalt har Bologna-prosessen vært med å styre denne utviklingen, som videre ble bakteppet for Kvalitetsreformen, og til sist innføringen av et nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for høyere utdanning.

### **2.1 Bologna-prosessen**

Bologna-prosessen omfatter et samarbeid mellom 47 land i Europa knyttet til høyere utdanning. Norge er et av disse medlemslandene. Det hele startet med Sorbonne-erklæringen som sies å være forløperen til selve Bologna-prosessen. I forbindelse med Universitetet i Paris sitt jubileum i 1998 samlet ministrene for høyere utdanning innen Storbritannia, Italia, Frankrike og Tyskland seg, og underskrev et dokument der målet var å skape en europeisk arena for høyere utdanning. I erklæringen oppfordret man andre europeiske land til å være med på å styrke en slik intellektuell dimensjon, og året etter ble en langsiktig plan formet. Målet var å opprette et europeisk område for høyere utdanning innen utgangen av 2010, et felles europeisk prosjekt kalt Bologna-prosessen.

Bologna-erklæringen definerer seks mål som anses som grunnleggende for å skape en slik arena: 1) innføringen av et sammenlignbart gradssystem, 2) å inndele gradssystemet i lavere nivå og høyere nivå, 3) innføringen av et system med studiepoeng, 4) fremme mobilitet innen utdanningen, 5) utarbeidelsen av kvalitetssikring av kriterier og metoder, samt 6) styrke europeiske dimensjoner innen høyere utdanning (Bologna-erklæringen, 1999). Utover i prosessen ble flere viktige elementer lagt til, slik som livslang læring, utdanningsinstitusjoners og studenters deltakelse, samt styrke arbeidet med å gjøre høyere utdanning mer attraktiv i Europa (Praha-kommunikatet, 2001).

Etter hvert ble det også opprettet og vedtatt et overordnet rammeverk for kvalifikasjoner med tre gradsnivåer der beskrivelsene for hvert nivå skulle basere



seg på læringsutbytte og kompetanse (senere kalt EHEA-QF). Det ble enighet om at alle medlemslandene skulle utarbeide nasjonale rammeverk innen 2010, som skulle overensstemme med det overordnede rammeverket.

I 2009 ble Bologna-prosessen utvidet til å gjelde frem til 2020, dette siden noen momenter enda ikke hadde blitt oppfylt (Leuven/Louvain-la-Neuve-kommunikeet, 2009). Det ble også satt som mål å implementere nasjonale kvalifikasjonsrammeverk ved de høyere utdanningsinstitusjonene innen 2012, samt å sertifisere de til det overordnede kvalifikasjonsrammeverket, EHEA-QF (Leuven/Louvain-la-Neuve-kommunikeet, 2009).

Bologna-prosessen førte til at de nordiske og europeiske lærerutdanningene ble mer konvergente med henblikk på struktur (Elstad, 2020). Prosessen er en av flere transnasjonale trender som ble merkbare innen utdanning etter tusenårsskiftet, som innebar spredning av politiske ideer på tvers av land (Elstad, 2020; Wahlström et al., 2018; Wahlström & Sundberg, 2018; Zgaga, 2013).

## **2.2 EQF-prosessen**

Utviklingen av European Qualification Framework, også kalt EQF-prosessen, knyttes gjerne til Lisboa-strategien (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2007). Det europeiske råd møttes i Lisboa i år 2000 for å legge en ny strategisk plan for EU-landene. På grunn av en økende kunnskapsbasert økonomi var målet å styrke sysselsetting, økonomi og sosialt samhold innen 2010. Det strategiske målet var «...to become the most competitive and dynamic knowledge-based economy in the world, capable of sustainable economic growth with more and better jobs and greater social cohesion.» (Lisbon European council, 2000).

Utdanning ble sett som et viktig aspekt for å oppnå dette målet, og det ble lagt frem en strategi om å utvikle et europeisk rammeverk for å definere grunnleggende ferdigheter i lys av livslang læring (Lisbon European council, 2000). Etersom prosessen utvikler seg, ble EU oppfordret til et tettere samarbeid med Bologna-prosessen når det gjaldt universitetsgrader (Barcelona European council, 2002). På bakgrunn av dette ble det i 2008 formelt vedtatt et rammeverk med 8 nivåer basert på læringsutbyttebeskrivelser, et rammeverk som har fått navnet EQF.

Rammeverket har to prinsipielle mål: «promote citizens' mobility between countries and to facilitate their lifelong learning» (European Commission, 2008, s. 3). Medlemslandene ble med dette oppfordret til å relatere sine nasjonale rammeverk til EQF innen 2010, og vedta konkrete tiltak slik at alle vitnemål og kvalifikasjonsbevis hadde en klar referanse til rammeverket innen 2012 (European Commission, 2008). Selv om Norge ikke er medlem av EU, ble rammeverket likevel aktuelt ettersom EØS-komiteen valgte å innlemme anbefalingen i EØS-avtalen i 2009.

### **2.3 Kvalitetsreformen**

Kvalitetsreformen, en omfattende reform i høyere utdanning, ble innført i Norge i 2003 (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 2001). Reformen ble til på bakgrunn av en rekke utviklingstrekk innen høyere utdanning. Utviklingen bygger både på mer synlige og kontrollerbare trekk, med ulike Stortingsmeldinger og utredninger som bakgrunn, men også på endringer man ikke kan kontrollere i like stor grad. Eksempler her er arbeidsmarkedet og søkertall til høyere utdanning. Noen av disse endringene kan i større grad knyttes til reformen, og et tydelig eksempel er «den økte konkurransen om å tiltrekke seg studenter, som kan ha forsterket innsatsen når det gjelder å utvikle nye og attraktive studietilbud, og å legge mer vekt på å tilfredsstille studentenes ønsker og behov for undervisning og tilrettelegging» (Aamodt & Michelsen, 2006, s. 12-13).

Historisk sett knyttes reformen tilbake til den økende veksten i norsk høyere utdanning på 1960-tallet. Denne veksten satte i gang en utvikling mot et utstrakt system for masseutdanning (Aamodt & Michelsen, 2006). Ottosenskomiteens utredning på slutten av 1960-tallet (Kyrkje- og undervisningsdepartementet, 1969), som fremmet masseutdanning og strukturelle reformer, ses på som det første grunnlaget for Kvalitetsreformen (Aamodt & Michelsen, 2006).

Kvalitetsreformen viderefører også elementer fra Hernesutvalget på 1980-tallet (NOU 1988:28) og Handalutvalget på 1990-tallet (Studiekvalitetsutvalget, 1990), hvor man var opptatt av bedre veiledning og undervisning. Den baserer seg også i stor grad på Mjøsutvalgets innstilling fra år 2000, som la vekt på gradssystemet og betydningen av internasjonalisering (NOU 2000:14).

De viktigste elementene i reformen gjennomgås i stortingsmeldingen «Gjør din plikt – Krev din rett» (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 2001). Det er tre overordnede punkter som tas opp i meldingen, nemlig et helhetlig læringsmiljø, institusjonenes frihet og nasjonal koordinering, samt finansiering av høyere utdanning.

Reformen henger sammen med Bolognaprosessen, hvor det ble det innført ny gradsstruktur i utdanningene, med bachelorgrad på lavere nivå og mastergrad på høyere nivå. Karaktersystemet ble lagt om til systemet European credit transfer system (ECTS), der vekttall ble avløst av studiepoeng med karakterskala bestående av bokstaver der A uttrykker beste karakter, og F uttrykker ikke bestått (Bauer & Prenzel, 2012). Det ble også utviklet kvalitetssikringssystemer ved institusjonene og systemer for studentevaluering av utdanningskvalitet. I tillegg ble det vektlagt å styrke læringsmiljøet, internasjonalisering, tilrettelegge for studenter med særskilte behov, og inkludere en større andel av studenter i ulike utvalg og styrer. Reformen la også vekt på bedre studiefinansiering for den enkelte student, slik at flere skulle få mulighet til å være heltidsstudenter (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 2001).

Gjennom reformen ønsket man å bedre studiekvalitet ved bruk av vurdering underveis i utdanningsløpet: «Evalueringen av studentene skal fremme læring gjennom jevnlig tilbakemeldinger, og nye evalueringsmåter gjennom hele året skal erstatte en stor sluttteksamen.» (Kunnskapsdepartementet, 2001). Ønsket for departementet var en tettere oppfølging av studentene med bedre veiledning, og klare avtaler om ansvar og forpliktelser mellom student og lærested. I tillegg ville man oppdatere og bruke varierte undervisningsmetoder som skulle legge til rette for mer studentaktivitet (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 2001).

Med reformen ble det også vedtatt å utføre en evaluering av den. Dette ble gjort gjennom ti delrapporter og en sluttrapport. Delrapport 7, «Undervisnings- og vurderingsformer: Pedagogiske konsekvenser av Kvalitetsreformen», viser resultatene av reformen med henblikk på pedagogiske konsekvenser (Dysthe et al., 2006). Resultater fra rapporten viser at Kvalitetsreformen hadde ført til tettere oppfølging av studenter, mer veiledning og tilbakemeldinger på skriftlige oppgaver, større variasjonsbredde i vurderingsformer, og en økt bruk av mapper

for vurdering. Delrapport 6, «Den nye studiehverdagen», går mer detaljert inn på tilbakemeldinger som et element i Kvalitetsreformen, og undersøkte blant annet graden av skriftlige og muntlige tilbakemeldinger, tilbakemeldinger på individuelle og skriftlige oppgaver, og i hvilken grad studentene opplevde tilbakemeldingene som konstruktive (Hovdhaugen et al., 2006). Rapporten viser at studentene fikk flere tilbakemeldinger enn tidligere, spesielt på skriftlige utkast, men også muntlige tilbakemeldinger underveis. Lærerne opplevde også å være mer tilgjengelige for veiledning. Som en følge av dette konkluderte rapporten med at dette var «kanskje et av de mest positive resultatene av Kvalitetsreformen vi har kunnet observeres så langt, og er klart i tråd med noen av de viktigste målene med reformen.» (Hovdhaugen, Aamodt, & Opheim, 2006, s. 81-82). Samtidig viste evalueringen at de nye måtene å vurdere studentene på, kom som et tillegg til tradisjonell eksamen (Michelsen & Aamodt, 2007). Dermed opplevde studentene å bli vurdert oftere etter innføringen av reformen.

## **2.4 Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring**

Norsk høyere utdanning må i dag forholde seg til Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring. Det er særlig de to internasjonale prosessene Bologna og EQF, som har bidratt til dagens norske rammeverk. I Norge startet arbeidet med rammeverket i 2005. Året etter ble det satt i gang en prosess om å utvikle et rammeverk for alle deler av norsk utdanningen, fra grunnskolen på laveste nivå, til doktorgrad på høyeste nivå. Utviklingen av læringsutbyttebeskrivelser ble igangsatt, og en endelig rapport ble lagt fram i 2009. Denne ble diskutert, og samme år ble det vedtatt at et helhetlig rammeverk med læringsutbyttebeskrivelser på alle nivåer i utdanningen skulle bli utarbeidet, og at disse skulle henvises til EQF (Kunnskapsdepartementet, 2011). Arbeidet skulle bygge på det allerede utviklede rammeverket for høyere utdanning, og andre delrammeverk som var satt i gang. Dette førte til at Norge i desember 2011 fastsatte Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring (NKR) (Kunnskapsdepartementet, 2011).

Det ligger ulike interesser bak utarbeidelsen av et nasjonalt rammeverk. På grunn av lang tradisjon og oversiktlig utdanningsløp, er det det norske rammeverket ikke en systemreform, men har som kortsiktig mål å bedre kommunikasjonen i

utdanningen både innenlands og utenlands. Det overordnede målet med rammeverket er å styrke livslang læring. Dette skal gjøres gjennom tydeliggjøring av utdanningssystemene både nasjonalt og internasjonalt, økt mobilitet innad og utover landegrensene, samt mer fleksible læringsveier (Kunnskapsdepartementet, 2011). Det nasjonale kvalifikasjonsrammeverkets formål er å:

- dreie oppmerksomheten fra undervisning til læring – fra *innsatsfaktorer* til *læringsutbytte*
  - lette planleggingen av utdanningsløp for den enkelte
  - beskrive de faktiske forskjellene i læringsutbytte mellom de ulike nivåene
  - legge til rette for livslang læring
  - gjøre kvalifikasjonene mer forståelige for yrkeslivet og samfunnet generelt, og
  - klargjøre hva slags overordnede kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse den enkelte kandidat egentlig har
  - lette godkjenningen av kvalifikasjoner over landegrensene
  - sikre bedre utnyttelse av kompetanse for både den enkelte og samfunnet
- (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 9).

Det nye med rammeverket er at det innlemmer hele den norske utdanningen, og viser tilhørende beskrivelser på hvert nivå. Til sammen er det 7 nivåer i det norske rammeverket, men for å tilpasse seg til EQF-rammeverket starter man å nummerere på nivå 2: nivå 2 knyttes til grunnskolekompetanse, nivå 3 til grunnkompetanse for deler av videregående opplæring, nivå 4 til fullført videregående opplæring, nivå 5 til fagskole, nivå 6 til bachelorgrad, nivå 7 til mastergrad og nivå 8 til ph. d. Det er altså nivå 6-8 som relateres til høyere utdanning, og som må ses i lys av både de tre øverste nivåene i EQF-rammeverket, og hele Bologna-rammeverket. Beskrivelsene på disse nivåene betegnes gjerne som Kvalifikasjonsrammeverket for høyere utdanning.

På de ulike nivåene er det utviklet beskrivelser for oppnådd læring. Kvalifikasjonene i NKR uttrykkes dermed ikke gjennom innsatsfaktorer, men gjennom læringsutbytte. Læringsutbyttebeskrivelsene skal dermed si noe om hva studenten kan etter endt utdanning, ikke hva eleven eller studenten har gjort for å komme dit. Læringsutbyttebeskrivelser var en del av læreplanene i grunnopplæringen før Kvalifikasjonsrammeverket, men ikke innen høyere utdanning. Det skal nevnes at med Kvalitetsreformen ble man mer opptatt av å

definere slike læringsmål, men det var først med Kvalifikasjonsrammeverket at disse ble pålagt i alle fag- og studieplaner (Kunnskapsdepartementet, 2011).

Beskrivelsene deles inn i kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse på hvert nivå. For å beskrive utvikling blir det brukt ulike verb som å «redegjøre», «analysere» og «drøfte». Beskrivelsene er ikke fagspesifikke, men overordnede. Læringsutbyttebeskrivelsene som er definert skal sees i en større sammenheng, og skal dermed være relevante både for frivillig sektor og arbeidslivet generelt (Kunnskapsdepartementet, 2011). I beskrivelsen av rammeverket legges det vekt på at læringsutbyttebeskrivelsene for det første skal gjøre det enklere å se sammenhengen mellom kvalifikasjonene. For det andre skal de tydeliggjøre forskjellene i utbytte mellom utdanningsnivåene, og dermed også vise ulike veier gjennom utdanningssystemet og de utdanningene som tilbys (Kunnskapsdepartementet, 2011).

Nasjonalt har NKR møtt kritikk fra ulike hold. Gynnild (2011) mener at begrepsbruken i rammeverket er problematisk, hvor engelske ord fra internasjonale rammeverk har vært vanskelige å oversette. Ottesen (2011a) knytter rammeverket til en mål-middel-modell, som ikke nødvendigvis bidrar til økt kognitivt læringsutbytte for studentene. Karlsen (2010) kritiserer også denne måltankegangen, og mener i tillegg at nasjonale og overnasjonale rammeverk er for hierarkiske og byråkratiske og «kan forstås som et overnasjonalt virkemiddel innenfor et rådende neoliberalt styringsregime som legger sterke føringer på forståelse av kvalitet og hvordan den kan bestemmes» (s. 15). Østrem (2011) er enig, og tilføyer at innhold og mål i rammeverket «er blitt politikkers og byråkratiets område framfor et faglig ansvar.» (s. 34).

Det samme kan diskuteres når det gjelder vurdering i høyere utdanning, og man kan sette spørsmålsteget ved hva slags hensikt vurdering av studenter skal ha innen et slikt rammeverk, med overordnede politiske betingelser både nasjonalt og internasjonalt. Dette er noe jeg kommer tilbake til i kapittel 8.0 i denne avhandlingen.

## 2.5 Arbeidskrav

Bakteppet nevnt ovenfor er viktig av tre grunner: for det første fordi det er disse internasjonale og nasjonale prosessene som har ført til at arbeidskrav og lignende oppgaver eller prøver underveis har blitt en del undervisningen i høyere utdanning i Norge. Bakgrunnen for innføringen av arbeidskrav i høyere utdanning i Norge knyttes som sagt til innføringen av Kvalitetsreformen av 2003 (Lauvås, 2018; Raaheim & Havnes, 2016). Det er lærerne i fagmiljøene som har stått for innføringen av arbeidskrav, og tolket Kvalitetsreformens vektlegging av jevnlig tilbakemeldinger og vurderinger underveis, til å handle om ulike krav og oppgaver som må bli gjort og bestått før man kan ta eksamen (Lauvås, 2018).

Hyppigheten av arbeidskrav har også eskalert etter innføringen av Kvalifikasjonsrammeverket som ble innført i 2012 (Raaheim & Havnes, 2016). Hvorfor det er blitt flere arbeidskrav etter innføringen av Kvalifikasjonsrammeverket er det forsket lite på. Rammeverket skulle være en mal for endring av emne- og studieprogrammer, og beskriver dermed også hva en emnebeskrivelse skal inneholde. Det presiseres at emnebeskrivelser skal bestå av: «mål for og innhold i emnet, forventet læringsutbytte, lærings- og vurderingsformer samt andre *obligatoriske krav*.» (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 38, min utheving). Under definisjonen av studieplaner blir også «obligatoriske krav» nevnt (s. 39). Arbeidskrav som begrep blir ikke brukt her, men «obligatoriske krav» sammenfaller med innholdet i begrepet. Kvalifikasjonsrammeverkets definisjon av emnebeskrivelser og studieplaner kan dermed ha ført til at arbeidskrav har blitt synliggjort og satt i et system på et overordnet nivå. Dette var som sagt ikke tilfellet ved innføringen av Kvalitetsreformen. Da var det lærerne som sto for utviklingen. En antakelse er at synliggjøringen av obligatoriske oppgaver og krav i Nasjonalt Kvalifikasjonsrammeverk for høyere utdanning, har ført til en økning i bruken av arbeidskrav.

For det andre er en gjennomgang av internasjonale og nasjonale strømninger innen høyere utdanning i Norge den siste tiden viktig for å forstå min hovedproblemstilling, som handler om hva som kan ha bidratt til at den aktuelle vurderingspraksisen oppstår. Dette temaet blir belyst gjennom denne avhandlingens tredje forskningsspørsmål, som omhandler vurderingspraksis i lys

av kulturelle og reformpolitiske forhold. I analysekapittel 8.0, kommer det frem at Kvalitetsreformen og Kvalifikasjonsrammeverket er to av tre reformer som kan ha bidratt til at arbeidskrav blir gjennomført slik de blir. Den tredje reformen er Kunnskapsløftet. Gjennomgangen over vil hjelpe til med å skape en større forståelse for hva disse reformene handler om, og vil dermed være en kontekst som leser kan se tilbake på, særlig under analysekapittel 8.0





### 3.0 Teoretiske perspektiver på vurdering generelt og arbeidskrav spesielt

Innen høyere utdanning krever obligatoriske arbeidskrav og lignende prøver som regel en form for vurdering, der arbeidskravet må være godkjent eller bestått for at studenten skal kunne få ta eksamen. Arbeidskrav er altså en vurderingssituasjon. Vurdering har ulike formål og hensikt, og historisk har det skjedd en utvikling på vurderingsfeltet i undervisningssammenheng som frem til nå har vært preget av to epoker: i den første epoken var *summativ* vurdering rådende, mens i den andre epoken ble *formativ* vurdering mer utbredt. Disse to begrepsparene har vært vanlig å bruke for å beskrive vurderingers hensikt, særlig etter at den australske professoren Michael Scriven (1967) tok dem i bruk i forbindelse med evaluering av læreplaner og læreprogrammer.

Den første delen av dette kapitlet (3.1) vil bestå av en historisk gjennomgang av *summativ* og *formativ* vurdering. Her tar jeg blant annet for meg ulike bidragsyttere som har hatt betydning for utviklingen av vurderingsfeltet. Deres bidrag er viktig å få frem ettersom jeg tar utgangspunkt i deres oppfattelse av vurdering i mitt teoretiske rammeverk, hvor jeg utvikler en modell (5.0). Den historiske gjennomgangen er for det første ment til å bidra som en *forståelsesbakgrunn* for mitt teoretiske kapittel og min empiri. Jeg forsøker med dette å bygge en kontekst for avhandlingen som er universell og overordnet. Det vil si at de perspektivene jeg tar for meg her i første del av dette kapitlet, ikke er knyttet opp til vurdering i høyere utdanning spesielt, men representerer forskning og utvikling på vurderingsområdet i utdanning generelt. For det andre gjør denne historiske gjennomgangen at jeg selv kan *posisjonere* meg i feltet: på bakgrunn av begreper og trender som har vært rådende, kan jeg som forsker anerkjenne tradisjoner, men samtidig bryte med dem eller være kritisk til dem. For det tredje kan denne første delen bidra til å skape en *større forståelse for arbeidskrav*. Arbeidskrav er ikke et avgrenset og «eget» felt som står alene i undervisningssammenheng, men en praksis som henger sammen med vurdering og vurderingers ulike hensikter.

I den andre delen av dette kapitlet (3.2) vil jeg se nærmere på litteraturen som har vært rådende om arbeidskrav og vurdering i høyere utdanning generelt, og

lærerutdanningen spesielt. På denne måten fremstilles hva som er gjort av tidligere forskning på feltet, som blir viktig for å kunne posisjonere denne studien i forhold til andres bidrag.

### **3.1 Vurderingens historie**

#### **3.1.1 Summativ vurdering**

På begynnelsen av 1900-tallet hadde flere land innført obligatorisk grunnskole, og med dette ble det også innført diagnostiske tester i skolene for å sile ut de barna som ble oppfattet som svake eller dårlige. Franskmannen og psykologen Alfred Binet nevnes ofte i denne sammenheng: Han regnes som den første som publiserte en intelligens-test med den hensikt å kartlegge elever med spesielle behov (Gipps, 1999). Frem til da hadde nemlig barns kognitive evner blitt vurdert på bakgrunn av størrelsen på hodeskallen og andre fysiske karakteristikk. Med inntoget av den psykometriske vitenskapstradisjonen ble det derimot økt vekt på intelligens og måling, noe som var starten på den første testingen i skolen (Gipps, 1994). Binets arbeid var banebrytende på denne tiden. IQ-tester ble utviklet, og troen på at mennesker ble født med en arvet og ferdig utviklet intelligens sto sterkt. Amerikanerne utviklet Binets test til å gjelde også på et mer generelt grunnlag i skolesammenheng, noe som førte til det populære multiple-choice formatet. Denne testtankegangen var særlig nyttig ettersom man kunne utføre massetesting som var enkel å administrere. Multiple choice ble av den grunn svært populært, særlig på det amerikanske kontinentet (Stobart, 2008).

Mot midten av 1900-tallet ble også ulike læringsteorier om atferdsendring utviklet, som videre påvirket synet på læring, undervisning og testing. Ulike varianter av den behavioristiske retningen sto nå sterkt. Her ble læring oppfattet svært hierarkisk, hvor sekvenser av kunnskap ble satt sammen for å oppnå forståelse. Hyppige tester ble dermed viktig, nettopp for å være sikker på at de ulike sekvensene var blitt lært. Dette gav grunnlaget for å gå videre til neste sekvens og dens mål. Tester ble i dette landskapet ensbetydende med læring: var prøven bestått, antok man at elevene hadde lært. Edward Lee Thorndike var sentral i denne sammenheng. Thorndike var amerikansk psykolog, og gjorde banebrytende arbeid innen læringspsykologien og vitenskapelig arbeid med dyr.

Han var også med på å utvikle objektive tester, som fikk et stort nedslagsfelt, spesielt i USA (Shepard, 2000, s. 5).

Ved første halvdel av 1900-tallet ble vurdering i større grad knyttet til læreplanarbeid, og brukt som en kontrollfaktor og driver av læreplaner (Gipps, 1999). Dette skjedde hovedsakelig ved det amerikanske kontinentet, noe som har ført til at det er blitt «... vanlig å gi amerikanske pedagoger æren for at læreplanspørsmål som forskningsfelt ble en del av pedagogikken» (Gundem, 1990, s. 27). Tanken bak læreplanarbeidet var målfokusert, hvor forhåndsdefinerte mål skulle styre undervisningen. Man forventet så en rettlinjert sammenheng mellom mål og innhold, undervisning og læringsaktiviteter og vurdering og resultat (Prøitz, 2015). På bakgrunn av mål ble det opprettet vurderingskriterier. Disse skulle gjerne være observerbare og synlige, slik at læreren kunne se en tydelig endring i atferd hos den lærende. Denne tidlige mål-middel-tankegangen knyttes gjerne til et behavioristisk syn på læring (Eggen, 2011; Engh, 2011; Prøitz, 2015).

En av bidragsyterne innen vurdering og læreplantenkning var amerikaneren og pedagogen Ralph W. Tyler. I sitt arbeid med læreplanutvikling og evaluering utviklet Tyler fire grunnleggende prinsipper, også kalt Tyler-rasjonale:

1. What educational purposes should the school seek to attain?
2. What educational experiences can be provided that are likely to attain these purposes?
3. How can these educational experiences be effectively organized?
4. How can we determine whether these purposes are being attained?

(Tyler, 1949, s. 1)

Tylers bidrag var banebrytende på denne tiden. Dette fordi innholdet i undervisningen ble knyttet til en læreplan, og fordi han formulerte mål for utdanning (Eggen, 2011). Han koblet dermed sammen undervisningsinnhold og mål, og satte det i system gjennom en læreplan. Dette gjorde at vitenskapelig og effektiv læreplantenkning ble utviklet. Tyler var også med på å utvikle tester som vurderte kognitive evner som forståelse, analyse, syntese og evaluering. Disse prinsippene ble videreutviklet gjennom Blooms taksonomi, et klassifiseringssystem for mål i utdanning (Bloom, 1956). Tylers tankegang har hatt stor innvirkning på læreplanarbeid og evaluering i store deler av verden, særlig i USA og resten av det angloamerikanske området (Parks, 2011). Likevel

ble hans læreplanteori kritisert i sin samtid: «... his syllabus is like a cage, with children inside having things done for them by adults who have goals or ends for them» (Carswell & Roubinek, 1977, s. 619).

Den første fasen av Tylers gjennombrudd må ses i lys av perioden som den oppsto i. I tidsepoken mellom 1945 og 1957 ble det vektlagt kvantitative metoder, objektivitet og ekstern kontroll (Eggen, 2011). Her ble vurderinger og målinger fremgangsmåten for læring, og skapte et lineært forhold mellom mål, resultat og læring. Verdiene bak vurderinger ble ikke vektlagt, og det samme gjaldt forholdet mellom vurdering og skolens ideologiske grunnlag (Eggen, 2011).

En reaksjon på denne instrumentelle tankegangen knyttes gjerne til et historisk epistemologisk paradigmeskifte, hvor et objektivt syn på kunnskap og sannhet ble utfordret av et kunnskapssyn med vekt på subjektivitet, kompleksitet, prosesser og sosiale forhold. Dette medførte andre tanker, refleksjoner og handlinger rundt vurdering, og formativ vurdering ble nå en sentral vurderingshensikt (Eggen, 2011).

### **3.1.2 Formativ vurdering**

Vurderingsfeltet gjennomgikk en endring den siste halvdel av 1900-tallet. Bakgrunnen for dette var endringer i menneskers syn på kunnskap. Tidligere var det en tendens til å anse kunnskap som noe som eksiterte «der ute», uavhengig av mennesket, som et objekt som kunne bli fanget og tilegnet. Nå ble kunnskap i større grad oppfattet som konstruert, delt og sosial. Kunnskap ble ansett å være mer kompleks og subjektiv, og noe som utvikles i mennesker og i møte med andre mennesker. Et slikt kunnskapsskifte påvirket også synet på vurdering. Vurdering ble dermed ikke lenger kun oppfattet som en objektiv og vitenskapelig aktivitet, eller som en eksakt vitenskap, men som sosial konstruert og verdiladet (Gipps, 1999).

Dette førte til en større interesse og åpenhet for å se elevens læring, forventninger og motivasjon i relasjon til vurderingsprosesser. Vurderingers oppgave som støttende funksjon for læring ble dermed i større grad fremhevet: «Put simply, the focus has shifted toward a broader assessment of learning, enhancement of learning for the individual, engagement with the student during assessment, and

involvement of teachers in the assessment process» (Gipps, 1999, s. 367). Samtidig forandret synet på intelligens seg. Intelligens ble ikke lenger oppfattet som genetisk betinget, men som et produkt av arv og miljø. Det førte også til en oppfattelse av å kunne ha innflytelse på intelligensutviklingen, og det innebærer også at læringsmulighetene ble viktigere for individet.

Selve ideen om vurdering for å støtte og hjelpe læring er ikke ny, og har vært tilstede i århundrer (McDowell et al., 2009). Mot slutten av 1900-tallet ble imidlertid en slik hensikt med vurdering begrepsfestet og systematisert innen utdanning. En teoretiker som vektla en slik hensikt med vurdering var Elliot Eisner, amerikansk professor innen både kunst og utdanning (Eisner, 1991)

Før Eisner kom på banen, hadde evalueringsfeltet, med læreplantenkning, målstyring og undervisningsplanlegging, ekspandert. Her brukte man primært kvantitative metoder, og Eisners bidrag kom som en reaksjon på de kvasi-eksperimentelle og rent kvantitative evalueringsbidragene, som også hadde innflytelse på skolesystemet gjennom utformingen av presise mål og standarder (Donmoyer, 2014). En slik mål-middel-tankegang ble kritisert av Eisner som mente at standarder blant annet hindret mangfold og diversitet, og samtidig deprofesjonaliserte læreryrket (Eisner, 2002). Videre mente han at standardisering og testing påvirket både det som ble lært i skolen, og de virkemidlene og aktivitetene som ble brukt for læring. Eisner foreslo dermed at en læreplan skulle bygge på en veksling av instruksjonsmål og ekspressive mål. Instruksjonsmål er mål som spesifiserer en spesiell adferd som elevene skal tilegne seg etter en læringsaktivitet. Ekspressive mål, definerer derimot ikke adferden på denne måten, men beskriver et «pedagogisk møte», og legger til rette for utforskning, utvikling og utdyping. Det hensiktsmessige med slike mål er at de åpner opp for diversitet blant studentene, og ikke homogenitet:

Consequently the evaluative task in this situation is not one of applying a common standard to the products produced but one of reflecting upon what has been produced in order to reveal its uniqueness and significance. In the expressive context, the product is likely to be as much of a surprise to the maker as it is for the teacher who encounters it.” (Eisner, 1967, s. 18).

Eisner utviklet også teorien om evaluator som *kjenner* og *kritiker* (educational connoisseurship and criticism) (Eisner, 1976). Hovedlinjene i tankegangen er at den som vurderer både må ha inngående kjennskap og erfaring med det han eller hun skal vurdere (kjenner), samt evnen til å formidle bedømmelser til den eller de det gjelder, på en kritisk konstruktiv måte (kritiker) (Eisner, 1976, 2002). Slike vurderinger skulle ikke gjøres med tanke på generelle kriterier eller normbasert vurdering, men på bakgrunn av en individuell og personbasert vurdering. Videre oppfordret han lærerne til å dele vurderingsansvaret med elevene og studentene gjennom «student-conducted assessment» (Eisner, 2002a). At studentene selv skulle få delta i vurderinger ville også forberede dem til et fremtidig liv hvor de selv må vurdere og gjøre egne bedømmelser. Eisner utvidet dermed vurderingstankegangen, og satte vurdering i et holistisk, subjektivt og mer autentisk perspektiv (Sætre & Vinge, 2010).

Utover 1980- og 1990-tallet fortsatte troen på vurdering som en støtte for læring underveis i skolen, og temaet ble også i større grad gjenstand for forskning. Den australske pedagogen Royce Sadler satte for alvor formativ vurdering på kartet med sin innflytelsesrike artikkel «Formative assessment and the design of instructional systems» (Sadler, 1989). Her argumenterte han for viktigheten av autentiske vurderingserfaringer for studenter, og hvordan undervisningsplanlegging må ta høyde for og gjøre slike erfaringer eksplisitt. Den stadig bredere politiske interessen for elevvurdering på individnivå og systemevaluering på skolenivå, gjorde at vurdering i utdanning fikk større forskningsinteresse. I Storbritannia opprettet blant annet BERA (The British Educational Research Association) en forskningsgruppe for å sikre at vurdering på et politisk og praktisk plan tok hensyn til relevant forskning. Gruppen ble opprettet i 1989, og ble senere kalt The Assessment Reform Group (ARG). Deres arbeid inkluderte å studere vurderingers implikasjoner for praksis og policy, samt å gjennomgå tidligere forskning på området (McDowell et al., 2009).

I 1996 fikk to av gruppens medlemmer, Paul Black og Dylan Wiliam, støtte til å gjennomføre en litteraturgjennomgang på vurdering som støtter læring. Dette førte til publiseringen av artikkelen «Assessment and Classroom Learning» i 1998. Artikkelen tar for seg 250 publikasjoner om formativ klasseromsvurdering på ulike trinn, fra førsteklasinger i grunnskolen til universitetsstudenter.

Publikasjonene kommer fra forskjellige land og har tatt utgangspunkt i ulike skolefag. På bakgrunn av disse publikasjonene konkluderte artikkelen med at det finnes argumenter for at formativ vurdering øker standarder, og at det er rom for forbedring på området. Forfatterne fant også argumenter for hvordan formativ vurdering kan forbedres (Black & Wiliam, 1998a). Gjennomgangen førte til enda en publikasjon samme år som skisserte hovedtrekkene av funn og implikasjoner på en mer lettfattelig måte, og som dermed ble mer tilgjengelig for lærere og politikere (se Black & Wiliam, 1998b). Dette ble starten på flere utgivelser og publikasjoner om vurderingspraksisen «vurdering for læring», som kort fortalt blir beskrevet som «any assessment for which the first priority is to serve the purpose of promoting students' learning» (Black, Harrison, Lee, Marshall, & Wiliam, 2003, s. 7).

Samtidig, og delvis i kjølvannet av oppmerksomheten rundt formativ vurdering og «vurdering for læring», har vurdering blitt mer og mer viktig ikke bare som et hjelpemiddel for faglig utvikling der og da i undervisningen, men også som en kompetanse for livet. Den australske professoren David Boud har vært bidragsyter for et slikt syn på vurdering. Dette gjennom begreper som bærekraftig vurdering eller vurdering for livslang læring (Boud, 2000, 2010; Boud & Soler, 2016; Falchikov & Boud, 2008). I et historisk perspektiv er denne trenden ny, og virker foreløpig å komme til uttrykk mer som en teoretisk innfallsvinkel til vurdering enn en praktisk gjennomføring. Unntaket virker å være land som Skottland, Canada og New Zealand, som i større grad har begrepsfestet denne praksisen på et politisk plan, og knyttet den til daglige vurderingsaktiviteter i klasserommet (Kristiansen, 2012).

### **3.1.3 Oppsummering og perspektiver videre**

Oppsummert har vurderingsfeltet i skolesammenheng gått fra å handle om intelligens, tester, mål og avsluttende vurderinger, til også å handle om vurdering som et bidrag inn i læreprosesser. Man har altså beveget seg fra summativ vurdering, til også å innlemme formativ vurdering, og disse to begrepene har blitt stående som sentrale innen både forskning på og praksisen rundt vurdering på ulike skolenivåer.



Gjennomgangen over viser også at hele vurderingsfeltet har sterke røtter i den angloamerikanske delen av verden. Tankegangen er output-orientert, med eleven i sentrum, hvor målet er å effektivisere læring. Denne tradisjonen har spesielt vært ledende i USA og andre angloamerikanske land som har vært opptatt av produkt og læringsutbytte (product control). Dette til forskjell fra det Europeiske kontinentet, som innen utdanning har tradisjoner for prosess (process control). Her har tankegangen vært input-orientert, hvor læreplanen og lærerens pedagogiske legitimitet har vært sentralt (Hopmann 2003). Dette viser at Norge tradisjonelt sett ikke har vært opptatt av vurdering i undervisningssammenheng. Dette spenningsfeltet, mellom Norges undervisningstradisjon og den angloamerikanske tradisjonen for vurdering, må bli tatt med som et drøftingsperspektiv videre i oppgaven. Hvis ikke står man i fare for en direkteoverføring av prinsipper mellom tradisjoner, som kan føre til at relevante diskusjoner blir borte.

Videre i oppgaven vil dette spenningsfeltet bli tatt opp i teorikapittel 5.0 hvor jeg utvikler modellen «vurderingsdimensjonen i undervisning». Dette med utgangspunkt i den didaktiske trekant, og ulike teorier om vurdering. Forholdet mellom den norske seminartradisjonen i lærerutdanningen, og vurderingstrender fra angloamerikanske land, er også et aspekt som blir analysert i kapittel 8.0. Dette for å forstå den vurderingspraksisen som viser seg i arbeidskrav.

### **3.2 Arbeidskrav i høyere utdanning**

Videre i oppgaven vil jeg se nærmere på hvordan kunnskapsfeltet om arbeidskrav i høyere utdanning generelt og lærerutdanning spesielt, fremstår i litteraturen. Først vil internasjonal forskning skrevet på engelsk bli presentert. Deretter vil studier i en norsk kontekst bli lagt frem. Med hensyn til vurdering og arbeidskrav i høyere utdanning generelt i Norge, er det Per Lauvås som skiller seg ut som en viktig bidragsyter. Dermed er det hans forskning på området som blir fremhevet. Til sist vil jeg se nærmere på det som har skjedd på området med den norske lærerutdanningen som utgangspunkt.

I gjennomgangen vil funn fra forskningsfeltet som samsvarer med elementer fra denne avhandlingen, bli presentert. Dette er med på å bygge opp studiens

gyldighet, som i denne sammenheng handler om generisk identitet og opplevelse av mening (Nielsen, 1994). Denne avhandlingen må kunne vise til noe ut over seg selv for i det hele tatt å bli forstått. Gjennom å se på sammenfallende elementer mellom denne studien og eksisterende forskning, vil dermed denne avhandlingens meningsstruktur bli styrket.

En gjennomgang av forskningsfeltet er viktig for å informere om hva slags litteratur som finnes på området fra før, men også for å kunne posisjonere min studie mot allerede eksisterende undersøkelser på området. Oppsummeringen av kapittelet vil dermed omhandle denne avhandlingens bidrag i forhold til den forskningen som her blir presentert.

### **3.2.1 Litteratur om arbeidskrav i den engelskspråklige konteksten**

Det er utfordrende å skaffe seg et overblikk over den litteraturen som finnes omkring arbeidskrav i høyere utdanning og lærerutdanning i en engelskspråklig kontekst. Dette på grunn av språket. Det finnes mange ord og uttrykk som kan beskrive arbeidskrav og prøver underveis på engelsk. Eksempler er formative assessment, continuous assessment, performance assessment, coursework, mandatory assignments og portfolio assessment. Gjennomgangen nedenfor er dermed ikke dekkende, men viser et lite bilde av forskerne har vært opptatt av på feltet.

Det generelle bildet av arbeidskrav eller lignende enkeltstående prøver underveis i den engelske språklitteraturen<sup>2</sup>, er at den består mye av hvordan ulike former for digitale formative prøver støtter læring (Baleni, 2015), og effekten av disse (Cohen & Sasson, 2016; Conejo et al., 2016; McCarthy, 2017; Petrovic et al., 2017). Innføringen av ulike typer vurderinger underveis og hvordan disse påvirker studenter, er også tilstede (Ahmed, 2016; Cano, 2011; Jackman et al., 2001; Simonite, 2003), samt forholdet mellom studenters resultater på prøver underveis, og endelig karakter (González et al., 2015; Rivero et al., 2017). Hvordan studenter selv kan bidra inn i vurderinger ved bruk av egenvurdering og

---

<sup>2</sup> Søk i «EBSCO alt i ett». Peer-reviewed. Følgende søkeord ble brukt sammen med søkeordet «higher education»: «continuous assessment», «performance assessment», «coursework assessment» og «formative assessment», *formative assessment* og *summative assessment*. Alle søkeord ble avgrenset til «abstract».

hverandrevurdering, er også noe som blir undersøkt (Adachi et al., 2018; Otero-Saborido et al., 2018; Wanner & Palmer, 2018).

Når den engelskspråklige litteraturen på fenomenet snevres inn til lærerutdanningen<sup>3</sup>, er det stor overvekt av forskning rundt bruken av portefølje (Anderson & DeMeulle, 1998; Cindrić et al., 2015; Dysthe & Engelsen, 2004; Evans et al., 2006; Fox et al., 2011; Fox et al., 2015; Groom & Maunonen-Eskelinen, 2006; Klecker, 2000; Zou, 2003), og elektroniske porteføljer (Panos, 2015; Pecheone et al., 2005; San Jose, 2017).

Det som ellers viser seg i litteraturen er forskning på innføringen av ulike metoder eller teknikker underveis i utdanningen som skal forbedre studentenes læring: I artikkelen til Andrade & Du (2007) blir egenvurdering innført som et krav som måtte gjennomføres for å gå opp til eksamen. Studien rapporterer lærerstudentenes erfaringer med en slik vurderingsform, som stort sett er positive. Sluijsmans & Prins (2006) presenterer et konseptuelt rammeverk for hvordan hverandrevurdering kan bli integrert i lærerutdanningsemner. Artikkelen undersøker ikke hverandrevurdering som et krav, men ser heller på hvordan denne praksisen kan være positiv for studentene. Andre artikler undersøker hvordan innføringen av formative tester eller andre såkalt nyere vurderingsstrategier, kan forbedre lærerstudentenes læring (Lam, 2014; Roscoe, 2013).

Artikkelen til Hawe (2003) skiller seg ut. Forfatteren undersøker hvordan vurderinger underveis i et lærerutdanningsprogram blir erfart, tolket og forstått av studenter, lærere og andre relevante aktører. Både ulike oppgaver underveis i løpet, samt praksis er gjenstand for forskning. For å samle inn data blir det brukt deltakende observasjon, semistrukturerte og ustrukturerte intervjuer og dokumentanalyse. Hawes (2003) artikkel viser at studentene mener det skal mye til for ikke å bestå ulike oppgaver som blir gitt underveis. Dette samsvarer med resultater fra denne avhandlingen, hvor flere lærerstudenter mener at arbeidskrav

---

<sup>3</sup> Søk i «EBSCO alt i ett». Peer Reviewed. Følgende søkeord ble brukt i ulike kombinasjoner sammen med søkeordet «teacher education»: «continuous assessment», «coursework assessment», «course requirements» *coursework*, *assessment*, *assignment*, “course assessment”, «formative assessment», «summative assessment» og *pass or fail grading system*. Disse søkene ble avgrenset til «abstract.» Et overordnet søk, kun begrenset av peer reviewed ble også gjennomført ved følgende søkeord: «teacher education» og *mid-term assessment*.

er enkle å bestå. I artikkelen til Hawe (2003) kommer det også frem at lærere sjeldent gir stryk på oppgaver og praksis. Noen lærerutdannere gir karakterer på arbeid som er uferdig, og noen gir også bestått til studenter som ikke har levert det de skal. Min studie viser også at lærere kan gi bestått på arbeid som ikke er fullført: I et av lærerutdanningseminene i denne studien gir læreren bestått til alle før det muntlige gruppearbeidet er ferdig.

I artikkelen til Hawe (2003) forklarer lærerne bakgrunnen for hvorfor de som regel gir bestått til studentene: de mener at studentene kommer til å bli gode lærere, selv om de ikke møter kravene i oppgaven. Samtidig vil det bli mindre utfordrende for læreren hvis studentene får bestått. Hawes (2003) studie viser også at noen lærere er bekymret over institusjonens finansiering hvis studentene ikke får bestått emner eller oppgaver. I min studie blir også finansiering tatt opp, men her blir fenomenet diskutert av studentene. Flere studenter mener at de alltid får bestått arbeidskrav fordi institusjonen er avhengig av studenter som fullfører utdanningen sin for å få penger.

### **3.2.1 Litteratur om arbeidskrav i en norsk kontekst**

Gjennom litteratursøk og lesing i arbeidet med denne studien, er det særlig én norsk forfatter som skiller seg ut med hensyn til forskning på arbeidskrav i høyere utdanning generelt. Det er professor emeritus Per Lauvås. Lauvås er kanskje mest kjent for sin omfattende publisering innen veiledningsfeltet, men har også skrevet mye om vurdering og ulike former for prøver underveis i studier. Derfor vil jeg starte med å se nærmere på den forskningen som han og hans medforfattere har publisert på området etter tusenårsskiftet. Deretter vil jeg presentere litteratur om arbeidskrav som kan knyttes til lærerutdanningen som spesifikk kontekst.

#### **Per Lauvås og medforfattere**

Per Lauvås' bidrag kom etter årtusenskiftet, og var i starten informativ på den måten at forholdet mellom ulike typer former for vurdering i høyere utdanning ble presentert og diskutert. Dette kommer frem i boken «Exit eksamen - eller?: former for summativ evaluering i høgre utdanning» (Lauvås & Jakobsen, 2002). Her legger forfatterne frem ulike eksempler på forskjellige typer vurdering, slik

som portefølje, standpunktvurdering, eksamen, mappevurdering og delprøver. Forholdet mellom dem blir også diskutert og problematisert, og særlig de ulike hensikter som prøvene har, altså forholdet mellom summativ og formativ vurdering. Neste bidrag som må nevnes, er rapporten «Bedre læring av matematikk ved enkle midler?» (Maugesten & Lauvås, 2004). Hensikten med studien er å bedre resultatene i et matematikkemne for lærerstudenter. Dette gjennom enkle undervisningstiltak som skal være tidsbesparende for lærerne, men også lærerikt for studentene. Det er forskerne selv som innførte ulike endringstiltak. Tidligere hadde de gjennomført såkalte «passeringsprøver» i emnet, men nå ble gjensidig studentvurdering innført for å se om eksamensresultatene bedret seg – noe de gjorde.

Lauvås har også vært med på å skrive en bok om mappevurdering i høyere utdanning rett etter innføringen av Kvalitetsreformen (Taasen et al., 2004). Oppmerksomheten rundt nettopp mappevurdering må ses i lys av Kvalitetsreformens spesifikke vektlegging av denne vurderingsformen: «Vurderinger underveis i studiet kan organiseres på mange ulike måter, blant annet gjennom oppgaveinnleveringer, deleksamener, mappevurdering og annet.» (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 2001, s. 32). Dette førte til en enorm forskningsinteresse for mappevurdering eller porteføljevurdering, og denne vurderingsformen som har fått mye oppmerksomhet, både i forskningslitteraturen og litteraturen generelt, som prøve underveis i høyere utdanning (se eksempelvis Dysthe & Engelsen, 2004, 2011; Dysthe, Engelsen, & Lima, 2007; Engelsen, 2006; Høihilder, Karlsen, & Moser, 2012; Skyttermoen, 2011; Smith & Tillema, 2007; Tillema & Smith, 2007).

Lauvås skrev et bokkapittel om vurdering etter innføringen av Kvalitetsreformen. Her mener forfatteren at nøkkelen for å oppfylle Kvalitetsreformens vektlegging av jevnlig tilbakemeldinger og tettere oppfølging i høyere utdanning, er formativ vurdering (Lauvås, 2006). Denne refleksjonen blir tatt med videre i et internasjonalt bidrag, hvor Lauvås ser for seg to ulike scenario som kan skje i kjølvannet av reformen: enten at vurderinger underveis (continuous assessment) erstatter den tradisjonelle avsluttende eksamen. Denne trenden innebærer gjerne en sammenblanding av formative og summative vurderinger, noe som gjør den problematisk ifølge Lauvås:

Continuous assessment can squeeze formative assessment out of the teaching-learning interaction by adding even more intensive summative assessment than in a pure final examination system. Students' motivation to do more than cope may be lost and their legal rights will be greatly weakened (Lauvås, 2008, s. 164).

Dermed håper Lauvås at det er det andre scenarioet som blir praksisen i fremtiden, nemlig å skille formativ og summativ vurdering. Det vil si å opprette summativ-frie soner, hvor man kun fokuserer på ren formativ vurdering.

I forskningen ovenfor blir ikke arbeidskrav som begrep brukt. Isteden brukes betegnelser som delprøve, portefølje og passeringsprøve. Det ser ut til at arbeidskrav som begrep først kom når Lauvås gav ut sitt oppdaterte bokkapittel om formativ vurdering i undervisningen i høyere utdanning (Lauvås, 2016). Her kritiserer han de mange arbeidskravene som har oppstått den siste tiden, og hvordan de blir oppfattet av lærere i høyere utdanning:

Det ser ut til å herske tvil om hvorvidt arbeidskrav er del av den summative vurderingen eller ikke, all den tid slike krav ikke er del av eksamen. Dette synspunktet er vanskelig å forstå, og langt vanskeligere å akseptere. Ett arbeidskrav som ikke er levert inn innen fristen, eller som er underkjent, vil medføre at studenten ikke får fremstille seg til eksamen. Hva er annerledes her enn å styrke til eksamen? Faktisk er det verre, det finnes ingen kontinueringsmuligheter, ingen klageadgang (?). (s. 110)

I kapittelet peker Lauvås på flere momenter som gjør fenomenet arbeidskrav diffust: for det første stiller han spørsmålet rundt hva arbeidskrav egentlig er. Er de summative eller formative? Eller begge deler? For det andre: hva er egentlig forskriftsfestet når det gjelder arbeidskrav? Har man mulighet til å ta de om igjen hvis man stryker, eller ikke? (Lauvås, 2016)

En annen artikkel som må nevnes er et internasjonalt bidrag hvor Lauvås og medforfatterne mener at obligatoriske arbeidskrav både kan og burde bli eliminert fra høyere utdanning (Haugan et al., 2017). De baserer denne påstanden på en reorganisering av et emne i ingeniørutdanningen, hvor forfatterne fjernet obligatoriske oppgaver. Disse ble erstattet med ukentlige økter med hverandrevurdering, som ble tilbudt på frivillig basis. Resultatene viser at gjennomsnittlig antall studietimer økte, og at studentene gjorde det bra på eksamen. Samtidig uttrykker studentene en indre motivasjon for å jobbe med arbeidet ettersom de obligatoriske arbeidskravene ble fjernet.

Lauvås har også gitt ut egen bok innen temaet, nemlig «Vurdering i skolen» (Lauvås, 2018). Boka tar for seg vurdering som fenomen i både grunnskole, videregående opplæring og høyere utdanning. Det er ikke viet stor plass til arbeidskrav som eget tema, men likevel blir temaet belyst fra flere sider. Spesielt gjelder dette hvilken hensikt arbeidskrav skal ha, summativ eller formativ, som Lauvås gjennomgående har vært opptatt av i sin forskning på dette området.

Et siste bidrag som må nevnes av Lauvås sine arbeider er artikkelen om arbeidskrav i norske IT-utdanninger (Lauvås & Sandnes, 2019). Forskerne vil finne ut av i hvilken grad obligatoriske arbeidskrav blir brukt innen denne utdanningen, hva slags type arbeidskrav det er snakk om, om oppgavene er forskjellige på tvers av institusjoner, og om det er ulike stadier i utdanning hvor arbeidskrav oftere blir brukt. For å finne svar på disse spørsmålene gikk forskerne gjennom offentlige emnebeskrivelser på nett. Funnene viser at bruken av arbeidskrav er stor (Lauvås & Sandnes, 2019). 75 % av emnene bruker obligatoriske arbeidskrav. De mest brukte oppgavene er lab-øvelser, oppgaver og innleveringer, som til sammen utgjorde 60 % av alle kravene. Det er også betydelig variasjon mellom de forskjellige institusjonene. IT-studenter opplever også flere arbeidskrav det første året de studerte, enn ellers i utdanningen sin. Arbeidskrav viser seg å være vanlig både på bachelor- og masternivå.

### **Arbeidskrav i lærerutdanninger**

Ser man bort i fra mappevurdering, virker det å være lite forskning på arbeidskrav i lys av lærerutdanninger som kontekst i Norge. Rapporten som Lauvås var medforfatter på er en som må nevnes (Maugesten & Lauvås, 2004). I denne studien er målet å bedre lærerstudenters matematikk-kunnskaper. Studien ble gjennomført ved å innføre gjensidig studentvurdering som en ren formativ vurdering underveis i et emne.

Med begrunnelse i Kvalitetsreformen og alternative vurderingsformer, undersøker Burner, Baraas, & Falkenberg (2011) medstudentvurdering og egenvurdering. Her er det metodene som får oppmerksomhet, hvor erfaringer og utfordringer med planlegging og gjennomføring av en slik vurderingspraksis blir belyst. Alternative vurderingspraksiser blir også undersøkt i artikkelen til

Thorsen (2012). Hun har i sin forskning brukt ulike undervisningsopplegg som arbeidskrav i emnet «Pedagogikk og elevkunnskap» ved Grunnskolelærerutdanningen 5.-10. Hun undersøker ikke temaet vurdering, men ser på hvordan studentaktive arbeidsformer kan være et bindeledd mellom teori og praksis.

Birkeland (2016) studerer arbeidskravenes format, og hvordan disse blir realisert når studentene faglig interagerer eller samarbeider i studiet. Artikkelen undersøker hvilke typer (sam)arbeidsformer som avdekkes, og lærerutdanningen blir brukt som case. Metoder for innsamling av data er skriftlig informasjon via læringsplattform, fokusgruppeintervju, studenters leselogg og intervjuer med lærerutdannere. Forskingen er en del av et større prosjekt, kalt DigiGLU. Selv om vurdering ikke er tema i artikkelen, viser flere av resultatene å stemme overens med praksiser som kommer frem i denne avhandlingen. Det er særlig tre funn fra artikkelen som skiller seg ut: For det første kommer det frem at praksis er en del av kunnskapsbasen i arbeidskrav. I min studie er praksisperspektivet til stede i en av de to arbeidskravene som undersøkes. For det andre viser resultatene fra artikkelen til Birkeland (2016) at innlevering av tekst eller muntlig presentasjon blir hyppig brukt, og i noen tilfeller blir disse to kombinert for å få bestått. I min studie er arbeidskravene kombinert, der studentene både må levere noe skriftlig, samt presentere muntlig. For det tredje kommer det frem at arbeidskrav som regel blir organisert i grupper (Birkeland, 2016). Begge arbeidskravene som blir undersøkt i min studie er gruppearbeid. Med utgangspunkt i artikkelen til Birkeland (2016), fremstår dermed de arbeidskravene som denne avhandlingen studerer, som «typiske» arbeidskrav for lærerutdanningen.

Drange et al. (2017) undersøker i sin artikkel hvordan lærerutdannere designer arbeidskravenes innhold og form, og hvordan studenter responderer på disse. Hovedmålet er å utforske spesifikke dimensjoner av litterære praksiser. Forskerne analyserte emneplaner, skriftlige oppgaver levert av studentene, gjorde fokusgruppeintervjuer, samtidig som de observerte muntlige arbeidskrav. Resultatene viser hvilke krav lærerutdannerne stiller til både skriftlige og muntlige arbeidskrav, og hvordan studentene tolker disse. Interessante funn fra artikkelen, som også sammenfaller med praksisen som viser deg i denne studien,



er at både skriftlige og muntlige oppgaver sjeldent har vurderingskriterier. I avhandlingen kommer det frem at vurderingskriterier verken blir skrevet ned i arbeidskravteksten eller blir forhandlet frem i undervisningen før oppgavene skal fremføres.

For det andre viser Drange et al. (2017) sin studie at studentene ikke legger inn mye arbeid når de jobber med obligatoriske arbeidskrav. Dette fordi de kun baserer seg på bestått/ikke bestått (som studentene kan ta opp igjen hvis de trenger det), men også fordi studentene får ingen eller få tilbakemeldinger. Dette samsvarer til dels med denne studien; studentene er lite motivert for å jobbe, spesielt siden det stilles lite krav til dem, og de får lite eller ingen tilbakemelding på fremførelsen. For det tredje kommer det frem i artikkelen at studentene ikke er helt sikre på hva som kreves av dem. Enten er dette ikke spesifisert, eller så mangler studentene den nødvendige kompetansen til å oversette dem. I min studie mener flere av studentene det samme: det blir gitt lite informasjon om hvordan de skal vurdere, og de mener det er få retningslinjer og krav til vurderingssituasjonen. Til sist kommer det frem i artikkelen til Drange et al. (2017) at lærerutdannere virker å ha lave forventinger til produktet som blir levert inn. Min studie viser at lærerne ikke har høye forventninger og krav til fremførelsen. Noe av det som kreves er blant annet at studentene møter opp, forflytter seg i rommet, og legger frem sin oppgave uten å gjøre fatale feil. Kravene til faglig innhold virker å være lave.

### **3.2.3 Oppsummering**

Oppsummert er det Per Lauvås sin forskning om arbeidskrav som skiller seg ut i en norsk kontekst. Hans forskning handler hovedsakelig om forholdet mellom det summative og formative med hensyn til arbeidskrav. I min studie er det ikke dette som er utgangspunktet. Isteden undersøkes blant annet lærernes hensikter med arbeidskrav. Dermed kan denne avhandlingen være et bidrag til Lauvås' forskning gjennom at den tar deltakernes perspektiv, og ser på deres hensikter og opplevelser med arbeidskrav. Metodisk sett har de fleste av de empiriske artiklene til Lauvås bestått av aksjonsforskning for å endre en praksis som forfatteren mener burde fjernes eller endres. Denne studien har ikke som mål å ha en slik påvirkning på forskningsområdet, for å finne en løsning på hvordan

arbeidskrav kan gjennomføres. Målet er isteden å få en forståelse for muntlige arbeidskrav som vurderingspraksis, og undersøke hva som kan ha bidratt til at denne praksisen oppstår. Dermed får man større innsikt i et fenomen. Det vil ikke nødvendigvis si at resultatene i denne studien ikke kan bidra til endringsarbeid. Kunnskapen som utvikles her kan i ettertid brukes av forskere, lærerutdannere eller andre interesserte som utgangspunkt for endring og forbedring på området.

Litteraturen som er gjennomgått over har også tatt for seg hvordan arbeidskrav blir utformet og realisert, hvordan studenter responderer på disse, samt lærere og studenters erfaringer med arbeidskrav. Det som ikke blir undersøkt, og som denne avhandlingen kan bidra med av kunnskap til feltet, er det sosiale spillet som skjer i arbeidskrav. Det vil si hvordan arbeidskrav fungerer som en didaktisk praksis. Det samme gjelder for overordnede kontekster som kan være med på å påvirke den praksisen som vises. Denne studien bidrar med kunnskap om hvordan vurderingspraksiser kan forstås i lys av lærerutdanningskulturen og reformpolitiske forhold. Dette er viktig å se nærmere på, ettersom dette handler om underliggende forhold og tradisjoner som setter dype spor i praksiser, steder og mennesker, og som gjerne overføres gjennom tanker, verdier og holdninger. Litteraturen om arbeidskrav virker også å være lite opptatt av den didaktiske konteksten som arbeidskrav er en del av. Dette er noe som denne avhandlingen ser nærmere på.

Det som har vist seg i gjennomgangen over, er at det finnes en del litteratur om portefølje- eller mappevurdering. I en norsk sammenheng ble denne praksisen populær med innføringen av Kvalifikasjonsrammeverket. Spørsmålet er om denne praksisen er mindre utbredt nå enn tidligere. En evaluering gjort av NOKUT i 2006 (NOKUT, 2006), av den daværende allmennlærerutdanningen, viser at mappevurdering «oppleves av faglærere og avdelingsledelse som ressurskrevende, og flere institusjoner har sluttet med mappevurdering nettopp av den grunn.» (s. 64). Ut ifra den norske forskningen på området, kan det også virke som det har skjedd en dreining her. Eksempelvis viser gjennomgangen over at Lauvås var mer opptatt av mappevurdering i sin tidligere forskning, enn nå. I tillegg ser det ut som om den norske forskningen på det vi i dag kaller arbeidskrav, er publisert i løpet av de siste fem årene. Interessen for arbeidskrav i

forskningen virker dermed å være ganske nylig. Å undersøke dette temaet nå, vil dermed være nyttig for å få en bedre forståelse av fenomenet.

Litteraturen om arbeidskrav kan også være utfordrende å finne. Dette på grunn av de mange ulike ord og uttrykk som blir brukt om begrepet, både på norsk og engelsk. Oppfordringen til fremtidig forskning på området, blir å utvikle en systematisk litteraturgjennomgang for å finne ut hvilke begreper som blir brukt om arbeidskrav, kategorisere hvilke metoder som blir brukt i studiene, og definere hva slags forskningsfokus artiklene har. Dette kan være nyttig for fremtidig forskning på feltet.

## 4.0 Vitenskapsteori og metode

I denne avhandlingen undersøkes hvordan muntlige arbeidskrav som didaktisk vurderingspraksis i norsk lærerutdanning kan forstås, og hva som kan ha bidratt til at denne vurderingspraksisen oppstår. I arbeidet med studien er det blitt tatt ulike vitenskapsteoretiske og metodiske valg, som vil bli redegjort for i dette kapittelet. I det følgende vil sosialkonstruktivismen bli presentert som vitenskapsteoretisk paradigme. Etnografiskinspirert casestudie vil også bli definert. Videre vil ulike praktiske valg og begrunnelser for studien bli lagt frem, etterfulgt av en presentasjon av datainnsamlingsmetoder og analysearbeid. Kapittelet avrundes med forskningsetiske refleksjoner.

### 4.1 Sosialkonstruktivismen

Målet med denne avhandlingen er å få en bedre forståelse for arbeidskrav som en didaktisk vurderingspraksis, og undersøke hva som kan ha bidratt til at denne vurderingspraksisen oppstår. De som handler og opererer innenfor denne praksisen er mennesker: Studenter og lærere i en undervisningskontekst. Dermed er denne konteksten grunnleggende sosial, noe som videre krever et vitenskapssyn som favner en slik oppfatning av verden og kunnskapen i den. Det sosialkonstruktivistiske paradigmet er egnet i denne sammenheng. Denne retningen har vært opptatt av grunnleggende spørsmål om hverdagsvirkeligheten, hvordan mennesket fungerer i denne virkeligheten, hvordan samfunnet konstrueres, og hva som karakteriserer det enkelte menneskets identitet (Berger & Luckmann, 2000). Man oppfatter mennesker som skapere av samfunnet, men at samfunnet også blir skapt av mennesker. Det er dermed en dialektisk påvirkning mellom mennesket og samfunnet menneskene lever i, hvor verden og kunnskapen om den går hånd i hånd: verden og kunnskapen om verden er subjektiv, men samtidig kan verden også eksistere som objektiv, men ikke uten menneskelig subjektivitet (Della Porta & Keating, 2008). Dette synet på objektivitet og subjektivitet får konsekvenser for hvordan jeg oppfatter høyere utdanning som institusjon. Jeg oppfatter institusjoner som en objektiv virkelighet som er skapt av mennesker. Universiteter og høyskoler er dermed ikke noe som eksisterer i seg selv, uavhengig av de deltakerne som opererer her. De høyere

utdanningsinstitusjonene er formet av menneskelige prosesser som i neste omgang kan bli oppfattet som en objektiv virkelighet: «Til tross for den objektivitet som preger den sosiale verden slik mennesket opplever det, får den ikke dermed noen ontologisk status som er atskilt fra den menneskelige aktiviteten som har skapt den» (Berger & Luckmann, 2000, s. 75). Høyere utdanning som institusjon eksisterer dermed både som en subjektiv virkelighet og som en objektiv virkelighet.

Sosialkonstruktivismen ser på kunnskap som noe som konstrueres gjennom menneskelig samhandling. Et menneske har ikke mulighet til å utvikle seg i isolasjon, og kan heller ikke forme et fellesskap på denne måten. Mennesket og den konteksten det lever i, er dermed uløselig knyttet sammen, og er skapere av ulike sosiale prosesser. Denne oppfatningen om kunnskap som delt, får konsekvenser for min oppfattelse av informantenes kunnskap: de hensiktene og de oppfatningene som lærere og studenter delte med meg som forsker i intervjusituasjonen må ikke oppfattes som noe som eies av den enkelte, men må forstås på bakgrunn av den sosiale undervisningskonteksten som deltakerne har erfart disse i. De sosiale erfaringene som lærere og studenter har om vurdering i arbeidskrav er dermed med på å forme hvordan mening blir skapt.

For å dele disse meningene blir språket ansett som sentralt innen den sosialkonstruktivistiske retningen. Språket er en stor del av hverdagsvirkeligheten, og er noe som deles mellom mennesker. For å forstå verden må man dermed ha forståelse for språket. Språket er sentralt i her-og-nå situasjoner, men fungerer også som en brobygger mellom ulike deler av hverdagen. På denne måten har tale og skrift som medium en mulighet til å formidle noe om hendelser utenfor «her og nå»-situasjonen. I slike situasjoner gjør språket det mulig å reflektere, fortolke og tenke over hendelser. Når språket blir vektlagt som en viktig kommunikasjonsfaktor, og også et verktøy for tenkning, får dette konsekvenser for innsamling av data. De metodene som brukes må ikke låse språkets muligheter. Intervjuer og observasjoner i denne studien har blitt brukt for å åpne opp for språket som formidlingskanal. Intervjusituasjonene med lærerne og studentene er eksempler på slike situasjoner hvor den muntlige uttrykksformen brukes for å si noe om hendelser som man har opplevd. Når jeg spurte lærere og studenter om de kunne fortelle om deres

erfaringer med det gjennomførte arbeidskravet i emnet, fungerte talen som en brobygger.

Det sosialkonstruktivistiske synet får også konsekvenser for forholdet mellom forsker og informanter. For det første; for å forstå sosiale prosesser må man få innsikt i deltakernes erfaringer og oppfatninger av fenomenet. I denne sammenheng handler det om at jeg som forsker må bli kjent med den spesifikke konteksten, nemlig arbeidskrav i en undervisningssituasjon, hvordan lærere og studenter forholder seg til en slik situasjon, og hvilke meninger de har omkring fenomenet. Det er på denne måten at jeg kan få en forståelse for vurderingspraksiser i arbeidskrav. Dermed er også utgangspunktet induktivt, hvor empirien blir ansett som viktig for forståelse (Alvesson & Sköldbberg, 2008). For det andre; sosialkonstruktivismens vektlegging av kunnskap som delt, gjør at både mine erfaringer om fenomenet og mine informanters erfaringer om fenomenet til sammen skaper kunnskap. Det betyr at jeg som forsker ikke er ute etter å finne eller oppdage kunnskap. Isteden handler det om å «skape funn» (Schwandt, 1994). For det tredje; for at jeg som forsker skal forstå den kunnskapen som skapes, må den tolkes. Denne tolkningsprosessen bærer preg av objektivitet, ettersom jeg knytter deltakernes hensikter, oppfatninger og erfaringer til en større helhet. Et eksempel er når jeg tolker studenters manglende interesse og aktive deltakelse i arbeidskravet til å henge sammen manglende krav og forventninger til vurderingssituasjonen. Denne tolkningen er basert på det sosiale samspillet mellom lærer og student, og de subjektive forståelsene som informantene hadde om situasjonen. Samtidig blir disse objektivert når jeg kobler deres forståelse til å henge sammen med manglende krav og forventninger. Dette understreker igjen den sosialkonstruktivistiske oppfatningen om at kunnskap kan eksistere som objektiv, men ikke uten menneskelig subjektivitet.

Pouliot (2007) mener at et konstruktivistisk paradigme foster tre metodologiske implikasjoner: en metodologisk tilnærming til konstruktivismen trenger å basere seg på en *induktiv* måte å hente inn kunnskap på. Ren teoretisering vil nemlig ikke få frem deltakernes mening slik de oppleves for dem. Ettersom konstruktivismen hviler på en tolkende epistemologi, trengs også en *tolkende* tilnærming. Videre vil det være nødvendig med en metodologisk tilnærming som tar inn over seg det *historiske*. Dette er viktig på grunn av at mening utvikler seg

over tid: «Historicity, therefore, shows up as part of the context that makes possible social reality» (Pouliot, 2007, s. 366). Ettersom det er sosialkonstruktivismen som er det vitenskapsteoretiske utgangspunktet for denne avhandlingen, vil jeg også legge til enda en implikasjon, nemlig det *sosiale*. Dette fordi det sosialkonstruktivistiske paradigmet oppfatter både verden og kunnskapen i den som sosialt og ikke individuelt konstruert. Disse fire implikasjonene; induktivitet, tolkning, historisitet og det sosiale, mener jeg kan favnes på en god måte gjennom en etnografiskinspirert casestudie. Dermed er denne tilnærmingen som er valgt som utgangspunkt for forskning. Jeg vil vise hvordan disse fire implikasjonene kan være en del av en slik tilnærming, og hvordan implikasjonene kommer til uttrykk i min studie. Aller først vil jeg imidlertid definere hva jeg legger i begrepet «etnografiskinspirert casestudie».

## 4.2 Etnografiskinspirert casestudie

Bruen av termen «etnografiskinspirert casestudie» uttrykker i denne sammenheng at studien er basert på både den etnografiske forskningstradisjonen, samt casestudie som forskningstilnærming. Det er flere likheter mellom etnografi og casestudier. Begge har en plass innen samfunnsvitenskapen, og metodene for datainnsamling er gjerne basert på flere ulike kilder, slik som observasjon, intervju, dokumenter eller artefakter (Denzin & Lincoln, 2011). Det som gjerne skiller disse tilnærmingene, er tidsaspektet ute i feltet. Tradisjonelt sett har etnografien vært avhengig av langvarige opphold på forskningsstedet, gjerne over flere år, hvor observasjon som metode har vært hovedkilde til innsamling av data. Antropologiske studier fra 1900-tallet er et slik eksempel, hvor ikke-vestlige kulturer og samfunn var gjenstand for forskning. Særlig var det som ble kalt «eksotiske miljøer» ettertraktet. For å undersøke disse, var forskeren til stede over flere år for å bli et fullverdig medlem av kulturen. Gjennom deltakelse i de ulike praksisene i miljøet over en lang tidsperiode, var målet å beskrive samfunnet på et detaljert plan (Hammersley & Atkinson, 2007; Robson, 2002). I casestudier derimot, er forskeren til stede i feltet i noen timer, dager eller uker (Parker-Jenkins, 2016). Tid i feltet fører også til forskjeller i forskningens omfang. Etnografisk forskning skrives gjerne frem gjennom såkalte «tykke beskrivelser» (thick descriptions) hvor forskeren bretter ut detaljerte og svært

omfattende beskrivelser av feltet (Geertz, 1973). Casestudier har tradisjonelt sett ikke en slik utstrakt skildring av det som studeres. Likevel anses det som viktig å beskrive casen og dens kontekst (Creswell, 2013).

I denne sammenhengen er det arbeidskrav som er den casen som undersøkes. Dette er i tråd med casestudieforskning, som gjerne studerer en hendelse eller aktivitet (Creswell, 2013; Flyvbjerg, 2011). Målet er å få en dypere forståelse for vurdering i arbeidskrav. I casestudier undersøkes gjerne hendelser innen et avgrenset system, som er bundet i tid og rom (Flyvbjerg, 2011; Stake, 2005). Arbeidskrav er en slik hendelse, som er en del av undervisningen ved høyere utdanning, og som finner sted ved gitte tidspunkt i løpet av et semester.

Ordet «etnografiskinspirert» er viktig å definere for å få en større forståelse for denne studien. For det første vil jeg påpeke at det er flere andre studier som har latt seg inspirere av den etnografiske forskningstradisjonen (Angers & Machtmes, 2005; Bunting, 2007; Keval, 2018; Parker-Jenkins, 1999). Parker-Jenkins (2016) bruker begrepet «ethno-case study» om sin forskning. Hun beskriver forskningen som en casestudie som baserer seg på etnografiske teknikker. Bruken av ordet «teknikker» kan imidlertid tolkes som at det er tekniske og mekaniske etnografiske metoder, modeller eller oppsett som blir brukt. Dette er ikke et dekkende begrep for denne avhandlingen. Ved bruken av ordet «etnografiskinspirert» trekker jeg isteden veksler på noen av etnografiens kjennetegn. Det første kjennetegnet jeg tar utgangspunkt i, og som er karakteristisk for etnografisk forskning, er observasjon som metode.

Observasjonene i denne studien varer ikke sammenhengende over flere år, men er isteden gjennomført punktvis gjennom to semestre. Dette er i tråd med nye forståelser av etnografi, hvor tidsspennet i feltet har endret seg; moderne former for etnografi trenger ikke lenger være styrt av langvarige opphold for å innhente data. Dette på grunn av nyere teknologi slik som video, som kan bli plassert på steder hvor informantene oppholder seg (Parker-Jenkins, 2016). I tillegg mener Hammersley (2006) at det er et økende produktivitetspress på forskere på grunn av universiteters intensivering av forskningsarbeid. Dette er et faktum som gjør at tiden i feltet kan bli innskrenket.

Det andre etnografiske kjennetegnet som jeg tar utgangspunkt i er verdien av kultur, og hvordan kulturen former mennesker. Med kulturen som bakgrunn, er



målet med etnografisk forskning å beskrive og tolke blant annet menneskers verdier og handlinger (Creswell, 2013). I denne studien er det vurderingspraksiser som undersøkes. Den kulturen som viser seg i disse praksisene kommer for det første til uttrykk i kapittel 6.0, i den empirinære analysen. Her beskrives de verdiene og tankene som lærerutdannerne har med vurdering i arbeidskrav, og det samme gjelder for de handlingene som utspiller seg når arbeidskrav gjennomføres. Betydningen av kultur kommer kanskje mest til uttrykk i analysekapittel 8.0, hvor den vurderingspraksisen som viser seg blir analysert i lys av blant annet kulturelle forhold. Her blir den kulturen som ligger til grunn i lærerutdanningen viktig for å forstå vurderingspraksisen i arbeidskrav.

Oppsummert er denne studien en casestudie som er inspirert av etnografisk forskning gjennom særlig to etnografiske kjennetegn; observasjon og kultur. Denne kombinasjonen gjør at studien er mer fyldig og har en større kontekst enn en enkeltstående tradisjonell casestudie. En slik tilnærming har vært viktig for å få en bedre forståelse av vurdering i arbeidskrav, og for å forstå den kulturen og tradisjonen som påvirker hvordan vurdering foregår.

#### **4.2.1 Induktivitet, tolkning, historisitet og det sosiale**

Etnografien har ikke vært særlig opptatt av å teste hypoteser, men å beskrive og forklare hendelser eller fenomener. Dette har ført til at empirien i stor grad legger føringer for utviklingen av teori (Hammersley & Atkinson, 1996). Innen casestudier derimot, kan utgangspunktet for forskning både være hypotesedrevet og ikke (Flyvbjerg, 2011). I denne studien har forskningen en induktiv karakter. Den *induktive* tilnærmingen har kommet til uttrykk i min studie gjennom en åpen forskningstilnærming som startpunkt, som gradvis ble mer og mer spisset og definert.

Mitt utgangspunkt når jeg startet forskningen var ikke å undersøke arbeidskrav spesielt, men vurdering i undervisningen generelt. Hensikten var å undersøke vurderingspraksiser i undervisning ved lærerutdanninger etter innføringen av Kvalifikasjonsrammeverket. Målet var å favne hele lærerutdanningen gjennom å studere vurdering både ved en høyere utdanningsinstitusjon, og ved praksisskoler som denne var tilknyttet. Dermed observerte jeg både undervisningen ved emner

som gikk ved den høyere utdanningsinstitusjonen, men også undervisningen ved praksisemner som studentene gjennomførte ved praksisskoler. Det ble gjennomført intervjuer med både lærere, studenter og praksislærere om flere elementer ved vurdering i høyere utdanning, slik som eksamen, arbeidskrav, oppfattelser av rettferdige vurderingsmetoder, tilbakemeldinger underveis i undervisningen, læringsutbyttebeskrivelser, læreres planlegging av undervisning og karakterer. Mine data var altså grunnet på en bred oppfatning av vurdering, hvor målet var å få en bedre forståelse for vurderingspraksiser. Gjennom bearbeiding og analyse av det empiriske materialet var det arbeidskrav som ble interessant å forske videre på, og problemstilling og forskningsspørsmål ble utviklet på bakgrunn av det. Arbeidskrav ble interessant både fordi informantene i intervjuer knyttet mine spørsmål om vurdering i undervisning generelt, til arbeidskrav spesielt, men også fordi det har blitt forsket lite på vurdering i arbeidskrav i en norsk kontekst (se kapittel 3.2.1). I tillegg observerte jeg flere arbeidskrav i de emnene jeg var til stede. Dette viser hvordan forskningen har hatt en induktiv tilnærming, hvor empirien i stor grad har vært med å styre fokuset for forskning. Hvordan denne prosessen har utviklet seg, fra vurderingspraksiser i undervisning generelt, til arbeidskrav spesielt, vil beskrives gjennom hele dette kapittelet.

Utviklingstrender innen filosofi har vært med på å forme kvalitative tilnærminger. Her har hermeneutikken spilt en sentral rolle, som har gjort at forståelse og fortolkning av mening har blitt vektlagt fremfor å forsøke og innhente objektiv og deduktiv kunnskap (Denzin & Lincoln, 2011). *Tolkning* og forståelse er dermed sentralt innen etnografiskinspirert caseforskning, og denne tolkningsprosessen er ikke avgrenset fra forskeren selv. Tolkning er en stor del av denne avhandlingens ulike deler, og kommer blant annet til uttrykk i min avhandling gjennom en hermeneutisk tilnærming til forståelse, som jeg skal se nærmere på litt senere i dette kapittelet. Tolkning kommer også til uttrykk når jeg ikke kun beskriver perspektiver fra feltet, men også forsøker å forstå disse på et fortolkende nivå. Dette viser seg tydelig gjennom min analyseprosess, hvor jeg har gått gjennom ulike tolkningsnivåer for å forstå mine data. Denne prosessen har vært med på å løfte studien fra en beskrivende fremstilling, til en mer reflektert og analytisk etnografiskinspirert casestudie.

Det *historiske* perspektivet er særlig essensielt innen etnografisk forskning ettersom de menneskene som studeres anses å være en del av en kulturhistorisk sammenheng (Creswell, 2013). Dette historiske perspektivet kommer til uttrykk i min avhandling gjennom at jeg oppfatter vurdering som del av en menneskeskapt historisk utvikling, og ikke som en konstant enhet. Jeg ser på vurdering som en sosial aktivitet som kun kan forstås på bakgrunn av politiske, økonomiske og ideologiske betraktninger, som historisk strekker seg tilbake til vurdering ble en del av utdanning på midten av 1900-tallet. Vevd inn i disse betraktningene ligger ulike forståelser eller hensikter med vurdering som fortsatt er gjeldende når vurderinger planlegges og gjennomføres i dag. Det historiske perspektivet kommer også til uttrykk når jeg ser nærmere på den norske lærerutdanningstradisjonen, og dets forhold til vurdering. Denne utdanningen har, som jeg senere vil vise, ikke sterke tradisjoner for systematisk vurdering underveis i studier, og har også vært kritisk til bruken av karakterer. Dette viser hvordan kulturers historiske sammenheng og de historiske forhold som disse lever under, er en viktig del av denne avhandlingen.

Denne etnografiskinspirerte studien undersøker hvordan mennesker handler i en gitt kontekst, nemlig i undervisningen. Disse personene er studenter og lærerutdannere. Dermed er det *sosiale forhold* som undersøkes her, og ikke individuelle strukturer og handlinger, eller ting og objekter. Dette er tydelig i problemstillingen hvor det poengteres at det er en didaktisk praksis som skal undersøkes, mer presist menneskers handlinger og tanker omkring vurdering i arbeidskrav. Det sosiale spillet mellom informantene kommer best til uttrykk i mine observasjonsdata. Dette er kilder som viser forholdet mellom lærer og student, og forholdet mellom studentene seg imellom. Samtidig er ikke det som skjer kun blitt undersøkt som enkeltstående situasjoner. For å få en bedre forståelse av sosiale mønstre har ulike datainnsamlingsmetoder blitt brukt som kontekster som belyser hverandre. Det vil si at intervjuer, observasjoner og dokumenter har blitt sett i sammenheng, og analysert gjennom det som forbinder de ulike datakildene.

### 4.3 Tolkning og hermeneutikk

De ontologiske og epistemologiske perspektivene som viser seg med et sosialkonstruktivistisk paradigme og en etnografiskinspirert casestudie, er i stor grad basert på tolkning. Dette fordi verden og kunnskapen i verden blir oppfattet som subjektiv med objektiverte meningskonstruksjoner. Jeg som forsker er opptatt av lærere og studenters subjektive meninger om vurdering i arbeidskrav, men denne kunnskapen må gjennom en tolkningsprosess som objektiverer kunnskapen. For å si litt om hvordan denne tolkningsprosessen har foregått er det naturlig å trekke inn hermeneutikken, som handler om spørsmål og utfordringer om menneskets forståelse av noe (Krogh, 2014).

For at mennesker skal forstå, er man avhengig av ens egne fordommer. Fordommer er positivt, og gjør at vi i det hele tatt kan fatte og begripe noe. Fordommer er «forståelsens betingelse» (Gadamer, 2010, s. 314), og dermed også betingelsen for at vi skal kunne erfare noe som er sant. Vår kunnskap, erfaring og innsikt – våre fordommer – gjør at vi kan tolke situasjoner, og forstå dem. Jeg som forsker er dermed avhengig av mine fordommer for å forstå det som informantene sier og gjør. Det er den perioden jeg lever i, og den historiske sammenhengen jeg er en del av, som gjør det mulig for meg å forstå. Dette vil ikke si at man som forsker eller menneske ikke er i stand til å forstå fortiden. Ved hjelp av ens egne fordommer har vi mulighet til å forstå også tidligere tider, hendelser og tekster.

Erfaringer man tidligere har gjort seg, er en del av ens fordommer. Slike erfaringer kan i forskningssammenheng være med på å styre forskningen i en bestemt retning. I denne sammenheng vil min tidligere bakgrunn innen kunstneriske fag være slike fordommer. Jeg har studert musikk og drama, og jobbet som dramalærer i videregående opplæring. Det vil si at den kunnskapen og de tankene jeg har på bakgrunn av min dramaerfaring, kan ha vært med å legge føringer for hvordan jeg har tolket det som skjer i den estetiske lærerutdanningen som er gjenstand for forskning i denne studien. Dette er noe som jeg har hatt et refleksivt forhold til underveis i prosessen. Dette gjennom å stadig vurdere og reflektere over mine egne personlige erfaringer, i lys av det som viste seg i forskningsøyemed. Samtidig kan man også se på disse

erfaringene som positivt; min kjennskap til estetiske og kunstneriske utdanninger kan ha vært mer på å løfte frem elementer som ellers ikke ville kommet frem.

Forståelse innen hermeneutikken oppfattes som en sirkelbevegelse mellom deler og helhet. De enkelte deler ses i lys av helheten, og dermed vil helhetsforståelse utvikle seg, som igjen har betydning for å forstå nye deler. På bakgrunn av dette vil man igjen kunne se delene i et nytt perspektiv. Slik sirkulerer prosessen mot en utvidet forståelse (Alvesson & Sköldberg, 2008). Denne sirkelbevegelsen har vært til stede i prosessen med avhandlingen: mine fordommer kan anses som et utgangspunkt som jeg har tatt med meg inn i forskningsarbeidet. Gjennom arbeidet med ulike deler av avhandlingens empiri og teori, tekst for tekst, linje for linje, har jeg blitt bedre kjent med forskningens deler. Disse er påvirket av den helhetsforståelsen jeg allerede har. Delene har igjen blitt sett i lys av helheten, nå med reviderte fordommer. Noe har blitt forkastet, noe endret, og noe lagt til for enda bedre å forstå det jeg forsker på. Slik har prosessen utviklet min forståelse, og ført meg frem til de tolkningene og refleksjonene som avhandlingen baserer seg på.

## **4.4 Valg og begrunnelser**

### **4.4.1 Forskningssted**

Denne avhandlingen omhandler vurdering i arbeidskrav som en del av undervisningen ved lærerutdanninger i Norge. Institusjonen som skulle være gjenstand for forskning måtte dermed tilby én eller flere lærerutdanninger. I utgangspunktet kunne flere høyere utdanningsinstitusjoner blitt valgt, men for å bevare nærheten til forskningsfeltet ble det valgt kun én. Å forske i dybden på denne måten representerer min tidligere forståelse av en etnografiskinspirert casestudie. For å velge ut hvilken institusjon som kunne være aktuell, ble det undersøkt hvilke institusjoner som hadde et lærerutdanningstilbud. Jeg valgte å kontakte en av dem for å høre om det var mulig å gjennomføre forskning der. Dette ble gjort gjennom å ringe en koordinator som hadde kjennskap til lærerutdanningene på stedet. Hun var behjelpelig gjennom å sette meg i kontakt med en lærer ved et emne i grunnskoleutdanningen. Dette var starten på den empiriske datainnsamlingsperioden.

Ved den høyere utdanningsinstitusjonen valgte jeg å se nærmere på to lærerutdanninger. Det ble ikke undersøkt flere lærerutdanninger nettopp for å kunne få en dybdeforståelse av casen, et perspektiv som er viktig både innen etnografi og casestudieforskning (Creswell, 2013). Målet med å velge to lærerutdanninger var ikke for å kunne sammenligne disse to, men isteden få et helhetsbilde av vurderingspraksiser i arbeidskrav. Den mest naturlige veien å gå hvis man vil bli lærer i Norge, er å ta Grunnskolelærerutdanningen. Dermed ble denne lærerutdanningen valgt. Videre valgte jeg også å ta utgangspunkt i en faglærerutdanning, nærmere bestemt Faglærerutdanningen i kunst og estetikk<sup>4</sup>. Bakgrunnen for valget av en slik utdanning er todelt: for det første trenges det mer forskning på kunstutdanninger, ettersom de gjerne blir nedprioritert til fordel for det som samfunnet ser på som «nyttig»: ”Det kan synes som om (...) kunstfagene, er kommet på defensiven i et slik forskningspolitisk klima og med en slik retorikk.” (Gulbrandsen & Aanstad, 2011, s. 11). For det andre har det sammenheng med min egen utdanning og yrkesbakgrunn på området. En kunstfaglig utdanning ble dermed også valgt på grunn av personlig interesse for dette feltet.

Å forske innen et miljø som er kjent, kan medføre både ulemper og fordeler i forskningsarbeidet. En utfordring er at forsker kan miste «den akademiske distansen» (Repstad, 2007, s. 39), noe som kan føre til at personlige interesser tar overhånd. Ved første observasjon innen faglærerutdanningen var det en spenning mellom min egen personlige interesse for denne utdanningen, og det forskerblikket jeg skulle ha. Dette var noe jeg reflekterte over i etterkant, og forsøkte å legge en strategi for hvordan forskningen skulle være mitt eneste fokus når jeg observerte undervisningen. Jeg fant fort ut at dette var umulig. Mine egne fordommer, den kunnskapen, de erfaringene og følelsene jeg hadde fra et lignende miljø, dukket stadig opp gjennom mitt fysiske møte med undervisningen i denne utdanningen. Strategien ble dermed endret til å leve med den spenningen som oppsto, og heller reflektere nøye i etterkant av observasjonene, over om mine fordommer var med på styre forskningen i en uheldig retning. I denne sammenheng spør Christophersen (2011) i sin artikkel om forskning på egen musikkpedagogisk kultur, om hvorfor man i det hele tatt

---

<sup>4</sup> Utdanningens opprinnelige navn er anonymisert.

velger å forske på noe som ligger så nært sin egen livsverden. Svaret er følgende: «Det enkleste og ærligste svaret er kanskje likevel at når man først skal bruke flere år på et forskningsarbeid, så *ønsker* man faktisk å skrive om noe man interesserer seg for.» (Christophersen, 2011, s. 32). Dette er et svar jeg kjenner meg igjen i, og hvis man stadig er refleksiv i forskningsprosessen, trenger ikke dette skape hindringer for forskningen.

Ettersom det ikke er like mange høyere utdanningsinstitusjoner i Norge som har kunstfaglige lærerutdanninger, har jeg valgt å anonymisere institusjonen. Jeg har valgt å kalle institusjonen for HUI, som en forkortelse for en Høyere UtdanningsInstitusjon.

#### **4.4.2 Grunnskolelærerutdanningen 1. – 7.: emne og informanter**

Jeg var fra før av ikke særlig kjent med Grunnskolelærerutdanningene og lærerutdanningssystemet, og trengte dermed mer informasjon om hvordan systemet fungerte. I slike situasjoner der man ikke kjenner omgivelsene, kan det være aktuelt å kontakte «people with knowlegde of it or of other settings of a similar type» (Hammersley & Atkinson, 2007, s. 50). Dermed ble det kontaktet en koordinator innen Grunnskolelærerutdanningene ved HUI. Vi avtalte et møte på hennes kontor, hvor jeg fikk en enkel innføring i hvordan systemet fungerte. Hun hadde i tillegg informasjon om hvilke lærere som skulle undervise i emner ved Grunnskolelærerutdanningene våren 2015, et semester som var planlagt til feltarbeid. Koordinatoren for utdanningen hadde flere navn på lærere som kunne være aktuelle å kontakte. Disse fikk jeg tilgang til, og sendte dermed e-post til den første på lista for å høre om hun var interessert i å delta i studien. Det var hun og dermed ble lærer «Björg» min første informant. Björg underviste i *Samfunnsfagdidaktikk*<sup>5</sup> ved Grunnskolelærerutdanningen 1-7 for studenter som tok siste og fjerde året<sup>6</sup> ved sin utdanning. At det til slutt var Grunnskolelærerutdanningen 1.-7. som ble undersøkt, og ikke 5.-10. var dermed tilfeldig. Informasjon om studien ble gitt via e-post, og formelt informasjonsskriv og samtykkeskjema ble gitt og underskrevet ved første intervju.

---

<sup>5</sup> Emnets opprinnelige navn er anonymisert.

<sup>6</sup> Grunnskolelærerutdanningene var på denne tiden 4-årige, og var i overgangsfasen til å bli et 5-årig masterstudie.

For å undersøke vurderingspraksiser i undervisningen var det også viktig å inkludere studenter i studien. Med tillatelse fra lærerutdanner Bjørg møtte jeg dermed opp på første undervisningsdag i emnet, og presentere meg selv og forskningsprosjektet for alle studentene. Her spurte jeg muntlig om jeg fikk lov til å være til stede i noen av undervisningen deres dette semesteret. Det ble også formidlet at om noen hadde innvendinger mot dette, eller hadde spørsmål, kunne de snakke med lærer Bjørg eller meg etter seminaret. Ingen av studentene hadde innvendinger mot dette. Tilbud om skriftlig informasjon om studien ble gitt.

I tillegg til å observere studentene i undervisningen, var det ønskelig å intervju noen av dem. Disse ble valgt på bakgrunn av den første hensikten med prosjektet, nemlig å undersøke vurderingspraksiser i undervisning både ved HUI og ved praksisskoler. Jeg hadde tidligere i prosessen kontaktet en praksislærer for å intervju og observere henne, og ønsket å følge de studentene som ble plassert ved hennes praksisskole. Ved første seminar i emnet overhørte jeg tilfeldigvis en samtale mellom en studentgruppe som snakket om at de skulle ha praksis hos denne praksislæreren. Dermed spurte jeg om disse ville delta i intervjuer. Det sa de seg villige til, og slik ble studentene «Siri», «Elsa», «Charlotte» og «Linda» en studentgruppe som jeg gjennomførte fokusgruppeintervjuer med. Studentene fikk informasjonsskriv om studien, samt samtykkeskjema under første fokusgruppeintervju.

#### **4.4.3 Faglærerutdanningen i kunst og estetikk: emne og informanter**

Ettersom Grunnskolelærerutdanningen ble undersøkt våren 2015, var det ønskelig å fortsette med det empiriske arbeidet ved faglærerutdanningen gjennom høsten 2015. Dette for å få en kontinuitet i feltarbeidet. Før sommeren ble det dermed sendt en e-post til en av lederne ved den avdelingen som faglærerutdanningen var en del av. Jeg informerte henne om studien, spurte om hvilke emner som skulle gå til høsten, og om hun hadde forslag til lærere jeg kunne kontakte. Hun nevnte noen emner, og en lærer som skulle ha ansvaret for ett av disse. Denne læreren ble kontaktet på e-post, og hun sa seg villig til å bli med i studien. Dermed ble «Annette» en informant. Annette underviste studenter



som gikk tredje og siste året som lærerstudenter innen emnet *Dramafagdidaktikk*<sup>7</sup> ved faglærerutdanningen.

Etter avtale med lærerutdanner Annette, møtte jeg opp på første undervisningsdag i emnet, hvorpå jeg fikk presentere meg selv og forskningsprosjektet for studentene. Her spurte jeg muntlig om jeg fikk lov til å være til stede i noe av undervisningen dette halvåret, og forklarte at hvis noen hadde innvendinger mot dette kunne de snakke med meg eller Annette. Det kom ingen slike hevendelser. Tilbud om skriftlig informasjon om studien ble gitt.

Også i dette emnet kontaktet jeg noen studenter for å kunne gjennomføre fokusgruppeintervju. Disse ble valgt på bakgrunn av min første hensikt med denne studien, nemlig å forske på både vurdering i praksisskoler og vurdering ved emner ved institusjonen. Dette foregikk det på følgende måte: jeg ville intervjuere studenter som skulle ha praksis ved samme praksisskole, og spurte Annette om hvilke studenter som skulle bli plassert ved samme sted og følge den samme praksislæreren. Det viste seg at alle studentene skulle ha praksis ved samme skole. Dermed ville alle studentene vært aktuelle å spørre om intervju. På grunn av det lave antallet studenter i klassen, og ettersom Annette hadde formidlet til meg at det til tider var dårlig oppmøte i undervisningen, var jeg usikker på hvem av studentene jeg skulle kontakte. Jeg spurte dermed Annette om hun hadde noen forslag til hvilke studenter som kunne være aktuelle å spørre om få intervju, og hun skulle tenke over dette til neste gang jeg kom for å observere. Ved neste seminar som jeg observerte hadde hun selv allerede spurt tre av studentene om de kunne bli intervjuet, og de hadde sagt ja. Dermed ble «Silje», «Linn Anita» og «Olivia» studenter som jeg intervjuet. Disse fikk informasjonsskriv om studien, samt samtykkeskjema under første fokusgruppeintervju.

Lærer Annette fungerte her som en «gatekeeper» (Hammersley & Atkinson, 2007, s. 49), en person som kan åpne opp eller stenge for forskningens prosess. I dette tilfellet var hun med på å åpne opp for at forskningen min skulle ha stabile informanter. Ulempen med en slik utvelgelse kan være at døråpnerne, bevisst eller ubevisst, er med på å styre forskningen i for stor grad (Hammersley &

---

<sup>7</sup> Emnets opprinnelige navn er anonymisert.

Atkinson, 2007). Annette kan ha valgt studenter hun mente egnet seg spesielt godt til å bidra inn i mitt forskningsfelt, at de ville kunne sette utdanningen i et særlig godt lys, eller kan ha hatt andre interesser eller intensjoner på bakgrunn av valget. Hun kan altså ha handlet ut ifra de forventningene hun hadde til min forskning. Likevel valgte jeg å gå videre med denne studentgruppen. Dette for å sikre jevne oppmøter til fokusgruppeintervjuer.

#### **4.5 Datainnsamlingsmetoder**

I etnografisk forskning er observasjon en sentral metode for å samle data. Samtidig har bruken av flere metoder en fordel, ettersom de forskjellige måtene å innhente informasjon på kan belyse hverandre (Hammersley & Atkinson, 2007). Flere metoder for datainnsamling blir også viktig ettersom denne studien er en etnografiskinspirert casestudie, som søker å gå i dybden av arbeidskrav som hendelse. Dermed er det valgt både observasjon, intervju, fokusgruppeintervju og dokumentanalyse som datainnsamlingsmetoder.

|                                  | Datainnsamlingsmetoder                       |  |   |
|----------------------------------|--|--|---|
|                                  | Observasjon                                  | Intervju   | Dokumenter  |
| Samfunnsfagdidaktikk, våren 2015 | 5 undervisningsdager, totalt 16 seminartimer | 2 intervjuer med lærerutdanner Bjørg<br><br>2 fokustrupeintervjuer med studenter (samme studentgruppe hver gang)   | Semesterplan<br>Arbeidskravbeskrivelse  |
| Dramafagdidaktikk, høsten 2015   | 6 undervisningsdager, totalt 24 seminartimer | 2 intervjuer med lærerutdanner Annette<br><br>2 fokustrupeintervjuer med studenter (samme studentgruppe hver gang) | Semesterplan<br>Arbeidskravbeskrivelse  |
| HUI                              |  |  | «Notat om nye vurderingsformer ved innføringen av Kvalitetsreformen»<br>«Veileder for implementeringen av arbeidet med NKR» |

*Figur 1: Oversikt over datainnsamlingsmetoder*

#### 4.5.1 Observasjon

Mitt opprinnelige utgangspunkt med denne forskningen var som sagt bredt, hvor jeg ville undersøke vurderingspraksiser ved undervisningen i lærerutdanningen. For å få informasjon om praksiser var det viktig å observere undervisningen over en lengre tidsperiode. Det å kun observere én undervisningsdag ville ikke gitt nok informasjon om hvilke vurderingsaktiviteter som foregikk i undervisningen, og hvordan disse ble gjennomført. Dermed valgte jeg å observere punktvis gjennom hvert semester. Ved Samfunnsfagdidaktikk observerte jeg seks undervisningsdager fra perioden januar til mai. Ved hver av disse dagene varte seminaret fire timer, og dermed var jeg til stede i undervisningen totalt i 24 seminartimer<sup>8</sup>. Ved tre av de seks dagene observerte jeg ulike arbeidskrav<sup>9</sup>, mens

<sup>8</sup> Hver seminartime varte i 45 minutter.

<sup>9</sup> Jeg vil minne om at utgangspunktet for denne studien er ett av disse arbeidskravene.

ved de resterende tre observerte jeg mer tradisjonell seminarundervisning. Ved Dramafagdidaktikk observerte jeg fem undervisningsdager fra perioden august til november. Undervisningstiden var forskjellig fra dag til dag. Totalt observerte jeg 16 seminartimer<sup>10</sup>. Ved én av undervisningsdagene ble det gjennomført arbeidskrav, mens de fire andre var seminarundervisning. Det faktum at observasjonene både er fra undervisning generelt, og arbeidskrav spesielt, har bidratt til en større helhetsforståelse av vurdering i arbeidskrav. Eksempelvis har lærernes undervisningsstil bidratt til å forstå hvordan arbeidskravet ble gjennomført.

Observasjonene ble skrevet ned på pc underveis i undervisningen, og renskrevet rett etterpå.

### **Forskerdeltagelse**

Når en forsker går inn i observasjoner kan det være lurt å på forhånd reflektere over den rollen man skal ha i felten, som gjerne beskrives med ulike termer og innen spekteret av ikke-deltakende forsker på den ene siden, til fullstendig deltakende forsker på den andre (Bray, 2008; Fangen, 2010; Robson, 2002). Jeg hadde ikke bestemt meg for en klar rolle på forhånd, noe som er vanlig innen etnografisk feltarbeid, men ønsket å delta på en slik måte at jeg fikk hentet inn informasjon på en måte som jeg som forsker og deltakerne var komfortable med, samt på en måte som gjorde at jeg fikk en oversikt over forskningsfenomenet. Det endte med at jeg varierte min rolle ut ifra de situasjonene som til enhver tid fant sted i undervisningen. Denne deltakelsen var mer passiv og observerende, enn aktiv og deltakende: ved emnet i Samfunnsfagdidaktikk var undervisningen preget av en tradisjonell seminarform, hvor lærer underviste foran ved tavla, og studentene satt og lyttet ved pultene. Her ble jeg en passiv deltaker ettersom jeg var en del av den fysiske undervisningens avgrensning. Jeg satt ved pultene som plassert, slik som studentene, og fulgte med på det som skjedde. Plasseringen min var altså ikke utenfor den avgrensende plassen til studentene, slik som langs en vegg for å observere det som skjedde som en totalt utenforstående. Isteden ble jeg en del av den fysiske undervisningssituasjonen mellom lærer og student. De gangene studentene skulle jobbe i gruppe derimot, inntok jeg en mer

---

<sup>10</sup> Hver seminartime varte i 45 minutter.

observerende rolle. Da flyttet jeg meg fra gruppe til gruppe, for å lytte til og overvære det som skjedde.

Ved emnet i Dramafagdidaktikk var undervisningen preget mer av dialog, og selve rommet var også annerledes. Som regel var pultene plassert i en hesteko, hvor både Annette og studentene satt. Det samme gjorde jeg. I løpet av undervisningen ble jeg av og til tatt med inn i dialogen av Annette, som spurte meg diverse spørsmål underveis. Jeg svarte på disse når jeg ble spurt, men forholdt meg ellers passiv i den dialogen som utspilte seg. Av og til hadde studentene ulike dramaøvelser som de skulle gjøre sammen med lærer, og disse ble jeg med på. I disse situasjonene var jeg dermed en mer aktiv deltaker.

I løpet av observasjonene var jeg nøye med å registrere mine egne tanker og refleksjoner om meg som observatør. Etnografisk forskning krever kontinuerlig oppmerksomhet og refleksjon rundt forskerens tilstedeværelse, både med hensyn til tilstedeværelsen i selve felten, samt i den analytiske prosessen (Bray, 2008). For å synliggjøre min tilstedeværelse og forskerposisjon opprettet jeg dermed et eget dokument kalt «Meg selv som forsker». Etter hver observasjon og etter hvert intervju ble det her skrevet ned mine refleksjoner rundt dette temaet. For å få et lite innblikk i hvordan jeg har posisjonert meg når det gjelder mine informanter, og på hvilken måte jeg har vært deltakende, vil jeg nå komme med ulike eksempler og utdrag fra «Meg selv som forsker». I tillegg til å vise hvordan jeg har vært deltakende under det empiriske feltarbeidet, viser eksemplene også en *refleksiv bevissthet* om min egen rolle i feltet, som igjen er med på å understøtte gyldigheten i min forskning (Alvesson & Sköldberg, 2008; Østerud, 1998).

Her er et utdrag fra «Meg selv som forsker» etter en observasjon i emnet Samfunnsdidaktikk:

---

*Da klassen delte seg inn i grupper for å diskutere, ble jeg med ett usikker på om jeg skulle sitte ved min pult for å observere det hele «utenfra», eller om jeg skulle gå rundt fra gruppe til gruppe. Jeg tenkte raskt gjennom to ting: på hvilken måte får jeg mest informasjon, samt hva blir naturlig for meg å gjøre? På bakgrunn av dette tok jeg med meg notatblokk og penn bort til første gruppe, og spurte om jeg fikk lov til å sitte der litt. De sa*

*ja, og jeg satte meg (...) Når studentgruppa ikke hadde funnet svaret på noe de lurte på ved den ene gruppa, henvendte de seg til meg for å spør om jeg visste svaret. Jeg visste ikke svaret, og sa nei. Jeg reflekterer over om jeg hadde svart på spørsmålet hvis jeg hadde kunnet det, og det hadde jeg gjort. Det hadde vært naturlig i en slik gruppesammenheng, der alle satt og diskuterte.*

---

Jeg var her usikker på om jeg skulle bli sittende ved min pult for å observere det som skjedde fra distanse, eller om jeg skulle være passivt deltakende med studentene i gruppe. Det endte med det siste. Dette viser hvordan forskeren hele tiden må ta stilling til hvordan man skal opptre i felten, ut ifra de situasjonene som oppstår. Endring av situasjoner kan også gjøre at man endrer forskerdeltakelse, noe som virker å være vanlig i feltarbeid: «Det er sjelden slik at du velger en gang for alle hvor mye du skal delta» (Fangen, 2010). Situasjonen over er også et eksempel på hva flere forskere er enige om: graden av deltakelse er avhengig av hvordan en på best mulig måte kan innhente data for å forstå fenomenet (Bray, 2008; Creswell, 2013; Kleven & Strømmes, 1998; Robson, 2002). Jeg som forsker valgte dermed en større grad av deltakelse, nettopp for å få mer informasjon om det jeg forsket på.

Selv om relevant informasjon er av høy prioritet, og er med å styre graden av deltakelse, vil også hendelser som ikke har noen særlig forskningsmessig relevans være med å prege observatørens rolle. Dette fikk jeg erfare ved min andre observasjon ved Samfunnsfagdidaktikk. I starten av undervisningen sa Bjørg til studentene at de skulle ha ett minutters stillhet i forbindelse med en terrorhandling i Paris. Følgende utdrag er hentet fra «Meg selv som forsker» etter observasjonen:

---

*Da vi skulle ha ett minutters stillhet for terrorhandlingen i Paris reiste jeg meg. Det føltes riktig for meg å gjøre det. Her ble jeg en del av noen større, noe utenfor klasserommet og institusjonen som helhet. Å samle seg for å gi sin støtte og medlidenhet. Det føltes naturlig å delta på denne måten.*

---

Å respektere stedet og menneskene man forsker på er svært viktig når man observerer (Creswell, 2012). I denne situasjonen ble en slik respekt utvidet til å gjelde andre deler av verden. Her definerte jeg meg selv som en større helhet som det var viktig å delta i. Et annet eksempel, hentet fra faglærerutdanningen, viser hvordan kjønn og alder kan være med på å påvirke møtet med forskningsfeltet:

---

*Timen begynte kl. 12.15, og jeg kom kl.12. Da var det én student til stede i klasserommet. Vi begynte å prate, og etter hvert spurte han om jeg skulle ta dette emnet via et annet studie, ettersom han ikke hadde sett meg på dette studiet før. Jeg fortalte da at jeg ville være til stede som forsker i dette emnet utover høsten hvis det var greit for studentene, og at jeg skulle fortelle litt mer om prosjektet når alle kom. Etter hvert kom det flere studenter inn i klasserommet, og vi ble en gruppe som utviklet seg i størrelse. For hver student som kom, spurte de hva slags studie jeg gikk på. Alle studentene trodde dermed at jeg også var en student som skulle ta emnet Dramafagdidaktikk. Selv følte jeg at min alder gjorde at jeg ble en naturlig del av studentgruppa, og jeg følte meg ikke som en fremmed utseendemessig, verken for studentene eller for Annette.*

---

Når forsker observerer, er ulike variabler som kjønn, alder og etnisk bakgrunn viktig å være oppmerksom på, både med tanke på det miljøet man observerer, men også når det gjelder seg selv som forsker (Robson, 2002). Alder er en kategori som ikke kan styres, men som kan være med på å forme forholdet til informantene, og påvirke hvordan mennesker reagerer på og forholder seg til forskeren (Hammersley & Atkinson, 2007). I denne sammenheng, både ved emnet i Dramafagdidaktikk og Samfunnsfagdidaktikk, opplevde jeg min alder på 28 år som en døråpner som gjorde det naturlig for meg å være til stede i undervisningen. I tillegg opplevde jeg en åpenhet og aksept blant studentene, som kanskje ikke hadde vært til stede hvis jeg eksempelvis hadde vært en eldre mann.

Et siste eksempel handler om graden av deltakelse i situasjoner som kan være ubekvemme å delta i som forsker. Eksempelet er hentet fra en observasjon ved Dramafagdidaktikk.

---

*Da foreleser Annette kom inn i klasserommet sa hun at alle skulle ta med seg en stol og sette seg i en ring. Jeg fant en stol, og satte meg i ringen sammen med de andre. Annette forklarte at vi skulle leke «Solen skinner på». Det er en lek som går ut på at en person skal stå i midten av ringen, og si eksempelvis «Solen skinner på de med brunt hår». Da skal alle de med brunt hår bytte plass, og det er om å gjøre for personen som står i midten å sette seg på en ledig stol. Slik foregår leken hele veien. Har personen i midten fått satt seg, er det den personen som ikke har fått en stol som skal inn i midten og si «Solen skinner på...». Alle deltok i leken, både Annette, studentene og jeg. Det var først i etterkant jeg tenkte over om jeg i det hele tatt burde vært med på leken eller ikke. Jeg opplever nå at jeg tok et riktig valg når jeg deltok. At jeg turte å utlevere meg selv på denne måten kan ha vært med på å «ufarliggjøre» meg som forsker og observatør.*

---

Det faktum at jeg automatisk deltok i leken har nok å gjøre med mine erfaringer fra dramaarbeid: i leken skal alle med! Det trengs ingen forkunnskaper, og det spiller ingen rolle hvem du er eller hvilken status du har. Alle har mulighet til å bidra i leken på sin måte. Denne innstillingen virket det som de andre studentene og Annette også hadde. Dermed ble jeg ved flere anledninger med på ulike praktiske dramaøvelser som ble gjennomført i emnet. I tillegg kan det hende at informanter «... opplever en ubalanse i forholdet mellom forsker og aktør hvis det er bare de siste som skal utlevere seg» (Repstad, 2007, s. 51).

#### **4.5.2 Intervju**

Man lærer folk å kjenne gjennom samtaler. Forskningsintervjuet bygger på hverdagssamtalen, men går dypere gjennom bruken av en spørre-og-lytte-form (Kvale & Brinkmann, 2009). Denne formen kan foregå på ulikt vis, og med forskjellig antall personer. I løpet av datainnsamlingsperioden ble det gjennomført fire enkeltintervjuer<sup>11</sup> med lærerutdannerne: to med Bjørg og to med Annette. De første intervjuene med lærerne hadde jeg før semesterstart, det vil si at jeg gjennomførte intervjuet med Bjørg i januar 2015, og intervjuet med

---

<sup>11</sup> Hvert intervju varte ca. én time.



Annette i august 2015. Intervjuene var seminstruerte. På forhånd ble det utviklet en intervjuguide, hvor ulike tema og spørsmål ble definert. Dette er vanlig innen casestudieforskning (Creswell, 2013). Samtidig var jeg åpen for at informantene hadde andre forhold som de ville dele. Ettersom det opprinnelige utgangspunktet for forskningen var vurdering og vurderingspraksiser generelt, var temaene for disse intervjuene veldig brede. Det første temaet var *bakgrunn*: her ble lærerne bedt om å fortelle om sin utdanning, yrkesbakgrunn og nåværende arbeid ved HUI. Neste tema var *planlegging/undervisning* hvor lærerutdannerne fikk spørsmål som hvordan de planla emnet, og deres undervisningsstil. Neste tema var *summativ vurdering*. Her spurte jeg lærerne om alt fra deres opplevelser med å gi karakterer, utforming av eksamen, vurderingsprosedyrer, til hvordan de selv skulle ønske at eksamen foregikk. Neste kategori var *formativ vurdering*. Her ble lærerne spurt om hva slags vurderinger som skjer underveis i undervisningen, tilbakemeldinger, og studentenes medvirkning i disse vurderingene. *Ideologi* var siste tema, hvor lærerne ble bedt om å reflektere rundt hva de mente var viktig kunnskap i emnet, hvorfor, og hvordan de verdsatte denne kunnskapen.

Det siste intervjuet med hver lærer var ved semesterslutt, hvor intervjuet med Bjørg foregikk i mai 2015, og intervjuet med Annette foregikk i november 2015. Dette intervjuet var basert på mine observasjoner i løpet av semesteret. Eksempelvis opplevde jeg i løpet av mine observasjoner i Samfunnsfagdidaktikk at Bjørg var opptatt av mål. Et av mine spørsmål var da: «Du har mål for uken, og sier til studentene at emnet skal gjenspeile grunnskolen på denne måten. Hvorfor er det viktig for deg?». Et annet spørsmål var: «Kan du fortelle hvordan du opplevde det arbeidskravet hvor studentene hadde gruppepresentasjoner?» Gjennom observasjoner i Dramafagdidaktikkemnet så jeg hvordan Annette hadde en dialogisk undervisningsform, og spurte dermed «Jeg opplever at du er opptatt av dialog i undervisningen. Hvorfor er det viktig for deg?» Videre spurte jeg spørsmål som «Studentene hadde et arbeidskrav. Hvordan syns du det gikk?». Samtidig var jeg fortsatt her opptatt av det overordnede bildet av vurdering i undervisning generelt, og dermed spurte jeg også spørsmål om læringsutbyttebeskrivelser og deres oppfattelse av begrepene kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse.

Det ble også gjennomført totalt fire fokusgruppeintervjuer<sup>12</sup> med studenter: to fokusgruppeintervjuer med grunnskolelærerstudenter fra Samfunnsfagdidaktikk, og to med faglærerstudenter fra Dramafagdidaktikk. De første fokusgruppeintervjuene ble gjennomført i starten av semesteret, mens de andre intervjuene ble gjennomført ved slutten av semesteret. Fokusgruppen fra Samfunnsfagdidaktikk besto av fire studenter. I følge Kvale & Brinkmann (2009) består en fokusintervjugruppe gjerne av sekst til ti personer. Bakgrunnen for nettopp antallet fire, hang sammen med min hensikt tidlig i fasen om å studere vurderingspraksiser i praksisskoler. Som sagt fikk jeg vite at disse fire jentene skulle ha praksisperioden på samme sted, og derfor ble disse valgt ut. Fokusgruppen fra Dramafagdidaktikk besto av tre jenter. Disse var som sagt valgt ut av Annette på grunn av det til tider lave antallet studenter i undervisningen.

De første fokusgruppeintervjuene var basert på nesten de samme kategoriene som lærerne: *bakgrunn, undervisning/forberedelse, summativ vurdering og formativ vurdering*. Det ble lagt vekt på studentenes opplevelse innen disse temaene gjennom spørsmål som «Hvordan opplever dere det å få en karakter?». Jeg spurte også spørsmål som: «Får dere tilbakemeldinger underveis i seminartimene?» «Får dere vurdere hverandre av og til?» «Blir det lagt opp til at dere kan vurdere dere selv?» Disse spørsmålene, som i utgangspunktet kan defineres som ja/nei-spørsmål, ble inngangen til refleksjon rundt temaer som tilbakemeldinger, hverandrevurdering og egenvurdering. Samtidig tok studentene opp arbeidskrav som tema ved disse første intervjuene. Eksempelvis spurte jeg studentene i Samfunnsfagdidaktikk om de noen gang vurderte hverandre i løpet av undervisningen ved HUI. En av studentene var da raskt fremme med å knytte dette til et arbeidskrav som de hadde hatt. Også ved Dramafagdidaktikk, når jeg tok opp temaet tilbakemeldinger, var det studentene selv som knyttet denne praksisen til arbeidskrav. Generelt sett ble mange av mine spørsmål som handlet om tilbakemeldinger og vurderinger underveis i undervisningen generelt, knyttet til arbeidskrav som kontekst. Det faktum at studentene nettopp hadde gjennomført arbeidskrav i sitt emne før dette første intervjuet, kan ha påvirket intervjusituasjonen. Dette gjorde at jeg blant annet stilte spørsmål ved deres

---

<sup>12</sup> Hvert fokusgruppeintervju varte ca. én time.

opplevelse av det gjennomførte arbeidskravet. Ved det første intervjuet med Samfunnsfagdidaktikkstudentene spurte jeg eksempelvis «Men hva syns dere om det opplegget dere hadde i dag? Med fremlegg?»

På grunn av at de to første fokusgruppeintervjuene omhandlet arbeidskrav i stor grad, ble de svært relevante for videre analyse. De to siste fokusgruppeintervjuene derimot, har ikke fått like mye plass i empirien i denne avhandlingen. Dette fordi disse ble gjennomført etter endt praksis, og handlet dermed mye om vurdering i praksisperioder.

Alle intervjuene, både enkeltintervjuene og fokusgruppeintervjuene, ble tatt opp med båndopptaker og med en diktafon-app via mobil. Dette for å sikre eventuelle tekniske feil. Alle intervjuene ble transkribert i sin helhet ved hjelp av Nvivo og Word.

### **4.5.3 Dokumenter**

Dokumentanalyse er særlig anvendelig i kvalitative casestudier. Dokumenter som kan være relevante å undersøke med en slik tilnærming, er dokumenter som sier noe om den konteksten som deltakerne er en del av (Bowen, 2009).

Undervisningens planleggingsdokumenter sier noe om dette. I denne sammenheng var det spesielt nyttig å se nærmere på den skriftlige teksten som studentene fikk om selve arbeidskravet. Denne teksten gir vanligvis informasjon om elementer som hvor arbeidskravet finner sted, når, hva som skal skje, hva studentene eventuelt må gjøre på forhånd og hvordan arbeidskravet gjennomføres. Etersom denne studien undersøker arbeidskrav i en didaktisk kontekst, var det også nyttig å se på hvordan undervisningen var lagt opp i semesterplanen. Ved å undersøke dette dokumentet har man mulighet til å se arbeidskrav i en større sammenheng.

I emnet Samfunnsfagdidaktikk fikk jeg tilgang til det som ble kalt for Kursplanen. Dette var en overordnet plan for de to emnene som grunnskolelærerstudentene skulle ha det semesteret som det ble gjennomført empirisk forskning. Kursplanen var på 20 sider og besto av flere deler. Det er to av disse delene som har blitt viktige for analyse i denne avhandlingen: semesterplanen og beskrivelser av arbeidskrav. Ved emnet Dramafagdidaktikk

ble det delt ut dokumenter underveis i studiet. Jeg fikk først tilgang til semesterplanen, en enkel plan for semesteret på seks sider. Etter hvert utviklet lærerutdanner Annette en arbeidskravtekst som ble gitt til studentene. Disse to dokumentene ble også gjenstand for analyse. Det var sentralt å analysere semesterplaner og arbeidskravbeskrivelser fordi de sier noe om hensikten med arbeidskrav i undervisning, og hvordan vurdering er tenkt å gjennomføres her. Planleggingsdokumentene har dermed vært viktig materiale for å kunne svare på denne avhandlingens første forskningsspørsmål, som handler om hva slags vurdering lærerutdannere har til hensikt å legge til rette for ved muntlige arbeidskrav, og hvordan disse gjennomføres.

Lærerutdannere må handle i tråd med overordnede dokumenter som sier noe om studiers struktur og retningslinjer. I denne sammenheng var det interessant å se nærmere på de retningslinjene som lærerne måtte forholde seg til når det gjaldt vurdering. Særlig de retningslinjene som kom etter innføringen av Kvalitetsreformen, som jo var bakgrunnen for at arbeidskrav utviklet seg. Dokumenter om vurdering etter innføringen av Kvalifikasjonsrammeverket var også interessant å undersøke nærmere, ettersom disse er de nyeste prinsippene som universitetene og høyskolene må forholde seg til. For å få tak i slike dokumenter kontaktet jeg først biblioteket ved HUI via telefon, og forklarte hvorfor jeg ringte. De fortalte at de hadde et digitalt arkiv jeg kunne få tilgang til. Her var det mulig å søke etter tidligere rapporter, notater, retningslinjer og brev. Flere søk ble gjennomført ved bruk av ord som «vurdering» og «tilbakemeldinger», i kombinasjon med «Kvalitetsreformen» og «Kvalifikasjonsrammeverket». Flere dokumenter ble gjennomlest, men kun to dokumenter ble tatt med videre: «Notat om nye vurderingsformer ved innføringen av Kvalitetsreformen» (fire sider) og «Veileder for implementeringen av arbeidet med NKR» (seks sider) <sup>13</sup>. Disse var relevante fordi de beskrev elementer om vurdering som påvirket undervisning. Likevel har de to dokumentene ikke fått mye plass i selve analyseteksten i denne avhandlingen. De to dokumentene, og flere av de andre interne dokumentene som også ble lest, har isteden fungert som en forståelsesramme for meg som

---

<sup>13</sup> Begge dokumentene har fått nytt navn for å bevare anonymiteten til HUI.

forsker, som en større kontekst som har gjort forskningen mer forståelig i løpet av prosessen.

Dokumentene ble analysert i fase to av analyseprosessen, som jeg skal komme nærmere inn på i neste avsnitt. Her ble dokumentene analysert på bakgrunn av kategorier som ble utviklet gjennom analyse av intervjuer og observasjoner. Å ta i bruk slike forhåndsdefinerte temaer når dokumenter undersøkes, kan være nyttig når man bruker flere metoder for innsamling av data (Bowen, 2009).

## **4.6 Analyse**

Det systematiske analysearbeidet ble gjennomført i to faser. Med *systematisk* analyse menes den prosessen hvor jeg aktivt gikk inn for å analysere mine data på en metodisk og strukturell måte. I den første fasen ble dataene sortert ved hjelp av analytiske *kategorier*, mens i den andre fasen ble disse kategoriene strukturert og videreutviklet i en analytisk *tabell*.

### **4.6.1 Analytiske kategorier**

Utviklingen av analytiske kategorier baserer seg på inngående lesing og studering av datamaterialet, for så å sortere det man studerer i ulike temaer. Det er en sorteringsmekanisme som gjør det mulig for forsker å strukturere sin empiri for å finne mønstre, likheter og ulikheter, som videre kan gjøre materialet mer forståelig. Prosessen er utgangspunktet for beskrivelser, sammenligninger og forklaringer av data (Ryan & Bernard, 2003).

Analytiske kategorier eller tema utvikles gjerne på bakgrunn av uttrykk man ser i datamaterialet. Et tema er dermed en kobling og sammenfatning av ulike uttrykk. I mitt datamateriale har uttrykkene jeg har laget kategorier ut ifra vært tekstsegmenter fra transkripsjoner av intervjuer og observasjonsnotater. Dokumenter, semesterplaner og lignende, ble ikke kategorisert på denne måten. Dette fordi jeg i starten var usikker på jeg skulle bruke disse som datakilde. Dermed ble dokumentene analysert på bakgrunn av ferdigutviklede kategorier fra intervjuer og observasjoner, og tatt med i den andre fasen av analysen hvor jeg utviklet en tabell.

For å identifisere kategorier tok jeg for det meste i bruk *repetisjon* som strategi. Dette er en vanlig måte å identifisere kategorier på, og handler om å se etter hendelser og situasjoner som stadig gjentas: «The more the same concept occurs in a text, the more likely it is a theme» (Ryan & Bernard, 2003, s. 89). Jeg valgte også å se etter *likheter og ulikheter* i materialet, spesielt mellom de to emnene Samfunnsfagdidaktikk og Dramafagdidaktikk. Jeg sammenlignet eksempelvis det de to lærerutdannerne svarte på intervju spørsmål, og også gjennomføringen av arbeidskravet i de to emnene. Jeg vil nevne at jeg ikke hadde som mål å sammenligne vurderingsaktiviteter og vurderingspraksiser mellom faglærerutdanningen og grunnskolelærerutdanningen. Søken etter likheter og ulikheter er isteden gjort for å bli mer bevisst de praksisene som finnes, for å se på de felles mønstrene som vises innen lærerutdanninger.

De to ovennevnte strategiene, repetisjon og likheter/ulikheter, ble behandlet gjennom prosessen «cutting and sorting» (Ryan & Bernard, 2003, s. 94). Dette er en prosess hvor man markerer et relevant uttrykk, klipper eller kopierer det ut, for så å sortere det under en kategori. Prosessen ble gjennomført ved å bruke Word: ulike tekstbiter ble markert med farge, dermed ble tekstsegmentene kopiert over i ett nytt dokument under den kategorien det tilhørte.

Etter den første gjennomlesningen av mine data ente jeg opp med 23 kategorier. Materialet ble så lest igjen. Denne gangen ut ifra de utviklede kategoriene. Etter dette ble flere temaer slått sammen, og jeg ble stående med åtte kategorier: vurdering og teori/praksis, fremtidig vurderingskompetanse, dilemma, planlegging og undervisningsstrategier, ideologi, eksamen og arbeidskrav, tilbakemeldinger og studentmedvirkning.

Disse kategoriene må forstås ut ifra min brede innfallsvinkel i starten av prosjektet, hvor jeg studerte vurderingspraksiser generelt i undervisningen i lærerutdanningen, både ved HUI og praksisskoler. Temaet *vurdering og teori/praksis* er eksempel på en kategori som tydelig belyser dette, og ble utviklet på bakgrunn av intervjuer med studenter som opplevde at de fikk en bedre vurdering i praksis enn ved undervisningen ved HUI, og deres refleksjoner rundt dette temaet. Etter hvert i prosessen ble det tydelig at prosjektet hadde blitt for stort hvis praksisskoler og praksislærere også skulle vært en del av studien. Dermed ble dette valgt vekk.

#### 4.6.2 Analytisk tabell

I neste steg av analysen ble det utviklet en analytisk tabell<sup>14</sup>. Det var gjennom denne prosessen jeg så at mye av datamaterialet omhandlet arbeidskrav.

Flesteparten av de kategoriene som var utviklet, slik som *tilbakemeldinger*, *studentmedvirkning*, *planlegging og undervisning* og *fremtidig vurderingskompetanse*, handlet for det meste om planlegging av arbeidskrav, gjennomføring av arbeidskrav og refleksjoner omkring arbeidskrav etter gjennomføring. Det var på dette grunnlaget at arbeidskrav i undervisning ble konteksten for studien. Dette viser hvordan en induktiv forskningsprosess var med på å styre den endelige vinklingen for denne avhandlingen.

Tabellen som ble utviklet er inspirert av Fangens (2010) tre analysenivåer: førstegradsfortolkning, andregradsfortolkning og tredjegradsfortolkning (s. 208-222). Ved *førstegradsfortolkninger* konstateres det man har hørt, sett og lest på en mest mulig nøytral måte, ut ifra deltakernes premisser. Dette fortolkningsnivået er dermed erfaringsnært (Geertz, 1973). Man beskriver situasjoner med informantenes egne ord og begreper, og tolker det som skjer ut ifra allmennkunnskap. For å få frem det erfaringsnære perspektivet utviklet jeg fire kolonner med førstegradsfortolkninger, hvor den første het «Intervju». Her ble det skrevet inn direkte sitater fra intervjuer. Neste kolonne var «Observasjoner», hvor det ble klippet inn observasjoner som kunne knyttes til utsagnet i forrige kolonne. Den tredje raden ble kalt «Dokumenter», hvor jeg skrev ned mine tolkninger av dokumenter, eksempelvis semesterplaner, som kunne si noe om både sitatet og observasjonen. Den fjerde kolonnen kalte jeg «Sammenfatning», hvor jeg så på disse tre konteksten sammen, og skrev en oppsummering. Denne måten å gjøre det på har fått konsekvenser for hvordan jeg analyserte innholdet i kapittel 6.0. Her ble de ulike datainnsamlingsmetodene brukt som empiriske kontekster som belyste hverandre.

Ved *andregradsfortolkning* handler det om å «overskride deltagernes common sense-forståelse» (Fangen, 2010, p. 211). Her legges det vekt på hvordan forsker tolker de beskrivelsene som er beskrevet ved det første nivået. Man går fra et erfaringsnært perspektiv til et mer erfaringsfjernt perspektiv (Geertz, 1973). Dette steget kan oppleves fjernt for deltakerne, i og med at forsker setter ord på

---

<sup>14</sup> Et utdrag av tabellen er lagt ved som vedlegg.

handlinger som deltakerne kanskje ikke kjenner seg igjen i. Utfordringen er at deltakerne kan oppleve at de ikke forstår beskrivelsene, og kan føle seg objektivert (Fangen, 2010). Likevel er dette en nødvendig prosess i etnografiskinspirert forskning. Dette for å unngå rene beskrivelser i forskning, og for å løfte empirien til et analytisk nivå (Fangen, 2010). Denne måten å fortolke på har fått konsekvenser for hvordan jeg analyserte innholdet i kapittel 7.0. Her tok jeg inn modellen som er utviklet i det teoretiske kapittelet, og analyserte empirien med utgangspunkt i denne.

Interessante momenter å se etter på dette andre tolkningsnivået er hva deltakerne gjør i forhold til hva de ønsker å gjøre, eller hvordan de fremstår i forhold til hvordan de faktisk vil fremstå. Slike uoverensstemmelser mellom holdning og handlinger, intensjon og praksis ble gjennomgående ved dette tolkningsnivået, noe som var opphavet til min tolkning av arbeidskrav som en dissonerende praksis (se kapittel 7.5).

Ved *tredjegradsfortolkning* stiller forsker seg kritisk til deltakernes tolkninger, eller peker på skjulte og underliggende behov. I tabellen tok jeg et kritisk blikk eksempelvis når jeg sammenlignet læreres hensikter med arbeidskrav, gjennomføringen av arbeidskrav og refleksjoner i etterkant. Det ble tatt inn relevant teori i denne kolonnen for å se sammenhenger mellom empiri og teori. Så vil jeg understreke at det er i analysekapittel 8.0 at det tredje fortolkningsnivået viser seg sterkest. Her undersøkes overordnede og nærliggende strukturer og prosesser som kan ha påvirket informantene, og som igjen kan ha ført til at de handler som de gjør. På denne måten gjengir jeg ikke bare deltakernes refleksjoner og handlinger, men fortolker det som sies og gjøres ut ifra en bredere meningskontekst. Dette er viktig med hensyn til den etnografiskinspirerte innfallsvinkelen til denne avhandlingen: etnografisk forskning er ikke et avgrenset felt, men må undersøkes i lys av den helheten som enkelsituasjoner oppstår i (Gulløv & Højlund, 2003).

Arbeidet med utviklingen av analytiske kategorier og videre en analytisk tabell, har vært grunnlaget for avhandlingens tre analysekapitler. Kapittel 6.0, empirinær analyse, er utviklet særlig på bakgrunn av førstegradsfortolkninger i min tabell. Kapittel 7.0 og 8.0 er begge utviklet på bakgrunn av fortolkning på andre og tredje nivå. Dette viser hvordan det er flytende overganger mellom de



ulike tolkningsnivåene, og at analysens skrivearbeid er mer dynamisk enn den siden av analyseprosessen som krever systematikk for å få oversikt over data.

#### **4.7 Forskningsetiske refleksjoner**

Det er flere etiske og moralske problemstillinger og spørsmål som dukker opp i forskningsøyemed. Forskningsetiske hensyn må tas underveis i hele forskningsprosessen, både før, under og etter innsamlingen av data (Creswell, 2012; Postholm, 2010). Dette handler blant annet om å strebe etter sannhet og kvalitet, konfidensialitet og habilitet, informere informanter om frivillig deltakelse, samt ha en god henvisningsskikk.

Et viktig hensyn som må tas, er å informere informantene om hva forskningen handler om (Postholm, 2010). I denne studien har slik informasjon både blitt gitt skriftlig og muntlig, ved flere anledninger. Å gi klar og tydelig informasjon til deltakerne om forskningens mål og hensikt, innebærer også at forsker selv må ha en klar oppfattelse av dette. Et slikt tydelig utgangspunkt er derimot vanskelig i etnografiskinspirert forskning med en induktiv karakter (Fangen, 2010; Postholm, 2010). Postholm (2010) beskriver dette treffende når hun sier at ved etnografisk forskning så har forskeren «en formening om hva han eller hun skal rette fokus mot, men dette fokuset blir spisset i løpet av forskningsprosessen» (s. 46). Det opprinnelige utgangspunktet for denne studien var å undersøke vurderingspraksiser i undervisning generelt. Formålet var å få en bedre forståelse av disse vurderingspraksisene etter innføringen av Kvalifikasjonsrammeverket. Dette ble formidlet til informantene<sup>15</sup>. Gjennom empirisk forskning og analyse av data ble forskningsfokuset snevret inn til å gjelde vurderingspraksis i arbeidskrav. Denne avgrensningen ble ikke formidlet til informantene. Dette fordi avgrensning er en naturlig del av forskningsprosessen (Creswell, 2013; Denzin & Lincoln, 2011; Fangen, 2010). I tillegg er innskrenkningen som er gjort, i tråd med det opprinnelige temaet og hensikten for denne avhandlingen. Om forskningen hadde avviket fra det temaet som deltakerne ble informert om, ville ny informasjon blitt gitt.

---

<sup>15</sup> Informasjonsskriv om studien som ble gitt til informantene er lagt ved som vedlegg.

Ved empirisk arbeid, og særlig med observasjon som metode, kan et nært forhold mellom forsker og deltaker føre til et vennsforhold mellom dem, eller at deltakerne føler seg ekstra fortrolige overfor forsker (Postholm, 2010). Dette kan gjøre at informanter forteller om forhold som er mer private og personlige, og som ikke skal refereres videre. Under observasjonene ved Samfunnsfagdidaktikk inviterte lærerutdanner Bjørg meg med til hennes oppholdssteder når det var pauser fra seminartimene, eller når det var tid for lunsj. Dette var steder som kantina, hvor vi tok en kaffe eller lunsj sammen, eller personalrommet. Jeg oppfattet at Bjørg tolket disse stundene som forskningsmessige «frisoner», tidspunkt hvor jeg ikke var til stede for å forske, men ta en pause. Jeg så på det som et etisk ansvar å la disse pausesamtalene ikke inngå som en del av forskningen.

I intervjusituasjoner er det sentralt at informantene behandles med respekt. Det er også avgjørende at forsker signaliserer at den informasjonen som deltakerne kommer med er viktig (Fangen, 2010; Postholm, 2010). Dette kan gjøres gjennom at forsker tar seg god tid til å lytte. Dette ble gjort i denne studien ved å ikke avbryte deltakerne, men la dem « snakke seg ferdig ». I tillegg var jeg opptatt av min egen kroppsholdning og utstråling under intervjuene, og at denne skulle være positiv og imøtekommende. Det virket som lærerutdannerne satt igjen med noe positivt etter intervjuene. Lærer Annette uttalte blant annet følgende etter et intervju: «Jeg synes det er veldig gøy, for du får meg til å tenke på en masse som jeg egentlig ikke trodde at jeg skulle tenkte noe på. Det er morsomt å reflektere over sin egen praksis da.» (Annette, intervju 1). Dette viser at intervjuer kan få informanter til å reflektere og videreutvikle sine tanker, noe som igjen kan påvirke praksishandlinger.

De intervjuene og fokusgruppeintervjuene som ble gjennomført i denne studien, ble tatt opp ved å bruke båndopptaker og mobiltelefon. Det ble forklart til informantene at det var kun jeg som skulle lytte til disse. I tillegg ble det fortalt at anonymiteten til deltakerne ble sikret gjennom bruken av pseudonymer. Meldeskjema om forskning ble sendt inn til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).<sup>16</sup>

---

<sup>16</sup> Meldeskjema er lagt ved som vedlegg.

I neste kapittel vil denne avhandlingens teoretiske rammeverk bli presentert. Her utvikles en modell til bruk for analyse av empiri.

## 5.0 Modell for empirisk analyse

I dette kapitlet klargjøres studiens teorigrunnlag som brukes som utgangspunkt for analyse av empiriske data. Jeg vil minne om denne avhandlingens overordnede problemstilling som er: Hvordan kan muntlige arbeidskrav som didaktisk vurderingspraksis i norsk lærerutdanning forstås, og hva kan ha bidratt til at denne vurderingspraksisen oppstår?

Først i kapitlet blir den didaktiske trekant redegjort for, samt begrunnelser for hvorfor denne er valgt som utgangspunktet for å analysere vurderingsteorier. I neste del presenteres ulike teorier om vurdering, og hvordan disse teoriene kan forstås ved hjelp av den didaktiske trekant. På bakgrunn av analyse av vurderingsteorier ved hjelp av trekanten, utvikles en modell. Denne modellen blir beskrevet som «vurderingsdimensjonen i undervisning», en dimensjon bestående av tre vurderingsforståelser for undervisning; «vurdering som kontroll, «vurdering som utvikling» og «vurdering som mening». Det er denne modellen med de tilhørende tre forståelsene, som blir utgangspunktet for analyse av de empiriske dataene.

Før jeg går inn i prosessen som er beskrevet ovenfor, vil jeg kort si noe om hva slags forhold denne avhandlingens kontekst, den norske lærerutdanningen, har til temaet vurdering i undervisning, og hvordan dette forholdet vil påvirke hvordan jeg i avhandlingen må forholde meg til to ulike tradisjoner å forstå undervisning på, nærmere bestemt den nordiske didaktikktradisjonen og den angloamerikanske curriculum-tradisjonen.

Temaet vurdering i undervisning kan bli tolket forskjellig ut ifra den konteksten det gjelder. I denne sammenheng undersøkes den norske lærerutdanningen som undervisningskontekst. Denne utdanningen er blitt skapt i en spesiell tradisjon med et sett med kulturelle underliggende mønstre, som har vært med på å forme den. I andre land har disse tradisjonene vært annerledes. For å undersøke tematikken om vurdering i undervisningssituasjoner må man dermed ta utgangspunkt i de underliggende tradisjonene som ligger til grunn i et utdanningssystem, som igjen vil føre til at den språkbruken, begrepene og modellene man bruker er avledet av disse. Eksempelvis ville temaet vurdering i

undervisning i lærerutdanningen i USA kommet til uttrykk på en helt annet måte enn temaet ville gjort med den norske lærerutdanningen som utgangspunkt. Dette fordi disse landene hviler på ulike tradisjoner om utdanning og skole.

For å forstå vurdering i undervisning i norsk lærerutdanning er det dermed essensielt å se nærmere på den tradisjonen som ligger til grunn her, nemlig den nordiske didaktikk-tradisjonen (Midtsundstad & Werler, 2011).

Didaktikkbegrepet, som denne retningen hviler på, har historisk sett sitt opphav i tanker fra de greske filosofene Platon og Aristoteles, og fortsetter gjennom de kristne apostlene, kirkefedre som Augustin, skolastikere som Luther og Comenius og til slutt fremveksten av det første lærerseminaret i Halle på slutten av 1600-tallet (Hopmann, 2007). Tradisjonen har vært opptatt av *innholdet* som førende for undervisningsplanlegging, og viktigheten av refleksjoner rundt *hvorfor* det aktuelle innholdet er viktig. De nordiske landene som har slike røtter, har gjerne forholdt seg til statlige læreplaner. Disse er ikke tenkt å fungere som direktiver for undervisning, men skal formidle et tradisjonsrikt innhold som den enkelte lærer skal tolke og reflektere over for så å legge til rette for betydningsfull undervisning for den lærende (Westbury, 1998). Dette har også vært sentralt i den tyske dannelsesstradisjonen, som var opptatt av at innholdet skulle bli til betydning for den enkelte. Denne tyske innholdsbaserte tankegangen har fått stort nedslagsfelt i norsk skole og lærerutdanning (Midtsundstad & Hopmann, 2011). Tradisjonen har vært lite opptatt av hvordan vurdering som metode skal bidra inn i undervisningen, og hvordan vurdering kan effektivisere læring gjennom bruk av forhåndsdefinerte mål (Hopmann, 2003).

En tradisjon som derimot har vært svært opptatt av vurdering i opplæringen i skolen og høyere utdanning er curriculum-tradisjonen, som har sin base i den angloamerikanske delen av verden (Hopmann, 2003, 2007). Westbury (1998, 2000) mener at den amerikanske vurderingsteoretikeren Tyler og hans rasjonale er opphavet til selve curriculum-tradisjonen. Dette viser hvordan vurdering er helt integrert i denne tilnærmingen. Flere forskere på området mener også at Tyler og hans teorier om vurdering har hatt mest å si for hvordan man oppfatter vurdering og læring i USA, og anser han som opphavsmannen til tanken om planlegging og vurdering av undervisning i relasjon til mål (Allan, 1996; Eggen, 2011; Havnes & Prøitz, 2016; Parks, 2011). I de landene hvor denne tradisjonen

har vært sterk har læreplaner gjerne blitt utviklet og definert på skolenivå, med mål som utgangspunkt. Lærerens rolle har altså vært tilknyttet utviklingen av overordnede læreplaner med forhåndsdefinerte mål, innhold og metoder som læreren skal implementere (Westbury, 1998). På denne måten har tradisjonen vært opptatt av å utvikle gode systemer for undervisning, og det samme gjelder for vurdering.

Når man forsker på vurdering i undervisning i norsk lærerutdanning må man dermed både ta høyde for de tradisjonene som vurdering som utdanningsfelt har, nemlig røtter i curriculum-tradisjonen, og de tradisjonene som den norske lærerutdanningen har, nemlig en nordisk didaktikk. I dette kapittelet går jeg inn i det angloamerikanske landskapet når jeg beskriver og reflekterer over vurderingsteorier på et overordnet nivå. For å forstå disse teoriene i en undervisningskontekst i Norge går jeg derimot over i det didaktiske landskapet. Måten dette gjøres på, er ved å bruke den didaktiske trekanten for å analysere hvordan disse teoriene om vurdering kan forstås i relasjonen mellom lærer, innhold og elev<sup>17</sup>.

## **5.1 Den didaktiske trekant**

I dette kapittelet brukes den didaktiske trekant for å analysere vurderingsteorier. Denne er egnet fordi den er en generell og grunnleggende modell som tar utgangspunkt i lærer, innhold og elev som tre kategorier som må være til stede for at undervisning skal skje. I tillegg teoretiserer den undervisningens grunnleggende bestanddeler og relasjonene mellom dem. Den didaktiske trekanten stammer fra den tyske danningsteoretiske og didaktiske tradisjonen (Künzli, 2000). Her i denne avhandlingen vil den bli anvendt som en nøytral modell som er ute etter å fange relasjonene mellom undervisningens grunnleggende elementer. Det å ta utgangspunkt i de grunnleggende bestanddelene betyr for det første at den er brukbar for å forstå undervisning uavhengig av hvor undervisningen foregår: på skolen, i arbeidslivet, eller i lærerutdanningen på en høyere utdanningsinstitusjon (Willbergh & Midtsundstad, 2012). For det andre: det generiske ved modellen gjør den

---

<sup>17</sup> I den didaktiske trekant blir den lærende beskrevet som «elev». Dermed blir dette ordet bruk videre i denne dele av oppgaven, selv om informantene som studeres her er studenter .

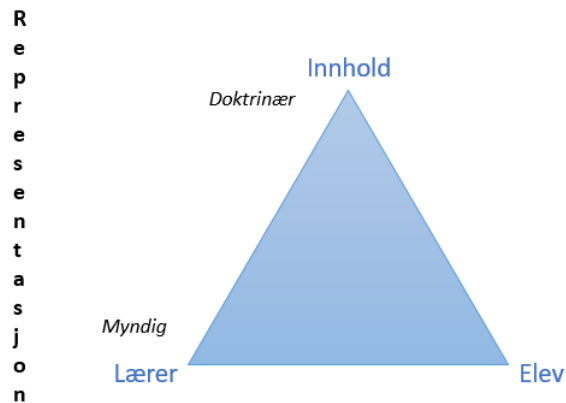
anvendelig for å sammenlikne teorier, som i dette tilfelle er klassiske teoretiske paradigmer i vurderingsfeltet. Trekanten skal brukes som en ramme for å *forstå* hvordan disse paradigmene kommer til uttrykk i undervisningen mellom lærer, innhold og student, samtidig som jeg bruker den for å *sammenligne* hvordan vurdering kommer til uttrykk i undervisningen ut ifra ulike teorier om vurdering.

Opphavet til trekanten er ukjent. En av de første som brukte trekanten på en utvidet og teoretisk måte var Haram Pashen i 1979. I 1986 tok Klaus Prange i bruk trekanten, og knyttet den til god undervisning (Künzli, 1998). Før jeg bruker trekanten analytisk i neste del av kapitlet, blir det hensiktsmessig å forklare den nærmere. Modellen er en trekant med tre akser som gjerne går under betegnelsene representasjonsaksen, interaksjonsaksen og erfaringsaksen (Künzli, 1998, 2000).

### **5.1.1 Representasjonsaksen: lærer-innhold**

Aksen som forbinder lærer og innhold kalles *representasjonsaksen*.

Representasjonsaksen kan bli tolket forskjellig ut ifra det ytterpunktet som blir mest vektlagt. En doktrinær tolkning prioriterer innholdet over lærer, mens en myndighetstolkning gir lærer prioritet foran innhold (Künzli, 1998). Rent historisk fremstiller denne aksen en tradisjon innen didaktikken, nemlig retorikktradisjonen. Denne kan knyttes tilbake til antikken hvor evnen til overtalelse eller kunsten å overbevise var essensiell, og ble sett på som et ideal i læreprosessen. Retorikerens overtalelsesmakt lå i hans eller hennes kunnskap innen et emne. Dette viser hvordan den retoriske kompetansen omhandler kunnskap om noe (innhold) og presentasjonskunsten (lærer) (Künzli, 1998).



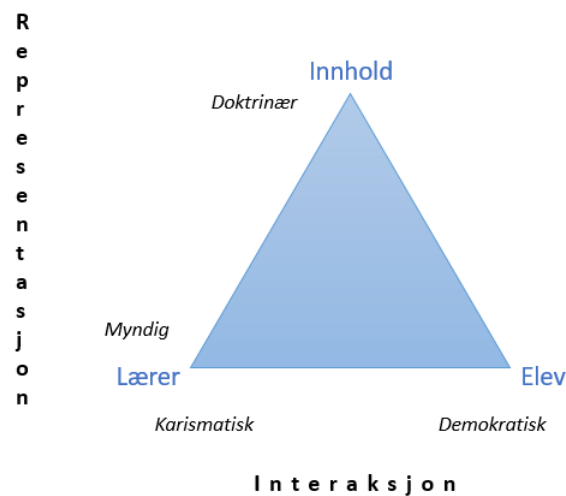
*Figur 2: den didaktiske trekant*

Når vurdering skjer i en undervisningssituasjon blir viktige spørsmål på denne akse hvem som har ansvaret for vurderingers innhold: er det gitt ut ifra et nasjonalt nivå eller har læreren påvirkning på innholdet? Et annet spørsmål som er sentralt er hvordan læreren planlegger, strukturerer og behandler innholdet for undervisningen generelt og vurderinger spesielt. Planlegges vurderinger som faste intervaller for å sjekke studentens kunnskap, eller legges det til rette for vurderinger og tilbakemeldinger underveis i undervisningen?

### **5.1.2 Interaksjonsaksen: lærer-elev**

Aksen som forbinder lærer og elev kalles gjerne den kateketiske akse eller interaksjonsaksen (Künzli, 1998; Westbury, 2000). Vektlegges lærer som rollemodell har man en karismatisk tolkning av lærer-elevforholdet. Innlemmes elevens stemme i større grad, har man en demokratisk tolkning. Historisk sett representerer denne akse en utvikling innen didaktikken som kan knyttes til utbredelsen av det kristne budskap. For å frelse og overbevise hedninger om den sanne tro, oppdaget prester og misjonærer at tradisjonelle retoriske grep ikke var tilstrekkelige. Den offentlige formen for argumentasjon var altså en utfordring når det gjaldt kommunikasjon (Künzli, 1998). Løsningen ble en mer mellommenneskelig form for kommunikasjon mellom prestefolket og de som trengte opplysning eller undervisning. En vennlig tone og personlig omsorg var grunnlaget for god undervisning.



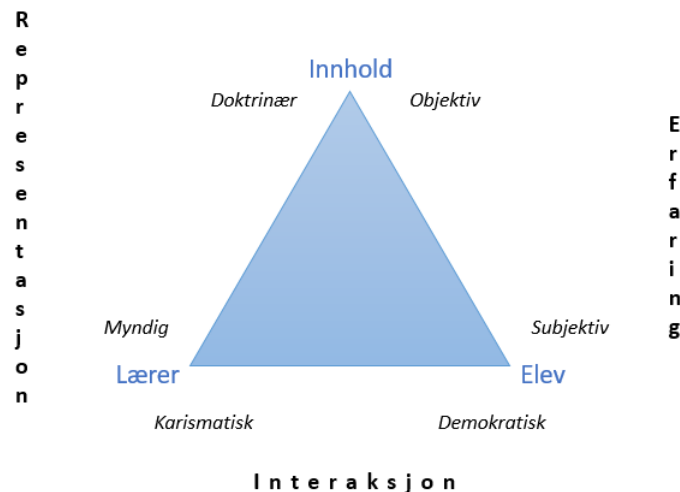


Sentrale spørsmål som må bli tatt opp i lys av vurdering i en undervisningskontekst i denne relasjonen er hvem som får være med i vurderingsprosesser og vurderingshandlinger: er det læreren som har dette overordnede ansvaret, eller får elever også være deltakende? Og hvilke roller skal disse deltakerne ha når vurderinger gjennomføres? Skal læreren være den som sitter med den avgjørende makten, eller får medelever vurdere? Eller kanskje kan eleven selv fungere som vurderer? Her er det altså de sosiale relasjonene mellom lærer og elev som får oppmerksomhet, hvor man er opptatt av ansvarsforholdet mellom de to deltakerne både når vurdering planlegges og gjennomføres.

### 5.1.3 Erfaringsaksen: innhold-elev

Aksen som forbinder innhold og elev blir gjerne kalt *erfaringsaksen* (1998, 2000). Dette fordi man er opptatt av hvordan innholdet skal bli til en erfaring eller en betydning for den enkelte. Når innholdet blir vektlagt fremfor elev på denne aksen, blir tolkningen objektiv. Blir derimot eleven prioritert i dette forholdet, har man en subjektiv tolkning. Erfaringsaksen har sine røtter i en tredje utvikling innen didaktikk, nemlig metode. Tidligere ble kunnskap, både i den retoriske og den kateketiske fasen, sett på som gitt. Kunnskapen var konstant og kunne dermed overføres videre til eleven. Etter hvert, med en eksplosjon av ny kunnskap, ferdigheter og ny viten, ble denne overføringsmekanismen

problematisk. Undervisningens utfordring ble dermed en utfordring for selve kunnskapen eller innholdet (Künzli, 1998). Dermed ble organisering av fakta og begreper, prosessen med å produsere kunnskap og spørsmål rundt hvordan man skal legitimere og vurdere denne kunnskapen relevant. Det som ble vektlagt var altså en metodisk tilegnelse av kunnskap.



Med utgangspunkt i vurdering i en undervisningssituasjon blir sentrale diskusjoner på denne akse hvilken påvirkning eleven har på innholdet og metodene i vurderinger. Er innholdet fastsatt, eller får den lærende være med å påvirke vurderingers innhold? Har elevene innflytelse på de vurderingsmetodene som skal bli brukt, eller er disse satt eksternt? På hvilken måte er det tenkt at innholdet skal påvirke elevene? Skal vurderingene sjekke om en bestemt type kunnskap er oppnådd, eller kan elevene være med å reflektere rundt kunnskapen i vurderingssituasjonen, og selv være med å skape sin egen kunnskap?

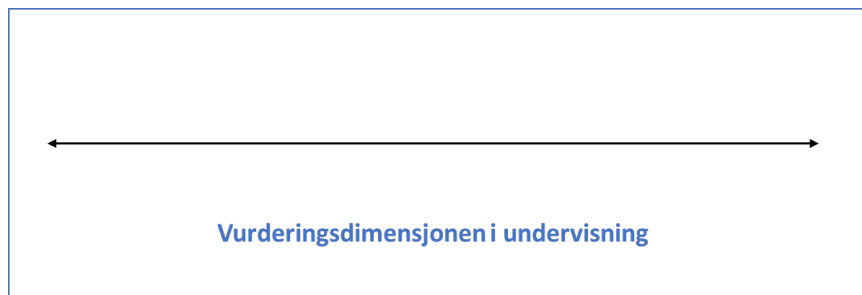
Spørsmålene som kan stilles på de ulike aksene understreker at hver akse er et kontinuum (Künzli, 2000). Man kan for eksempel ikke snakke om at det enten er lærer eller elev som får oppmerksomhet i et forhold, isteden blir det viktig se på relasjonene som et mer eller mindre. Det vil si at ut ifra noen teorier om vurdering vil elevene bli mer vektlagt enn læreren, mens ut ifra andre paradigmer vil læreren bli tillagt større vekt. Det er altså gjennom å se på hvor skoen trykker og hvorfor, at man kan forstå vurderingsparadigmer didaktisk. Dette undersøkes nærmere i neste del av kapitlet.

## 5.2 «Vurderingsdimensjonen i undervisning»

Mitt empiriske materiale inneholder informasjon om lærerutdanneres intensjoner med vurdering, studentenes refleksjoner rundt dette temaet og hvordan disse partene faktisk forholder seg til vurdering i en spesifikk vurderingssituasjon, nemlig arbeidskrav. Empirien viser også ulike oppfatninger om hva hensikten med arbeidskrav er, og hvordan de gjennomføres. Lærerutdannerne og studentene har også ulik forståelse av målet med arbeidskrav. For å forstå datamaterialet, trenges det dermed et helhetlig syn på vurdering som innebefatter oppfatninger om sosiale relasjoner, ansvar og delaktighet når vurderinger planlegges og gjennomføres, samt hvordan disse elementene kommer til uttrykk i vurderingshandlinger. Et slik empirisk utgangspunkt krever et helhetlig teoretisk grunnlag. Det vi si at den teorien som fremstilles her ikke må ta utgangspunkt i kun delperspektiver på vurdering i lærerutdanningssammenheng slik som eksamen, karakterer, læringsutbytte eller tilbakemeldinger. Det teoretiske utgangspunktet for analysen må være basert på ulike oppfattelser om hvordan disse delperspektivene henger sammen, og hvordan de kommer til uttrykk i relasjoner på forskjellige måter. Dette er viktig ettersom de refleksjonene deltakerne i min empiri har om vurdering og de praksisene som skjer, er mangefasettert og sammensatt. Dermed har jeg valgt å undersøke vurdering i undervisning som en *dimensjon* bestående av til dels ulike og tilgrensende *forståelser* av og om vurdering.

Når jeg bruker begrepet dimensjon innebærer dette at vurdering i undervisning har flere forståelser som viser seg langs et kontinuum. Vurdering kan dermed blir tolket på forskjellige måter. Det er disse tolkningene eller forståelsene som blir synliggjort i dette kapittelet. Vurderingsforståelsene har gjerne glidende overganger uten klare grenser. Likevel kan ytterpunktene vise seg som tydelig forskjellige (Bratberg, 2014). Når jeg ser på vurdering i undervisning som en dimensjon, må ikke de tolkningene som viser seg oppfattes som et «enten eller». Det er altså ikke slik at man kan snakke om rendyrkede tolkninger. Isteden må de perspektivene som kommer til uttrykk oppfattes som «mer eller mindre» (Künzli, 1998). Vurdering i undervisning har altså ulike tolkninger som kommer til syne på forskjellige måter avhengig av situasjon eller praksis: i én sammenheng vil ett av aspektene på dimensjonen vise seg tydelig, mens i en annen sammenheng vil et annet være fremtredende. En slik oppfatning av vurdering i undervisning vil

gjøre det mulig å undersøke hvordan ulike vurderingsaspekter på dimensjonen kommer til uttrykk når arbeidskrav planlegges og gjennomføres ved lærerutdanningen. Vurdering i undervisning som en dimensjon er dermed et helhetlig og allsidig utgangspunkt som på en god måte kan si noe om mine empiriske data.



*Figur 3: Vurdering som en dimensjon*

Den sorte pilen i figuren over skal illustrere oppfattelsen om vurdering i undervisning som en dimensjon. *I dette kapitlet undersøkes nærmere hvilke didaktiske vurderingsforståelser som kan komme til syne på denne dimensjonen.* Dette gjøres gjennom at jeg først beskriver noen teorier om vurdering som har vært fremtredende og ledende på området i både nasjonal og internasjonal sammenheng. Samtidig undersøkes hvilket læringssyn som kan ligge til grunn for teoriernes oppfattelser av vurdering. En slik kobling til læringsteori kan være med på å si noe om hvorfor vurdering i undervisning blir som den blir.

Etter jeg har sett på teorier om vurdering og hvilket kunnskapssyn som kan ligge til grunn for teoretikernes oppfattelser av vurdering, vil jeg undersøke hvordan teoriene kan forstås i undervisning ved bruk av den didaktiske trekant som modell. Her undersøkes hvordan de overordnede paradigmene om vurdering kan forstås i relasjonen mellom lærer og elev, lærer og innhold, og innhold og elev. På den måten blir generelle teorier om vurdering og teorier om læring samlet og analysert for så å kunne si noe om hvordan paradigmene kan forstås didaktisk. Det er disse didaktiske forståelsene som er de ulike aspektene som kommer til syne på dimensjonen. Det vil si at figuren over vil fylles med ulike didaktiske vurderingsforståelser som til sammen utgjør dimensjonen vurdering i undervisning.

De vurderingsteoretikerne som er valgt som utgangspunkt i dette kapitlet er: Ralph W. Tyler (1902-1994) og Robert Gagné (1916-2002), Royce Sadler, Paul Black og Dylan Wiliam, Elliot W. Eisner (1933-2014) og David Boud. Disse er for det første valgt fordi de har ulikt syn på hva slags hensikt vurdering skal ha, og hvordan vurdering skal gjennomføres. Forskjellige og tilgrensende syn på vurdering er viktig å få frem, nettopp fordi empirien i denne avhandlingen viser at vurderingspraksiser i arbeidskrav kommer til uttrykk på forskjellige måter når det gjelder vurdering. Det er ikke slik at planleggingen og gjennomføringen av arbeidskrav uttrykker én og samme hensikt. Lærerutdannernes og studentenes oppfattelse av arbeidskrav er også forskjellige. Dette krever et helhetlig rammeverk som viser ulike måter som vurdering kan komme til uttrykk på. For det andre; teoretikerne er valgt fordi flere av dem kan kategoriseres som viktige bidragsytere innen sitt felt, og flere av teoriene har blitt stående som klassikere på ulike måter. Dette har kommet frem tidligere i denne avhandlingen, under gjennomgangen av vurderingens historie (se kapittel 3.1). Vurderingsteoretikerne er dermed anerkjent, og har status på feltet.

Teoretikerne nevnt over forsker innen temaet vurdering, men konteksten det forskes i er ulik. Boud har gjort mesteparten av sin forskning innen høyere utdanning som kontekst (1995, 1999, 2000). Black og Wiliam har særlig hatt grunnskolen som utgangspunkt (Black et al., 2002, 2003). Sadler har gjort forskning ved høyere utdanning (1983, 2009), men også skrevet artikler som retter seg mot utdanning generelt (Sadler, 1989). Arbeidet til flere av teoretikerne kan defineres på denne måten, som generelle teorier eller konsepter som kan bli brukt *både* innen skole og høyere utdanning. Dette vises tydelig når flere forskere innen tema som vurdering, evaluering og undervisning i høyere utdanning, refererer til teoretikerne som er valgt som utgangspunkt for dette kapitlet (Hadjianastasis, 2017; Havnes & Prøitz, 2016; Hernández, 2012; Karseth, 2008; McCarthy, 2017; O'Donovan et al., 2008; Roscoe, 2013; Weurlander et al., 2012; Yorke, 2007). Utfordringen som kan oppstå når man tar utgangspunkt i forskning fra både skole og høyere utdanning er språkbruken, og eksempelvis forholdet mellom bruken av ord som «elev» og «student». I dette kapitlet blir ordet «elev» brukt mesteparten av tiden<sup>18</sup>. Dette fordi mye av forskningen som er

---

<sup>18</sup> Unntaket er når jeg refererer til Boud sin forskning, som primært handler om studenter. Da blir ordet «student» brukt.

gjort, omhandler elever, og ettersom det i den didaktiske trekant blir brukt ordet «elev» om den lærende. I oppsummeringen av dette kapittelet derimot, vil språkbruken endre seg til student. Her gis også korte eksempler på hvordan de tre vurderingsforståelsene kan se ut i en høyere utdanningskontekst. Dette skaper en naturlig overgang til min empiri, om vurdering i arbeidskrav ved høyere utdanning.

Jeg vil minne om prosessen videre i kapittelet. Først vil sentrale bidrag fra Tyler og Gagné bli fremstilt, samt teorienes underliggende kunnskapssyn. Disse vil så bli analysert ved hjelp av den didaktiske trekant. På bakgrunn av analysen vil teoriene og praksisene som viser seg, bli begrepsfestet og plassert på dimensjonen. Denne tredelte strukturen, 1) vurderingsteoretikers bidrag og underliggende kunnskapssyn, 2) didaktisk forståelse av teorier og 3) begrepsfestelse, vil være gjennomgående for alle teoriene som blir presentert videre i kapittelet.

### 5.3 Tyler og Gagné

De to amerikanerne Ralph W. Tyler og Robert Gagné, henholdsvis pedagog og pedagogisk psykolog, har hatt stor innvirkning på vurderingsfeltet. Jeg vil her ta utgangspunkt i deres tidlige arbeid, vel vitende om at deres teorier har utviklet seg med tiden. Tyler var opptatt av læreplanutvikling og evaluering, og var en av de første som knyttet innholdet i undervisningen til en læreplan. I sitt arbeid utviklet Tyler fire grunnleggende prinsipper, også kalt Tyler-rasjonalen:

1. What educational purposes should the school seek to attain?
2. What educational experiences can be provided that are likely to attain these purposes?
3. How can these educational experiences be effectively organized?
4. How can we determine whether these purposes are being attained?

(Tyler, 1949, s. 1)

På en forenklet måte kan man si at det første spørsmålet omhandler *valg av mål*, det andre handler om *valg av læringserfaringer*, det tredje tar for seg *organiseringen av læringserfaringer*, mens det siste retter seg mot *evaluering av*

*læring*. Svarene på disse spørsmålene skulle være bakgrunnen for å utvikle en god læreplan, fag og undervisning.

Gagné var i likhet med Tyler opptatt av undervisningsplanlegging, og hvordan lærere gjennom god planlegging av undervisning kunne hjelpe elever til å forstå og lære mer. Han var svært detaljert i sin teori, og mente at undervisningen skulle organiseres på bakgrunn av fem læringsutbytter. Lærerens oppgave var å velge hvilket av disse læringsutbyttene som skulle være gjeldende i undervisning til enhver tid. Når dette var klargjort, skulle undervisningen legges opp på bakgrunn av ni elementer: få elevenes oppmerksomhet, informere elevene om læringsutbyttene for undervisningen, knytte den aktuelle kunnskapen til tidligere kunnskap, presentere innholdet på en organisert måte, veilede studentene i riktig retning, gi umiddelbare tilbakemeldinger for å korrigere, vurdere elevenes prestasjoner og til sist repetere kunnskapen for å bevare den og overføre den til andre situasjoner (Gagné, 1970, 1985).

Tylers rasjonale og Gagnés ni elementer for undervisningsinstruksjon uttrykker en sterk vektlegging av kontroll og styring av undervisning. Dette fordi deres teorier blir oppskriften på hva god undervisning er, der lærerens oppgave blir å følge denne manualen fra begynnelse til slutt. At læreren var tenkt å stå som ansvarlig for denne prosessen, med det overordnede ansvaret og kontrollen, må ses i sammenheng med at USA på den tiden ikke hadde nasjonale læreplaner. Det var dermed opp til den enkelte lærer og skole å utarbeide planer for undervisning. For å strukturere dette arbeidet ble det mer effektivt å forholde seg til en forhåndsdefinert plan, som gjorde det lettere for læreren å overvåke og regulere undervisningen. Tylers rasjonale og Gagnés elementer for instruksjon kan dermed bli oppfattet som et system som skal gjøre det lettere for lærere å kontrollere og legge til rette for læring. Dette på bakgrunn av tanken om at det ene skal lede til det andre: med utgangspunkt i forhåndsdefinerte mål kan man organisere og gjennomføre undervisning som korrelerer med målene, som videre skal føre til at elevene med større sannsynlighet kan nå de målene som er satt. Læring blir dermed sett på som noe som skjer gjennom å følge et bestemt

mønster, og kan knyttes til blant annet behavioristiske<sup>19</sup> teorier om læring som en prosess bestående av stimuli og respons: den handlingen som utføres av noen eller de hendelsene som skjer i omgivelsene (stimuli), fører direkte til en reaksjon (respons) hos den andre som kan observeres (Skinner, 1938, 1953; Watson, 1958). I teoriene til Tyler og Gagné blir nøye planlagte mål, og et nøyaktig forberedt system for undervisning og vurdering en form for *stimuli*, som videre skal føre til en endring i relasjon til målene, altså en *respons*. Vurdering i et slikt landskap starter med forhåndsdefinerte mål, man instruerer slik at målene med størst sannsynlighet vil nås, og gjennomfører tester til slutt. På denne måten fungerer vurdering som kontroll av læring.

I rasjonale til Tyler viser vurdering seg som en sentral faktor gjennom bruken av mål. Utviklingen av mål er det første punktet som rasjonale spør etter, og ikke uten grunn ettersom Tyler mente at mål «... are the most critical criteria for guiding all the other activities of the curriculum-maker» (Tyler, 1949, s. 62). Målstyring er dermed et uttrykk som sier noe om hva som skal gjennomføres i undervisningen i denne teorien, og vurdering skal fungere for å kontrollere om de forhåndsdefinerte målene har blitt oppnådd. Lærer får en autoritær rolle i dette landskapet, som definerer mål, organiserer, gjennomfører og vurderer undervisning, og dermed kontrollerer om læring har skjedd.

Tyler kalte målene i sitt rasjonale for adferdsmål (behavioral objectives), og han karakteriserte utdanning som «“... a process of changing the behavior patterns of people” (Tyler, 1949, s. 5). Vurdering ble dermed noe som skulle fungere for å endre og kontrollere menneskers adferd. Adferdsendring var et viktig element hos behavioristene. Den amerikanske psykologen og professoren John B. Watson, som også regnes som en av grunnleggerne av den behavioristiske retningen, poengterte dette ved å uttale at den behavioristiske retningen «... is the prediction and control of behavior» (Watson, 1913, s. 158). Denne tankegangen viste seg hos Tyler når starten på all undervisning var å forutsi

---

<sup>19</sup> Det vil ikke si at Tyler og Gagné utelukkende kan plasseres innen den behavioristiske tankegangen. Begge har hatt en utvikling på feltet. Eksempelvis var Gagnés første utgave av «The Conditions of Learning» behavioristisk orientert, mens i senere utgaver anerkjente han også kognitive teorier om eksempelvis hukommelse (Reiser, 2012). Tylers rasjonale har i ettertid blitt oppfattet meget reduksjonistisk (Eggen, 2011).



adferd som skulle nedfelles i mål, og hvor man avslutningsvis vurderte for å kontrollere om det hadde skjedd en ønskelig adferdsendring.

Gagné var også opptatt av mål, og utviklet følgende fem generelle evner som han kalte læringsutbytter: faktakunnskap, intellektuelle evner, kognitive strategier, fysiske ferdigheter og holdninger (Gagné, 1985). Lærerens oppgave for hver enkelt undervisningsøkt var å velge ut hvilke av disse som skulle tillegges mest vekt. Når det gjaldt mål la ikke Gagné like stor vekt på adferdsbegrepet. Han pratet isteden om en endring av prestasjon (change in performance). Likevel kan man se hvordan en endring av adferd også virker å være et element i hans teori når han uttalte at: “People do not learn in a general sense, but always in the sense of a change in behavior that can be described in terms of an observable type of human performance» (Gagné, 1970, s. 237). Her poengterer Gagné for det første at han oppfatter læring som en endring av adferd. For det andre nevner han at denne adferden må være observerbar, noe han understreker ved å mene at læring har skjedd når læreren kan observere dets utbytte eller effekt: “As observers of behavior, we know what has been learned by perceiving what people can do. In other words, we know that learning has occurred when we observe its outcomes or effects.” (Gagné, 1984, s. 378). Her poengterer Gagné noe som behavioristene var opptatt av, nemlig synlig eller observerbar endring av adferd. Behavioristene mente at man bare kunne studere det som var observerbart i verden, og følelser og indre liv var ikke slike håndfaste elementer. Det som derimot kunne observeres var det som påvirket mennesket, og hva slags adferdsendring som kom til syne ved en slik påvirkning. At vurdering skulle gjennomføres for å kontrollere synlige adferdsendringer var også viktig hos Tyler. Når man skulle vurdere var det viktig å «finding situations that are sufficiently under control and permit the teacher or the evaluator to have access to them in order to see the types of behaviors the students are developing” (Tyler, 1949, s. 112). Selve vurderingsmetoden måtte altså være på en slik måte at adferden til elevene kunne observeres av lærerne.

I sitt rasjonale hadde Tyler tanker om hvordan lærer skulle strukturere og organisere kunnskapen for å kunne være med å påvirke i hvilket omfang adferdsendringer kunne skje hos elevene. Tre kriterier var viktig i denne sammenheng: 1. vertikal kontinuitet: at sentrale elementer for å nå målet stadig

blir tatt opp i undervisningen. 2. sekvens: at læreren går dypere inn i disse elementene fra gang til gang. 3. horisontal integrasjon: at elementene relateres til andre deler av læreplanen, slik at man ikke utvikler en isolert adferd (Tyler, 1949). Dette viser hvordan Tyler var opptatt av trinnvis bygging av kunnskap.

Det samme var Gagné, som utviklet åtte læringskategorier som sto i et hierarkisk forhold til hverandre. Han mente at lærestoffet måtte bygges opp gjennom først å tar utgangspunkt i de typer av læring som er grunnleggende, altså de som er nederst i hierarkiet, før man kan gå over til mer avanserte typer av læring: «The acquisition of knowledge is a process in which every new capability builds on a foundation established by previously learned capabilities» (Gagné, 1970, s. 26-27). Denne hierarkiske måten å tenke om kunnskap på hos Tyler og Gagné gjør at elevene må mestre hvert enkelt steg før de kan gå videre til neste. Dette vil igjen prege hvordan lærer tilrettelegger lærestoffet, og også tidspunktet for når vurdering gjennomføres. Ut ifra dette systemet må vurdering legges opp slik at man vurderer biter av kunnskap. Dette understreker igjen kontrollaspektet, hvor læreren vurderer bit for bit for å kontrollere at ulike deler av kunnskapen er nådd, før elevene går videre til neste del. Behavioristiske teorier fremhevet også at kunnskap kan avgrenses og deles opp. Et sentralt prinsipp hos en av talsmennene for den behavioristiske retningen, Burrhus Frederic Skinner, var «Teach first things first» (Skinner, 1984, s. 950). Med dette mente han at for å bli god innen et felt må man dele det opp i mindre biter, og ta disse for seg steg for steg fra det grunnleggende til det mer komplekse.

Oppsummert viser teoriene en stor tro på systemet. Et system med utgangspunkt i mål, som gjennom nøye planlagt undervisning og vurdering skal føre til at eleven eller studenten når målet. Det er læreren som har hovedansvaret i denne prosessen, som gjennom nøye planleggingen forsøker å styre undervisningen. Vurderingers overordnede hensikt i dette systemet er *kontroll* av læring på bakgrunn av forhåndsdefinerte mål. Vurdering gjennomføres altså for å kontrollere om det har skjedd læring hos den enkelte. Som jeg har vist kan disse teoriene om vurdering knyttes til et behavioristisk kunnskapssyn.

Jeg vil nå undersøke hvordan Tyler og Gagnés teorier om vurdering kan forstås didaktisk ved hjelp av den didaktiske trekant. Dette gjøres gjennom at jeg tar for

meg hver enkelt av askene i trekanten, og ser på teoriens betydning i de relasjonene som preger hver akse.

### **5.3.1 Didaktisk forståelse av teoriene til Tyler og Gagné**

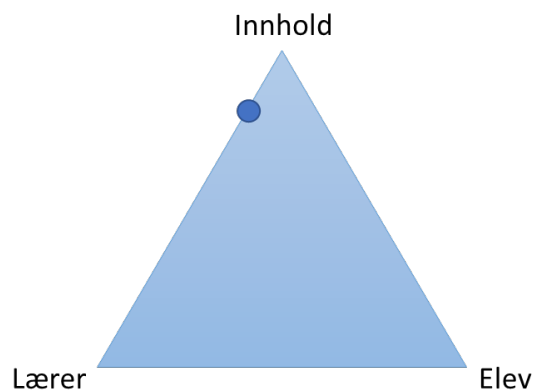
#### **Lærer – innhold**

Relasjonen mellom lærer og innhold må i lys av Tyler og Gagnés teorier forstås som styrt av mål. Det er målene som utgjør innholdet i undervisningen. Målene er rettleidende for alt lærer gjør, og styrer undervisningsplanleggingen. I situasjoner hvor det ikke allerede er oppnevnt mål for opplæringen, må disse bli definert. Der hvor målene på forhånd er nedsatt av eksterne, slik situasjonen er i Norge, blir lærerens oppgave å sette seg inn i disse for så å planlegge sin undervisning ut ifra dem.

Både Tyler og Gagné viser hvordan læreren skal planlegge for at målene skal nås. I lys av Tylers teori om vurdering er lærerens oppgave å velge ut relevante læringserfaringer, og organisere disse på en måte som underbygger målene. Måten denne organiseringen skal skje på er ved å lagvis bygge kunnskap. Dette ser man når Tyler mente at innholdet må organiseres gjennom å stadig ta opp sentrale elementer, noe Tyler kalte vertikal kontinuitet. Disse skulle lærer gå dypere inn ifra gang til gang, noe Tyler kalte sekvens. Dette viser hvordan lærer skal forholde seg til kunnskap som byggeklosser som stadig legges til bit for bit, og som utvikler seg i mer avanserte former. Et siste prinsipp for undervisning var å tenke gjennom horisontal integrasjon, hvor læreren skulle knytte det aktuelle innholdet til andre fag. Dette viser hvordan kunnskapen også skulle bygges for å skape en bro mellom ulike fagfelt. Gagné mente at de fem læringsutbyttene i hans teori best kunne nås gjennom at læreren planlegger for undervisning gjennom de ni elementene av undervisningsinstruksjon: få elevenes oppmerksomhet, fortelle dem målene, relatere innholdet til tidligere læring, presentere innholdet, veilede elevene, gi dem tilbakemeldinger, vurdere og så bevare det som er lært gjennom å overføre kunnskapen til andre situasjoner.

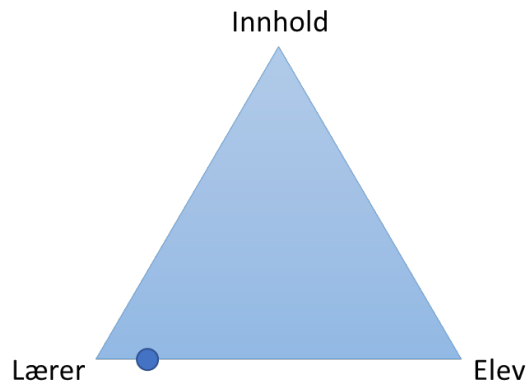
Oppsummert viser dette hvordan Tyler og Gagnés teorier har detaljerte oppfatninger om hvordan lærer og innhold skal interagere for at målene for undervisningen skal bli oppfylt. Didaktisk sett er det dette forholdet, forholdet

mellom lærer og innhold, som opptar dem mest og som vurdering har sitt utgangspunkt i. Dette fordi målene (innholdet) skal styre undervisningen, og det blir sett på som læreres oppgave å gjennomføre vurdering for å kontrollere at dette innholdet er nådd. Selv om det er disse bestanddelene som får mest didaktisk oppmerksomhet, kan man likevel si at av disse to (innhold og lærer) er det innholdet som blir vektlagt fremfor lærer. Dette fordi målene skal styre hva læreren gjør i undervisningen. Dermed er det innholdet som blir fremhevet på akse, mens læreren får mindre oppmerksomhet, noe som illustreres i figuren under:



### **Lærer - elev**

Ser man på teoriene til Tyler og Gagné i forholdet mellom lærer og elev, og undersøker hvordan disse kan forstås her, vil akse i stor grad domineres av lærer som autoritet. Det er eksempelvis lærer som har ansvaret for å utvikle målene for undervisningen, ikke eleven. Unntaket er i situasjoner hvor målene har blitt utviklet på nasjonalt nivå. Da blir lærerne formidlere av noe som er bestemt eksternt. Uansett vil eleven ha lite påvirkning på hvordan vurdering skal foregå, hva som skal vurderes, hvordan det skal vurderes og når. Begge teoriene til Tyler og Gagné avskriver ikke elevenes kognitive evner, men løfter frem lærer som den handlende personen i lys av vurdering i undervisning. Det er de som planlegger for undervisning og vurdering, og dermed er det lærer som vektlegges når vurdering blir belyst i forholdet mellom lærer og elev.



Bakgrunnen for at elevene faller litt i skyggen når man analyserer Tyler og Gagnés teorier didaktisk, kan ha sammenheng med at deres syn på læreplaner, undervisningsinstruksjon og vurdering. Her var utgangspunktet hvordan lærer kunne tilrettelegge for innholdet, og hvordan vurdering og mål skulle styre dette arbeidet. Dermed får eleven automatisk en underordnet rolle rent didaktisk sett.

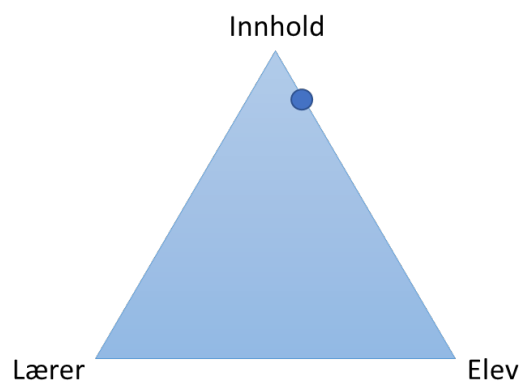
### **Innhold - elev**

Går vi videre til forholdet mellom innhold og elev, blir innholdssiden sterkt målfokusert. Det er forhåndsdefinerte mål som styrer undervisningen og vurderingen. Både Tyler og Gagné hadde tanker om hva utgangspunktet skulle være for defineringen av slike mål. Tyler mente at ved utviklingen av mål måtte ta utgangspunkt i fem kilder: de adferdsendringene som elevene hadde behov for, elevenes miljø og liv utenfor skolen, fagspesialisters kunnskap, skolens pedagogiske og sosiale filosofi og læringspsykologien (Tyler, 1949). Gagné på sin side spesifiserte overordnede læringsutbytter på bakgrunn av hva man kunne tenke seg at var viktig å lære seg som menneske. Det som er til felles for disse tankene om mål er at de må ta utgangspunkt i elevenes behov. Målene måtte dermed være veloverveide og ses i sammenheng med hva elevene trengte å lære. Likevel er ikke målene tenkt å brukes i relasjon til enkeltindivider. Målene er basert på en slags standard om hva som forventes av et gjennomsnitt. Dermed blir det en avstand mellom mål som innhold på den ene siden og elev på den andre siden, i og med at målene er generaliserte og standardiserte. Målene er utviklet på bakgrunn av hva en gruppe skal klare eller vise av kunnskaper og ferdigheter, de er ikke ment som mål for enkeltindivider. Relasjonen mellom

innhold og elev i den didaktiske trekant vil dermed fremheve mål som innhold, og vektlegge eleven i mindre grad.

Forholdet mellom innhold og elev blir gjerne kalt erfaringsaksen. I lys av teorier om vurdering som kontroll kan erfaring erstattes med adferdsendring. Innholdet skal, gjennom bruk av mål, skape en endring i adferd for den det gjelder.

Vurdering fungerer som en kontrollfaktor her for å sjekke om denne adferdsendringen har skjedd.

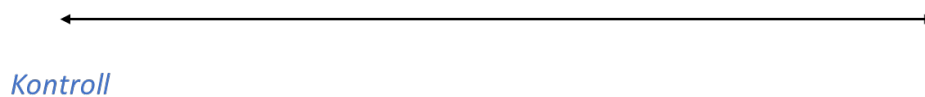


### 5.3.2 Oppsummering og begrepsfestelse

Det som viser seg tydelig når Tyler og Gagnés teorier blir belyst didaktisk er at innholdsspissen i trekanten er sterkt målfokusert, og påvirker lærer på den måten at hun eller han må planlegge for undervisning og vurdering på bakgrunn av disse. Lærerens oppgave blir enten å ta utgangspunkt i allerede nedfelte mål på overordnet nivå, eller å utvikle egne mål lokalt. Så legger læreren opp undervisningen på den måten man tror kan lede til at elevene oppnår disse målene, og til slutt gjennomføres selve vurderingen for å kontrollere hvorvidt målene er nådd. Det viser stor tro på og tillit til lærer som administrator, hvor hun sitter på makten til å fastsette vurderingsmetode, hva slags spørsmål som skal stilles når det vurderes, hvordan resultatene skal samles inn, og hvordan de skal tolkes og formidles. Eleven på sin side blir en mottaker av kunnskap, som på bestemte tidspunkt blir vurdert for å kontrollere om denne kunnskapen er forstått.

Tidligere i dette kapittelet ble vurdering i undervisning fremstilt gjennom en dimensjon. På bakgrunn av den didaktiske analysen over, kan Tyler og Gagnés

teorier om vurdering uttrykkes som et aspekt som omhandler *kontroll* av læring. Dette fordi vurdering skal fungere for å kontrollere hvorvidt noe er forstått. Dermed er «vurdering som kontroll» en forståelse som er en del av dimensjonen vurdering i undervisning, noe som blir fremstilt i figuren under:



### Vurderingsdimensjonen i undervisning

Vurderingslitteraturen som finnes, har definitivt ikke entydige svar på de spørsmålene som kan stilles seg med tanke på hvordan vurdering skal forstås og brukes i undervisningen. Tyler og Gagné hadde samme grunnleggende syn på hvordan vurdering skulle fungere som kontroll, men hadde ulike begreper for å si noe om undervisningsplanlegging og vurdering. Royce Sadler, og Paul Black & Dylan Wiliams teorier som jeg nå skal gå over til, har et litt annet syn på vurdering enn de foregående. De tre bruker mange av de samme begrepene for å forklare deres forskning, og dermed har jeg valgt å se nærmere på deres teorier mer samlet, sammenlignet med fremstillingen av teoriene til Tyler og Gagné.

#### 5.4 Sadler, Black & Wiliam

Sadler og Black & Wiliam var opptatt av at vurdering skulle ha en formativ funksjon i klasserommet, som på en forenklet måte betyr at vurdering skal være med på å forbedre og utvikle elevers kunnskap. De hadde en tanke om at det måtte tettes et hull (a gap) hos den lærende for at forbedring skal skje. De oppfattet at det var en avstand mellom nåværende læring og fremtidig læring som vurdering kunne være med å tette (Black & Wiliam, 1998b; Sadler, 1989; Wiliam & Black, 1996). Denne ideen om et hull understreker for det første hvordan vurdering blir oppfattet som et redskap for utvikling. Vurdering skal ikke bare konstatere at det finnes et hull, eller om målet er nådd eller ikke, slik som teorier som vektlegger kontroll. Vurdering skal brukes for å gi en retning videre i arbeidet for å forbedre det.

Læringsteoretisk kan tanken om et kunnskapshull for det første knyttes til psykologen og filosofen Jean Piaget og hans syn på utvikling som noe som bæres frem av ekvilibrium eller likevekt (Piaget, 1985): når et barn oppdager en ubalanse i sine strukturer, eller at noe ikke stemmer overens, søker den etter å finne ut hvordan ting henger sammen. Vurdering blir i teoriene til Sadler, Black og Wiliam et verktøy som kan brukes for å skape en likevekt eller balanse, eller for å bruke deres egen terminologi, et redskap for å tette læringshullet som den enkelte har. For det andre kan tanken om et hull eller gap knyttes til Vygotskys proksimale utviklingszone. Ifølge den russiske psykologen Lev Vygotsky finnes det en grense for hva eleven kan klare på egenhånd. Med hjelp fra andre kan eleven gå utover denne grensen, og utvikle sin læring (Vygotsky, 2001; Vygotsky & Cole, 1978). Teoriene om vurdering som jeg her refererer til er tydelige på at det ikke bare er eleven selv som skal reflektere seg frem og skape en bro mellom nåværende og fremtidig kunnskap. Lærer og medelever kan hjelpe til i denne prosessen (Black & Wiliam, 2009; Sadler, 1998). Teoriene har altså et grunnleggende syn om at andre mennesker kan bidra inn i utviklingsprosessen for å hjelpe den enkelte videre.

Sadler og Black & Wiliam mente at tilbakemeldinger var et viktig element for å få dette til (Black & Wiliam, 2001; Sadler, 1998). Læreren oppgave var å innhente bevis. Dette kunne enten gjøres formelt ved å organisere ulike situasjoner hvor læreren kunne legge til rette for tilbakemeldinger, eller uformelt ved å observere i klasserommet. Oppgaven videre var å tolke på hvilken måte den lærende trengte hjelp og hvordan. Denne tolkningen måtte formidles til elevene på en forståelig måte, med begrunnelser for hva som var bra ved prestasjonen og hvorfor, hva som trengte forbedring og hvorfor, og hvordan elevene kunne jobbe for å utvikle seg. Elevens oppgave var å handle på disse tilbakemeldingene (Black & Wiliam, 2001, 2009; Sadler, 1989, 1998).

Tilbakemeldinger er altså ikke tenkt som en karakter eller ord uten innhold. Tilbakemeldinger i disse teoriene blir ansett som en funksjon som skal få læringen til å vokse hos den enkelte, og er noe som må gjennomføres som en prosess underveis i undervisningen. Én enkelt tilbakemelding er dermed ikke nok. Man må gjennom flere tilbakemeldingsrunder hele tiden for at utvikling skal skje. Går vi tilbake til Piaget og hans tanke om likevekt, mente han at likevekten



som kan forekomme i en bestemt situasjon ikke er konstant. Det må hele tiden legges til rette for en sirkelprosess av ubalanse og balanse for at den lærende skal utvikle seg (Piaget, 1985). Det samme gjelder for tanken om vurdering og tilbakemelding i disse teoriene. Vurdering blir en prosess som hele tiden må skje for at elevenes læring skal forbedres.

Et annet viktig element i disse teoriene er at eleven må ta aktivt del i vurderinger, og at de må bli mer bevisst sine refleksjoner omkring vurdering og læring (Black & Wiliam, 2001; Sadler, 1998). De må få være med i refleksjonsprosessen i forkant når vurderinger planlegges, og også når de gjennomføres. For at elevene skal bli aktive deltakere nevner teoretikerne at elevene eksempelvis kan være med å utvikle mål. Mål er hos Sadler og Black & Wiliam et viktig element, men tenkes ikke her som overordnede mål som alle skal forholde seg til. Tanken er at hver enkelt elev kan utvikle egne mål som varer over kortere eller lengre tid, eller at man som gruppe gjør dette (Black & Wiliam, 1998b, 2001; Sadler, 1989). Dette viser hvordan utviklingstankegangen blir knyttet til mål som er individspesifikke og kontekstnære, og som blir utviklet på bakgrunn av den enkeltes ståsted.

Tanken om bevisstgjøring av læring, og eleven som aktiv deltaker i sin kunnskapsutvikling kan knyttes til kognitive teorier om hvordan tankeprosesser skjer, og til konstruktivistiske teorier om hvordan disse tankene struktureres. Piaget mente i denne sammenheng at læring og utvikling skjer gjennom den enkeltes konstruksjon av kunnskap, i motsetning til overføring av kunnskap. Dette skjer i hodet til den enkelte gjennom kognitive strukturer eller skjemaer (Piaget, 1973). Læring for Piaget skjer gjennom akkomodasjon, når disse skjemaene utvikles eller endres i relasjon til et miljø. Assimilasjon er et tilhørende begrep som handler om hvordan ny viten tolkes ut ifra allerede eksisterende skjema. Disse to prosessene spiller sammen for å strukturere informasjon man allerede har, og ny kunnskap man møter (Piaget, 1973). Læring krever dermed aktivt engasjement fra den lærendes side, og konstrueres av den enkelte. En slik aktivitet er tydelig i teoriene til Sadler, Black og Wiliam ettersom både lærer og elev må være kognitivt aktive på flere måter, både når kriterier og mål skal utvikles, og når tilbakemeldinger skal bli gitt, tolket og handlet på.

Oppsummert kan vi si at tanken bak vurdering innen slike teorier er at vurdering skal bidra til utvikling. For at dette skal skje må eleven være med på vurderingsprosessen. Ettersom det er deres kunnskap som skal utvikles, må de bli innlemmet i ulike avgjørelser underveis. Elevene må få ta del i prosessen gjennom eksempelvis å være med på å utvikle mål og vurderingskriterier, eller at de selv er med på å utvikle metoder for vurdering. Teoriene har læring for den enkelte som utgangspunkt, og mener at vurdering kan fungere som en metode for å utvikle denne læringen. Dette skal skje gjennom en prosess hvor lærer og elev har en dialog underveis i læringsløpet. Vurdering fungerer dermed ikke som kontroll, der læreren vurderer for å kontrollere om noe er oppnådd, men skal heller fungere for å hjelpe elever underveis. Her er tilbakemeldinger essensielt, som hele tiden kan være med å drive læringen slik at forbedring kan skje. Vurdering skal altså fungere for å *utvikle* læring, og det er dette som er hovedintensjonen med vurdering i undervisning her.

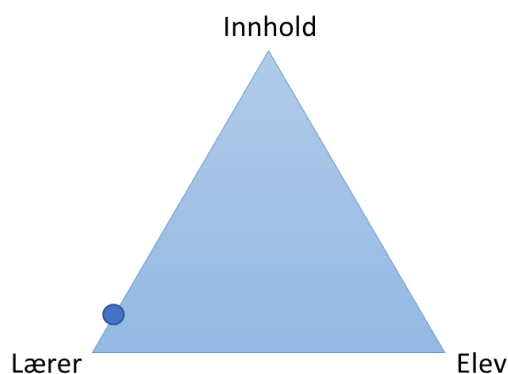
Teoriene til Sadler og Black & Wiliam hviler på både sosiale, konstruktivistiske og kognitive teorier om læring. De kan muligens best karakteriseres som sosialkonstruktivistiske. Dette samsvarer også med det synet som Black og Wiliam senere hevdet at deres teorier kunne bygge på: «The formative practices (...) reflect very general principles of learning, notably social constructivism and meta-cognition.» (Black & Wiliam, 2009, s. 18). I det følgende vil jeg se nærmere på hvordan disse teoriene kan forstås didaktisk.

#### **5.4.1 Didaktisk forståelse av teoriene til Sadler, Black og Wiliam**

##### **Lærer - innhold**

De aktuelle teoriene som nettopp har blitt beskrevet kan i forholdet mellom lærer og innhold i utgangspunktet forstås som både dominert av lærer og som dominert av innhold. På den ene siden vektlegges lærer i stor grad, ettersom det er hun som har ansvaret for å synliggjøre læring og tilrettelegge for utvikling. På den andre siden vektlegges også innhold som mål på denne akse, ettersom målene er helt avgjørende for hvordan undervisningen planlegges. Dermed kunne akse i utgangspunktet hatt sitt tyngdepunkt på midten, hvor forholdet er tenkt å balanseres. Likevel mener jeg at læreren får en litt mer fremtredende rolle enn innholdet i denne relasjonen. Dette fordi lærer, sammen med elevene, står

ansvarlig for å definere de målene som den enkelte elev skal ha. Mål er altså viktig, men selve målenes innhold og hvordan man skal forholde seg til disse i undervisningen er det læreren som er forpliktet å si noe om. Dette viser seg spesielt tydelig i arbeidet til Black & Wiliam. De mener at det viktigste som må undersøkes når det gjelder vurderingens funksjon i undervisning er a) hvor den lærende er på vei b) hvor den lærende er nå c) hvordan komme dit man ønsker. På bakgrunn av dette mener de at formativ vurdering består av fem strategier: Synliggjøre og dele mål og kriterier, legge til rette for effektive klasseroms diskusjoner, gi konstruktive tilbakemeldinger, aktivere elevene som ressurser for hverandre og aktivere selve eleven slik at han eller hun kan ta større del i sin egen læring (Black & Wiliam, 2009; Wiliam, 2009, 2011b, 2011a). Det som fremheves om formativ vurdering er altså ulike strategier som lærer får ansvaret for å gjennomføre. Eleven må også ta aktivt del i dette, men i denne relasjonen mellom innhold og lærer, er det lærer som blir vektlagt som sentral faktor for at vurdering for utvikling skal skje. Dette understrekes også når teoriene er opptatt av praktiske teknikker for hvordan vurdering skal gjennomføres av lærer (se eksempelvis Wiliam, 2011a). Som figuren under viser, vektlegges dermed lærer i denne didaktiske relasjonen.



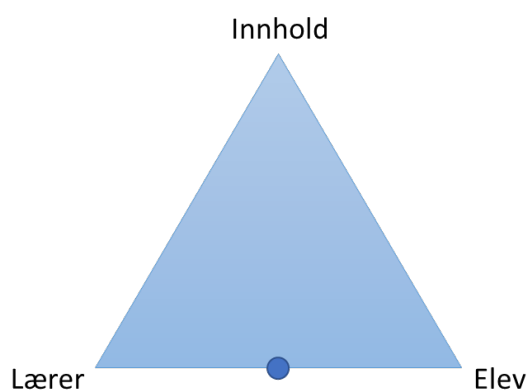
### **Lærer - elev**

Forholdet mellom lærer og elev i disse vurderingsteoriene må forstås som en relasjon som er basert på et gjensidig ansvar for at vurdering skal fungere. Dette krever noe av både lærer og elev. Eleven kan ikke bli en passiv mottaker av læring, men en aktiv konstruktør av læring som bidrar inn i sin egen utviklingsprosess. Lærer må forstås som en person som villig deler

læringsansvaret med elevene, og som forsøker å gjøre sin undervisning og vurderinger så tydelig som mulig overfor studentene.

I relasjonen er det særlig én komponent som viser seg å være viktig for at vurdering skal bidra til læring, nemlig tilbakemeldinger. Måten tilbakemeldingene skal bli gitt på og måten tilbakemeldinger skal fungere i undervisningen på, understreker at forholdet er gjensidig: Lærer må på bakgrunn av studentens prestasjoner si noe hva han eller hun tenker rundt det som kan forbedres, og hvordan eleven kan jobbe videre for å utvikle seg.

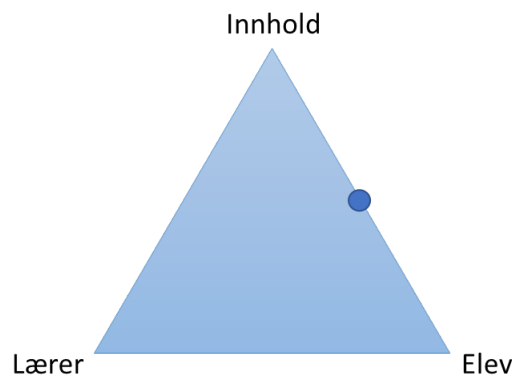
Tilbakemeldingene fungerer dermed som kommunikasjonen av det en lærer eller en medelev har observert eller sett, og som de så har tolket. Eleven på sin side må for det første forstå tilbakemeldingene, eventuelt reflektere over dem sammen med lærer, for så å gjøre det som de sammen har bestemt. Elevene må altså handle på bakgrunn av tilbakemeldingene. Ettersom både lærer og elev får et ansvar i denne relasjonen vil tyngdepunktet bli plassert på midten i aksen. Didaktisk sett skal vurdering med utgangspunkt i teoriene til Sadler, Black og Wiliam altså skape rom for at begge stemme til de to deltakerne i undervisningen blir hørt.



### **Innhold - elev**

Sadler, Black og Wiliams teorier om vurdering gjør at forholdet mellom innhold og elev er preget av mål som innhold, men målene er i stor grad knyttet til eleven og den undervisningen som skal skje. Dette understrekes når den lærende får være mer deltakende med hensyn til utvikling av mål, prosessen med å definere kriterier og andre sider ved vurderinger. Dermed blir det en balanse i forholdet,

ettersom mål på den ene siden møter elev på den andre siden. Selv i de situasjonene hvor lærer ikke lar elevene være med å utvikle mål og kriterier blir eleven fremmet. Dette fordi lærer må synliggjøre mål for eleven, og legge til rette for at disse skal bli en del av deres læring. Når dette gjøres riktig kan eleven selv være med på å utvikle seg, og tette eventuelle kunnskapshull. Eleven blir dermed oppfattet som en handlende person som selv må gjøre en innsats for at målene skal nås, og innholdet skal bli lært. Dermed blir tyngdepunktet på denne akse et sted i midten. Dette fordi målene skal ta utgangspunkt i den enkelte elev, og fordi elevene selv har et ansvar for å jobbe mot disse målene. Elevens ansvar hviler ikke kun på egen prestasjon, men støttes av medelever og lærer. Dermed preges denne akse av at «den andre» i lærings situasjonen hjelper til på veien mot utvikling.



Som sagt kalles forholdet mellom innhold og elev i trekanten for erfaringsaksen. Dette fordi innholdet skal bidra til erfaring hos den lærende. Med Sadler, Black og Williams teorier som utgangspunkt skjer det en erfaring når vurdering som redskap har tettet de kunnskapshull som er til stede, slik at eleven har utviklet seg. Denne erfaringen er ikke konstant, men skjer kontinuerlig i og med at vurdering er noe som skjer som en prosess i løpet av undervisningen. Vurdering fungerer altså ikke for å sjekke om det har skjedd en erfaring, men for å drive frem og utvikle nye erfaringer.

#### 5.4.2 Oppsummering og begrepsfestelse

Det som viser seg tydelig når teoriene til Sadler, Black og William blir analysert didaktisk, er tanken om at eleven blir tatt hensyn til når det gjelder vurdering i undervisning. Elevene blir for det første innlemmet når mål defineres og handles

på. Målene er ikke basert på standarder, men på bakgrunn av den enkelte elev eller elevgruppe, og skal ta hensyn til hvor eleven er i sin læringsprosess. Det vil si at det ikke er meningen at alle skal utvikle seg på en bestemt måte i en bestemt rekkefølge. Videre blir elevens stemme ansett som viktig i relasjonen med lærer. Det er ikke lærer som har det avgjørende ordet når vurderinger skal planlegges og gjennomføres. Eleven blir en del av denne prosessen gjennom å være med å utvikle mål, kriterier, få vurdere hverandre, seg selv eller gjennom å være med å bestemme vurderingsmetoder.

I forholdet mellom lærer og innhold er det først og fremst lærer som har en fremtredende rolle her. Dette ettersom hun eller han utvikler læringsmål og kriterier, og definerer hvordan disse skal uttrykkes. Læreren har også ansvaret for å innlemme elevene i disse prosessene, og står ansvarlig for å legge til rette for både formelle og mer uformelle situasjoner der elevene kan vise sin læring. Dette for at læreren kan hjelpe eleven videre.

Den didaktiske funksjonen som vurdering virker å ha i lys av disse teoriene er faglig *utvikling* for den enkelte. Hensikten med vurdering i undervisningen er at eleven skal lære mer om det faglige stoffet og forbedre seg. Dette ved hjelp av egne kognitive strategier som lærer hjelper eleven å bli bevisst på, men også ved hjelp av andre personer slik som lærer eller medelev. Dermed er det enda et aspekt som viser seg på vurderingsdimensjonen i undervisning, nemlig forståelsen jeg har valgt å kalle «vurdering som utvikling».



## 5.5 Eisner og Boud

Teorier om vurdering har utviklet seg i takt med historien, og noen teorier har vokst frem som en reaksjon på andres vurderingsteorier. Elliot W. Eisners vurderingssyn er en slik teori som vokste frem som en reaksjon på Tylers læreplanteori, og hans tanker om forhåndsdefinerte mål. Eisner, som i likhet med Tyler var født i Chicago USA, mente nemlig at en slik måte å forholde seg til

mål på ble for begrensende og snevert i undervisningssammenheng (Eisner, 2002a, 2002b), og at man i tillegg måtte legge til rette for det han kalte ekspressive mål. Dette er mål som ikke foreskriver en bestemt adferd hos elever som de skal tilegne seg etter endt læringsaktivitet eller læringsprosess (Eisner, 1967). De gir isteden en *retning* ved å identifisere situasjoner man kan jobbe på, problemer som kan løses eller oppgaver som elevene kan engasjere seg i. Når retningen er gitt, gjennom ulike læringsaktiviteter som legger til rette for utforsking, kreativitet, engasjement og undring, kan læreren og elevene i etterkant reflektere over og utforske forhold som har blitt opplevd som viktige og meningsfulle. Slike ekspressive mål kan beskrives som pedagogiske møter (educational encounter), ettersom læreren legger frem måter som elevene *kan* møte innholdet på, istedenfor å spesifisere nøyaktig hva de *skal* ha lært ut ifra et slikt møte. På denne måten blir læring utforskende for både lærer og elev. Den blir også unik ettersom man ikke er ute etter «det riktige svaret», samt mangfoldig ettersom elevene er forskjellige: «... what is desired is not homogeneity of response among students but diversity» (Eisner, 1967, s. 18).

Det som viser seg i denne tankegangen til Eisner er at vurdering skal fungere for å fremme refleksjon mellom lærer og elev i relasjon til det som skal læres. Bruk av standarder passer ikke inn i dette bildet (Eisner, 1993). Isteden reflekteres det over det som har blitt lært og det som har blitt skapt i møte mellom innholdet og eleven. Dette for at eleven skal bli bevisst på hva den enkelte har oppfattet som unikt, og som har gitt betydning. Med et slikt syn på vurdering understrekes læring som distribuert, et viktig poeng innen sosiokulturelle læringsteorier. Det vil si at kunnskapen ikke oppfattes som eiet av et individ, men at andre personer også bidrar inn i læringsprosessen. Kunnskap er delt, distribuert, mellom deltakerne i et fellesskap, og bidrar på hver sin måte ved at de kan ulike ting og har ulike ferdigheter og kompetanser som kan legge til rette for en helhetsforståelse for den det gjelder (Lave & Wenger, 1991). Dette er synlig hos Eisners teorier når han mente at «An expressive objective provides both the teacher and the student with an invitation to explore, defer or focus on issues that are of peculiar interest or import to the inquirer. An expressive objective is evocative rather than prescriptive.» (Eisner, 1967, s. 17-18). Her understreker Eisner hvordan refleksjon innebærer flere deltakere, både lærer og elev, og

hvordan deres samlede oppgave er å fremme stemningsfulle refleksjoner, ikke foreskrivende tanker.

Eisner mente at en slik måte å oppfatte mål på kunne være med på å fremme den kulturen som eleven etter sin utdanning skal bli en del av (Eisner, 1967).

Ettersom vurdering på er med på å skape kunnskap hos den enkelte, kan denne kunnskapen være med på å forme og *videreutvikle* en kultur. Tradisjonelle mål er på den andre siden med på å *oppretholde* noe som en kultur oppfatter som viktig. Her ser vi også hvordan Eisner tenkte at ekspressive mål kunne bidra med noe inn i elevenes fremtid. Vurdering handlet dermed ikke kun om den faglige utviklingen her og nå, men også om hvordan denne kunne bidra inn i fremtidige situasjoner.

Eisner var opptatt av å utruste elevene for fremtiden, og mente at undervisningen skulle hjelpe elever til å utvikle en egen vurderingskompetanse (Eisner, 1976, 2002a). Dette fordi elevene kom til å møte utallige situasjoner i livet hvor han eller hun kom til å vurdere noe. Dermed måtte eleven, i likhet med lærer som stadig vurderer elevene i undervisning, utvikle seg til å bli pedagogiske kjennere og kritikere. *Kjennerskap* knyttet Eisner til vinsmaking og vinsmakeren, og kan kort beskrives som å verdsette det et menneske ser, opplever eller hører, for så kunne vurdere disse erfaringene. I utgangspunktet er kjennerskap personlig, og gjerne taus. Man kan altså verdsette noe uten å ordlegge seg offentlig, og likevel erfare på ulike måter. For utvikling innen utdanning er ikke tause vurderinger nok. Læreren må også kunne uttrykke det man erfarer. For at kjennerskap skal bli offentlig trenges *kritikk*, hvor læreren artikulere og formidler det som har blitt erfart. Det er blandingen av disse to, kjennerskap og kritikk, som gjør at man kan vurdere noe på en god måte (Eisner, 1976). Disse refleksjonene som Eisner her har om vurdering gjør at han fremhever språket som viktig i vurderingsprosessen. Det å tenke rundt vurdering holder ikke hvis vurdering skal føre til utvikling for noen. Læreren må også språksette disse tankene. Vygotsky var spesielt opptatt av dette. Han mente at språket var en viktig faktor for utvikling og læring ettersom «language and perception are linked» (Vygotsky, 1978, s. 33).

At vurdering er viktig for fremtiden kan man også se hos australieren David Boud. Boud var opptatt av det han kaller «sustainable assessment» eller bærekraftig vurdering, noe han mente omfatter «the abilities required to



undertake those activities that necessarily accompany learning throughout life in formal and informal settings.» (Boud, 2000, s. 151). I senere arbeid har han gått noe vekk fra selve begrepet bærekraftig vurdering, og gått over til å bruke vurdering for livslang læring (assessment for lifelong learning). Mye av hans forskning sentrerer seg rundt vurdering av studenter i høyere utdanning. Hovedpoenget i hans teorier er at gjennom sin utdanning må studenter selv være delaktige i praksisnære og autentiske vurderinger for å forberede seg for deres fremtid utenfor academia (Boud, 2000, 2010). Nyutdannedes hovedoppgaver i arbeidslivet vil tross alt ikke dreie seg om å ta eksamener eller skrive akademiske essay. Isteden handler det om elementer som å reflektere rundt hva som karakteriserer godt arbeid, hvordan dette skal fremmes og brukes. Dermed burde vurdering i høyere utdanning støtte opp om slike autentiske praksiser (Boud, 1999). I lys av læringsteori kan denne tankegangen knyttes til sosiokulturelle teorier om deltakelse i praksisfelleskap. I følge Lave & Wenger (1991) er det ikke kognitive prosesser som styrer læring, men de sosiale aktivitetene som mennesker er en del av. Studentenes fremtidige yrkeskontekst kan være et slikt felleskap. Den nyansatte læreren er først perifer deltaker, men etter hvert som man lærer mer i samspill med de andre blir man et mer erfarent og fullverdig medlem. Bouds tanker om at vurdering i utdanning må skje i lys av og i samspill med slike praksiser, er med på å understreke et sosiokulturelt læringsyn.

Slik jeg tolker vurdering i dette landskapet handler det om å legge til rette for refleksjon av profesjonskunnskap. Særlig der hvor Boud legger vekt på hvordan vurdering kan støtte fremtidige formelle situasjoner. Utdanningene må dermed i større grad fremme den kunnskapen som deres profesjon er en del av, og legge til rette for at studenter kan reflektere over ulike sider av denne, vurdere hva som anses som viktig i ulike situasjoner og vurdere hvordan man skal gå frem når man står ovenfor profesjonelle valg. Det handler om at studenter må få *handle* rundt vurderinger, ikke være et objekt for vurdering. Sosiokulturelle teorier var også opptatt av handling rundt læring: for at deltakerne skulle lære på best mulig måte, og bli fullverdige deltakere, måtte man handle med andre og ta del i deres måter å gjøre ting på, og reflektere over noe på (Lave & Wenger, 1991). Observasjon av handling og det å snakke om noe var dermed ikke nok.

Boud mente at for stor oppmerksomhet på de mer systematiske hensiktene med vurdering, slik som tester, standarder og komplekse læringsutbytter, kunne stå i veien for at vurdering for livslang læring skulle få rotfeste (Falchikov & Boud, 2008). Dermed viser det seg hos Boud en kritikk av forhåndsdefinerte mål. Dette understrekes når han var opptatt av at vurdering skulle utvikle fleksible lærende for fremtiden (flexible learners) (Boud, 2000, s. 154). Slik jeg tolker Boud kan man ikke skape fleksible mennesker med et fastsatt system for vurdering og forhåndsdefinerte mål, eller vurderingshensikter som gjerne blir knyttet til summative intensjoner. Det er heller ikke nok å rette oppmerksomheten mot faglig læring ettersom man da har et overordnet perspektiv på her og nå-situasjonen. Det kreves en annen innfallsvinkel for vurdering, som legger til rette for refleksjon, fundering og undring over kunnskap som man kan møte i livet. Hvordan slike vurderinger skulle se ut i praksis, mente Boud at det var vanskelig å si noe om. Egenvurdering og formative vurderingspraksiser er et viktig ledd i dette, men vil ikke automatisk føre til en endring. Hovedpoenget er å tenke gjennom og utforske forholdet mellom læring og vurdering i lys av fremtidige behov.

### **5.5.1 Didaktisk forståelse av teoriene til Eisner og Boud**

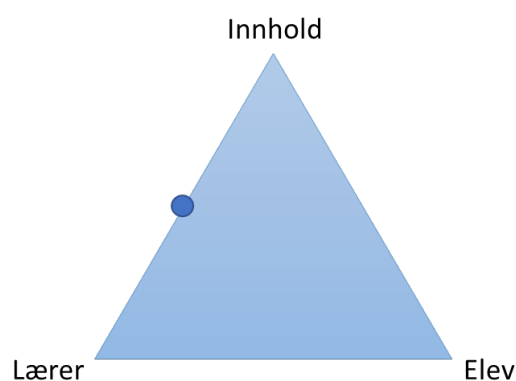
#### **Lærer-innhold**

Innen disse teoriene fremheves det at vurdering skal skape mening for den lærende. Konsekvenser for lærer-innhold blir at læreren ikke på forhånd kan vite hvilket innhold som skaper unik eller personlig læring hos eleven. I lys av Eisner blir dermed læreres *erfaringer* viktige for å kunne gi undervisningen en retning. Innholdets utgangspunkt blir dermed det læreren *tror* kan være viktig for elevene å lære noe om. På bakgrunn av dette blir det opp til læreren å legge til rette for at elevene får reflektere over innholdet sammen med andre i undervisningssituasjonen, slik som lærer og medelever. Det er dette som blir viktig for lærer å gjøre for at han eller hun skal kunne snakke om at man i det hele tatt vurderer. I lys av Boud må lærer ha et blick mot fremtiden når vurdering i undervisning skal planlegges. Dette betyr at hun må legge til rette for vurdering og læring som blir viktig for studentene utover selve undervisningskonteksten, i både formelle og uformelle situasjoner. Dette krever innsikt i blant annet de

arbeidssituasjonene som studentene kommer til å møte. Lærer må derfor alltid ha yrkeskonteksten som referanse for de vurderingene man legger opp til, noe som innebærer at lærer planlegger for vurderinger som støtter sosiale relasjoner, ettersom de fleste yrkessituasjoner innebærer et sosialt samspill.

Både Eisner og Boud ser viktigheten av at den lærende opparbeider seg en vurderingskompetanse for livet, fordi de i fremtiden kommer til å møte situasjoner hvor vurdering er nødvendig. Med Eisners begreper handler det om at elevene må utvikle seg til pedagogikk-kritikere, mens med Bouds begreper skal studenten utvikle seg til livslange lærende. Den underliggende tanken er at den lærende selv må vurdere for å kunne utvikle seg til slike vurderende mennesker. På denne måten blir selve vurderingen også et innhold som lærer må ta utgangspunkt i og legge til rette for i undervisningssituasjoner. Vurdering fungerer dermed todelt her: både som et innhold, men også som en metode for at de som undervises skal gjøre seg relevante erfaringer som gir mening.

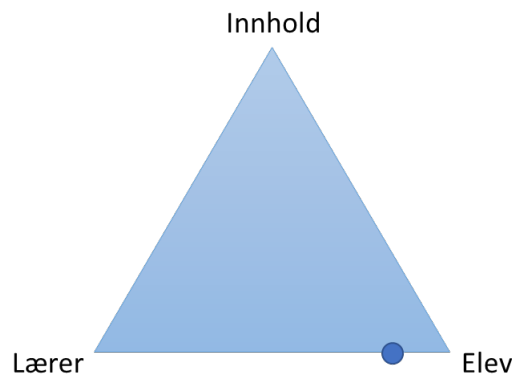
I dette forholdet vektlegges dermed et møtepunkt mellom innhold som en fremtidig yrkeskontekst som vurdering må ta utgangspunkt i på den ene siden, og lærers erfaring og tilrettelegging på den andre siden. Begge disse er sentrale i didaktisk sammenheng:



### **Lærer – elev**

I lys av teoriene må forholdet mellom lærer og elev blir sett på som en relasjon hvor lærer i stor grad tar hensyn til de erfaringene som elevene gjør seg i vurderingsprosessene. Det gjelder når læreren i undervisningen lar eleven selv få komme med de erfaringene som hun eller han har fått i møte med innholdet.

Lærerens oppgave er altså ikke å få frem bestemte fasitsvar fra eleven, men isteden å anerkjenne og respektere de forskjellige erfaringene som hver enkelt har gjort seg. Dermed er det eleven som vektlegges i denne relasjonen. Det er deres refleksjoner som skal fremmes, men også deres evne til selv å vurdere. På denne måten rettes søkelyset mot elevenes vurderingsevne, og ikke lærerens. Det er eleven som skal reflektere over sine erfaringer og utvikle et språk for vurdering. Det vil ikke si at læreres kompetanse omkring vurdering ikke er nødvendig. Tvert imot vil det kreve desto mer kunnskap av lærer. Dette fordi læreren må formidle kunnskap om vurdering på en god måte til elevene. Denne prosessen krever refleksjon, artikulasjon og også en vilje til å dele av en kunnskap som gjerne er blitt forbundet med makt.



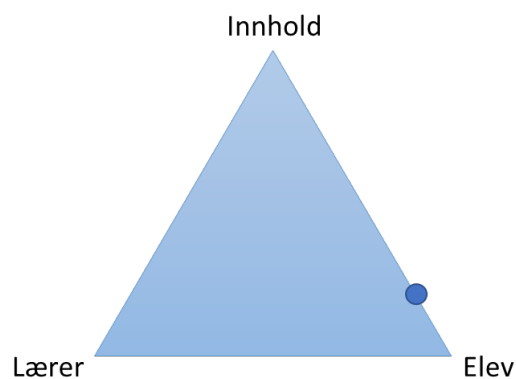
Relasjonen mellom lærer og elev må dermed forstås som et forhold hvor elevenes erfaringer settes først. I tillegg er det elevene som skal bidra i vurderingsprosesser i undervisningen for å utvikle seg til det Eisner kaller pedagogikk-kritiker. Da vil de ha en mulighet til å delta aktivt inn i fremtidig arbeid.

### **Innhold - elev**

Hvis vi ser på de ovennevnte teoriene i forholdet mellom innhold og elev i den didaktiske trekant, vil relasjonen være preget av at innholdet skal gi mening for den enkelte. Man vurderer for at innholdet skal bli til betydning. I lys av Eisners teorier skal innholdet gi en retning gjennom ulike oppgaver og læringsaktiviteter som elevene skal engasjere seg med. Når elevene møter dette skapes læring som er helt individuell og dermed også mangfoldig ettersom elevene møter innholdet

ulikt. Dette må reflekteres over i etterkant, som innebærer å diskutere hva slags betydning det eleven har lært kan ha fått eller vil få, slik at den unike læringen hos den enkelte blir mer tydelig. Det er da man kan snakke om at den enkelte elev selv har skapt et helt personlig «mål» som de har nådd – altså at vurdering har gjort slik at innholdet har gitt mening for den enkelte. Dermed er det elevenes møte med et innhold som til slutt skaper erfaringer for dem. Mål er altså ikke styrende når det gjelder innhold.

At læring skal gi mening for den enkelte virker å være essensielt også for Boud, dette når han knytter vurdering til livslang læring: for at noe skal vare i fremtiden er man helt avhengig av at det man har lært har skapt betydning hos den enkelte. Hvis ikke vil kunnskapen visne bort og forsvinne. Innen et livslangt læringsperspektiv blir dermed læringsmål, kriterier og standarder kortsiktig, ettersom man prøver å skape noe i den enkelte student som varer inn i deres fremtidige yrkeskontekst og andre situasjoner utenfor academia. På bakgrunn av både teoriene til Eisner og Boud er det dermed den lærende som fremheves i dette forholdet mellom innhold og elev, dette fordi det er tenkt at eleven eller studenten, på bakgrunn av det innholdet som den møter, skaper sine egne erfaringer.



### 5.5.2 Oppsummering og begrepsfestelse

Teoriene til Eisner og Boud kan oppsummeres didaktisk gjennom at det er erfaringene og *meningene* til de som undervises som er det essensielle. Disse erfaringene påvirker både innhold og lærer. De påvirker innholdet gjennom at dette skal kunne føre til noe som skaper mening hos den enkelte. Erfaringene påvirker også måten læreren planlegger på, ettersom hun må legge frem




innholdet på en måte som hun tror kan skape erfaringer hos elevene. I relasjonen med elevene i undervisningen er det også deres erfaringer som blir verdsatt, og som lærer må ta utgangspunkt i. Det er disse erfaringene, kombinert med selve evnen til å vurdere, som gjør det mulig for elever og studenter å delta inn i et fremtidig samfunn.

Går vi tilbake til dimensjonen om vurdering i undervisning, er det enda en forståelse som viser seg på dimensjonen, nemlig «vurdering som mening».



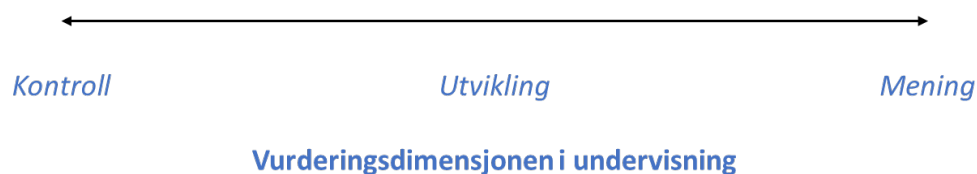
## **5.6 «Vurderingsdimensjonen i undervisning»: kontroll, utvikling og mening**

Hensikten med dette kapitlet var å få en forståelse for fenomenet vurdering i undervisning som kunne brukes i lys av mine empiriske data. Ettersom min empiri har utgangspunkt i helhetlige perspektiver på vurdering, ble det viktig med et analyseverktøy som kunne favne et slikt perspektiv. Dermed ble vurdering i undervisning som en dimensjon presentert. For å få frem ulike nyanser og forståelser av vurdering tok jeg utgangspunkt i teorier om vurdering og nærliggende læringssyn, for deretter å analysere disse gjennom den didaktiske trekant. Dette resulterte i tre didaktiske forståelser av vurdering, som kan fremstilles langs en dimensjon: «vurdering som kontroll», «vurdering som utvikling» og «vurdering som mening». Prosessen i kapitlet kan oppsummeres slik:

|                                    |   |  |   |
|------------------------------------|---|--|---|
| <b>Vurderingsteorier</b>           | Tyler<br>Gagnè  | Sadler<br>Black & Wiliam   | Eisner<br>Boud  |
| <b>Kunnskapssyn</b>                | Behavioristisk  | Sosial-<br>konstruktivistisk   | Sosiokulturelt  |
| <b>Didaktiske<br/>konsekvenser</b> |  |  |  |
| <b>Begrepsfestelse</b>             | Vurdering som<br>kontroll   | Vurdering som<br>utvikling   | Vurdering som<br>mening   |

*Figur 4: Prosessen i kapittel 5.0*

Gjennom denne prosessen har vurderingsdimensjonen i undervisning blitt utviklet, med tilhørende forståelser for vurdering:



*Figur 4: Vurderingsdimensjonen i undervisning*

«Vurderingsdimensjonen i undervisning» er en modell som dekker ulike og tilgrensende forståelser av vurdering. Disse tre forståelsene har hvert sitt teoretiske og praktiske utgangspunkt. Hvilken av de tre forståelsene som blir vektlagt eller fremhevet, avhenger av den vurderingssituasjonen som kommer til uttrykk. Slik representerer dimensjonen et kontinuum, hvor det er snakk om «mer eller mindre» av noe (Künzli, 1998).

En oppsummering av og sammenligning mellom de tilgrensende forståelsene viser at «vurdering som kontroll» kommer til uttrykk i undervisningssituasjoner hvor man har et sterkt målfokus gjennom forhåndsdefinerte og standardbaserte mål. Det er læreren som har det overordnede ansvaret for vurderinger, og står for planleggingen av mål, vurderingsmetode og innholdet. For å sikre måloppnåelse og læring testes jevnlig biter av kunnskap, og undervisningen legges opp så systematisk som mulig for å sikre måloppnåelse. Vurdering gjennomføres for å kontrollere om studenten kan det som det er tenkt at han eller hun skal kunne. Et eksempel med høyere utdanning som kontekst, er eksamen som studenter tar etter endt emne. Utgangspunktet er læringsutbyttebeskrivelsene for emnet, og studentene får gjerne en gradert karakter på bakgrunn av hvordan de har prestert i lys av disse beskrivelsene.

Forståelsen «vurdering som utvikling» viser seg i undervisningssituasjoner hvor man definerer og utvikler mål som har utgangspunkt i den enkelte student eller studentgruppe. Studentenes stemme kommer tydeligere frem i dette aspektet ettersom de får være mer delaktige i vurderingsprosessen, og tidspunktet for når vurderinger gjennomføres. Lærer har ansvaret for å tilrettelegge for at studenten blir delaktig, eller gjøre studentene mer bevisst på mål og kriterier hvis lærer har utviklet disse alene. Tilbakemeldinger er en viktig komponent for at vurdering skal bidra til læring. Vurdering gjennomføres i dette aspektet for å hjelpe studenten til å utvikle seg faglig. Et eksempel er prøver underveis eller ulike former for arbeidskrav. Disse skal gjerne bidra til at studentene forbedrer seg faglig, og lærer eller medstudenter kan være med å gi tilbakemeldinger på tekst eller andre prestasjoner.

«Vurdering som mening» kommer til uttrykk i de undervisningssituasjonene hvor man er opptatt av å reflektere og fremme studentenes egne erfaringer med kunnskapen. Her vektlegges ikke forhåndsdefinerte mål. Poenget er at studentene selv skal bli oppmerksomme på hva som har vært betydningsfullt for dem gjennom møte med innholdet. Lærer har ansvaret for å gi undervisningen en retning, det vil si å ta utgangspunkt i et innhold, og legge det frem på en måte som hun tror kan være verdifull for studenten. Lærer må også legge til rette for situasjoner hvor studentene kan reflektere over de erfaringene de har gjort seg. Studenten får stor oppmerksomhet, og deltar i alle sider av vurderingens faser.



Dette med tanke på at studenten selv skal få utvikle seg som en kompetent vurderer i fremtiden. Vurdering gjennomføres for at innholdet skal bli til en mening eller betydning hos studenten, som er tenkt å vare i fremtidige formelle og uformelle livssituasjoner. Eksempler her er helt integrerte aktiviteter i undervisningen ved høyere utdanning, slik som avsatt tid til refleksjon i undervisningen, der studentene får vurdere sin egen og andres kunnskap og kompetanse.

I neste del av denne avhandlingen presenteres tre analysekapitler. Det første kapitlet (6.0) er beskrivende, og analyseres ved bruk av kontekster. Et slikt beskrivende og empirinært utgangspunkt, gjenspeiler den etnografisinspirerte vinklingen i denne studien. I det andre analysekapitlet (7.0) blir arbeidskrav tolket og analysert ut ifra «vurderingsdimensjonen i undervisning». I siste analysekapittel (8.0) blir tolkningene av de to foregående kapitlene analysert på bakgrunn av kulturelle og reformpolitiske forhold.

## 6.0 Empirinær analyse

Målet med denne empirinære analysen er å svare på mitt første forskningsspørsmål:

1. *Hva slags vurdering har lærerutdannere til hensikt å legge til rette for ved muntlige arbeidskrav, hvordan gjennomføres disse og hvordan oppfattes gjennomføringen av deltakerne i etterkant?*

Jeg vil kort minne om den empiriske konteksten som brukes for å svare på forskningsspørsmålet, nemlig den høyere utdanningsinstitusjonen HUI. Her undersøkes arbeidskrav som del av undervisningen i emnet Samfunnsfagdidaktikk hvor Bjørg var lærer, samt emnet Dramafagdidaktikk hvor Annette var lærer. Ved begge emnene var arbeidskravene todelt, der den ene delen besto av en skriftlig oppgave, mens den andre delen besto av en muntlig presentasjon. Det er den muntlige delen av arbeidskravet som undersøkes.

Det feltet man studerer når man gjør etnografiskinspirert caseforskning er ikke et avgrenset felt, men relaterer seg til andre sosiale felleskap, historiske begivenheter og materielle sammenhenger (Gulløv & Højlund, 2003). Det vil si at de fortolkningene jeg som forsker gjør om arbeidskrav i undervisning, må skje i lys av noe. Disse relaterte sammenhengene kan på et overordnet nivå kalles *kontekster*. I analytisk arbeid derimot er kontekst flytende og analytisk upresist, fordi begrepet kan være alt fra fysiske steder og sosiale kategorier, til selve feltarbeidet som kontekst eller teoretiske forståelser som kontekst (Gulløv & Højlund, 2003). Dermed blir det viktig å presisere og tydeliggjøre hvilke sammenhenger man analyserer ut ifra. Dette fordi disse kontekstene viser hvordan jeg har valgt å analytisk avgrense min forskning og de forbindelsene jeg gjør mellom mennesker, steder eller materialer. De viser hvordan jeg fortolker, som igjen kan gjøre det mulig for leser å diskutere analysen og gjøre seg opp eventuelle andre fortolkninger.

Beskrivelse av kontekster er også med på å løfte analysen opp fra et rent beskrivende til et analytisk nivå som forbinder enkelthendelser med fellesskapet.

Det er denne forbindelsen som skaper viten, særlig i etnografisk forskning. For å få frem en slik viten er det sentralt å se nærmere på sammenhenger som er viktige for de menneskene som studeres empirisk. Dette kan være sammenhenger som personene selv ikke har tenkt over eller begrepsfestet, og som i tillegg er gyldig eller anvendbar på et mer generelt plan. På denne måten blir enkelthendelser flettet sammen med fellesskapet (Gulløv & Højlund, 2003). Beskrivelser av kontekster, og måten disse belyser umiddelbare hendelser på, er altså med på å skape svarene på mine forskningsspørsmål.

Det er gjennom å studere og analysere de empiriske praksisene at *relevante* kontekster blir synliggjort (Gulløv & Højlund, 2003). Gjennom analyse av min empiri så jeg *for det første* at de ulike datainnsamlingsmetodene fungerte som kontekster for hverandre. Eksempelvis fungerte dokumentanalysen av semesterplaner som en kontekst for å få en bedre forståelse for lærernes intensjoner med vurdering i intervjuene. Analyse av institusjonenes dokumenter om implementeringen av Kvalitetsreformen og Kvalifikasjonsrammeverket var med på å forstå semesterplanene. Observasjonene av undervisning generelt bidro til forståelse av arbeidskravet spesielt. *For det andre* viste lærernes tidligere yrkeskontekst seg som viktig sammenheng å ta med i analysen, ettersom deres tanker og hensikter med vurdering og undervisning i høyere utdanning, ofte var grunnet i deres erfaringer som lærer i grunnskolen. *For det tredje*: overordnede styringsdokumenter om Kvalitetsreformen, Kvalifikasjonsrammeverket og Kunnskapsløftet ble tatt med som ideologiske og skriftlige dokumenter som kunne bidra til å forstå særlig lærernes hensikter og intensjoner med vurdering i arbeidskrav. Det samme gjelder eksamensforskriften ved HUI.

At kapittelet presenteres som «empirinært» betyr at det som blir lagt frem her ligger tett opp til deltakernes egne beskrivelser av det som blir sagt og gjort. Jeg har valgt å dele dette kapittelet inn i to. Den første delen omhandler arbeidskrav ved Samfunnsfagdidaktikk (6.1), mens den andre delen handler om arbeidskrav i Dramafagdidaktikk (6.2). Oppbyggingen av disse følger samme struktur der jeg først fremstiller lærernes hensikter med vurdering *før* arbeidskrav ble gjennomført. Disse intensjonene var flettet sammen av både tidligere erfaringer med arbeidskrav, og refleksjoner over hvordan lærerne hadde tenkt å gjennomføre hendelsen. Unntaket var lærer Annette som ikke hadde utviklet

arbeidskravet for emnet når jeg intervjuet henne. Hennes hensikter om vurdering i arbeidskrav sentrerte seg dermed rundt hvordan hun tidligere hadde gjennomført disse. Etter refleksjoner fra intervjuer før fenomenet, følger en beskrivelse av det som skjedde *under* hendelsen, og til slutt analyseres lærernes og studentenes oppfatninger om vurdering og arbeidskrav *etter* de ble gjennomført. Jeg vil minne om at denne før-, under-, og etter-strukturen kun er ment som en oversiktlig oppbygning av analysen. Disse blir ikke fastlåste kategorier. Isteden vil det som skjedde før, under og etter arbeidskravet belyse hverandre. Dermed vil eksempelvis oppfatninger fra intervjuer i etterkant av arbeidskravet være med på å belyse det som faktisk skjedde under arbeidskravet, eller at det gjennomførte arbeidskravet belyses ut ifra observasjoner fra undervisning før arbeidskravet ble utført. Dette viser igjen hvordan feltarbeidets metoder spiller inn som kontekster for å forstå vurdering i arbeidskrav.

Selve strukturen jeg har valgt gjør også at jeg på en systematisk måte svarer på mitt forskningsspørsmål: den første delen, *før*, vil bidra til å svare på hva slags hensikter lærere har med vurdering i arbeidskrav, neste del om *under* vil svare på hvordan arbeidskrav gjennomføres, men siste del, *etter*, svarer på hvordan gjennomføringen oppfattes av lærere og studenter i etterkant av arbeidskrav.

## **6.1 Arbeidskravet «Individuelt arbeidskrav i politikk» ved Samfunnsfagdidaktikk**

Ved emnet Samfunnsfagdidaktikk var jeg til stede sporadisk ved undervisningen i løpet av et vårsemester. Gjennom semesteret observerte jeg tre arbeidskrav av totalt seks som studentene måtte bestå for å kunne gå opp til eksamen i de to emnene som studentene hadde valgt dette semesteret. Det første, og som jeg har valgt å se nærmere på, var et arbeidskrav innen temaet politikk. Det andre var et arbeidskrav hvor studentene skulle lage en handlingsplan for seg selv som skulle brukes i praksisperioden, og som skulle legges frem på et seminar når praksis var ferdig. Det tredje var et arbeidskrav om Syriakonflikten, hvor studentene fikk tildelt ulike roller og temaer de måtte lese seg opp på, for så å spille ut dette i et rollespill. I denne sammenheng har jeg valgt å kun se videre på ett av disse, hvor de to andre ble valgt bort av følgende årsaker: arbeidskravet om handlingsplan ble ikke vektlagt fordi her var det en annen lærer enn Bjørg som var til stede ved

den muntlige gjennomføringen. Arbeidskravet som Syriakonflikten ble valgt bort ettersom jeg ikke hadde nok data om dette arbeidskravet fra lærer og student etter at det ble gjennomført. Dermed ble jeg stående igjen med ett arbeidskrav som kunne være med på å skape en betydning for forskningsspørsmålene, nemlig «Individuelt arbeidskrav i politikk»<sup>20</sup>, et todelt arbeidskrav bestående av en skriftlig og en muntlig del.

### **6.1.1. Før arbeidskrav**

Når jeg her analyserer lærerutdanner Bjørgs hensikter med vurdering ved den muntlige delen av arbeidskravet, tar jeg først for meg de intensjonene som ble tydelige i planleggingsdokumentene. I denne sammenheng er dette Bjørg sin kursplan. Dette undersøker jeg hennes intensjoner ut ifra vårt første intervju som fant sted før semesteret startet.

#### **Hensikter med vurdering beskrevet i kursplanen**

Bjørg var emneansvarlig for Samfunnsfagdidaktikk. Ved første intervju med Bjørg som fant sted noen dager før semesterstart, skrev Bjørg ut kursplanen for halvåret til meg med tittelen «Foreløpig kursplan våren 2015». Planen var på 20 sider totalt, og var en overordnet plan for de to emnene som studentene skulle gjennomføre ved HUI dette året: et samfunnsfagdidaktikkemne og et geografi- og historieemne. Begge emnene var på 15 studiepoeng. Bjørg emneansvarlig for Samfunnsdidaktikk, mens ved det andre faget var hun emneansvarlig sammen med tre andre lærere.

Kursplanen var delt i fire deler. Den første delen var en beskrivelse av de to emnenes læringsutbyttebeskrivelser, innhold, arbeidsformer og arbeidsomfang, vilkår for å gå opp til eksamen og eksamen, samt pensumliste (8 sider). Denne delen var hentet direkte fra emneplanen i de to fagene. Den andre delen inneholdt semesterplanen, som var en beskrivelse av hvor og når studentene skulle møte opp, og hva slags pensum forelesningene eller seminarene skulle omhandle for hver uke. Semesterplanen var felles for de to fagene (7 sider). Den tredje delen

---

<sup>20</sup> Dette var tittelen på arbeidskravet ut ifra «Kursplanen» (emneplanen) som Bjørg hadde skrevet.

var en beskrivelse av seks arbeidskrav som måtte være bestått for å kunne gå opp til eksamen i emnene (4 sider). Den fjerde delen var en klasseliste (1 side).

Det er del to om semesterplanen og del tre om arbeidskrav som er interessante i denne sammenheng. Dette fordi semesterplanen kan si noe om og eventuelt hvordan arbeidskrav er tenkt å henge sammen med undervisningen generelt, og fordi delen om arbeidskrav beskriver didaktiske hensikter og aspekter ved arbeidskrav spesielt.

### **Semesterplanen**

Semesterplanen var delt inn i uker, og for hver uke var det en egen rubrikk med overskriften «Mål for uka». Hver uke hadde to til fem mål. Etter å ha lest gjennom disse, så jeg at målene på ulike måter var basert på læringsutbyttebeskrivelser fra emneplanen for faget. Dette ble bekreftet av Bjørg ved siste intervju, der hun fortalte meg at læringsutbyttebeskrivelsene var utgangspunktet for målene i semesterplanen. Læringsutbyttebeskrivelser ble innført med Kvalifikasjonsrammeverket, og er mål som beskriver hva studenten skal kunne etter endt program eller emne. I lærerutdanningens ulike emner har disse blitt implementert gjennom forskjellige dokumenter, fra Kvalifikasjonsrammeverket (Kunnskapsdepartementet, 2011) på øverste nivå, gjennom forskrift (Kunnskapsdepartementet, 2010a)<sup>21</sup>, nasjonale retningslinjer (Kunnskapsdepartementet, 2010b)<sup>22</sup> og så ned til programplan og emneplan i selve lærerutdanningen.

Målene i semesterplanen var basert på læringsutbyttebeskrivelsene på ulike måter: noen få av dem var hentet direkte fra emneplanen, slik som ferdigheten «legge til rette for opplæring om samfunnsforhold i et flerkulturelt og globalt perspektiv, med vekt på menneskerettigheter og demokratiske prinsipper» («Kursplan, samfunnsdidaktikk og geografi og historie,» 2015). De andre virket basert på læringsutbyttebeskrivelsene på den måten at de var brutt ned i flere delmål som var spredt over flere uker, eller at de var satt sammen av sentrale ord fra beskrivelsene, men ikke direkte avskrift av dem. Et slikt eksempel var målet

---

<sup>21</sup> Det har i senere tid kommet en ny forskrift for Grunnskolelærerutdanningen.

<sup>22</sup> Det har i senere tid kommet nye retningslinjer for Grunnskolelærerutdanningen.

«Kjenne til samfunnsfagets utvikling i skolen». (“Kursplan, samfunnsdidaktikk og geografi og historie,” 2015).

Bjørg virket opptatt av mål generelt, og hadde tanker om hvordan mål skulle brukes og ikke brukes både i grunnskolen og i høyere utdanning. Hun mente at ved HUI var lærerne «veldig dårlige til å konkretisere mål.» (Bjørg, intervju 2). Hun fortalte at hun synes det var vanskelig å konkretisere mål ettersom man i høyere utdanning jobbet innenfor store tema. Likevel mente hun at for studentenes del «så kan det være veldig fint å jobbe mot mål. Jeg tenker vi jobber for lite mot mål på en konkret og praktisk måte» (Bjørg, intervju 2). Konkrete mål kunne også være motiverende for studentene, mente hun: «Det er litt motiverende å jobbe sånn veldig konkret med mål. Hvis målene blir for diffuse og abstrakte så er det ikke noe vits.» (Bjørg, intervju 2).

Det er uklart om læringsutbyttebeskrivelsene i høyere utdanning er tenkt til å «brytes ned» i relasjon til undervisning for å bli mer konkrete, slik som kompetansemålene i grunnskolen. I grunnskolen oppfordres det nemlig til å utvikle læringsmål i relasjon til undervisning på bakgrunn av kompetansemål, slik at elevene «forstår hva de skal lære, hvor de er i sin læringsprosess og hvordan de skal jobbe videre for å nå kompetansemålene.» (Utdanningsdirektoratet, 2016b). Kvalifikasjonsrammeverket gir ingen føringer for hvordan det skal jobbes med læringsutbyttebeskrivelsene rent praktisk i relasjon til undervisning og læring. I de dokumentene jeg fikk tilgang til via HUI, var det heller ikke beskrevet hvordan lærerne skulle forholde seg til læringsutbyttebeskrivelser på denne måten. I veiledningen for arbeidet var det søkelys på hvordan man skulle få en sammenheng mellom beskrivelser *utover*, fra emneplan, programplan, rammeplan og overordnet rammeverk, samt retningslinjer for hvordan beskrivelser skulle formuleres. Hvordan lærerne ved institusjonen skulle jobbe med beskrivelsene *innover* mot undervisning var ikke definert (Høyere utdanningsinstitusjon, 2010).

Jeg antar dermed at Bjørg ikke hadde fått noen konkrete henvisninger eller regler for hvordan læringsutbyttebeskrivelsene skulle fungere på undervisningsnivå. Likevel nedfelte hun dem i semesterplanen ved å bryte dem ned og plassere dem ukesvis. En praksis som virket å være grunnet i hennes egen kjennskap til bruken av mål i grunnskolen, samt hennes ønske om å bruke mål på den samme måten

som de blir brukt i grunnskolen: «... derfor setter jeg opp mål for hver uke også, fordi det er noe de møter i skolen (...) det handler om eksemplarisk læring. Altså, jeg håper at det de lærer her kan være med på å bygge bro over til den praksisen, det yrke de skal ut i» (Bjørg, intervju 2). Dette kom også frem ved første undervisningsdag i emnet, hvor Bjørg skulle forklare semesterplanen for studentene: «Jeg har satt inn mål fordi det er slik man jobber i skolen, og emnet skal gjenspeile det. Målene har jeg plukket fra emnebeskrivelsen.» (Observasjon 1, Samfunnsfagdidaktikk). Med overgangen til læreplanen Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2006) i grunnskolen måtte lærerne forholde seg til mål for undervisningen, istedenfor den tidligere praksisen hvor man tok utgangspunkt i et innhold. Dette førte til at lærerne måtte ta i bruk ulike begreper som mål, kjennetegn og kriterier, og settes seg inn i hvordan disse skulle brukes i relasjon til undervisning. I utgangspunktet forholder grunnskolen seg til *kompetansemål* på øverste nivå. Ut ifra disse utvikler lærerne *mål* eller *læringsmål* som gjelder for ulike perioder. Deretter defineres *kjennetegn*, som er beskrivelse av kvaliteten på kompetanse i et fag, og til slutt utvikles det *kriterier*, som er punkter om hva som kreves at et arbeid eller en oppgave (Utdanningsdirektoratet, 2016b). Denne måten å jobbe med mål på skal fremme læring hos elevene, og er blitt en del av praksisen som kalles «vurdering for læring» (Engh, 2011; Slemmen, 2010). Ettersom Bjørg ville at emnet skulle reflektere hvordan det jobbes med mål i skolen, tolker jeg det som at hun hadde til hensikt å arbeide på denne måten. Hun hadde allerede lagt opp til dette ved å ta utgangspunkt i overordnede mål (læringsutbyttebeskrivelser), og utviklet læringsmål/mål for ulike perioder ut ifra disse. Denne måten å jobbe på ble understreket når hun fortalte at det var viktig med kriterier når man vurderte, samt når hun uttalte at: «*vurdering for læring*, det har jeg veldig tro på ...» (Bjørg, intervju 2).

### ***Beskrivelse av arbeidskrav***

Tredje del av kursplanen inneholdt beskrivelser av arbeidskrav for de to emnene. Her ble det presisert at «Alle arbeidskravene vurderes til bestått/ikke bestått» (s. 16). Alle høyere utdanningsinstitusjoner i Norge har egne eksamensforskrifter som de må forholde seg til, som normalt også innebefatter regler for obligatoriske arbeidskrav og lignende. Ved HUI var slike regler beskrevet



ytterligere i eksamensforskriften under delen om vilkår for å gå opp til eksamen. Her ble det presisert at ved vilkår for å gå opp til eksamen skulle det benyttes enten karakteruttrykket *bestått/ikke bestått* eller *godkjent/ikke godkjent*. Ved *bestått/ikke bestått* krevde prøven eller aktiviteten vurdering, mens ved *godkjent/ikke godkjent* krevdes det ikke vurdering (Høyere utdanningsinstitusjon, Forskrift). Etter et raskt søk på hvordan andre høyere utdanningsinstitusjoner forholder seg til dette, virker det å være forskjellig praksis på området. Noen presiserer at arbeidskrav uansett skal vurderes til *godkjent/ikke godkjent*, mens ved andre institusjoner virker det å være uklart hva man legger i forskjellen mellom de to. Ved HUI var det opp til den aktuelle emneansvarlig eller programansvarlig å velge om arbeidskravet skulle være basert på vurdering eller ikke. Hvorvidt Bjørg var klar over denne forskjellen eller ikke har jeg ikke data på.

Innen det aktuelle arbeidskravet skulle studentene skrive og levere inn en oppgave over et gitt politisk tema. Oppgaven skulle leveres digitalt via LMS<sup>23</sup>. Studentene kunne velge om de ville skrive sammen eller om de ville skrive alene, men hver student skulle levere et eget eksemplar. Dermed kunne flere av oppgavene være identiske. Ved en avtalt seminartime skulle studentene legge frem sin oppgave i grupper. Arbeidskravet var dermed todelt, og besto både av en skriftlig og en muntlig del. Formuleringen av arbeidskravets skriftlige del var nedskrevet på forhånd av Bjørg, og besto av fem oppgaver. Hver oppgave skulle være på 3-6 sider. Et eksempel på en slik oppgave var:

### **Oppgave 1**

- a. Gjør rede for den politiske og administrative organiseringen i kommunene.
  - b. Diskuter fordeler og ulemper med ulike modeller for politisk organisering.
- (“Kursplan, samfunnsdidaktikk og geografi og historie,” 2015, s. 16)

Den muntlige delen var obligatorisk, og skulle foregå på følgende måte:

1. Gruppediskusjon mellom dem som har arbeidet med samme arbeidskrav.

---

<sup>23</sup> Forkortelse for «Learning Management System», altså et digitalt verktøy for innlevering av oppgaver slik som Fronter eller Canvas. Forkortelsen er brukt for å sikre anonymiteten til den høyere utdanningsinstitusjonen.

2. Individuell presentasjon av arbeidskrav i grupper på 5-6 (dette betyr av hver enkelt skal først diskutere sin oppgave med dem som har skrevet samme oppgave og deretter presentere sin oppgave i gruppe) (“Kursplan, samfunnsdidaktikk og geografi og historie,” 2015, s. 16)

I semesterplanen var det skrevet ned følgende mål i den uka hvor studentene skulle jobbe med og fremføre arbeidskravet i politikk: «Kunne arbeide selvstendig med faglige spørsmål og analysere faglige problemstillinger ut fra fagområdets fakta og teorigrunnlag» (s. 11). Dette målet er hentet direkte fra emneplanen til det andre faget studentene hadde innen emnet geografi og historie. På bakgrunn av tidligere analyse av Bjørgs semesterplan tolker jeg det dithen at målet skal fungere som et mål for en periode, slik som i grunnskolen, og Bjørg har til hensikt å ta utgangspunkt i dette i selve gjennomføringen av arbeidskravet.

### **Hensikt med vurdering ved muntlige arbeidskrav uttrykt i intervjuet**

Gjennom det første intervjuet med Bjørg delte hun sine hensikter med vurdering i arbeidskrav generelt, og også sine meninger om muntlige arbeidskravet innen politikk spesielt. I denne delen vil hennes generelle betraktninger om arbeidskrav fungere som en større meningskontekst som det spesifikke arbeidskravet innen politikk må analyseres ut ifra. Jeg tar dermed utgangspunkt i hennes intensjoner med vurdering i den muntlige delen av arbeidskravet, og supplerer med hennes generelle hensikter om vurdering i arbeidskrav.

Bjørg fortalte meg at utgangspunktet for arbeidskravet i politikk var en pensumbok i faget som studentene gjerne opplevde som vanskelig. Det var en bok innen temaet politikk, og Bjørg hadde erfart at politikk var noe studentene kunne lite om fra før, særlig elementer som valgsystemet og hvordan stortinget og regjeringen er bygd opp. Derfor hadde hun valgt å lage et arbeidskrav på bakgrunn av boken. Oppgavene til arbeidskravet laget hun selv med utgangspunkt i denne pensumboken, slik at studentene fikk mulighet til å dekke hele boken gjennom å gjennomføre arbeidskravet. Bjørg fortalte meg at arbeidskravet skulle føre til at studentene fikk en bedre forståelse av politikk.

Bjørg fortalte videre at studentene ved den muntlige delen av arbeidskravet først skulle sette seg sammen med dem som hadde skrevet samme oppgave for å

diskutere sin oppgave kort. Deretter skulle studentene dele seg opp, slik at hver gruppe besto av studenter som hadde skrevet ulike oppgaver. Her skulle studentene legge frem sin oppgave, etterfulgt av refleksjoner fra medstudentene. Bjørg poengterte at tilbakemeldinger var et viktig aspekt i denne delen: «Og de får muligheten da til å få noe tilbakemelding på det, både fra meg som går rundt ikke sant, og fra medstudenter som jo da selvfølgelig ikke har lest akkurat den delen av pensum, for de har jo bare jobba med sin oppgave» (Bjørg, intervju 1). Det virket som tilbakemeldinger var en viktig del av muntlige fremlegg ved arbeidskrav: «Da gir jo medstudenter og meg tilbakemelding, og vi kommer med spørsmål (...) Det er jo godt for deg selv å vite litt sånn, ja, hvor står jeg hen? Har jeg forstått dette?» (Bjørg, intervju 1). Bjørg var altså opptatt av at tilbakemeldingene skulle si noe om studentenes prestasjoner. Bjørg virket å være veldig opptatt av tilbakemeldinger, og refererte stadig til hvordan man gjør det «i praksis» (Bjørg, intervju 1), altså hvordan læreren gjennomfører og forholder seg til vurdering og tilbakemeldinger i grunnskolen. Hun fortalte at hun skulle ønske at lærerutdanningen var mer lik grunnskolen når det gjaldt dette, noe hun tenkte kunne vært gjennomførbart hvis lærerutdanningen var organisert på en annen måte, slik at man fikk tid og ressurser til å vurdere studentene mer underveis gjennom tilbakemeldinger.

Tilbakemeldinger som fremmer læring, var som sagt en viktig del av Kvalitetsreformen. Dette ble uttrykt både gjennom stortingsmeldingen om reformen generelt, men også gjennom stortingsmeldingen om Kvalitetsreformen i lærerutdanningen spesielt (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 2001; Utdannings- og forskningsdepartementet, 2002). I de interne dokumentene fra HUI var det ingen spesifikke referanser til hvordan man hadde tenkt å jobbe med tilbakemeldinger spesielt. Det som var gjennomgående var organiseringen av gradsstrukturer, arbeidet med ny eksamensforskrift, ekstern sensor, tittel på utdanninger, lovendringer og nye vurderingsordninger. I notatet om nye vurderingsformer ble forskjellen mellom formell og uformell vurdering poengtert. Den uformelle vurderingen ble beskrevet som vurdering som «ikke har innvirkning på karakteren i emnet, men kun har betydning som veiledning/informasjon til studenten» (Høyere utdanningsinstitusjon, 2002, s. 1) Tilbakemeldinger kunne blitt plassert inn i en slik beskrivelse, men notatet

forholder seg svært kort til denne formen for vurdering. Isteden er det den formelle vurderingen med karakter som får oppmerksomhet.

Bjørg var også opptatt av formen på den muntlige delen av arbeidskravet. Hun hadde erfart at den tradisjonelle formen hvor én og én gruppe skulle frem foran klassen for å presentere, ofte ble «litt sånn klamt og litt sånn kunstig, og du får ikke til noen god diskusjon.» (Bjørg, intervju 1). Å sitte i grupper rundt bord var bedre, for da ble det «mye mer sånn hyggelig og intimt», og hun og studentene kunne ha «litt sånn kaffi og sjokolade» (Bjørg, intervju 1). Bjørg virket dermed opptatt av at atmosfæren i rommet skulle være koselig og tiltalende når det muntlige arbeidskravet skulle gjennomføres.

### **Oppsummering**

Ut ifra kursplanen og Bjørgs oppfatninger om arbeidskrav i intervjukonteksten, hadde Bjørg til hensikt å legge til rette for en vurderingspraksis som omhandlet *mål* på undervisningsnivå. Det vil si at hun konkretiserte overordnede mål til bruk i undervisningen og ulike undervisningssituasjoner, slik som i arbeidskrav. Mål var altså ikke viktig for å sjekke eller kontrollere om noe var rett eller galt, men skulle brukes for at studentene skulle lære det faglige. Bjørg mente at utarbeidelsen av *kriterier* var viktig i denne sammenheng.

Samtidig hadde Bjørg til hensikt å legge til rette for en dobbeltlæring for studentene gjennom bruken av mål i arbeidskrav og undervisningen generelt: studentene skulle lære om sine egne mål (læringsutbyttebeskrivelsene) gjennom å ta utgangspunkt i hvordan man forholder seg til mål i grunnskolen. Gjennom at studentene arbeidet med mål skulle de bli *rustet for læreryrket*.

Bjørg hadde også til hensikt å legge til rette for vurdering som tok utgangspunkt i *tilbakemeldinger*. Disse skulle både hun selv som lærer gi, og medstudentene. Tilbakemeldingene skulle fungere for å bedre forståelsen til studentene innen emnet politikk, og for at studentene skulle få mer informasjon om hvordan de hadde forstått de ulike temaene i dette emnet. Tilbakemeldingene skulle også bidra til refleksjon hos studentene. Bjørgs meninger om både mål og tilbakemeldinger virket å være grunnnet i hennes tidligere yrkeskontekst som lærer i grunnskolen, og vurderingspraksisen «vurdering for læring».

### 6.1.2 Gjennomføring av arbeidskrav

Utgangspunktet for analysen under dette punktet er hentet fra observasjoner av arbeidskravet.

#### Arbeidskravet «Individuelt arbeidskrav i politikk»

Ved dette arbeidskravet skulle studentene skrive en oppgave over et tildelt emne som skulle leveres skriftlig i LMS. De kunne samarbeide om oppgaven hvis de ville, men hver og en skulle levere et eget eksemplar. Oppgavene som ble levert inn kunne dermed være identiske med andre oppgaver. Den muntlige delen av arbeidskravet skulle gjennomføres torsdag i uke 6, fra kl. 09.15-12.00 i det klasserommet de vanligvis hadde undervisning. Dette var presisert i semesterplanen.

Når jeg ankom klasserommet kl. 09.05 den aktuelle dagen, var studentene i gang med å plassere seg i grupper. De flyttet på pulter og stoler til de hadde dannet fire grupper. En gruppe plasserte seg nærmest inngangsdøra til klasserommet, en annen plasserte seg nær smart-boardet, en tredje plasserte seg ved vinduene og en fjerde gruppe plasserte seg i midten. Jeg satte meg ved noen pulter som sto i utkanten av disse grupperingene, og tok opp pc og notatblokk fra sekken.

Når lærerutdanner Bjørg kom inn i klasserommet forklarte at hun at hun hadde valgt å droppe en av de fem oppgavene, og dermed var det fire oppgaver i den skriftlige delen. Derfor hadde studentene også plassert seg i fire grupper. Hun fortsatte med å fortelle hva de nå skulle gjøre: «Dere skal nå sitte sammen med dem som har skrevet oppgave sammen, og dere får 10 minutter til å briefe dere gjennom oppgaven dere har skrevet. Så skal dere sitte med noen som ikke har skrevet samme oppgave, og snakke om oppgaven (Bjørg, observasjon 05.02.15).» Her brukte Bjørg ordet *briefe* for å forklare hvordan studentene skulle handle i den første delen av arbeidskravet, mens hun bruke uttrykket *snakke om oppgaven* for å si noe om hvordan studentene skulle handle i den andre delen. I arbeidskravteksten var det beskrevet at studentene i den første muntlige delen på 10 minutter skulle gjennomføre en «gruppediskusjon», mens de i den andre delen skulle gjennomføre en «presentasjon» (“Kursplan, samfunnsdidaktikk og geografi og historie,” 2015, s. 16). I intervjuet derimot var

Bjørg klar på at studentene og hun selv skulle gi *tilbakemeldinger* til hverandre. Dette viser et sprikende bilde i hvordan selve vurderingen i arbeidskravet skulle gjennomføres: den dagen arbeidskravet ble gjennomført ble ord som *briefe* og *snakke om oppgaven* brukt. I oppgaveteksten sto det at studentene skulle ha *gruppediskusjon* og *presentasjon*, mens Bjørg hadde formidlet til meg i intervjuet at de skulle gi *tilbakemeldinger* til hverandre, noe som aldri ble formidlet til studentene.

Bjørg hadde kopiert opp alle oppgavene som studentene hadde sendt inn. Hun fordelte nå ut oppgavene gruppevis, altså at de som satt sammen og hadde skrevet oppgave 1, fikk utdelt oppgave 1, mens de som satt sammen og hadde skrevet oppgave 2, fikk utdelt oppgave 2 osv. Bjørg gikk så rundt fra gruppe til gruppe, men kaffekoppen i hånda, og var tilgjengelig for spørsmål fra gruppene.

Etter at det hadde gått ca. 10 minutter sa Bjørg at nå skulle studentene fordele seg slik at alle fikk høre på hverandre. Etersom en student var syk i den ene gruppen, som dermed besto av kun tre studenter, sa Bjørg at studentene nå skulle fordele seg i tre grupper slik at alle fikk representanter fra de ulike oppgavene. Én gruppe besto av sju studenter, mens de andre to gruppene besto av fem studenter i hver gruppe. En gruppe satte seg nærmest vinduene i rommet, den andre nærmest døra og den tredje plasserte seg i midten. Bjørg delte nå ut resten av studentenes besvarelser, slik at alle studentene hadde alle oppgavene som var skrevet. Bjørg fortalte så at hun kom til å «... gå fra gruppe til gruppe for å observere og lytte.» (Observasjon 05.02.15). Her fortalte Bjørg noe om hvordan hun skulle forholde seg til studentgruppene på et overordnet nivå. Hun forklarte at hun skulle observere og lytte, og sa ingenting om at hun skulle gi *tilbakemeldinger* til studentene, slik hun fortalte meg i intervjuet.

Jeg valgte nå å flytte meg fra gruppe til gruppe for å observere nærmere hva studentene gjorde. Det jeg la merke til var at gruppene presenterte sine oppgaver hovedsakelig gjennom å lese opp den teksten de hadde foran seg. Var det flere studenter som hadde skrevet samme oppgave, byttet de på å lese opp for medstudentene i gruppen. Studentene virket passive i situasjonen, og lite motiverte. Her er et utdrag fra mine observasjoner:

Jeg sitter ved gruppen nærmest vinduene. Studenten som representerer oppgave 1 begynner å legge frem. Hun leser for det meste opp fra arket, og starter med formannskapsmodellen, går videre til den strategiorienterte formannskapsmodellen og den parlamentariske modellen. Av og til kikker hun opp på de andre. Alle studentene har øynene rettet ned mot oppgaven som medstudenten presenterer. Studenten som har fremlegg har arket på pulten foran seg, og bretter kantene av arket litt opp mens hun leser. Noen av studentene har albuen nede i bordet, og støtter hodet i håndflaten. Det virker som de kjeder seg, og har en overfladisk tilnærming til fremføringen av stoffet. Etter noen minutter overtar en annen student som også har vært med på å skrive oppgave 1. Hun ser opp på studentene i begynnelsen, men etter noen sekunder har hun øynene kun festet på teksten, og så leser hun rett fra arket hele veien. Når hun er ferdig med å lese opp, kommer det et kort spørsmål fra en student, før de går videre til neste fremlegg (Observasjon 05.02.15).

Noen av studentene fortalte også selv at de kom til å lese opp sin oppgave:

Jeg går videre til neste gruppe ved smart-boardet, bestående av tre jenter og to gutter. En av disse jentene har sagt seg villig til å delta i fokusgruppeintervjuer. Når jeg kommer, skal en jente begynne å legge frem fra oppgave fire om den norske valgordningen. Hun sier at det blir litt opplesning, og starter med å lese fra arket. Resten av studentene følger med på sine ark, mens studenten leser opp direkte det som står foran henne (Observasjon 05.02.15).

Når klokken ble 10, avbrøt Bjørg for å si at de skulle ha en pause, og at de skulle starte igjen kl. 10.15. Etter pausen fortsatte studentene med å legge frem, og tilbakemeldinger i etterkant var sjeldent, og noen ganger aldri til stede:

Ved oppstart etter pausen setter jeg meg tilbake til gruppa nærmest døra der en av guttene skal legge frem om viktige demokratiske prinsipper. Han leser opp fra arket, med øynene festet i teksten. Etter han er ferdig med et avsnitt sier han at dette kan studentene egentlig se på på egenhånd senere, for å se nærmere på hva det betyr. Så fortsetter han å lese opp. Etter et par minutter sier han: «Jeg tror ikke jeg skal si mer». Etterfulgt av «Spørsmål? Nei, så bra!», i en setning. Deretter fortsetter en annen student å lese opp fra arket (Observasjon 05.02.15).

Etter dette gikk jeg videre til en annen gruppe, hvor en student spurte Bjørg om hvor de skulle få beskjed om de hadde bestått arbeidskravet eller ikke:

Jeg går videre til gruppen som sitter nærmest vinduet, hvor de prater om fylkeskommunenes oppbygning. En av studentene spør om de får beskjed på nettet via LMS om de har bestått dette eksamenskravet eller ikke. Bjørg sier da at dette er bestått til alle (Observasjon 05.02.15).

Her vises hvem som egentlig hadde det overordnede vurderingsansvaret, nemlig Bjørg selv. Det er hun som har det avgjørende ordet, og hun har bestemt at alle har bestått. Et interessant moment i sitatet over er at Bjørg formidlet at alle studentene hadde fått bestått arbeidskravet lenge *før* arbeidskravet var ferdig. Det virket dermed som om minimumskravet for å bestå arbeidskravet kun var at studentene fysisk skulle møte opp.

Etter dette gikk jeg videre til gruppen som var plassert i midten. Her hadde noen studenter forberedt seg til selve fremlegget ved å notere ned notater på forhånd, og viste seg som et unntak fra den opplesende trenden. De rakk også opp hånda, og hadde spørsmål til Bjørg, som hun kom og svarte på. Etter å ha observert gruppen en stund, gikk jeg videre til gruppa som var plassert nærmest vinduene. Det virket som de var ferdige, og de pratet om helt andre ting enn oppgaven. Bjørg kom så bort og spurte om studentene var ferdige. Studentene svarte ja, og Bjørg fortalte at de nå kunne få lov til å stille oppklarende spørsmål til hverandre ettersom de hadde litt tid igjen. Så nevnte en student at deres gruppe hadde skrevet forskjellige versjoner av oppgaven, og at Bjørg kun hadde fått versjonen til en av dem. Bjørg svarte da at:

Dette er i hovedsak et muntlig arbeidskrav, og det er ikke karakter på dette. Jeg kommer heller ikke til å gi noen skriftlige tilbakemeldinger på det skrevne arbeidet. Dette siden dette hovedsakelig er en muntlig oppgave, slik at dere kan diskutere og forklare dere imellom (Bjørg, observasjon 05.02.15).

Dette viser hvordan Bjørg oppfattet arbeidskravet: selv om studentene skulle levere inn et skriftlig arbeid, var det ikke det som var viktigst. Arbeidskravet var hovedsakelig muntlig, og skulle fungere for å få studentene til å diskutere. At dette i utgangspunktet var tenkt som et muntlig arbeidskrav var ikke beskrevet i arbeidskravteksten og ble ikke forklart til studentene før eller underveis i løpet av arbeidskravet. I intervjuet med meg sa heller ikke Bjørg noe om dette.

Når klokken ble 11.00, en time før planen, virket det som de fleste gruppene følte at de var ferdige med arbeidskravet. Bjørg fortalte da at de som var ferdige med



diskusjonen kunne få lov til å gå. Dermed dro gruppen som var plassert ved vinduet, samt gruppen ved døren. Den siste gruppen i midten ble sittende igjen for å gjøre seg ferdig.<sup>24</sup>

## **Oppsummering**

Oppsummert viser dette at det skjer få handlinger som kan knyttes til en vurderende praksis. Studentene gav få eller ingen tilbakemeldinger til hverandre underveis, og Bjørg gav få tilbakemeldinger til studentene. Målet som var satt opp i forbindelse med semesterplanen ble aldri tatt opp, og studentene jobbet heller aldri med mål slik som lærerne gjør i skolen. Det som skiller seg ut, er når Bjørg fortalte til studentene at det var hun som skulle vurdere arbeidskravet. Dette uttrykker at det er noe som skal vurderes. Likevel kan man spørre seg om hun faktisk vurderer studentene ut ifra et faglig nivå, ettersom hun gav alle studentene bestått før arbeidskravet var gjennomført.

Det virket ikke som studentene visste hva de faktisk skulle gjøre i gruppene, og det endte opp med at hver og en av dem presenterte sin oppgave som en direkte opplesning av det de hadde foran seg. Studentene så ut til å ha en overfladisk tilnærming til stoffet. I etterkant av presentasjonen kom det sjeldent tilbakemeldinger fra medstudenter, men av og til ble det stilt oppklarende spørsmål. Bjørg gikk rundt fra gruppe til gruppe, og hun lyttet og svarte på spørsmål som studentene hadde. Det kom sjeldent tilbakemeldinger fra henne til studentene.

Selve gjennomføringen fungerte dermed ikke som vurdering gjennom tilbakemeldinger eller gjennom bruk av mål slik Bjørg pratet om under intervjuet. Det var Bjørg som sto for den overordnede vurderingen av arbeidskravet, og hun godkjente alle før arbeidskravet var ferdig.

### **6.1.3 Etter arbeidskrav**

Under følger analyse av lærer Bjørg og studentenes refleksjoner i etterkant av arbeidskravet. Disse refleksjonene er basert på intervju med Bjørg og fokusgruppeintervju med studenter.

---

<sup>24</sup> Ettersom jeg skulle intervju fire studenter rett etter arbeidskravet, fikk jeg ikke med meg hva som foregikk hos denne gruppen den siste timen.

## **Björg**

I etterkant av arbeidskravet fortalte Björg meg at hun opplevde at studentene «gjorde minst mulig» i løpet av arbeidskravet, og at de «ikke fikk så mye ut av det». Hun sa også at «denne oppgaven var en måte å hjelpe de i gang til å få lest og reflektert litt, og de fikk nok lest, men jeg tror ikke de fikk reflektert så mye» (Björg, intervju 2). Dette viser hvordan gjennomføringen av arbeidskravet ikke gikk slik som Björg hadde tenkt. Hun hadde forventet mer deltakelse og refleksjon, men etter gjennomføringen forsto hun at det studentene hadde fått gjort var å lese seg opp på pensum.

Jeg spurte også Björg om det var en grunn til at hun ikke gav tilbakemeldinger til studentene på det skriftlige arbeidet som de leverte inn, hvorpå hun svarte: «Ja, fordi at dette var et muntlig fremlegg. Grunnen til at jeg skulle ha det skriftlig var bare sånn at alle studentene skulle få det. Og sånn at de kunne sammenligne med hverandre.» (Björg, intervju 2). Dette underbygger det jeg opplevde i min observasjon av arbeidskravet, hvor Björg uttalte at arbeidskravet hovedsakelig var muntlig. At utgangspunktet for arbeidskravet var den muntlige delen ble som sagt aldri formidlet til studentene før mot slutten av gjennomføringen av arbeidskravet.

## **Studenter**

Når jeg snakket med studentene i intervjuet i etterkant av arbeidskravet, virket det som de følte på en passivitet i løpet av gjennomføringen. Linda forklarte at «Jeg tenkte vår gruppe ble litt sånn bla, bla bla... Lese opp fra arket. Bli ferdig med det på en måte.» (Linda, fokusgruppeintervju 1). Charlotte, som delte gruppe med Linda, var enig: «Nei, vi var jo ikke så veldig engasjert i vår gruppe kanskje» (Charlotte, fokusgruppeintervju 1). Til slutt innrømmet hun at «jeg tror ikke jeg fikk med meg noe særlig» (Charlotte, fokusgruppeintervju 1). Mitt inntrykk var dermed at studentene ville bli ferdig med arbeidskravet uten å måtte jobbe nevneverdig for det, og at de ikke lærte så mye av situasjonen.

Et moment som kan forklare hvorfor gjennomføringen i arbeidskravet var preget av passivitet og lite delaktighet, kan ha sammenheng med deres kunnskap og kompetanse om vurdering. Jeg spurte studentene om de noen gang i løpet av sin utdanning hadde fått informasjon om hvordan de selv skulle bidra inn i

vurderingssituasjoner, slik som arbeidskrav. Alle studentene svarte nei, og fortsatte med å fortelle at de også hadde fått lite opplæring i hvordan de selv skulle vurdere sine fremtidige elever. På en annen side hadde det faktisk ikke blitt formidlet til studentene at de skulle vurdere hverandre underveis i løpet av arbeidskravet gjennom bruken av tilbakemeldinger. Hvordan den muntlige delen av arbeidskravet skulle gjennomføres generelt, ble heller ikke tydelig formulert av Bjørg. Usikkerheten rundt hvordan den muntlige delen av arbeidskravet skulle gjennomføres, kan dermed ha ført til at studentene var passive og lite engasjert i arbeidet. En tredje faktor som også så ut til å spille inn på studentenes manglende deltakelse kan ha sammenheng med få krav og forventninger fra institusjonen side. Elsa mente nemlig at HUI generelt stilte lite krav til studentene. Charlotte var enig og hadde i løpet av lærerutdanningen erfart at det var få krav til oppgaver underveis i studiet. Dermed ble det heller ikke like motiverende å jobbe med disse.

Det som studentene derimot var veldig klar over var vurderingers effekt på studenters læringsstrategier: «Jeg tenker at mange studenter, de er veldig sånn eksamensmotivert. (...) de leser kun for å bestå eller ha god karakter på eksamen» (Elsa, fokusgruppeintervju 2). Charlotte var enig: «Jeg tenker litt sånn: folk jobber veldig fram mot eksamener og fram mot prøver da, istedenfor å kanskje ... Altså, det handler mest om å bestå (...), istedenfor å lære alt mulig (Charlotte, fokusgruppeintervju 1). Dette viser også hvordan studentene tolket arbeidskravet som en situasjon hvor vurdering skulle være *avsluttende*, og ikke en del av arbeidskravet underveis. Det samme gjorde Lindas syn på arbeidskrav. Hun hadde et forslag til hvordan arbeidskrav kunne gjennomføres både for å få motivasjonen til studentene opp, og for å unngå kun én eksamensdag i et fag:

... vi har jo ganske mange arbeidskrav som er bestått og ikke-bestått. Det kunne jo for eksempel vært karakter på dem og da, også kunne de vært tallet forskjellige prosenter. Si at den kartprøven telte 20 %, og det vi hadde i dag hadde telt 10 eller 20 % sånn at det kan bli lagt sammen med den karakteren man får på eksamen (Linda, fokusgruppeintervju 1).

Dette viser hvordan studentene var opptatt av karakterer og eksamen, og understreker nok en gang at de anser arbeidskrav som en situasjon hvor vurdering skal fungere som noe endelig, og kunne ut i en karakter.

## Oppsummering

Bjørg opplevde at studentene ikke gjennomførte arbeidskravet slik hun hadde planlagt, med hovedvekt på refleksjon. Hun mente at studentene fikk lest som følge av arbeidskravet, men at de ikke fikk reflektert. Hun fortalte også at hun synes at studentene gjorde minst mulig i situasjonen.

Studentene opplevde at de ikke var engasjert under gjennomføringen av den muntlige delen av arbeidskravet. Dette kan ha sammenheng med studentenes manglende kunnskap om hvordan de skulle vurdere i løpet av arbeidskravet. Det kan også ha sammenheng med at det ikke var klart for dem hvordan den muntlige delen av arbeidskravet skulle gjennomføres. En tredje faktor som også virket å spille inn var mangel på krav og forventninger. Studentene hadde erfart lite krav til arbeidskrav og andre oppgaver generelt, noe som gjorde at motivasjonen for å gjøre arbeidskrav og andre lignende oppgaver var liten.

Studentene knyttet elementer som karakter og eksamen til arbeidskrav, og hadde dermed en oppfattelse av at arbeidskravet hadde en avsluttende funksjon. De tenke ikke over at vurdering kan brukes underveis. Studentene var bevisst på at vurdering kunne føre til at studenter jobbet mot å bestå arbeidskrav eller eksamener istedenfor å jobbe på en måte som bidro til læring. Dette viser at studenter kan ha ulike tilnærminger til læring.

## 6.2 Arbeidskravet «Undervisningsopplegg» ved Dramafagdidaktikk

Under mitt feltarbeid ved emnet *Dramafagdidaktikk* var jeg sporadisk til stede ved undervisningen i løpet av høstsemesteret. Jeg observerte ett arbeidskrav, nemlig arbeidskravet «Undervisningsopplegg»<sup>25</sup>. Dette var det eneste arbeidskravet i løpet av semesteret i dette emnet. Arbeidskravet var todelt, og inneholdt både en skriftlig del som studentene skulle levere inn til lærer Annette, og en muntlig del hvor hver enkelt student skulle holde et fremlegg for resten av klassen.

---

<sup>25</sup> Tittelen på arbeidskravet slik det var definert i arbeidskravteksten var egentlig «Oppgave til uke 40». For at tittelen skulle være mer beskrivende om hva arbeidskravet handlet om, har jeg her valgt å kalle det «Undervisningsopplegg».

### **6.2.1 Før arbeidskrav**

Når jeg analyserer Annettes hensikter med vurdering ved den muntlige delen av arbeidskravet, ser jeg først på de intensjonene som var nedfelt i hennes planleggingsdokumenter som ble gitt til studentene. I denne sammenheng er det Annettes *semesterplan* som ble gitt studentene ved semesterstart, og *beskrivelsen av arbeidskravet* som ble delt ut til studentene på et eget ark rett før arbeidskravet var tenkt gjennomført. Deretter tar jeg for meg Annettes intensjoner ut ifra vårt første intervju som fant sted før semesteret startet. På dette tidspunktet hadde ikke Annette utviklet arbeidskravet, og dermed er hennes oppfatninger basert på hennes erfaringer med muntlige arbeidskrav generelt.

#### **Hensikter med vurdering beskrevet i semesterplan og arbeidskravtekst**

##### ***Semesterplanen***

Annette var emneansvarlig for Dramafagdidaktikk, som var ett av de to emnene som studentene skulle gjennomføre ved HUI dette semesteret. Semesterplanen var på seks sider, og var delt inn i tre deler (Semesterplan, Dramafagdidaktikk, 2015). Den første delen inneholdt tidspunkt for seminar i løpet av halvåret (s. 1-5). Denne var strukturert som en uketabell, og anga både sted, tidspunkt og innhold for undervisningen. Innholdet var presisert gjennom referanse til ulike kapitler i bøker. I den andre delen av planen sto det skrevet kort info om obligatorisk undervisning, vilkår for å gå opp til eksamen og informasjon om eksamen (s. 5). Tredje og siste del inneholdt pensum for emnet (s. 5-6). Semesterplanen inneholdt ikke mål eller læringsutbyttebeskrivelser. Bakgrunnen for dette kan ses i sammenheng med hennes oppfatninger om planlegging og undervisning. Under intervjuet spurte jeg Annette om hvordan hun planla semesteret. Hun svarte da at «det første jeg gjør er å se om jeg vil endre på pensumlista» (Annette, intervju 1). Hun fortalte at hun som emneansvarlig hadde mulighet til å velge pensum selv, og at man da sitter med en stor makt over faget. Pensumlista koblet hun så opp mot semesterets uker. Deretter pleide hun å tenke gjennom hvordan dette stoffet kunne bli formidlet «på en meningsfull måte», noe som for henne handlet om å ta utgangspunkt i den «undervisningsformen» som til enhver tid passet best. Da gjaldt det å se an studentantallet, og passe på at undervisningsformene var varierte.

Annettes tanker om planlegging så ut til å henge sammen med den tidligere praksisen ved høyere utdanning *før* innføringen av Kvalifikasjonsrammeverket, hvor det som var styrende for et emnet var dets innhold og formål i kombinasjon med beskrivelser av undervisningsformer. Dette viste seg gjennom hennes vektlegging av pensum (innhold), og hennes tanker om hvordan innholdet kan bli formidlet på en god måte (formål). Samtidig var hun også klar over at det hadde skjedd en endring i høyere utdanning: «men vi er jo sånn målstyrt nå at det er liksom "studentene som skal kunne", og ikke hva jeg skal si [som er viktig]. Men det er klart at i forhold til *det* så prøver jeg å legge opp semesteret sånn at vi kommer gjennom det vi skal» (Annette, intervju 1). Annette virket dermed å være klar over at det hadde skjedd en overgang, men hennes meninger og handlinger om planlegging så ut til å ligge nærmere den innholdsbaserte og ikke den målstyrte tankegangen.

Annette var også noe kritisk til bruk av mål i undervisning. Ved en av mine observasjoner i undervisningen gikk Annette gjennom læreplanen i valgfaget «Sal og scene» på ungdomsskolen sammen med studentene. Her viste hun, ved bruk av power point, kompetansemålene i faget. Annette uttalte da: «Det er vanskelig det med at du hele tiden skal ha læringsmål. Og lærere synes det er krampeaktig». En student fulgte så opp med spørsmålet om hvor mye tid lærere bruker på å fylle ut ulike skjema og å evaluere. Annette svarte da: «det er en grunn til at lærere flykter fra yrket» (Observasjon 16.09.15). Senere i undervisningen var hun også oppgitt over bruken av taksonomier og uttalte «hvor blir det av det skapende i vurderingene?» (Observasjon 16.09.15). Disse uttalelsene kan være en relevant kontekst som kan være med på å forklare hvorfor Annette ikke hadde nedfelt læringsutbyttebeskrivelser eller lignende mål i semesterplanen: hennes kritikk mot læringsmål i skolen kan ha ført til samme holdning angående læringsutbyttebeskrivelser i høyere utdanning.

### ***Beskrivelse av arbeidskrav***

Informasjon om arbeidskravet var ikke beskrevet i semesterplanen, men ble gitt studentene på et eget ark noen uker før det skulle gjennomføres. Arbeidskravet hadde tittelen «Oppgave til uke 40», men er i denne sammenheng beskrevet som «Undervisningsopplegg». Dette er gjort for å gjøre leser mer oppmerksom på hva arbeidskravet handlet om. Studentene skulle ta utgangspunkt i en læreplan, og på

bakgrunn av denne lage et opplegg for enten videregående elever i tredje klasse, eller en ungdomsskoleklasse. Opplegget skulle planlegges ut ifra et tidsaspekt på to timer, og skulle være forankret i både teori og praksis. I tillegg til undervisningsopplegget skulle studentene reflektere over sin rolle som lærer, samt utfordringer som kunne oppstå i undervisningssituasjonen. Disse refleksjonene skulle være forankret i relevant pensumteori. Det skriftlige arbeidet skulle være på 3-5 sider, og leveres på LMS. I tillegg til den skriftlige biten, skulle studentene «Forbered[e] et fremlegg på inntil 10 minutter til felles samling 05.10» (Arbeidskravtekst, Dramafagdidaktikk, 2015). Nederst på arket var følgende presisert: «Vurdering: Bestått/ikke bestått». Dermed krevde også dette arbeidskravet vurdering. Det var ikke basert på godkjent/ikke-godkjent, som ut ifra forskriftene til HUI ikke krevde vurdering (Høyere utdanningsinstitusjon, Forskrift).

I arbeidskravteksten, slik som i semesterplanen, var det ikke nedskrevet mål, læringsutbytter eller lignende. Dette understreker tolkningen om at Annette ikke var opptatt av å bruke mål i sin undervisning.

### **Hensikter med vurdering i arbeidskrav uttrykt i intervjuet**

Det som var gjennomgående i samtalen med Annette omkring vurdering og arbeidskrav, var at hun var opptatt av ulike aspekter ved det å gi og få tilbakemeldinger. For det første fortalte hun at ved muntlige arbeidskrav pleide hun å legge det opp slik at «de (studentene) vurderer hverandre» som «et utgangspunkt for å kunne se forbedringspotensialet» (Annette, intervju 1). Det Annette tar opp her handler om hvordan medstudenter kan bidra med å gi tilbakemeldinger på hverandres prestasjoner. Selv om det med Kvalitetsreformen ble større oppmerksomhet rundt tilbakemeldinger, kom det ingen føringer for *hvem* som skulle bidra inn i en slik tilbakemeldingsprosess. Ut ifra stortingsmeldingen om Kvalitetsreformen og lærerutdanningen, ble det presisert at det var viktig med «... tett oppfølging og grundig tilbakemelding fra lærerutdannernes side ...» (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2002, s. 3). Her ble altså lærerutdannerne nevnt som sentrale personer som hadde ansvaret for tilbakemeldinger. Som nevnt tidligere ble det ikke presisert noe i de interne dokumentene til HUI om tilbakemeldinger spesielt, og hvem som skulle bidra inn i denne prosessen. Det nærmeste var en definisjon av uformell vurdering, og

hvem som hadde ansvaret for å gi en slik vurdering: «Uformell vurdering kan gis av faglærere, studenthjelpere eller medstudenter ...» (Høyere utdanningsinstitusjon, 2002, s. 1)

For Annettes del virket tanken om at medstudenter skulle gi tilbakemeldinger til hverandre å henge sammen med Annettes syn på drama og teater som fag. Hun fortalte hvordan faget var et grunnleggende solidarisk fag hvor man «... kan ikke være aleine. Du blir ikke god for deg selv. Man må gjøre hverandre gode.» (Annette, intervju 1). At hun oppfattet faget som solidarisk viste seg også i hennes måte å undervise på. Hennes undervisningsform var inkluderende og samlende, som en motsats til en autoritær og lærerdominert undervisning. Dette viste seg både gjennom den fysiske utformingen av klasserommet, og gjennom hennes vilje til å inkludere studentene i refleksjoner: i løpet av mitt opphold i undervisningene ved emnet, sto Annette sjeldent fremme ved kateteret i timene. Pultene var som regel plassert i en hesteko, hvor hun selv satt blant studentene i denne hestekoen. Undervisningen var preget av korte henvisninger til teorier, skolens læreplan eller ulike utsagn om hvordan man underviste i praksis, etterfulgt av diskusjon blant studentene og Annette om dette. Denne tanken om å jobbe sammen mot noe, viste seg også når hun pratet om hvordan hun underviste studentene: «... jeg legger opp til en slags samtaleorientert undervisningsform (...) jeg er veldig opptatt av dialog» (Annette, intervju 1).

Annette hadde konkrete oppfatninger om hvordan tilbakemeldinger fra medstudenter til student skulle fungere. Hun fortalte at hun «oppfordre[r] medstudentene til å si: hva var det som fungerte her? Og hva var det som ikke fungerte?» (Annette, intervju 1). Her gikk Annette mer direkte inn på hvordan man fremmer gode tilbakemeldinger hos studentene, og hun fulgte opp med å si: «Også kan det jo selvfølgelig også være sånn at noen (studenter) sier: 'Okey, det var fint!' Også ikke noe mer. Det er jo sånn typisk: 'Det var fint. Det var ålreit.' Og da er jo ikke det noe til nytte for noen ting.» (Annette, intervju 1). Hun fortalte videre at hun var glad for at det hadde skjedd en utvikling på tilbakemeldingsfeltet: «på 70-tallet, (...) da var vi inne i en sånn veldig prosessorientert periode, og alt skulle være bra. Det er fryktelig vanskelig når du liksom bare skal si at ting er fint, for det går opp for folk nokså fort at du jurer (...). Jeg er glad for at vi ikke er der.» (Annette, intervju 1).



Annette mente også at tilbakemeldingene måtte ha et konkret innhold, noe hun fortalte at hun pleide å si til studentene:

... jeg syns jo at jeg oppfordrer dem til å være konkrete. Altså, jeg sier at det er ikke noe vits i å bare være sånn. Og det er de jo veldig klar over selv også, at det å få en sånn «okay-vurdering», det har ingen hensikt. De fleste er jo sånn når de kommer på et sånt nivå som her, så har de en viss grad av selvinnsikt. Heldigvis. (Annette, intervju 1).

Annette mente videre at tanken om at studentene skulle gi tilbakemeldinger til hverandre var «fin for de som får tilbakemelding og de som gir den.» (Annette, intervju 1). Dette perspektivet utdypet hun videre når hun fortalte om hvordan det var veldig utviklende å gi tilbakemeldinger til hverandre nå i studietiden, ettersom

... i en arbeidssituasjon så må man jo det. Man blir jo hele tiden mer eller mindre, enten formelt eller uformelt så blir man jo vurdert, og man vurderer hverandre som arbeidskamerater og. Så det å tåle tilbakemelding tror jeg er veldig lurt. Og det å kunne gi tilbakemelding. Ja, ikke sant, det å lære seg å være presis i tilbakemelding, det tror jeg er en veldig viktig kompetanse å få (Annette, intervju 1).

Sitatet viser hvordan Annette tenkte at både det å gi og å få tilbakemeldinger blir en del av studentenes fremtid gjennom det yrket de skal ut i. Dermed kunne det være greit å øve seg på å tåle tilbakemeldinger som mottaker, og å gi presise tilbakemeldinger som sender.

Selv om tilbakemeldinger var viktig for Annette, mente hun også at det var viktig at studentene fikk reflektere over egen prestasjon ved muntlige arbeidskrav og andre sceniske opptredener. Etter studenten eller studentene hadde hatt ulike fremlegg eller visninger, pleide hun å stille spørsmål som ««Hva syns du selv?»» og «Hvordan kunne du løftet dette?»» (Annette, intervju 1). Slike spørsmål skulle få studenten til å reflektere over sine prestasjoner. At refleksjon var et viktig moment for å fremme læring hos studentene kom også frem når Annette snakket om emnet generelt: «Det aller meste av det de skal lærs på ligger jo i deres egen refleksjon» (Annette, intervju 1). I undervisningen forsøkte hun dermed å åpne opp «for at folk (studenter) skal komme med refleksjoner» (Annette, intervju 1).

Uttalelsene over viser hvordan Annette var opptatt av å vurdere prosess istedenfor produkt når det gjaldt arbeidskrav, noe hun skulle ønske at lærerne

kunne gjøre i høyere utdanning generelt. Hun syns at «det hadde vært veldig meningsfullt å kunne vektlegge prosess i større grad. Det er jo veldig mot det som er rådende tendenser (...) men likevel så syns jeg det der med å se utvikling skulle fått mere uttelling en det gjør i dag.» (Annette, intervju 1). Hun fortalte at hun selv opplevde det som veldig givende å følge de studentene som stadig utviklet seg, og hun mente at man «hadde skapt litt bedre mennesker» hvis man kunne vurdere på denne måten (Annette, intervju 1).

### **Oppsummering**

På bakgrunn av intervjuet virket det som om Annette hadde til hensikt å legge til rette for en vurderingspraksis som omhandlet *tilbakemeldinger*. Hovedsakelig skulle studentene gi tilbakemeldinger til hverandre, hvor poenget var å se etter forbedringspotensialet i det som ble presentert. Dette skulle gjøres gjennom konkrete kommentarer rundt hva som var bra og hva som ikke var bra. Dermed var hensikten til Annette at man skulle gjennomføre *hverandrevurdering* under arbeidskravet. I tillegg skulle hun som lærer stille spørsmål til studentene slik at de fikk vurdere og reflektere over sin egen prestasjon, noe som viser at refleksjon gjennom *egenvurdering* var en hensikt. I tillegg var det Annettes hensikt å vurdere for å ruste studentene til *fremtiden*. Hun så på vurdering som en nødvendig kompetanse å lære seg ettersom studentene, i både formelle og uformelle situasjoner, kom til å måtte forholde seg til vurdering.

Annette hadde ikke utviklet mål for arbeidskravet eller semesteret generelt. Dette kan ha sammenheng med hennes kritikk til bruken av læringsmål i skolen, men også hennes oppfatninger om planlegging og gjennomføring av undervisning: hennes utgangspunkt for planlegging var pensum og innhold, og ikke utviklingen av mål.

#### **6.2.2 Gjennomføring av arbeidskrav**

Analysen som følger under dette punktet, er gjort hovedsakelig på bakgrunn av observasjon av arbeidskravet.

Ved dette arbeidskravet skulle hver enkelt studentene ta utgangspunkt i læreplanen i et programfag, for så å lage et opplegg for en vg3-klasse eller en

ungdomsskoleklasse. Studentene skulle lage en skisse over dette undervisningsopplegget og reflektere over sin rolle som lærer, samt utfordringer som kunne oppstå i undervisningssituasjonen. Arbeidskravet skulle leveres på LMS, og legges frem ved et felles seminar i det klasserommet de vanligvis hadde undervisning i, mandag i uke 41 fra kl. 12.30-14.15

Da jeg ankom klasserommet rundt kl. 12.15 den aktuelle dagen, var alle stolene plassert i en hesteko slik de ofte var plassert når jeg var til stede i undervisningen. Jeg satte meg nederst til høyre på den ene langsiden. Etter hvert kom også studentene og Annette. Annette satte seg ved siden av meg, og tok fram pcen sin som hun åpnet. Syv av de tretten studentene som tok emnet var der, og jeg undret meg over hvorfor ikke alle var til stede ettersom dette var en obligatorisk del av arbeidskravet. Det viste seg etter hvert at Annette hadde fått melding fra noen av studentene om at de var syke, mens hun ikke hadde hørt noe fra de andre. Hun fortalte etter hvert at de uansett måtte ha en fremføring ekstra ved en senere anledning på grunn av lite oppmøte, og at de som ikke var til stede nå fikk presentere da.

Etter litt småprat hevet Annette stemmen og sa: «Men nå er det fremlegg. Hvem vil begynne?» Annette fortalte altså ikke noe om hennes forventninger til gjennomføringen av arbeidskravet før de startet. Ut ifra analysen ovenfor vil jeg tolke det slik at hun forventet at studentene skulle gi konkrete og utfyllende tilbakemeldinger til hverandre, og at hun selv også skulle komme med tilbakemeldinger. Dette ble derimot aldri formidlet til studentene, verken ved oppstart av timen eller underveis i løpet av arbeidskravet.

Den første studenten som skulle ha fremlegg, hadde tatt utgangspunkt i teaterfornyeren Antonion Artaud ved hjelp av power point. Under følger et utdrag fra hva som hendte etter hver av de tre første fremleggene:

Etter at den første studenten har lagt frem sin oppgave, står hun fortsatt ved kateteret, og medstudentene og Annette begynner å klappe. Deretter tar Annette ordet, og spør om følgende:

**Annette:** «Hva tenker dere (studentene) om det?»

**En student:** «Syns det høres gøy ut.»

**Annette:** «Får de et forhold til Artaud?»

**En annen student:** «Ja, hvis de skal ha den teoretiske delen i begynnelsen.»

**Annette:** «Takk. Hvem vil neste?»

En ny student sier at hun er klar for fremlegg, og hun går frem til kateteret. Hun har også valgt å ta utgangspunkt i Antonion Artaud. Når hun er ferdig, begynner alle i rommet å klappe. Studenten blir stående fremme ved kateteret, mens Annette spør:

**Annette:** «Hva tenker vi om det?»

**En student:** «Veldig bra»

En medstudent spør om hvor hun har funnet litteraturen på noe av det hun la frem, før Annette sier at det er klart for neste student. En annen student går frem. Hun har tatt utgangspunkt i faget Sal og scene fra ungdomsskolen. Etter dette fremlegget klapper alle, og følgende tilbakemelding kommer fra Annette:

**Annette:** «Nå har du brukt opp tiden din, men veldig fint at du har satt opp mål og grunnleggende ferdigheter. Veldig grundig.»

(Observasjon 05.10.15)

Utdraget viser en struktur som var gjennomgående for hele arbeidskravet: først fremlegget til den aktuelle student, deretter klapping fra medstudenter og lærer, etterfulgt av en kommentar. Hvem som kommenterte varierte noe. Ved de to første fremleggene ba Annette medstudentene om å si hva de tenkte om prestasjonen, mens etter de fem andre fremleggene spurte ikke Annette om studentenes meninger, men kommenterte selv. Som eksempelet over viser, brukte studentene ord som «bra» og «gøy» for å si noe om prestasjonen. Når Annette kommenterte brukte hun følgende ord og uttrykk: «Kjempebra. Takk skal du ha», «Jeg syns dere er utrolig flinke» og «Dette var moro». Når alle var ferdige, sa hun: «Dette her var fint. Håper dere får bruk for dette en gang. Det er jo stor læring i å lage slike opplegg.» (Annette, observasjon 05.10.15).

Her brukte både studentene og Annette såkalte «tomme» ord for å beskrive fremlegget. Det vil si at kommentarene ikke sa noe om hva som var bra, hvorfor, hva som kunne vært gjort annerledes eller hvordan studenten kunne jobbet for å forbedre prestasjonen. Unntaket var én gang hvor Annette sa til en student at det var fint at hun hadde med mål og grunnleggende ferdigheter. Da ble to komponenter om *hva* som var bra, nevnt. Man kan da spørre seg om Annette i det hele tatt hadde en forestilling av arbeidskravet som en  *vurderingssituasjon*. Hadde hun gjort det ville hun kanskje sagt noe til studentene underveis om at ord som «bra» og «gøy» ikke var fruktbare, og hun hadde sannsynligvis også selv kommet med konkrete tilbakemeldinger underveis.

Flere handlinger underveis i arbeidskravet understreker en grunnleggende manglende holdning til arbeidskravet som vurderingssituasjon. For det første ble de kravene som var satt opp for bestått arbeidskrav fulgt opp på en løs måte: studentene skulle levere den skriftlige oppgaven på LMS dagen før arbeidskravet. Dette sto presisert i arbeidskravteksten. Underveis i arbeidskravet satt Annette med pcen foran seg, og nettleseren hennes var inne i LMS. For hver student som kom frem for å presentere, åpnet hun den oppgaven som den enkelte studenten hadde sendt inn. Etter at en av studentene hadde lagt frem, sa hun høyt at hun ikke kunne se oppgaven hennes i LMS-rommet. De snakket litt sammen om hva grunnen kunne være, etterfulgt av at Annette sa at det gikk fint, og at hun bare kunne sende den på e-post senere. For Annette var det dermed ikke så nøye om studenten overholdt fristen for innlevering. I utgangspunktet så antar jeg at det ikke ville vært unaturlig å la en student få en ny frist for innlevering i en slik situasjon, men på bakgrunn av flere andre hendelser i kombinasjon med denne, så tolker jeg det dithen at Annette ikke var opptatt av å stille *krav* til studentene: For det første fortalte hun i intervjuet om en student som ikke hadde nok tilstedeværelse i undervisningen, og som dermed egentlig skulle ha strøket i emnet. For å unngå det, hadde hun laget en fagdidaktisk oppgave som studenten måtte skrive og levere inn for å kompensere for høyt fravær. I tillegg reflekterte hun selv over at hun kanskje kunne stilt klarere krav til studentene:

Hvis jeg skal vurdere meg selv som lærer så tenker jeg at jeg godt kunne stilt klarere krav til studentene. Sånn i utgangspunktet. Og at en kanskje skulle ha kjørt et strammere regime rett og slett. Men så har jeg ikke så lyst til det heller. Jeg tenker at det er jo *de* som skal ville lære noen ting (Annette, intervju 2).

Andre elementer som understreket en svekket oppfattelse av arbeidskravet som en vurderingshandling, var at det aldri ble sagt noe om hvorvidt studentene hadde bestått eller ikke, eller hvor og eventuelt når de skulle få greie på det. Dette kunne det vært naturlig å komme nærmere inn på når alle fremleggene var ferdig, men verken studentene eller Annette snakket om dette i etterkant. Ut ifra egen erfaring er studenter som regel veldig opptatt av å vite om de har bestått eller ikke, både ved arbeidskrav og ved andre vurderingssituasjoner. Det virket ikke som studentene var opptatt av det her, og isteden begynte de og Annette å snakke

om praksisperioden som skal de snart skulle ut i. De reflekterte over forskjeller ved å undervise på ungdomsskole og videregående, før de begynte å diskutere en festival som de skulle delta på. Deretter sa Annette at de var ferdige for i dag.

### **Oppsummering**

Oppsummert viser dette en vurderingspraksis hvor det skjer lite vurdering. Det ble aldri formildet fra Annette til studentene at arbeidskravet skulle gjennomføres ved bruk av tilbakemeldinger, og det ble heller aldri snakket om hvordan man skulle gå frem for å gjøre dette. I tillegg ble det ikke gitt noe informasjon om hvorvidt studentene hadde bestått eller ikke, eller hvor og når de skulle fått vite på dette. Etter fremleggene klappet studentene, og Annette og medstudentene kommenterte ved å bruke «tomme» og positive ord. Nesten ingen av disse gav noen form for tilbakemelding om hva som var bra, hva som kunne vært gjort bedre, hva som eventuelt kunne blitt gjort annerledes og hvordan.

Annette gav ikke informasjon til studentene om arbeidskravet var bestått eller ikke, og studentene virket heller ikke opptatt av å vite det. Analysen viser også at Annette ikke var opptatt av å stille krav til studentene. Arbeidskravet ser dermed ut til å være en vurderingssituasjon med lave krav for å passere.

### **6.2.3 Etter arbeidskrav**

Bakgrunnen for analysen under, er et intervju gjort med lærer Annette og et fokusgruppeintervju med studenter som ble foretatt etter at arbeidskravet var gjennomført.

#### **Lærerutdanner Annette**

Når jeg spurte Annette om hvordan hun opplevde arbeidskravet, sa hun at «Jeg synes egentlig mange av de var veldig gode.» (Annette, intervju 2). Hun reflekterte ikke noe videre over arbeidskravet som en vurderingssituasjon, altså hvordan hun opplevde tilbakemeldingene fra studentene eller henne selv. Dette kan ha sammenheng med mine tidligere tolkninger av Annette som opptatt av undervisningens innhold og form, istedenfor vurdering.

## Studenter

Når studentene og jeg pratet om arbeidskravet i etterkant, kom Silje inn på tilbakemeldinger. Hun mente at hvordan man skulle gi tilbakemelding til hverandre «kanskje ikke har blitt tydelig formulert eller tydeliggjort» (Silje, fokusgruppeintervju 1). Dette var Olivia enig i. Hun opplevde at Annette av og til spurte studentene hva de synes om sine medstudenters fremlegg eller visning i etterkant, men at de som studenter ikke alltid helt visste, eller kanskje hadde glemt hvordan man skulle gi tilbakemeldinger. Silje var enig, og fortalte at de hadde «jobbet mye med å skape den gode [tilbakemeldings]kulturen i det praktiske arbeidet» i sin utdanning, hvor de gav tilbakemeldinger til hverandre etter at de hadde vist sceniske forestillinger eller deler av praktisk drama- og teaterarbeid for hverandre. Hun mente at studentene «ikke har gjort det (gitt tilbakemeldinger til hverandre) så mye i det teoretiske da, og i det pedagogiske og didaktiske fagfeltet» (Silje, fokusgruppeintervju 1). Isteden ble det ofte til at de kommenterte med ord som «bra» istedenfor konstruktive tilbakemeldinger, noe utdraget under viser:

**Olivia:** det ikke er nødvendigvis lagt opp til at en skal vurdere hverandre og komme med konstruktive tilbakemeldinger. For det er ofte at en har en fremføring også er det sånn: «Bra!» Også klapper vi, også snakker vi ikke mere om det (...)

**Silje:** men det er på en måte litt vårt ansvar også da faktisk. Å ta opp den ballen (...) men at det kanskje har blitt en kultur da i klassen, at vi bare skal backe hverandre opp.

**Linn Anita:** men jeg synes også det er vanskelig å på en måte vurdere. For jeg vet ikke helt hvordan jeg skal vurdere og hva jeg skal vurdere (Dramafagstudenter, fokusgruppeintervju 1)

Meningsutvekslingen ovenfor viser hvordan studentene innså at de også hadde et ansvar i vurderingssituasjonen, og at de selv måtte bidra. Samtidig virket det vanskelig for dem ettersom de visste lite om hva som skulle vurderes og hvordan dette skulle gjøres. Dermed ble det til at studentene kommenterte gjennom korte og positive ord som «bra». Olivia reflekterte videre over at hvis man skulle gi tilbakemeldinger til hverandre så måtte

... læreren lage trygge rammer rundt det. Si det at, okay, Linn Anita skal ha et foredrag eller en undervisning om absurdismen: «Skriv ned 3 ting som var bra og 3 ting som hun kan jobbe med.» For eksempel. Hvis en har, det er kanskje litt barneskole, men hvis en har de rammene så er man også forberedt på at man skal få tilbakemelding (Olivia, fokusgruppeintervju 1).

En annen refleksjon som studentene gjorde seg i etterkant av arbeidskravet, var at de opplevde at de alltid fikk bestått alle arbeidskrav i utdanningen sin. De mente at en slik praksis både kunne gå ut over studiets kvalitet, men at det også kunne føre til at studenter fikk godkjent en utdanning som de ikke var kvalifisert til:

**Olivia:** Vi bare består hele gjengen. Alltid.

**Linn Anita:** Det har egentlig alltid vært sånn. Vi består hele gjengen, også har vi ikke fått tilbakemelding på det.

**Olivia:** jeg tror ikke det er noen som ikke har bestått!

(...)

**Silje:** Og det har vi jo fått høre er fordi HUI får penger for hvor mange som fullfører.

**Olivia:** Jeg skulle akkurat til å si det.

**Silje:** Med tanke på kvalitet av de som fullfører da, så er jo det kjipt for studiet det også. Og skulle ende opp med folk som fullfører som kanskje ikke burde ha fullført.

**Olivia:** (...) nå når vi går ut da, så er det flere som jeg vet at jeg ikke ville ha hatt som lærere, og som jeg ikke tenker at jeg ville ha ansatt hvis jeg skulle vært rektor en eller annen plass. Og det syns jeg er kjipt: at jeg uteksaminerer sammen med noen som jeg tenker at de ikke burde få lov til å være lærer, eller få lov til å ta eksamen ... (Dramafagstudenter, fokusgruppeintervju 1).

I tillegg forklarte Linn Anita at selv om de alltid fikk bestått så hadde de «... egentlig ikke fått så mye beskjed om vi har bestått eller ikke bestått.» (Linn Anita, fokusgruppeintervju 1). Dette er med på å forklare mine observasjoner under gjennomføringen av arbeidskravet, hvor studentene ikke var opptatt av å vite om de besto eller ikke: på bakgrunn av tidligere erfaringer med at de alltid besto arbeidskrav uten å få ordentlig beskjed om at de hadde bestått, hadde de nå en forventning om at det samme kom til å skje igjen. At studentene opplevde at de alltid fikk godkjent arbeidskrav, er også med på å understreke min tidligere tolkning av arbeidskravet som en vurderingssituasjon med lave krav. Mangelen på krav kan også ha ført til at studentene opplevde det som enkelt å bestå arbeidskrav.



I sitatet over knyttet også studentene arbeidskrav til den økonomiske situasjonen ved HUI. De mente at de alle fikk bestått arbeidskrav slik at studentene igjen kunne fullføre eksamen, som videre førte til at institusjonen fikk penger. Denne påstanden om økonomisk bevilgning ved studiegjennomføring er delvis riktig, og kom med innføringen Kvalitetsreformen som førte til et nytt finansieringssystem for alle de høyere utdanningsinstitusjonene i Norge. Man fikk nå en *basisbevilgning* som skulle sikre stabilitet og langsiktighet, samt en *resultatbasert finansiering* på bakgrunn av utdanningsinsentivene og forskningsinsentivene. Utdanningsinsentivene besto blant annet av antall avlagte studiepoeng. Bakgrunnen for den resultatbaserte finansieringen ble gjort for å «belønne universiteter og høyskoler som er preget av kvalitet, og institusjoner som får studentene til å lykkes» (Kunnskapsdepartementet, 2001, s. 71). Om det er det økonomiske perspektivet som gjør at læreren består alle studentene har jeg ikke data på, men at studentene i det hele tatt reflekterer over dette viser hvordan de opplever at markedsstyringen er førende for lærere underveis i semesteret.

### **Oppsummering**

Annette mente at studentenes fremlegg var bra, og reflekterte ikke noe mer over arbeidskravet som en vurderingssituasjon. Dette kan ha sammenheng med mine tidligere tolkninger av Annette som opptatt av undervisningens innhold og form, istedenfor vurdering.

Studentene mente at de ikke hadde fått god nok informasjon om hvordan de skulle vurdere gjennom tilbakemeldinger. Dermed endte det ofte med at de kommenterte gjennom positive ord og applaus, uten konstruktive tilbakemeldinger som kunne ført til at studentene forbedret sin læring eller forståelse. De så at de hadde et ansvar selv for å bidra inn i vurderingssituasjonen, men det var vanskelig når studentene ikke visste hva eller hvordan de skulle vurdere. Studentene opplevde også at de alltid fikk bestått arbeidskrav. Analysen viser at de har denne oppfatningen på bakgrunn av lignende erfaringer med arbeidskrav i utdanningen, hvor alle studenter alltid fikk bestått. Studentenes refleksjoner om at alle alltid består, kan også tolkes som at studentene oppfatter arbeidskrav om lite arbeidskrevende å gjennomføre.

### 6.3 Svar på forskningsspørsmål

I dette kapittelet har jeg undersøkt følgende forskningsspørsmål:

*Hva slags vurdering har lærere til hensikt å legge til rette for ved muntlige arbeidskrav, hvordan gjennomføres disse og hvordan oppfattes gjennomføringen av deltakerne i etterkant?*

Oppsummert hadde lærer Bjørg til hensikt å legge til rette for vurdering som skulle bidra til faglig utvikling for studentene. Dette gjennom tilbakemeldinger i grupper mellom studentene, og gjennom at hun selv gav tilbakemeldinger. Denne måten å gjøre det på skulle bedre studentenes forståelse av politikk, og bidra til refleksjon hos den enkelte student. Undervisningsmål skulle brukes for å støtte faglig utvikling, og utarbeidelsen av kriterier var viktig i dette arbeidet, men mål skulle også fungere for å forberede studentene til sin fremtidige yrkeskontekst: gjennom å bruke og reflektere over de undervisningsmålene som var definert, var hensikten at studentene skulle få lære mer om hvordan man jobber med mål i skolen. Dette viser at Bjørg ikke bare hadde faglig utvikling av innholdet som hensikt med vurdering i arbeidskrav, men at hun også ville at vurdering skulle fungere som en forberedelse inn i yrkeslivet.

Lærer Annette hadde for det første til hensikt å legge til rette for vurdering som skulle bidra inn i studentenes fremtidige arbeid og fremtid generelt. Dette skulle foregå gjennom tilbakemeldinger fra medstudenter på fremlegg, og gjennom at hun selv gav tilbakemeldinger. En slik fremgangsmåte skulle føre til at studentene i fremtiden ble rustet til både å gi tilbakemeldinger, og til å få tilbakemeldinger. Et viktig moment i denne prosessen var å få studentene selv til å reflektere. Vurdering skulle ifølge Annette fungere for å bidra inn i studentenes livslange læring.

Jeg vil her minne om et viktig aspekt som jeg har nevnt i metodekapittelet, og som må reflekteres over, nemlig forskningseffekten i de ulike situasjonene som jeg som forsker er en del av. I dette tilfellet kan de to lærerne ha sagt det de tror at jeg vil høre, eller at de legger frem «gode» og «riktige» former for vurdering basert på det de har hørt om tematikken. Det siste poenget kan være sannsynlig på bakgrunn av oppmerksomheten som særlig «vurdering for læring» fikk utover 2000-tallet både internasjonalt (Assessment Reform Group, 2002; Black et al.,

2003; Black & Wiliam, 2001; Griffin et al., 2016; Jonsson et al., 2014; McDowell et al., 2009; Spencer & Hayward, 2016; Wiliam, 2009), og nasjonalt. I Norge fikk «vurdering for læring» oppmerksomhet sentralt fra skolemyndighetene (Utdanningsdirektoratet, 2007, 2018), gjennom ulike bøker (Engh & Dobson, 2010; Engh, 2011; Slemmen, 2010) og forskningsartikler og rapporter (Hopfenbeck, 2011; Slemmen, 2008; Throndsen et al., 2009). Denne praksisen ble fremmet som en god vurderingspraksis. Når lærer Bjørg blant annet nevnte «vurdering for læring» eksplisitt, kan det hende at hennes oppfattelser om denne praksisen som en «riktig» vei å gå med hensyn til vurdering, var noe jeg som forsøker ønsket å høre om. Selv om dette kan være tilfellet, kan man ikke anse lærernes hensikter som en feilkilde eller en skjevhet i dataene som må fjernes. Dette fordi forsker uansett vil ha en påvirkning i ulike situasjoner. Isteden må man, som her, reflektere over forskerens påvirkning i ulike situasjoner, og finne gode måter å tolke dataene på ut ifra dette.

Arbeidskravet i Samfunnsdidaktikk ble gjennomført med få vurderingshandlinger underveis. Gjennomføringen ble en reproduksjon av tekst, med få tilbakemeldinger og ingen bruk av mål. Bjørg hadde ansvaret for å vurdere studentene til bestått eller ikke-bestått, men virket ikke å vurdere dem på bakgrunn av prestasjonene i klasserommet. Isteden virket vurderingen å være grunnet på studentenes fysiske tilstedeværelse i klasserommet. Det ble gitt lite informasjon om situasjonen som en vurderingssituasjon til studentene, og det ble ikke stilt krav til hvordan man skulle gjennomføre arbeidskravet i så måte.

Arbeidskravet i Dramadidaktikk ble gjennomført gjennom at studentene hadde fremlegg, etterfulgt av applaus og at deltakerne gav kommentarer til hverandre. Disse var positive, lite konstruktive, og oppmerksomhet rundt hva som var bra, hva som ikke var like bra, hvordan studenten kunne gjort det bedre og eventuelt hvordan, var nesten fraværende. Arbeidskravet ble gjennomført uten at deltakerne var opptatt av tilbakemeldinger, eller hvordan man skulle forholde seg til vurdering. Det ble også stilt lite krav til situasjonen som en vurderingssituasjon.

Etter arbeidskravet i Samfunnsdidaktikk oppfattet lærer Bjørg gjennomføringen som preget av liten innsats fra studentenes side, og at de ikke lærte mye av situasjonen. Studentene mente selv at de ikke var engasjerte, og at ble stilt lite

krav til dem i arbeidskrav og andre oppgaver. Dermed var ikke studentene motivert til å bidra. Studentene visste heller ikke hvordan de skulle vurdere i slike situasjoner.

Etter arbeidskravet i Dramadidaktikk opplevde Annette studentenes fremlegg som bra. Studentene mente at de ikke hadde fått god nok informasjon om hva og hvordan de skulle vurdere i de situasjonene hvor man skulle gi tilbakemeldinger. Dermed endte de opp med å kommentere positive ord, og å gi applaus. På bakgrunn av studentenes tidligere erfaringer om at de alltid besto arbeidskrav, hadde de en forventning om at de kom til å gjøre det samme nå. Studentenes holdninger til arbeidskrav var også at slike oppgaver ikke krevde mye innsats. Dette ble understreket når studentene fortalte om få retningslinjer og krav til vurderingssituasjonen.

I neste kapittel vil jeg ta utgangspunkt i den empirinære analysen som er beskrevet ovenfor, og se den i lys av modellen «vurderingsdimensjonen i undervisning», som er utviklet i teorikapittelet (5.0). Jeg vil påpeke at de to neste analysekapitlene (7.0 og 8.0) ikke er like omfattende som dette kapittelet (6.0). Dette har sammenheng med det etnografiskinspirerte designet, hvor inngående beskrivelser av feltet er sentralt for forståelse.

#### **6.4 Kritisk blikk på empirisk data**

Refleksivitet er viktig i all forskning, at man reflekterer kritisk over hele sin forskningsprosess (Alvesson & Sköldbberg, 2008; Østerud, 1998). Dette er også nødvendig med tanke på de empiriske dataene. Det som viser seg tydelig i dette kapittelet er mangelen på refleksjoner fra lærerutdannerne i intervjuet i etterkant, om det aktuelle arbeidskravet. Dette kan ha sammenheng med utgangspunktet for forskningen som var vurderingspraksiser i undervisning *generelt*, men som etter hvert spisset seg til å handle om arbeidskrav spesielt. Som forsker stilte jeg dermed spørsmål om flere sider ved undervisningen som omhandlet vurdering, og ikke bare de to arbeidskravene som til slutt ble utgangspunktet for forskning. Et grep kunne dermed vært å ta et nytt intervju med lærerne for å frem disse refleksjonene. Dette ble ikke gjort på grunn av to forhold: for det første tok analysearbeidet lang tid, så å gå tilbake til lærerne for et intervju lenge etter at

arbeidskravet var gjennomført ville ikke vært hensiktsmessig. Sannsynligvis ville de ha glemt mye av det som faktisk skjedde den dagen. For det andre ville dette vært tidkrevende, og skapt utfordringer for fullføringen av forskningen. Dermed har jeg valgt å ikke ta med lærernes etter-perspektiv på arbeidskrav videre i oppgaven. Det vil si at den videre analysen vektlegger lærerutdannernes hensikter i forkant av arbeidskravet (før), selve gjennomføringen arbeidskravet (under) og kun studentenes refleksjoner i etterkant (etter).

## 7.0 Vurderingstematisk analyse

I dette kapitlet vil studiens andre forskningsspørsmål bli besvart:

2. *Hvordan kan arbeidskrav tolkes i lys av «vurderingsdimensjonen i undervisning», og hvilken vurderingspraksis viser seg på bakgrunn av dette?*

I forrige kapittel var analysen empirinær, og lå tett opp til deltakernes egne beskrivelser av det som ble sagt og gjort. I dette kapitlet går analysen fra å være empiri- og erfaringsnær, til å være mer erfaringsfjern (Geertz, 1973). Dette er et analytisk løft som innebærer at forsker bruker mer analytiske begreper og ord enn det forskningsdeltakerne gjerne selv ville brukt. «Vurderingsdimensjonen i undervisning», som empirien vil bli belyst ut ifra i dette kapitlet, kan inneholde slike begreper. En utfordring med dette kan være at deltakerne i min studie kan føle seg objektivert, og at beskrivelsene av dem som personer kan oppleves fremmed for dem. Likevel er overgangen fra et rent beskrivende nivå til et mer undersøkende og analytisk nivå viktig i etnografisk forskning. Dette for å løfte analysen fra enkeltpersoners meninger, til å undersøke arbeidskrav i undervisningen i lærerutdanninger som helhet.

I kapitlet 5.0 ble det utviklet en modell kalt «vurderingsdimensjonen i undervisning». Gjennom en tredelt prosess ble tre vurderingsforståelser plassert på denne dimensjonen: «vurdering som kontroll», «vurdering som utvikling» og «vurdering som mening». «Vurdering som kontroll» er en forståelse av vurdering hvor man verdsetter forhåndsbaserte og standardiserte mål. Lærer står ansvarlig for å planlegge og gjennomføre vurderingene, og velger selv vurderingsmetode, formulerer mål og har ansvaret for innholdet. Kunnskapen deles opp i konsekvente bolker slik at undervisningen kan struktureres på en systematisk måte. Denne måten å strukturere undervisningen på gjør det enklere å sikre måloppnåelse. Vurdering gjennomføres for å kontrollere om studentene har nådd de målene som er satt. «Vurdering som utvikling» er en vurderingsforståelse som i større grad tar hensyn til studenten eller studentgruppen, og lar dem ta del i

vurderingsansvaret. Eksempelvis gjennom at studentene er med på å utvikle mål for undervisning og vurdering. Lærer blir tilrettelegger som skal sørge for at studentene er delaktige, og som hele tiden synliggjør sentrale mål og kriterier. Tilbakemeldinger mellom studentene og mellom lærer og student er viktig for at læring skal skje. I denne forståelsen gjennomføres vurdering for å hjelpe studenten til å utvikle seg faglig. «Vurdering som mening» er en forståelse av vurdering hvor man er opptatt av å få frem studentenes egne erfaringer med det de skal lære i undervisningen. Refleksjon er en viktig komponent, mens forhåndsdefinerte mål nedprioriteres. Målet er at studentene selv, gjennom møte med undervisningens innhold, skal kunne gjenkjenne hva om har vært betydningsfullt for dem. Læreren oppgave blir å gi undervisningen en retning gjennom å ta utgangspunkt i et innhold, for så å legge det frem på en måte som han tror kan være verdifull for studentene. I tillegg må han sette av tid slik at det blir rom for refleksjon over erfaringer som studenter har gjort seg. Det er sentralt at studentene deltar i alle sidene av vurdering, nettopp fordi at de selv kommer til å måtte forholde seg til ulike vurderingssituasjoner i fremtiden. Vurdering praktiseres for at innholdet skal gi mening for studentene, og for at de skal bli rustet til å møte fremtidige formelle og uformelle vurderingssituasjoner.

De tre forståelsene må ikke bli oppfattet som rendyrkede eller avgrensede tolkninger. De er alle en del av vurdering i undervisning og må oppfattes som «mer eller mindre», med glidende overganger og uten faste grenser. Dermed er de plassert langs en dimensjon.



*Figur 5: Vurderingsdimensjonen i undervisning*

Det er ved hjelp av disse tre vurderingsforståelsene at jeg vil svare på den første delen av det andre forskningsspørsmålet. Altså hvordan det som skjer rundt arbeidskrav i undervisningen kan tolkes i lys av vurderingsdimensjonen i undervisning.

For å svare på forskningsspørsmålet følges samme struktur som forrige kapittel. Det vil si at jeg først tar for meg lærernes *hensikter* med vurdering for å se hvordan disse kan tolkes i lys av vurderingsdimensjonen i undervisning. Deretter undersøkes hvordan *gjennomføringen* av arbeidskravet kan tolkes i lys av dimensjonen, og til sist vil jeg se på hvordan studentenes meninger i *etterkant* av arbeidskravet kan tolkes i lys av vurderingsdimensjonen. Denne måten å gjøre det på er hensiktsmessig fordi den kan få frem sammenhenger eller eventuelt spenninger mellom de tre praksisene. Hvis det eksempelvis viser seg at en av lærernes hensikter med vurdering kan tolkes ut ifra «vurdering som utvikling», og denne forståelsen viser seg igjen under gjennomføring og i etterkant av arbeidskravet, finnes det en interessant sammenheng som kan analyseres videre. Hvis det derimot viser seg at en av lærerutdannernes hensikter med vurdering ligger langt til høyere på dimensjonen, mens gjennomføringen kan tolkes ut ifra en vurderingsforståelse som ligger helt til venstre, er dette en spenning som kan analyseres. Denne strukturen vil altså føre til at jeg til slutt kan svare på den andre delen av mitt forskningsspørsmål, om hvilken vurderingspraksis som viser seg, og om denne praksisen kan karakteriseres som spenningsfylt eller ikke.

Ved å gjøre det på denne måten utvides også det analytiske blikket: forskeren går fra å undersøke enkeltpersoners hensikter og en gruppes handlinger i undervisning, til å se på arbeidskrav i undervisning i lærerutdanninger som en helhet. Denne analytiske utviklingen er for det første viktig på bakgrunn av det sosialkonstruktivistiske synet på verden og kunnskap som er utgangspunktet for denne avhandlingen. Dette paradigmet ser på mennesket som sosialt, og at enkeltmennesket og fellesskapet det er en del av er uløselig knyttet sammen. Ulike sosiale prosesser skapes sammen. Implikasjonene for dette synet i min analyse, blir dermed å se på de analytiske delene som en helhet. For det andre er dette et viktig analytisk grep innen forskning som tar utgangspunkt i etnografi. Dette for å unngå at enkeltpersoner stivner til stereotyper. Isteden tar man med seg menneskers verdier, hensikter, handlinger og oppførsel, for så å gjøre en kritisk analyse av kulturen eller gruppen som helhet (Bray, 2008; Creswell, 2013). Det vil si at jeg mot slutten av kapittelet går fra å snakke om enkeltpersoner og enkelthendelser, til å beskrive og kritisk reflektere over en *vurderingspraksis* som har vist seg på bakgrunn av analyseprosessen.



## 7.1 Lærerutdanneres hensikter i lys av «vurderingsdimensjonen i undervisning»

### 7.1.1 Lærerutdanner Bjørgs hensikter

I den empirinære analysen kom det frem at Bjørg hadde til hensikt å bruke forhåndsdefinerte *mål* ved gjennomføringen av arbeidskrav. Utviklingen av slike mål er særlig viktig i de situasjonene hvor læreren vurderer for å kontrollere, en vurderingsforståelse som i det teoretiske kapittelet har blitt knyttet til Tyler og Gagné (Gagné, 1984; Tyler, 1949). I høyere utdanning er læringsutbyttebeskrivelsene slike forhåndsdefinerte mål, hvor vurdering skal fungere for å sjekke om studentene har nådd aktuelle kunnskapsmål, ferdighet eller generelle kompetanse. De målene Bjørg hadde skrevet ned i semesterplanen var basert på disse læringsutbyttebeskrivelsene på ulike måter. Enten var de brutt ned i mindre enheter, eller så var de hentet direkte fra disse. Selv om læringsutbyttene var utgangspunktet for målene i semesterplanen, var det ikke Bjørg sin hensikt å bruke dem som kontroll i undervisningen. Altså at hun skulle sjekke om studentene kunne det som var beskrevet i disse. Isteden skulle de brukes på samme måte som man jobber med mål i skolen, hvor målene brytes ned og hvor læreren aktivt arbeider for å utvikle kjennetegn på måloppnåelse og kriterier.

Når man ser på denne hensikten i lys av det teoretiske rammeverket, er det særlig Sadler og Black & Wiliam sin forskning som kan knyttes til en slik vurderingsforståelse, en forståelse kalt «vurdering som utvikling» på dimensjonen. I deres forskning fant de at tydelige læringsmål som deles med elevene har en positivt innvirkning på elevers læring (Black & Wiliam, 1998a). Dette fordi elever da lettere skjønner hva de skal lære. For at dette skal bli realisert er det viktig at overordnede mål blir formulert på en elevvennlig måte: «State standards are often written in rather formal language, and it is not particular easy for students (or teachers!) to work out what they mean. As a result (...) teachers should adapt the state standards and present them to students in student-friendly language” (Wiliam, 2011, s. 64-65). Bjørg hadde en oppfattelse av læringsutbyttebeskrivelser som komplekse, og som ikke alltid like enkle å forstå. Hennes praksis med å bryte ned overordnede mål til læringsmål, kan ses

på som en slik prosess som skulle gjøre målene mer studentvennlige. Det at hun gjorde disse synlige for alle studentene i semesterplanen, var med på å underbygge denne tankegangen om vurdering for å støtte opp under studentenes læring.

Avsnittet over viser hvordan Bjørg hadde en intensjon om å bruke forhåndsdefinerte mål for å utvikle studentenes læring i arbeidskrav, en oppfattelse omkring vurdering som kan knyttes til «vurdering som utvikling». Samtidig hadde hun også tenkt at målene i semesterplanen skulle reflektere en praksis som studentene kom til å møte i fremtidig yrkesliv: bruken av mål i undervisningen og arbeidskrav ved høyere utdanning skulle speile bruken av mål i skolen. På denne måten skulle studentene få erfaringer med vurdering som kom til å bli betydningsfulle for fremtiden. Et slik fremtidsperspektiv med vurdering er sentralt hos Boud (2000), en representant for vurderingsforståelsen for mening, som mener at vurderinger må være bærekraftige. Det vil si at vurderingshensikter må bli utvidet fra å gjelde kun undervisningskonteksten her og nå, til å innlemme studentenes fremtidige læring for livet, både innen formelle og uformelle situasjoner (Boud, 2000, 2010). Læreryrket kan bli sett på som en slik formell sammenheng hvor vurdering av elever er et viktig aspekt, og som lærerutdanningen har et ansvar for å relatere sin undervisning til. Bjørg var i denne sammenheng opptatt av hvordan studentene, gjennom bruk av mål og kriterier, skulle bli rustet til å møte en vurderingspraksis som er viktig i skolen, nemlig «vurdering for læring». En slik oppfattelse av vurdering kan knyttes til «vurdering som mening»

Bjørg mente videre at det var viktig med *kriterier* når man vurderer. Dette er sentralt i forskningen til både Sadler (1989) og Black og Wiliam (2001, 2009), som mener at elever må vite hvilke krav som blir stilt til et arbeid. Det er på denne måten at elevene kan jobbe målrettet og lære mer. Ettersom kriterier er beskrivelser eller en liste over hva som kreves av et spesifikt arbeid, kunne man da sett for seg at det ble utviklet kriterier til det aktuelle arbeidskravet, gjerne i samarbeid med studentene. I følge Black og Wiliam (2009) er dette en fordel, ettersom de da vil få et større eierskap til hva som faktisk må gjøres for at de skal nå målene. Elevene kan eksempelvis sitte i gruppe og diskutere hva som kreves for å nå målet, før man i felleskap velger ut de kriteriene som faktisk skal gjelde,

både når det gjelder temaet og til prosessen (Wiliam, 2011a). Ettersom det ikke var spesifisert kriterier i semesterplanen som Bjørg hadde utviklet, kunne man tenke seg en lignende praksis den dagen man skulle ha arbeidskrav, før gjennomføringen. Altså at studentene diskuterte kriterier om både det faglige stoffet, og til fremførelsen av det. Dette er en praksis som kan belyses ut ifra «vurdering som utvikling» på vurderingsdimensjonen.

Bjørg var også opptatt av at hun skulle gi muntlige *tilbakemeldinger* til studentene underveis i arbeidskravet, og at disse skulle si noe om prestasjonen til studentene. Black & Wiliam (2001) har samme oppfatning av hvordan tilbakemeldinger fra lærer til elev skal fungere, og mener at «Feedback to any pupil should be about the particular qualities of his or her work, with advice on what he or she can do to improve, and should avoid comparisons with other pupils.» (s. 6). Samtidig mente Bjørg at medstudentene skulle gi tilbakemeldinger til hverandre i grupper. Dette kalles gjerne hverandrevurdering, en praksis som Sadler (1998) mener er unik ettersom studenter lettere aksepterer tilbakemeldinger fra medstudenter enn fra lærer. Han mener videre at hverandrevurdering kan være verdifullt fordi tilbakemeldingene blir gitt på et språk som studentene forstår og gjerne bruker til vanlig. Denne måten å forstå tilbakemeldinger på, med vekt på tilbakemelding fra lærer og studenter imellom, er en viktig fremgangsmåte i «vurdering som utvikling».

Oppsummert kan Bjørgs hensikter med vurdering knyttes til *mål, kriterier og tilbakemeldinger*. De forhåndsdefinerte målene var ikke tenkt som en kontroll av læring, men var tenkt som å utvikle studentenes læring i det teamet som arbeidskravet handlet om, nemlig politikk. Bjørg mente kriterier var viktig i vurderingssammenheng, noe som skulle være med på å underbygge tanken om vurdering for utvikling av studentenes kunnskaper. Det samme gjør hennes oppfattelse av tilbakemeldinger. Tilbakemeldinger er et vidt begrep og kan i utgangspunktet betegnes som en karakter, en skriftlig tilbakemelding, muntlige tilbakemeldinger, eller symbol som smilefjes eller stjerner. Bjørgs hensikter med tilbakemeldinger i arbeidskrav var ikke å gi karakterer eller andre symboler, men å gi muntlige tilbakemeldinger som skulle si noe om studentenes prestasjoner. Slike tilbakemeldinger skulle både hun selv og medstudentene gi.

På bakgrunn av dette kan Bjørgs hensikter med vurdering i arbeidskrav hovedsakelig tolkes i lys av «vurdering som utvikling». Dette fordi hun er opptatt av elementer og strategier rundt vurdering som skal føre til faglig utvikling for studentene. Samtidig strekker denne forståelsen seg mot «vurdering som mening». Dette fordi hun mener at vurdering i arbeidskrav skal gjennomføres for at studentene skal bli kjent med vurderingspraksiser som de kommer til å møte i læreryrket. Gjennom arbeidet med vurdering i arbeidskrav er målet at dette skal gi mening for studentene, at det som skjer skal bli betydningsfullt for dem, slik at de kan bringe disse erfaringene med seg videre inn i arbeidet som lærer. Bjørgs hensikter med vurdering i arbeidskrav kan dermed plasseres slik på vurderingsdimensjonen i undervisning:



### 7.1.2 Lærerutdanner Annettes hensikter

I den empirinære analysen kom jeg frem til at Annette ikke var opptatt av *forhåndsdefinerte mål* ved gjennomføringen av arbeidskrav. Dette fordi det ikke var skrevet læringsutbyttebeskrivelser eller mål i semesterplan eller arbeidskravtekst, fordi hun var opptatt av innhold og ikke utbytte når hun planla sin undervisning, og fordi hun var kritisk til bruken av mål i skolen. Mål er generelt sett et viktig aspekt med tanke på vurdering i undervisning, men det finnes teoretikere som toner ned måltankegangen. Som beskrevet i det teoretiske rammeverket er Eisner en av disse. Han mente at det var umulig å forutse, gjennom forhåndsdefinerte mål, elevs handlinger og adferd (Eisner, 1967). Undervisningen var for kompleks, dynamisk og improvisatorisk til å kunne gjøre det. Videre mente han at mål kunne være begrensende i noen fag eller fagområder, særlig i kunstoffag og andre skapende prosesser (Eisner, 2002a). Dette fordi man i slike fag søker etter det uventede, kreative og det overraskende. Snevre atferdsmål kunne stenge for en slik prosess. I tillegg var han kritisk til at mål alltid skulle være forhåndsdefinerte. At mål skulle defineres *før*

undervisningen var logisk, men samtidig kunne ikke undervisningen alltid følge en slik logisk formel. Undervisning var en psykologisk og kreativ prosess, ikke mekanisk og rasjonell. Det ville dermed være mer nyttig å planlegge forskjellige aktiviteter og handlinger, og heller se på hva slags mening disse gav for elevene i *etterkant* (Eisner, 1967). Dette viser hvordan Eisner var opptatt av det kunstneriske og kreative i vurderinger, noe som også var viktig for Annette. Hun viste dette særlig når hun etterlyste det *skapende* i vurderinger.

At Annette var opptatt av det skapende i vurderinger må også ses i lys av det faget hun underviste i, nemlig drama. Dette er et kunstfag hvor improvisasjon, undring, refleksjon og evnen til fiksjon verdsettes. Prosessen i dramafaget anses som viktigere enn produktet, og man omfavner forskjellige løsninger istedenfor å søke etter et korrekt fasitsvar (Sæbø, 1998). Her kan forhåndsdefinerte mål være utfordrende. Dette fordi de kan stenge for den kreative prosessen: målene kan gjøre undervisningen rettlinjert og statisk, istedenfor utforskende. Dermed kan drama som et kunstfag være en grunn til at forhåndsdefinerte mål ikke var synlige i Annettes hensikter. Eisner selv hadde bakgrunn i kunstfag, og det er her mye av hans teorier om vurdering og undervisning generelt er hentet fra. Han mente blant annet at undervisning har mye å lære av kunsten, og at planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisning var «artful tasks» (Eisner, 1983, s. 559). At Annettes syn på vurdering sammenfaller med Eisners, særlig hva angår kritikk av forhåndsdefinerte mål, kan dermed ha sin forklaring i at de begge har røtter i kunstfag.

Så langt kan Annettes hensikter med vurdering i arbeidskrav analyseres ut ifra «vurdering som mening». Dette fordi forhåndsdefinerte mål blir tonet ned i denne oppfattelsen. Videre vil jeg se nærmere på *tilbakemeldinger*, og Annettes oppfattelse av disse. I den empirinære analysen kom jeg frem til at Annette hadde til hensikt å legge til rette for en vurderingspraksis bestående av tilbakemeldinger: studentene skulle gi tilbakemeldinger til hverandre, og disse skulle være utfyllende og konkrete når det gjaldt hva som fungerte og ikke. Annette ville selv også bidra inn i en slik tilbakemeldingspraksis, gjennom at hun stilte spørsmål til studentene, som igjen skulle føre til at studentene selv skulle reflektere over sin prestasjon. Tilbakemeldinger kan være alt fra karakterer til muntlige eller skriftlige tilbakemeldinger. Annette var ikke opptatt av

tilbakemeldinger som karakter, men hvordan tilbakemeldinger skulle bidra inn i studentenes læring. Dette gjennom helt konkrete faglige tilbakemeldinger som sa noe om hva som fungerte og hva som ikke fungerte, og ikke gjennom ord som «bra». I lys av det teoretiske rammeverket har Sadler, Black og Wiliam stått i bresjen for en slik konstruktiv tilbakemeldingspraksis. Konkrete tilbakemeldinger blir oppfattet som veien å gå for og tette kunnskapshull hos den enkelte (Black & Wiliam, 2001, 2009; Sadler, 1998). På denne måten kan den lærende utvikle seg. Samtidig er de opptatt av at tilbakemeldinger må være relatert til læringsmålene: «When anyone is trying to learn, feedback about the effort has three elements: recognition of the desired goal, evidence about present position, and some understanding of a way to close the gap between the two» (Black & Wiliam, 1998, s. 6). Også Sadlers teorier baserer seg på samme tankegang: “the learner has to (a) possess a concept of the standard (or goal, or reference level) being aimed for, (b) compare the actual (or current) level of performance with the standard, and (c) engage in appropriate action which leads to some closure of the gap.» (Sadler, 1989, s. 121). I disse teoriene er altså utgangspunktet for formative og konstruktive tilbakemeldinger at de knyttes til mål. Kjennskap til målene for undervisningen er helt sentrale i deres vurderingsforståelse.

Annettes hensikter med tilbakemeldinger i arbeidskrav derimot, var ikke knyttet til mål. Isteden var hun opptatt av å legge til rette for refleksjon, og mente at læring skjer gjennom at studentene reflekterer i etterkant. Eisner var opptatt av det samme, og mente at hvis undervisning betraktes som en erfaring for livet, basert på valg gjennom *refleksjon*, «... then the problem of educational objectives takes a different turn» (Eisner, 1967, s. 9). Den vendingen han her snakker om er det han kaller ekspressive mål: «Consequently the evaluative task in this situation is not one of applying a common standard to the products produced but one of *reflecting* upon what has been produced in order to reveal its uniqueness and significance.» (Eisner, 1967, s. 18, min utheving). Det er en slik prosess Annette så ut til å ville legge til rette for i hele sin undervisning: gjennom muntlige arbeidskrav ville hun at hennes spørsmål til studentene skulle skape refleksjon. Det samme ville hun at skulle skje gjennom at studentene gav tilbakemeldinger til hverandre. Gjennom undervisningen generelt forsøkte hun å legge til rette for dette gjennom en dialogbasert undervisningsform. På denne

måten ble tilbakemeldinger en strategi for å få studentene til å reflektere. Hennes tanker om tilbakemeldinger kan dermed belyses best ut ifra «vurdering som mening». Dette fordi tilbakemeldingene skulle skape refleksjon hos den enkelte, som så kunne legge til rette for læring. Det er da man kan snakke om at det som læres *kan* gi mening for studentene, og i lys av mål i Eisners teorier, kan man videre snakke om at man har benyttet seg av en ekspressiv bruk av mål (Eisner, 1967).

Et siste moment som viste seg i den empirinære analysen om Annettes hensikter med vurdering i muntlige arbeidskrav, var at hun la opp til vurderinger for å utruste studentene til *fremtiden*. Dette gjorde hun fordi hun mente at studentene både kom til å vurdere andre, eller selv bli vurdert, i både formelle og uformelle situasjoner i livet etter studiene. Når hun pratet om dette, brukte hun ofte begrepet uformell vurdering. Dette aspektet ved vurdering er Boud også opptatt av gjennom hans forståelse av bærekraftig vurdering (sustainable assessment) (Boud, 2000). Her skal vurderinger gjennomføres ikke bare for at studenter skal lære sitt fag, men også for å utruste dem for uformelle situasjoner i en usikker fremtid. Dermed har vurderinger en dobbelt oppgave, nemlig å favne den umiddelbare undervisningen, men også det fremtidige livet. Også Eisner er opptatt av at vurdering må ha en hensikt utover læringssituasjonen. Dette fordi elevene stadig kommer til å møte hendelser i livet hvor man står overfor valg hvor vurdering er en essensiell kompetanse å inneha (Eisner, 1976, 2002a). Når Annettes hensikter med vurdering i arbeidskrav var at studentene skulle lære seg evnen til å vurdere, som en kompetanse nødvendig i livet, kan dette knyttes til «vurdering som mening». Dette kan bli illustrert på følgende måte med utgangspunkt i vurderingsdimensjonen i undervisning:



På bakgrunn av det foregående kan Annettes hensikter med vurdering i arbeidskrav hovedsakelig tolkes ut ifra «vurdering som mening». Dette fordi hun

ikke var opptatt av forhåndsdefinerte mål, men la isteden vekt på refleksjon i læringsøyeblikket. Dette kan ha sammenheng med dramafaget som hun underviste i, som blir oppfattet som et skapende og undrende fag hvor forhåndsdefinerte mål kan hindre kreativitet og utfoldelse. Hennes oppfattelser om tilbakemeldinger var heller ikke knyttet til mål, men til refleksjon; hun og medelevene skulle stille spørsmål som fikk de aktuelle studentene til å reflektere over sin prestasjon. Til sist var hennes hensikt at vurdering skulle gjennomføres for å forberede studentene til livet utenfor studiene, som også er en sentral faktor innen «vurdering som mening».

## **7.2 Gjennomføring av arbeidskrav i lys av «vurderingsdimensjonen i undervisning»**

### **7.2.1 Gjennomføring i Samfunnsfagdidaktikk**

I den muntlige delen av arbeidskravet skulle studentene først sitte i grupper med de studentene som hadde skrevet samme oppgave, før de skulle fordele seg i nye grupper og presentere oppgavene sine for de andre. Her skulle studentene diskutere og gi tilbakemeldinger til hverandre, og mål skulle bli brukt underveis.

Bjørgs hensikt med arbeidskravet var at studentene skulle ta utgangspunkt i forhåndsdefinerte mål som skulle brytes ned, kriterier skulle bli brukt, og tilbakemeldinger skulle gis både fra henne selv og medstudentene. Dermed har jeg tolket hennes hensikter ut ifra hovedsakelig «vurdering som utvikling», men også med elementer av «vurdering som mening» (7.1.1).

Under selve gjennomføringen av arbeidskravet var studentene umotiverte, og de reproduserte tekst gjennom opplesning. Det ble aldri tatt utgangspunkt i mål, og mål ble heller ikke diskutert. Kriterier ble aldri tatt opp, og tilbakemeldinger mellom studentene var sjeldent til stede. Gjennomføringen virker dermed ikke å reflektere «vurdering som utvikling», og heller ikke «vurdering som mening». Utvikling forsvant gjennom at studentene reproduserte tekst. De gjentok noe som de allerede hadde skrevet, og dermed lærte de ikke noe nytt eller forbedret sin læring. I tillegg ble det ikke gitt tilbakemeldinger som kunne bidra inn slik at dette skulle skje. Heller ikke reflekterte det som skjedde vurderingspraksiser i skolen, altså at studentene forholdt seg til vurdering på en måte som gjorde dem



bedre rustet for møtet med vurdering av elever i deres fremtidige yrke. Det ble heller aldri reflekter over hva som kunne ha gitt betydning for studentene i løpet av eller etter arbeidskravet.

Det som derimot skjedde, var at Bjørg vurderte studentene til bestått. Hun var ansvarlig for den overordnede vurderingen. I utgangspunktet kunne studentene vært med på å vurdere enten sine egne prestasjoner eller medstudenters prestasjoner. Da ville studentene hatt påvirkning og medansvar for vurderinger, noe som gjenspeiles i både vurderingsforståelsen for utvikling og mening. Isteden var det Bjørg som sto for dette ansvaret alene, og på denne måten er det hun som sitter med makten og kontrollen. En slik styring fra lærerens side ser vi igjen i Tyler og Gagnés tanker om vurdering, hvor lærer har hovedansvaret for vurderinger (Gagné, 1985; Tyler, 1949). Det didaktiske forholdet mellom lærer og student er i denne forståelsen asymmetrisk, hvor studentene får en underordnet rolle. Det faktum at lærerutdanner Bjørg satte endelig karakteruttrykk viser at hun er den autoritære part i denne sammenheng, og ikke studentene. Foreløpig er det dermed en vurderingsforståelse for *kontroll* som viser seg i gjennomføringen av arbeidskrav i Samfunnsdidaktikk.



Samtidig er det interessant å se nærmere på hva denne kontrollforståelsen er basert på. I utgangspunktet ville man tenke at karakteruttrykket *bestått* gis til studenter som har oppfylt et mål eller som har gjort den faglige innsatsen som kreves. I denne sammenhengen var hensikten til Bjørg at studentene skulle gi tilbakemeldinger til hverandre, og å reflektere og diskutere i grupper. Bjørg synes derimot studentene ikke fikk reflektert i det hele tatt, og at studentenes innsats ikke var særlig god. Likevel besto hun alle. I tillegg fikk studentene bestått før arbeidskravet var ferdig. Det virket dermed som kravet for å bestå for det første var fysisk tilstedeværelse i rommet. For det andre var noe fysisk bevegelse et krav: studentene måtte sette sammen pulter, sette seg i grupper, og deretter danne

nye grupper. For det tredje måtte studentene bruke stemmen, hovedsakelig for å presentere fremlegget. Om stemmen ble brukt for å lese opp teksten direkte eller formidle den på et annet vis, virket likegyldig. At det muntlige språket ble brukt til å gi tilbakemeldinger var heller ikke viktig. Fysisk tilstedeværelse, bevegelse i rommet og bruk av stemmen til presentasjon virket dermed å være kravene for å få bestått den muntlige delen. Dette var dette som læreren hovedsakelig kontrollerte, ikke substans og innhold.

På denne måten faller lærerens autoritet og makt, og man kan sette spørsmålsteget ved om det er «vurdering som kontroll» som egentlig viser seg. Dette fordi det i denne forståelsen vektlegges en klar styring og rettledning fra læreres side gjennom hele den didaktiske vurderingsprosessen: lærer utvikler mål, en tydelig plan for hvordan disse skal nås, utvikler vurderingsverktøy og formidler prosessen til studentene. Kunnskapen må bygges opp trinnvis og sekvensielt. Denne tydelige styringen viser seg ikke i gjennomføringen. Da ville lærer vært mer opptatt av mål, og funnet tydelige tegn på måloppnåelse før hun gav bestått til studentene. Det virket ikke som læreren var opptatt av dette for å bestå studentene. Isteden konsentrerte hun seg om oppmøte, at studentene fulgte bevegelsesmønstrer i klasserommet og at de brukte stemmen til å presentere eller lese opp sine oppgaver. På denne måten fremstår kontrollaspektet i gjennomføringen som svekket og overfladisk, med lave krav for å passere.

### **7.2.2 Gjennomføring i Dramafagdidaktikk**

I den muntlige delen av dette arbeidskravet skulle studentene legge frem en tekst de hadde skrevet. I denne teksten skulle studentene lage et undervisningsopplegg for en tenkt klasse ved siste året på videregående eller en ungdomsskoleklasse, hvor de skulle reflektere over sin rolle som lærer, samt utfordringer som kunne oppstå i undervisningssituasjonen. Studentene skulle få ti minutter til å fortelle om det de hadde skrevet. I fremlegget skulle konkrete tilbakemeldinger mellom lærer og medstudenter, og lærer og student, fungere som vurdering underveis.

Annettes hensikt med arbeidskravet var basert på refleksjon og tilbakemeldinger, og arbeidskravet skulle være en mulighet for studentene å øve seg til fremtidige vurderingssituasjoner de kom til å møte. Dermed har jeg tidligere karakterisert hennes hensikter med vurdering som å reflektere «vurdering som mening» (7.1.2).

Ved gjennomføringen av arbeidskravet la studentene frem oppgaven sin, etterfulgt av applaus og kommentarer fra medstudentene og lærer. På den ene siden kunne en slik praksis reflektert studentmedvirkning, ettersom studentene var deltakende i vurderingsprosessen gjennom tilbakemeldinger. Dette er viktig i de to vurderingsforståelsene til høyre på dimensjonen. Innen «vurdering som utvikling» ville studentmedvirkning for eksempel vist seg gjennom at studentene fikk gi konkrete tilbakemeldinger til hverandre som sa noe om hva som var bra med presentasjonen, hvorfor, hva som kunne vært gjort annerledes og hvordan. Gjerne i relasjon til et forhåndsdefinert mål. Med «vurdering som mening» som utgangspunkt, kunne studentmedvirkning være å reflektere sammen over hva studentene hadde lært. I dette tilfellet derimot var studentene medvirkende gjennom å gi kommentarer som besto av ord som «bra», «gøy» eller «fint». Det vil si at studentene var aktive og medvirkende på en fysisk måte med å rekke opp hånda, og ved å si et positivt ladet ord. Kommentarene inneholdt ikke informasjon som kunne hjelpe medstudentene videre i sin læringsprosess. Aktivitet og medvirkning for utvikling av læring, kunnskap og refleksjon var altså lite til stede. På bakgrunn av dette representerer ikke tilbakemeldingspraksisen i Dramafagdidaktikk «vurdering som utvikling» eller «vurdering som mening».

I utgangspunktet, som et ytterpunkt, kunne bruken av slike positive ord fungert som en rangering for å konstatere grad av gjennomført presentasjon: eksempelvis ville da et arbeid som ble karakterisert som «flott» kunne tolkes som at prestasjonen var eksemplarisk, mens «bra» kunne vært et uttrykk for en middelmådig prestasjon, mens «skuffende» eller «dårlig» var et uttrykk for prestasjon på et lavt nivå. På denne måten kunne ordene fungert som et karakteruttrykk der studentene, gjennom bruken av slike ord, fikk en indikasjon på om de kom til å bestå arbeidskravet eller ikke. Altså at de studentene som fikk mer negativ omtale kom til å stryke, mens de som fikk positiv omtale kom til å stå. Da kunne kommentarene blitt sett på som en form for sjekkliste, og handlingen kunne blitt tolket i lys av «vurdering som kontroll». I denne situasjonen derimot, var kommentarene kun positive, og kan ikke bli oppfattet på denne måten. De påpekte kun det som var flott og fint med presentasjonen, og ikke noe annet.

Ellers i arbeidskravet var det ingen handlinger som kunne minne om eller knyttes til en vurderingspraksis. Det ble aldri snakket om at arbeidskravet skulle fungere for å vurdere, og dermed heller ikke diskutert hvem som skulle bidra inn i en slik prosess. Det ble heller ikke formidlet til studentene om de hadde bestått eller ikke, og det ble ikke gitt informasjon om når de eventuelt skulle få greie på dette. Samtidig kom det frem i intervjuet med Annette i etterkant at hun hadde bestått alle studentene. Dette viser at makten ligger hos lærer, og at hun har et ansvar i vurderingsprosessen. Det er hun som avgjør om studentene får gå opp til eksamen eller ikke, på bakgrunn av bestått/ikke bestått arbeidskrav. Dette viser et tydelig ansvar hos lærer, et ansvar som viser seg mest tydelig innen vurderingsforståelsen for kontroll. Her er som sagt lærer den autoritære part, med stor innflytelse over vurderingssituasjoner. Det som viser seg av handlinger omkring vurdering i undervisning i Dramafagdidaktikk, kan dermed tolkes i lys av vurderingsforståelsen for kontroll:



Også i denne sammenhengen er det interessant å se nærmere på hva karakteren bestått er basert på. Hva har vært grunnleggende for dette karakteruttrykket, og hvordan har lærer kontrollert for å gi bestått til alle? Som sagt kreves det innen vurderingsforståelsen for kontroll en tydelig styring av vurderingsprosesser, med forhåndsdefinerte mål, tydelig planlegging og vurdering på bakgrunn av målene. I likhet med gjennomføringen i Samfunnsfagdidaktikk kunne man ikke se denne tydelige styringen av vurdering i arbeidskravet. Mål ble ikke vist, tatt opp eller diskutert, og dermed ble heller ikke karakteruttrykket gitt på bakgrunn av dette.

Et minstekrav for i det hele tatt å kunne gi bestått kunne vært at alle studentene møtte opp til arbeidskravet. I dette tilfellet var det flere studenter som ikke var til stede. Av 13 studenter totalt, var det kun syv stykker som gjennomførte det muntlige arbeidskravet den dagen det var satt av til dette. Likevel fikk de studentene som ikke var til stede lov til å presentere sitt fremlegg en annen gang. Når kravet for tilstedeværelse skulle finne sted var altså tøyelig, men det var et krav om at studenten skulle møte opp og legge frem det de hadde skrevet. Fysisk

tilstedeværelse på ett eller annet tidspunkt virket dermed å være et krav, samt kroppslig bevegelse i rommet, og også bruk av stemmen for å presentere det de hadde skrevet. Mer fysiske forhold virket dermed å ligge til grunn for vurderingen, og ikke innholdet i prestasjonene til studentene. Dermed kan gjennomføringen av arbeidskravet også her belyses ut ifra «vurdering som kontroll», men hvor styring og autoritet er svekket. Lærer stiller lite krav og forventninger til studentene, og linken mellom vurdering og læring er svak.

### **7.3 Etter-refleksjoner i lys av «vurderingsdimensjonen i undervisning»**

#### **7.3.1 Studenter i Samfunnsfagdidaktikk**

Det studentene reflekterte over i etterkant av arbeidskravet, var forskjellen mellom å bestå et arbeidskrav uten å ha lært så mye, og det å bestå et arbeidskrav gjennom faktisk å gå inn for å lære noe. De mente at flesteparten av studentene var ute etter kun å bestå eller få gode karakterer. Dette istedenfor å sette søkelys på læring. De var altså opptatt av karakteruttrykket ved arbeidskrav. Deres refleksjoner ble understøttet av en mine observasjoner, hvor en student var veldig opptatt av når og hvor de fikk beskjed om de hadde bestått. Bestått/ikke-bestått var dermed det som studentene var opptatt av. Hvis man tar et blikk på vurderingsdimensjonen i undervisning er vurderingsforståelsen til høyre på dimensjonen, «vurdering som mening», en praksis hvor karakterer blir nedprioritert. Dette fordi vurderingshandlingene skal legge til rette for refleksjon eller bedre studentenes vurderingskompetanse. Et karakteruttrykk alene er ikke med på å støtte en slik praksis. Når det gjelder vurderingsforståelsen for utvikling på vurderingsdimensjonen, kan et karakteruttrykk bli brukt i en slik praksis hvis det bidrar til en større forståelse av det som skal læres. Eksempelvis gjennom at karakteren blir diskutert i lys av forhåndsbestemte mål. Dette ble ikke gjort i denne sammenhengen.

Innen «vurdering som kontroll» er poenget å sjekke om målene er nådd, og karakterer kan fungere som en uttrykksform som kan si noe om i hvilken grad studentene har nådd målene. I intervjuet derimot, snakket ikke studentene om læringsutbyttebeskrivelser eller andre læringsmål. Det eneste målet de snakket om var målet å få selve karakteren bestått. Hvordan man kunne lære noe på veien dit virket ikke like viktig. I lys av dette kan man ikke si at studentenes tanker om

vurdering i arbeidskrav reflekterte vurderingsforståelsen for kontroll. Dette fordi de ikke var opptatt av forhåndsdefinerte mål, og hvordan man eventuelt kunne nådd disse for å bestå. På en annen side hadde ikke studentene noen tanker om at de selv kunne bidratt inn i vurderingsprosessen. De var opptatt av hva slags karaktertrykk som ble *gitt* dem, og ikke på hvordan de selv kunne involvere seg i prosessen. Dette viser en oppfatning om at ansvaret ikke hviler på dem, men på noen andre. De mener at de selv ikke har en innflytelse på vurderingen, men at lærer står med den makten. Et slikt maktforhold gjenspeiles i vurderingsforståelsen for kontroll: i teoriene til Tyler og Gagné er læreren den handlende personen som planlegger for og gjennomfører undervisning og vurdering (Gagné, 1985; Tyler, 1949). Dette er en faktor som gjør at studentenes oppfattelse av vurdering i arbeidskrav kan analyseres ut ifra vurderingsforståelsen «vurdering som kontroll».



Når ansvaret for bestått hviler på lærer, noen andre enn dem selv, kunne man tenke seg at studentene ville gjøre en innsats for å bestå. Fikk de karakteren ikke-bestått ville de tross alt ikke kunne ta eksamen. Dette var ikke tilfellet. Studentene fortalte i etterkant at de ville bli fort ferdig, og at de ikke var særlig engasjert under arbeidskravet. Dette var noe jeg selv også observerte ved gjennomføringen. Det virket altså som om det muntlige arbeidskravet gjorde at studentene forholdt seg strategisk til læring på et overflatenivå: studentene gjorde det de måtte, og ikke mer. Som sagt tidligere kan denne holdningen til arbeidskrav undergrave læreres kontrollfunksjon. Studentene oppfatter at noe skal kontrolleres, men selve kontrollen som lærer står for er ikke grundig eller detaljert i deres øyne. Dette fører til lite engasjement, som videre gjør at studentene ikke går ordentlig inn for å lære.

### 7.3.2 Studenter i Dramafagdidaktikk

En refleksjon studentene i Dramafagdidaktikk gjorde seg i etterkant av gjennomføringen var hvordan høyere utdanningsinstitusjoner får penger for gjennomført eksamen, noe som igjen kan påvirke vurderingen av arbeidskrav. Studentene tok altså opp hvordan arbeidskrav har en sertifiserende funksjon, som igjen påvirker økonomisk bevilgning til institusjonen: godkjent arbeidskrav gjør at studentene kan ta eksamen, og fullført eksamen bidrar videre til økonomisk støtte for den høyere utdanningsinstitusjonen. Arbeidskravet blir altså oppfattet som et ledd i en kjedereaksjon som må bli bestått for at studentene skal kunne gå opp til eksamen, og hvis eksamen blir bestått vil studiet overleve. På denne måten har studentene en oppfatning om at arbeidskravet er en ekstern styringsprosess: ansvaret ligger ikke på studentene, men på lærer, som igjen er styrt av systemet. Denne tankegangen reflekterer en vurderingsforståelse for kontroll fordi vurderingsansvaret ikke på noe vis hviler på studentene. Det er systemet som avgjør. Og i denne sammenheng mener studentene at siden studiet profitterer på godkjent eksamen, er det i systemets interesse at studentene får bestått arbeidskrav. På denne måten opplever studentene en type kontroll som er uavhengig av deres prestasjoner. Her er ikke poenget å sjekke om læringsmål er nådd, men å løse studentene gjennom en formalisert nødvendighet, for til slutt å nå det endelige og overordnede målet om økonomisk tilskudd og studiets overlevelse.

Studentene opplevde en automatikk i denne oppfattelsen om at systemet var med på å godkjenne studentene til eksamen. Dermed var de ikke så opptatt av *hvem* som gav karakteruttrykket, for de fikk jo «alltid» bestått alle sammen. Det lå en underliggende forventning om å bestå. Dermed hadde studentene heller ikke høye krav til vurderingssituasjonen. De oppfattet ikke situasjonen som preget av sterk kontroll gjennom at Annette skulle sjekke grundig om studentene hadde kompetanse eller kunnskap nok til å passere. Dette kan også ha sammenheng med at Annette var typen som ikke stilte krav til studentene, noe hun fortalte i intervju (Annette, intervju 2). Studentenes tanker om det overordnede systemet ved høyere utdanning, sammen med lærer Annettes mangel på krav til studentene kan dermed ha ført til oppfattelsen om at arbeidskrav er enkle å bestå. Her vises opplevelse av svekket styring og kontroll hos studentene: noe må gjennomføres for å kunne gå opp til eksamen, men kravene for å passere er lave.

Studentene i Dramafagdidaktikk reflekterte også over hvordan arbeidskrav som regel ble gjennomført gjennom å klappe og gi fine tilbakemeldinger til hverandre. Tilbakemeldinger er viktig innen «vurdering som utvikling». Her skal tilbakemeldinger fungere for å tette elevens eller studentens kunnskapshull. Det er en kløft mellom det elevene kan på nåværende tidspunkt, og det de ikke kan enda. Ved hjelp av tilbakemeldinger bygger man en bro mellom disse som gjør at den enkelte utvikler seg og lærer. For at dette skal skje må derimot tilbakemeldingene inneholde begrunnelser (Black & Wiliam, 2009; Sadler, 1989, 1998). Slike begrunnelser, som sier noe om hva, hvordan og hvorfor, var ikke til stede i gjennomføringen, noe studentene også understreket i intervjuet i etterkant. Studentene mente det hadde blitt en positivitetskultur i klassen, uten søkelys på konstruktive tilbakemeldinger. Dette kritiserte de, og mente at en slik gjennomføring av arbeidskravet ikke gjenspeilet en god vurderingspraksis. De mente at de hadde et ansvar selv for å gi konstruktive tilbakemeldinger.

At studenter har et ansvar for å aktivt delta i vurderingsprosesser er noe som kjennetegner vurderingsforståelsen for utvikling og mening på vurderingsdimensjonen. I den sammenhengen hvor studentene snakket om deres ansvarsområde for vurdering var temaet konstruktive tilbakemeldinger. En student nevnte et eksempel på hvordan dette kunne gjøres: Hun så for seg at medstudentene skulle skrive ned tre ting som var bra med presentasjonen og tre ting som hun kunne jobbet med. På denne måten skapte man en ramme hvor studentene var forberedt på å gi og få tilbakemeldinger, mente hun. Dette er en typisk praksis som vektlegges av Black & Wiliam, representanter for vurderingsforståelsen for utvikling. De har utviklet og frontet ulike «oppskrifter» og teknikker som kan være nyttig i arbeidet med formativ vurdering. Eksempelvis presenterer Wiliam (2011) i sin bok, «Embedded Formative Assessment», ulike praktiske ideer som «two stars and a wish». Alle disse skal fungere for å fremme læring hos den enkelte. På bakgrunn av dette kan studentenes meninger i etterkant også belyses ut ifra «vurdering som utvikling». De ser at de har et ansvar for å bidra inn i tilbakemeldingssituasjoner.

Oppsummert kan studentenes refleksjoner i etterkant av arbeidskravet analyseres ut ifra både «vurderings som kontroll» og «vurdering som utvikling». Vurderingsforståelsen for kontroll fordi de har en tro på et system utenfor dem



selv, hvor poenget ikke er å krysse av for oppnådde læringsmål, men isteden å krysse av for målet om mer bevilgning til studiet. Vurderingsforståelsen for utvikling fordi de ser at de selv har et ansvar for å delta gjennom å gi konstruktive tilbakemeldinger til hverandre underveis i arbeidskravet.



Kravene for å passere er lave, noe som gjør at kontrollfunksjonen er svak. Dette på grunn av lærer Annettes lave forventninger til studentene, men også på grunn av studentenes tro på systemets bevilgning av fullførte studenter.

#### **7.4 Oppsummering**

Oppsummert kan lærer Bjørgs hensikter med vurdering ved muntlige arbeidskrav tolkes i lys av hovedsakelig «vurdering som utvikling». Dette på grunn av hennes tanker om hvordan man skal bruke mål, kriterier og tilbakemeldinger for å utvikle studentene faglig. Hun mente også at vurderingen skulle gjøre studentene i stand til å kunne møte vurderingssituasjoner i læreryrket. Hun har dermed også et fremtidsperspektiv på vurdering, noe som viser at hun har hensikter med vurdering som i tillegg kan tolkes i lys av «vurdering som mening».

Lærer Annettes hensikter med vurdering kan best tolkes i lys av «vurdering som mening» Dette fordi hun var opptatt av refleksjon, og fordi vurdering skulle fungere for å forberede studentene både til sitt fremtidige yrke, men også til livet generelt. Hun var opptatt av det skapende i vurderinger, og var kritisk til bruken av forhåndsdefinerte mål.

Gjennomføringen av arbeidskravet i Samfunnsfagdidaktikk kan, med bakgrunn i lærer Bjørgs ansvar for å vurdere alle studentene til bestått/ikke bestått, tolkes ut ifra «vurdering som kontroll». Dette fordi læreren står med hovedansvaret for vurderingen, hvor studentene ikke har noen innvirkning. En slik makt hos lærer er et kjennetegn på vurderingsforståelsen for kontroll. Samtidig ses tydelig mangel på andre karakteristiske trekk i denne forståelsen, slik som styring av

vurderingsprosessen og bruken av mål i relasjon til kunnskapen. Istedenfor tydelig styring og vurdering i relasjon til kunnskapsmål, vurderes oppmøte og andre krav. Det vil si at lærer ikke vurderer om studentene gjør det de faktisk skal gjøre for å lære, men isteden vurderer om de har møtt opp og om de eksempelvis følger de fysiske kravene som trenges for å danne grupper. Dermed reduseres tanken om lærerens kontroll til å omhandle oppmøte og fysiske bevegelser i rommet, og styring og utvikling av faglig innhold blir nedprioritert.

Gjennomføringen av arbeidskravet i Dramafagdidaktikk kan også tolkes i lys av «vurdering som kontroll» Dette på bakgrunn av lærer Annettes ansvar for å gi karakteren bestått/ikke bestått til studentene. Studentene hadde ingen innvirkning på denne avgjørelsen. Dette viser hvordan lærerutdanneren er den som har kontroll over det endelige utfallet av arbeidskravet. Samtidig mangler det også her andre tydelige kjennetegn på vurderingsforståelsen for kontroll, slik som bruken av forhåndsdefinerte mål og lærerens oppgave med å styre prosessen for å nå disse målene. Bakgrunnen for karaktersettingen skjer ikke på bakgrunn av dette, men på bakgrunn av oppmøte og gjennomføring på et eller annet tidspunkt. Læreres ansvar som kontrollør blir å sjekke at studentene er til stede og at de fremfører noe. Kvaliteten på det de fremfører derimot, virker å være underordnet.

Refleksjonene til Samfunnsfagstudentene i etterkant av arbeidskravet kan tolkes ut «vurdering som kontroll». Dette fordi de var opptatt av det ansvaret som læreren hadde med å gi karakter. De tenkte ikke over hvordan de selv kunne bidratt inn i situasjonen. Samtidig hadde de ikke en forståelse av læreren som en streng eller autoritær vurderer. Dette førte til at de ikke var like engasjert i arbeidskravet.

Refleksjonene til Dramafagstudentene i etterkant av arbeidskravet kan tolkes ut ifra en vurderingsforståelse for kontroll og utvikling på vurderingsdimensjonen. For det første hadde de en tro på at utdanningssystemet er styrende for vurderingers utfall. Og ettersom utdanningsinstitusjoner tjener på bestått eksamen, vil det gagne systemet at studentene består arbeidskrav. Denne måten å tenke på kan knyttes til «vurdering som kontroll» fordi vurderinger skjer uten at studentene selv har noen innvirkning på prosessen eller utfallet av vurderinger. For det andre hadde de en tro på at de selv hadde et ansvar for å gi tilbakemeldinger i situasjonen. Dette kan belyses ut ifra «vurdering som

utvikling», fordi man her vektlegger faglige tilbakemeldinger. Dermed kan studentenes refleksjoner i Dramafagdidaktikk tolkes ut ifra en mellomposisjon mellom vurderingsforståelsen og kontroll og vurderingsforståelsen for utvikling.

## **7.5 Vurderingspraksis**

Målet med dette kapittelet er ikke bare å undersøke hvordan arbeidskrav kan tolkes i lys av vurderingsdimensjonen i undervisning, men også å se nærmere på hva slags vurderingspraksis som viser seg på bakgrunn av dette. Det første spørsmålet som må stilles i denne sammenheng er om det er ulike praksiser som kommer til uttrykk mellom de lærerutdanningene. Altså om den vurderingspraksisen som viser seg i Samfunnsfagdidaktikk i Grunnskolelærerutdanningen er veldig forskjellig fra vurderingspraksisen i Dramafagdidaktikk i Faglærerutdanningen i Kunst og Estetikk. Da kunne man snakket om og analysert to forskjellige praksiser innenfor lærerutdanninger.

Selv om det er noen forskjeller mellom de to arbeidskravene i min studie, viser den foregående analysen flere grunnleggende likhetstrekk eller mønstre mellom de to. For det første har studentene lave forventninger til arbeidskrav. Av ulike grunner har de en tro på at de fleste studentene får bestått. Dermed mener studentene at det ikke nødvendigvis er noen vits i å legge ned for mye arbeid i arbeidskrav. De vet at de med stor sannsynlighet består. For det andre har studentene i begge emnene liten tro på at de selv kan påvirke vurderingsprosessen på ulikt vis: de har ingen refleksjoner rundt deres eventuelle innflytelse på arbeidskravets innhold, og tenker heller ikke over hvorvidt de selv kunne bidratt med å gi karakteren bestått/ikke bestått til seg selv eller andre. I tillegg er det lite refleksjon over hvordan de selv kan bidra for å gjennomføre arbeidskravet metodisk og organisatorisk. Unntaket er studentene i Dramafagdidaktikk, som i etterkant mente at de kunne bidratt mer gjennom bruken av konstruktiv tilbakemeldinger. Uansett har studentene en stor tro på lærer som leder og styrer av vurderingsprosessen.

For det tredje har lærerutdannerne hensikter med vurdering som ikke vises i gjennomføringen. De har noen verdier som ligger til grunn for vurdering som forsvinner når arbeidskravet er i gang. Da skiftes oppmerksomheten fra studentmedvirkning, tilbakemeldinger, refleksjon og egenvurdering til en

formalisert gjennomføring hvor hovedpoenget virker å være at studentene skal møte opp og gjøre det mest nødvendige, slik at lærer kan gi studentene bestått. For det fjerde er begge lærernes hensikter med vurdering implisitte. De deler ikke deres tanker om vurdering, og spør heller ikke studentene om de har noen innspill til hvordan arbeidskravet kan gjennomføres. Dette viser hvordan det er mangel på noen grunnleggende didaktiske implikasjoner som må være til stede i all vurdering i undervisning, nemlig tydelighet og forutsigbarhet. Det vil si at vurderingsdidaktiske spørsmål som *hva, hvordan, hvorfor* og *hvem* verken blir belyst av lærer eller forhandlet frem mellom lærer og student. Flere grunnleggende spørsmål blir altså hengende i luften, slik som hva skal vurderes? Innhold eller form? Begge deler? Hvordan skal det muntlige arbeidskravet gjennomføres foruten den fysiske organiseringen? Hvem skal eventuelt være med å gi tilbakemeldinger? Hvordan skal dette skje, og hva skal man ta utgangspunkt i? Hvem skal gi karakteren bestått/ikke bestått?

Dette viser at man kan snakke om og videre analysere en *felles vurderingspraksis* på tvers av de to emnene. På bakgrunn av det foregående vil jeg dermed se nærmere på hva slags vurderingspraksis som viser seg i lærerutdanninger.

### **7.5.1 En dissonerende vurderingspraksis**

Den vurderingspraksisen som viser seg med tanke på arbeidskrav i lærerutdanninger kan karakteriseres som spenningsfylt, med en misklang mellom det som sies og gjøres. Det koker ned til at forventninger til vurderingsprosessen ikke blir avklart, noe som gjør at det som skjer ikke kommer til uttrykk som en harmonisk praksis, men som en *dissonerende praksis*. Begrepet er hentet fra musikkens verden, og beskriver et lydbilde som oppfattes som spenningsfylt og tvetydig (Whittall, 2011). Innen musikken kan flere toner som settes sammen til en akkord eller en intervall enten skapte et musikals harmonisk lydbilde, eller på den andre siden skape en ulyd som oppfattes som skjærende eller ubehagelig. Tonebilder som oppleves harmoniske og vellydende beskrives innen musikkteori som konsonerende, mens tonebilder som oppfattes som misklang kalles dissonerende (Gaukstad, 1991; Whittall, 2011). Jeg mener dissonansbegrepet er passende å bruke her ettersom det på en god måte beskriver hvordan ulike utsagn og hendelser når det gjelder vurdering i arbeidskrav stadig

kolliderer, og kommer til uttrykk på en overraskende og uventet måte. Disse stadige spenningene støtter ikke opp under det overordnede vurderingsdidaktiske i undervisningen, som handler om forventninger, en tydelig retning, klarhet og sammenheng. Vurderingsdidaktiske spørsmål handler om hvorfor, hvordan, hva og hvem (Eggen, 2011). Svarene på disse spørsmålene fra lærerens side i denne studien er enten implisitte eller ikke tenkt gjennom, og blir heller ikke tatt opp med studentene, eller forklart. Det hele munner ut i en dissonerende praksis på følgende måte:

Tonene i dissonansbegrepet representerer i denne sammenheng det som lærerne og studentene sier og gjør. Eksempelvis kan lærernes hensikter med vurdering i arbeidskrav representere én tone, den handlingen som skjer i gjennomføringen av arbeidskrav representerer en annen tone, og studentenes refleksjoner i etterkant representerer en tredje tone. Det er når disse tonene slås sammen til en akkord at tonebildet vil oppleves som misklang, dette fordi det stadig er motsetninger i de tre leddene av planlagt praksis, gjennomført praksis og reflektert praksis.

Dissonerende klanger er altså gjennomgående for den treleddede praksisen jeg har beskrevet i analysekapittelet, og går aldri over til å bli konsonerende, altså at situasjoner som er spenningsfylte blir oppløst og forklart, slik at vurderinger fremstår mer harmonisk og sammensveiset.

I tradisjonell musikk er ikke dissonerende klanger eller akkorder forbudt eller lite brukbare. De er med på å bygge opp et musikals stykke, men «virker utilfredsstillende i og for seg og krever videre utvikling til en annen samklang» (Gaukstad, 1991, s. 79). Det vil si at dissonerende akkorder eller intervaller kan være viktige for å drive musikken fremover, men at de må oppløses til en konsonerende klang for at stykket skal oppleves harmonisk. I lys av vurdering i undervisning vil eksempelet på en dissonerende intervall være når lærer ønsker at studenter skal gi konkrete tilbakemeldinger til hverandre, men at studentene ikke gjør det. For å løse opp i denne spenningen, kunne læreren forklart til studentene hvordan hun ville at tilbakemeldinger skulle bli gitt, som videre kunne ført til at studentene gav konkrete tilbakemeldinger. Da ville den dissonerende intervallen eller situasjonen bli oppløst til en konsonerende intervall/situasjon, altså en samklang og et mer harmonisk bilde av hensikt og handling med vurdering.

Dette viser hvordan samspillet mellom konsonanser og dissonanser er det som skaper et harmonisk musikalsk stykke, og som i dette tilfellet er med på å skape gode vurderingspraksiser: spenninger (dissonanser) mellom vurderingsdeltakerne må bli avklart og oppløst for at vurderingsforestillingen skal drives videre. Dette skaper en balanse eller samklang (konsonans) og en felles forståelse for det som skjer. Vekslingen mellom disse kan gjøre at det skapes harmoni, altså en felles forståelse for det som skjer. I denne situasjonen derimot, består vurderingspraksisen nesten utelukkende av dissonerende klanger som aldri blir oppløst til et konsonerende tonebilde. Flere dissonerende akkorder eller intervaller etter hverandre, altså en rekke av spenningsfylte utsagn og handlinger mellom deltakerne omkring vurdering i arbeidskrav, gjør at det som skjer må karakteriseres som en dissonerende vurderingspraksis alene.

Innen mer utradisjonelle kunstarter eller retninger, vil flere av slike dissonerende uttrykk eller lyder nettopp være en hensikt. Bevisst bruk av spenninger brukes her for å bryte med tradisjonelle oppfatninger om hva som er harmonisk eller vakkert. Den futuristiske kunstretningen på begynnelsen av 1900-tallet hadde dette som mål: her var opprør, mobilitet og frigjøring fra regler et poeng, som et brudd med tradisjoner og stabilitet. Innen musikk ble det eksempelvis eksperimentert med ulike typer instrumenter for å lage en støyende musikk. I dadaismen og eksperimentelt teater etter første verdenskrig ble også ulike innretninger tatt i bruk, både musikalsk og scenisk, for bevisst å skape noe som skulle oppleves som konfliktfylt og uvanlig. Målet med disse tidlige kunstneriske retningene var «destruksjon, en slags Freudiansk utrensning av det ubevisste skitne i samfunnet, å kle keiseren naken, å bekjempe makta.» (Hatterud, 2015). Etter dette har denne «støymusikken» utviklet seg og blitt utbredt gjennom den elektroniske musikken, rock, psychedelia, punk og ulike retninger innen pop. I alle disse retningene er selve målet å skape en spenning eller misklang (Hatterud, 2015).

Innen vurdering i undervisning derimot, forstått som kontroll, utvikling og mening, er det nettopp tydelige og klare forventninger mellom deltakerne som er poenget: innen «vurdering som kontroll» er disse viktige å avklare på forhånd, ettersom vurderinger gjennomføres for å sjekke, på en objektiv måte, om noe er lært. Innen «vurdering som utvikling» og «vurdering som mening» må

forventninger stadig vekk forhandles og forklares, dette fordi vurderinger skjer underveis i løpet av undervisningen. Den didaktiske rammen for vurderinger må altså være klar og tydelig. I dette tilfellet derimot, viser vurderingspraksisen seg som skurrende og uklar.

## **7.6 Svar på forskningsspørsmål**

I dette kapittelet har følgende forskningsspørsmål blitt undersøkt:

*Hvordan kan arbeidskrav tolkes i lys av «vurderingsdimensjonen i undervisning», og hvilken vurderingspraksis viser seg på bakgrunn av dette?*

For å svare på forskningsspørsmålet vil jeg dele det opp i to, der jeg først tar for meg hvordan arbeidskrav kan tolkes i lys av vurderingsdimensjonen i undervisning. Deretter svarer jeg på hvilken vurderingspraksis som viser seg.

### **Arbeidskrav i lys av vurderingsdimensjonen i undervisning**

Lærerutdanner Bjørgs hensikter med vurdering i arbeidskrav kan knyttes til mål, kriterier og tilbakemeldinger. Dette er sentrale aspekter ved «vurdering som utvikling». Hun mente også at arbeidskrav skulle gjennomføres for at studentene skulle bli kjent med vurderingspraksiser som de kom til å møte i sitt fremtidige læreryrke, som er viktig innen «vurdering som mening». Dermed kan lærerutdanner Bjørg sine hensikter tolkes i lys av begge disse forståelsene. Lærerutdanner Annettes hensikter med vurdering i arbeidskrav var refleksjon i læringsøyeblikket, tilbakemeldinger uten forhåndsdefinerte mål og forberedelse til yrkeslivet. Ettersom «vurdering som mening» representerer disse verdiene, kan hennes hensikter tolkes i lys av denne forståelsen.

Gjennomføringen av arbeidskrav i Samfunnsfagdidaktikk kan tolkes i lys av «vurdering som kontroll». Samtidig er det få aspekter ved denne forståelsen som faktisk viser seg. En klar didaktisk styring fra lærerens side mangler, og det samme gjør bruken av forhåndsdefinerte mål og prosessen for å nå disse. Det som vurderes virker å være oppmøte, bevegelse i rommet og bruk av stemmen. Dermed kan man sette spørsmålstegn ved om det foregår vurdering i løpet av arbeidskravet i det hele tatt. Gjennomføringen av arbeidskravet i Dramafagdidaktikk kan også tolkes i lys av «vurdering som kontroll», men også her mangler tydelig styring av vurderingsprosessen, forhåndsdefinerte mål,

tydelig planlegging og vurdering på bakgrunn av målene. Kravene for bestått var gjennomføring en gang i løpet av semesteret, og man kan også her stille seg spørrende til om det i det hele tatt skjer noe vurdering underveis.

Refleksjonene til studentene i Samfunnsfagdidaktikk i etterkant av arbeidskravet, viser at de var opptatt av det maktforholdet som viser seg innen forståelsen «vurdering som kontroll». For dem var karakteruttrykket viktig, et ansvar som de la på lærer. Andre aspekter innen forståelsen, slik som mål og måloppnåelse, var de ikke opptatt av. Selv om karakteruttrykket var viktig for dem, var de likevel ikke opptatt av å gjøre det bra på arbeidskravet. De ville bestå, men med minst mulig innsats. Refleksjonene til studentene i Dramafagdidaktikk i etterkant av arbeidskravet kan for det første tolkes i lys av «vurdering som kontroll». Dette fordi de oppfattet arbeidskravet som en ekstern styringsprosess, styrt av finansieringssystemet ved høyere utdanning. De tolket det også som at det var lærer som gav karakter, og at de ikke hadde noen påvirkning på dette. Samtidig var de ikke opptatt av andre sentrale aspekter ved denne forståelsen. Læreren stilte lit krav til dem, og de oppfattet arbeidskrav som enkle å bestå. Studentene reflekterte også over hvordan de selv kunne bidra med tilbakemeldinger i arbeidskravet, noe som kjennetegner «vurdering som utvikling». Dermed kan dramafagdidaktikkstudentenes refleksjoner av arbeidskravet i etterkant, tolkes i lys av elementer fra både vurderingsforståelsen for kontroll og vurderingsforståelsen for utvikling.

### **Vurderingspraksis**

Det som kommer til uttrykk under gjennomføringen av arbeidskrav, er en dissonerende vurderingspraksis. Det vil si at forventninger ikke avklares, og at det ikke er sammenheng mellom det som lærerutdannerne uttrykker at arbeidskrav skal handle om, og det som faktisk skjer. Lærernes hensikter med vurdering er implisitte eller ikke gjennomtenkt, noe som fører til at studentene er usikre på hva de skal vurdere og gjøre. Studentene vet altså ikke helt hvordan de skal takle situasjonen. Det som er tydelig, er at dissonansen eller spenningen varer hele arbeidskravet igjennom. Den blir aldri løst opp, og gjør dermed at alt det som skjer hva angår vurdering, oppfattes som uharmonisk, skurrende og uklart.



I det følgende presenteres denne avhandlingens siste analysekapittel. Her undersøkes det hvordan den dissonerende praksisen kan forstås ut ifra den norske lærerutdanningskulturen og ulike reformer som har påvirket høyere utdanning den siste tiden.

## 8. Kulturell og reformpolitisk analyse

I følgende kapittel vil denne studiens tredje forskningsspørsmål bli besvart:

### 3. *Hvordan kan denne vurderingspraksisen forstås i lys av kulturelle og reformpolitiske forhold?*

I forrige kapittel ble det gradvis gjort en analytisk dreining fra å se på enkelthendelser i arbeidskrav i to emner, til å undersøke en felles vurderingspraksis i lærerutdanninger. Denne vurderingspraksisen ble karakterisert som dissonerende, preget av utydelighet, ubalanse og spenning, med en manglende didaktisk ramme for vurdering. I dette siste analysekapittelet vil jeg gå videre for å se på hvordan denne praksisen kan forstås ut ifra nærliggende, men samtidig overordnede forhold. Det handler om å se vurderingspraksisen i lys av kontekstuelle forbindelser som kan påvirke de holdningene, handlingene og refleksjonene til menneskene som er en del av denne praksisen. En slik kontekstuell og kulturell påvirkning er *den norske lærerutdanningskulturen*. Denne kan være nyttig og viktig å se nærmere på fordi det som skjer i lærerutdanningen nå, står i en historisk sammenheng med de tradisjonene som har vært rådende ved utdanningen bakover i tid. Det vil si at det kan ligge noe i denne kulturen som kan være med på å skape en bedre forståelse av den vurderingspraksisen som viser seg. En annen nærliggende og overordnet kontekst er det utdanningspolitiske landskapet, og da særlig de *reformer* som har preget både skole og høyere utdanning de siste to tiårene. Et slikt reformpolitisk blikk kan bidra til forståelse fordi reformene på ulike måter omhandler vurdering eller legger føringer for vurdering. Disse vil påvirke høyere utdanningsinstitusjoner og aktørene som jobber der, blant annet lærere, og får videre konsekvenser for undervisning.

Denne måten å gå videre på i analyseprosessen viser enda en dreining. Denne gangen fra å se på en praksis isolert sett, til å se på denne i lys av noen nærliggende og samfunnsrelaterte kontekster. Analysen har dermed utviklet seg fra å ta utgangspunkt i deltakernes perspektiv hvor beskrivelser er sentrale (6.0),

til å se disse i lys av «vurderingsdimensjonen i undervisning» (7.0), for så å se på noen samfunnskontekster som kan bidra til en enda bedre og bredere forståelse av det som skjer (8.0).

Jeg vil starte med å se nærmere på lærerutdanningskulturen, for så å gå videre til reformer.

## **8.1 Lærerutdanningskulturen**

For å forstå den dissonerende vurderingspraksisen i arbeidskrav i lærerutdanninger, må man ta et blikk på de *verdiene* som ligger i lærerutdanningen. Disse kan bidra til forståelse fordi verdiene har lange tradisjoner og historie som sier noe om hva som oppleves som viktig i undervisning av lærerstudenter. Disse kan eksempelvis stå i kontrast til vurdering, eller de kan være forenelig med vurdering.

### **8.1.1 Verdier i lærerutdanningen: trend og tradisjon**

Når man snakker om verdier i lærerutdanningen må disse ses i lys av grunnskoleutdanningen, ettersom disse utdanningene påvirker hverandre gjensidig på ulike måter: eksempelvis har lærerutdanningene alltid utviklet seg i takt med grunnskolens utvikling (Hallsén, 2013; Karseth, 2012).

Lærerutdanningene som profesjonsutdanninger er også heteroteliske, det vil si at de har en hensikt utenfor seg selv. Studiet skal utruste studenter til å bli lærere i skolen. Disiplinstudier derimot blir ofte ansett å være autoteliske, altså at de i større grad har et formål i seg selv (Grimen, 2008). Når lærerutdanningen må knyttes til sin profesjon, blir også de verdiene som ligger i denne profesjonen en del av selve utdanningen. Før jeg kommer nærmere inn på disse verdiene, vil jeg kort oppsummere noen av mine funn fra forrige analysekapittel.

I forrige kapittel kom jeg, ved hjelp av «vurderingsdimensjonen i undervisning» frem til at lærerne i min studie hadde en utviklingsforståelse og en meningsforståelse med vurdering. Begge anså det som viktig å knytte det som skjedde av vurdering på HUI, opp mot vurdering av elever i skolen. Dette viser at de har til hensikt å bygge bro mellom utdanning og praksis. Gjennom deres hensikter blir også et annet moment tydelig, nemlig at deres tanker om vurdering

i arbeidskrav er påvirket av trender, særlig innen vurdering i grunnskolen. Med «trender» menes praksiser og holdninger som har utviklet seg de siste tjue årene, spesielt etter innføringen av Kunnskapsløftet.

Hos samfunnsfaglæreren kom dette til uttrykk når hun fortalte at hun hadde stor tro på «vurdering for læring». Dette viste seg også i hennes hensikter og planlegging for undervisning, hvor mål, kriterier tilbakemeldinger var viktig. Disse elementene er en sentral del av «vurdering for læring» (Black et al., 2003; Engh, 2011; Slemmen, 2010; Wiliam, 2009). Hos dramafaglæreren kom trendene til uttrykk gjennom hennes tro på konstruktive tilbakemeldinger. Hun var særlig opptatt av at studentene skulle gi tilbakemeldinger til hverandre, og at disse tilbakemeldingene skulle både si noe om hva som var bra, men også hva som kunne forbedres. Dette gjenspeiler den siste forskningen innen *feedback*, hvor det er viktig å si noe om hvor den lærende er i sin utvikling, hva som blir neste steg, og hvordan den lærende skal gå frem videre i prosessen (Black & Wiliam, 1998b; Brown, 2007; Hattie, 2009; Hattie & Timperley, 2007).

Lærerutdannerne knyttet «vurdering for læring» og *feedback* på ulike måter til vurdering av elever i grunnskolen. Dette viser at deres tanker om vurdering i lærerutdanningen henger sammen med deres opplevelser av vurdering i skolen i dag. Dette er viktig å nevne fordi «vurdering for læring» og *feedback* først fikk systematisk oppmerksomhet i norsk skole etter tusenårsskiftet. Og spesielt etter innføringen av læreplanen Kunnskapsløftet. Da satte Utdanningsdirektoratet i gang ulike forskningsprosjekter med «vurdering for læring» som utgangspunkt (Utdanningsdirektoratet, 2007, 2018), ulike kurs om «vurdering for læring» og *feedback* ble utviklet og tilgjengelig for lærere (Utdanningsdirektoratet, u.å., 2016a), og bøker og artikler på disse feltene ble skrevet og fremhevet på ulike måter (Engh & Dobson, 2010; Engh, 2011; Gamlem, 2014; Hattie, 2009; Hattie & Timperley, 2007; Slemmen, 2010). «Vurdering for læring» og prinsipper om *feedback* ble altså ansett å være sentrale for elever i skolesammenheng, for å bidra til læring. Det var disse trendene innen vurdering som viste seg i lærerutdannerens hensikter. De hadde også en stor tro på disse prinsippene. Hvilke utfordringer som kunne oppstå når det gjaldt dette, reflekterte ikke lærerne i min studie særlig over. De stilte seg heller ikke kritisk til «vurdering for læring» eller prinsipper om *feedback*. Dette viser at lærernes hensikter med

vurdering i arbeidskrav må forstås som trender basert på hvordan man lykkes med vurdering underveis i skolen med elever.

Det idealbildet som lærerutdannerne har slår derimot sprekker under gjennomføringen av arbeidskravene. Det oppstår en dissonans fordi den hensikten som læreren har, som reflekterer «vurdering som utvikling» og «vurdering som mening», ender opp med å bli en vurdering basert kun på karakteren bestått/ikke bestått, som reflekterer «vurdering som kontroll». Forvirringen og dissonansen blir enda sterkere når bakgrunnen for vurderingen ikke virker å være basert på prestasjoner, men på overfladiske elementer som tilstedeværelse. Det virker ikke som lærerutdannerne faktisk vurderer studentene til bestått på bakgrunn av prestasjoner. De gir bestått av andre grunner.

At det ender på denne måten kan forstås i lys av de verdiene som ligger i grunnskoleutdanningen, eller sagt på en annen måte; de verdiene som *ikke* har hatt et sterkt rotfeste i norsk skolehistorie, nemlig vurdering. Telhaug (1992) mener den norske skolekulturen ikke har vært preget av verken evaluering på skolenivå eller individvurdering på undervisningsnivå. I Norge har man hatt en skolekultur som «legger stor vekt på barns psykiske velvære, og som alt i alt ikke hører til dem som bekymrer seg mest om det faglige nivået slik det kan bestemmes gjennom målinger. I et internasjonalt perspektiv betones ikke de akademiske målsetninger høyt i Norge.» (Telhaug, 1992, s. 215). Dette bunner i en uvilje i den norske kulturen mot å sette barn under press, samt at den stigmatiserende effekten rokker ved det norske prinsippet om likhet og felleskap. Dette har ført til redusert bruk av karakterer og eksamen på flere nivåer i norsk skole. Trinn 1.-7. har ikke karakterer i den norske skolen. Norsk utdanning i et historisk perspektiv kan dermed ikke sies å være karakterisert av en kultur for vurdering, spesielt ikke den siden av vurdering som handler om kontroll, karakterer, utbytte og standardbaserte mål. Kritikken mot en slik vurderingspraksis eskalerte på 1970-tallet, med den amerikanske reformpedagogikkens inntog, som i Norge fikk en egenartet anti-autoritær profil (Helsvig, 2005). Denne pedagogikkbevegelsen førte blant annet til at pedagoger på 1970- tallet inntok ulike lederroller i forskjellige organer og råd som skulle bidra med sin kompetanse inn i det utdanningspolitiske landskapet. Dette var med på å etablere pedagogikken som kunnskapsregime innen *både*

lærerutdanningen ved høyere utdanningsinstitusjoner og i grunnskolesektoren (Skagen, 2006). Dermed ble den *anti-autoritære pedagogikkbevegelsen* en ideologi innen begge leirene, og kom til uttrykk som både en bevarer av den norske, demokratiske kulturarven, men også som en forfekter av undervisningens metoder og form. Elementer som lærer-autoritet og eksamen ble nedprioritert og forsøkt avvirket i dette landskapet (Skagen, 2006). Dette viser hvordan man både ved grunnskolen og lærerutdanningen i Norge har vært kritiske til ulike aspekter som forbindes med en vurderingsforståelse for kontroll på vurderingsdimensjonen. Som sagt har det heller ikke vært tradisjoner for vurderingspraksisen «vurdering for læring» eller prinsipper for feedback, dette fordi de fikk oppmerksomhet ved årtusenskiftet. Dermed har man ikke i Norge vært opptatt av aspekter som kan knyttes til en vurderingsforståelse for utvikling heller.

Den dissonerende vurderingspraksisen i arbeidskrav kan dermed forstås ut ifra de tradisjonene som ligger i norsk lærerutdanning og grunnskoleutdanning, som tradisjonelt har vært kritiske til vurdering som kontroll, og som ikke historisk sett har vært opptatt av systematisk vurdering underveis. Denne tradisjonen møter lærernes hensikter med vurdering, som er trender om vurdering underveis, som ble belyst etter år 2000. Trenden vises som en hensikt hos lærerne, mens tradisjonen viser seg under gjennomføringen. Dette viser hvordan prinsipper for vurdering underveis er på vei inn i høyere utdanning, men at det tar lang tid før det stadfester seg som en praksis. Foreløpig oppleves det som en spenning. Så kan man spørre seg om det er noen tradisjoner som kan være med på å forklare hvorfor det blir som det blir. Er det andre verdier som kan være med på å bidra til å forstå deler av det som skjer når arbeidskrav planlegges og praktiseres?

### **8.1.2 Verdier i lærerutdanningen: seminartradisjonen**

Går vi bakover i tid er det flere kulturbevegelser som har preget den norske skole og lærerutdanning, og i denne sammenheng er det særlig to som utpeker seg som relevante. Disse uttrykker verdier som man ser igjen i det man kan kalle den norske seminartradisjonen (Kirkhusmo, 1983; Kvalbein, 2003). De to bevegelsene det er snakk om er grundtvigianismen og pietismen.

Grundtvigianismen, en kristen og folkelig kulturbevegelse som oppsto på 1800-tallet, har påvirket både lærerutdanningen (Bele, 2008) og grunnskolen (Midtsundstad & Hopmann, 2011). Dette på grunn av den innflytelsen som Nikolaj Frederik Severin Grundtvig fikk på skoletenkningen i både Norge og Danmark på den tiden. Grundtvig ville blant annet kvitte seg med latinen i skolen, og ønsket at man isteden skulle undervise på morsmålet. Spesielt var han opptatt av det muntlige ordet, som han mente hadde forrang over det skriftlige. Dette fordi munnen var et levede redskap, mens skriftspråket var boklig og ensidig. Det muntlige ordet var noe alle mennesker hadde til felles. Skriften var derimot forbeholdt de som kunne lese. Et poeng for Grundtvig var også at det muntlige og levende ordet ikke måtte bli forstått som en tale, men en samtale mellom mennesker. Dette var grunnlaget for opplysning og danning (Grundtvig u.å.: 393).

Denne muntlige tradisjonen virker å være sterk i norsk lærerutdanning: «Oral presentation has a long tradition in teacher education» (Bele, 2008, s. 42). Muntlighet er altså en av verdiene som har preget lærerutdanningen siden 1800-tallet. Viktigheten av det muntlige ordet viser seg også i mine data, hvor begge arbeidskravene innebar en form for tale: I Dramafagdidaktikk gjennom muntlig presentasjon foran hele klassen, og i Samfunnsfagdidaktikk gjennom presentasjon og samtale i grupper. I utgangspunktet kunne arbeidskravet kun bestått av en skriftlig oppgave, eller så kunne man gjennomført en multippel choice-test, noe som er vanlig i mange andre fag. At lærerne ikke bare velger en skriftlig form, men også en muntlig del for bestått arbeidskrav, viser at dette er en form som de verdsetter, og sannsynligvis anser som en viktig ferdighet å mestre i studentenes fremtidige lærergjerning.

Den pietistiske bevegelsen har også vært med på å prege den norske lærerutdanningen og skole (Dahl, 1991; Midtsundstad & Hopmann, 2011). Retningens søkelys på det kristne fellesskapet har i skolesammenheng kommet til uttrykk som inkludering av alle i klasserommet. Verken økonomi, bosted eller sosial bakgrunn skulle hindre elevene i å gå på skolen. August Herman Franke, grunnleggeren av de første lærerseminarene, var med på å utvikle denne forståelsen. Undervisningen skulle være en kollektiv kristen opplevelse, med et

godt miljø for alle. Sosial utvikling og nestekjærlighet skulle utruste elevene til demokratiske samfunnsborgere (Midsundstad & Hopmann, 2011).

Tanken om fellesskapet som en sentral verdi i opplæring viser seg også i mine data. Hos Samfunnsfaglæreren kom dette til uttrykk når hun fortalte at hun håpet at de under arbeidskravet skulle ha det hyggelig og intimt med kaffe og sjokolade. Her viser tanken om arbeidskravet seg som en samlende affære, en felles opplevelse av noe. Det er den sosiale og kollektive deltakelsen som er fremtredende, ikke nødvendigvis det faglig. Fellesskapstanken kommer også frem hos dramafaglæreren, som var opptatt av dialog i sin undervisning. Prinsippet om inkludering viser seg også når hun plasserte pulter og stoler i hestesko. Selve formen på begge de muntlige arbeidskravene skulle også skje med klassen som helhet til stede. Studentene skulle ikke legge frem for lærer alene, men i fellesskap med sine medstudenter. Dette fellesskapet var, spesielt i emnet Dramafagdidaktikk, preget av en positivitetskultur, med hyggelig tilbakemeldinger og applaus.

De verdiene som kommer til uttrykk på bakgrunn av grundtvigianismen og pietismen, slik som nedprioritering av vurdering til fordel for dialog, og muntlighet i et trygt og positivt fellesskap, vil samlet sett utgjøre det Kvalbein (2003) kaller den norske seminartradisjonen. Hun mener at denne tradisjonen

... legger vekt på det sosiale miljøet i utdanningen og verdsetter det nære og kjente. Det legges vekt på omsorgsfullt og støttende klima i klassene og at studentene skal trives. Lærerutdannerne har gjennom tidene påtatt seg forpliktelser og ansvar overfor studentene – i motsetning til den idealtypiske universitetslærer som primært føler ansvar for sitt fag. Studentene er blitt ledet gjennom lærerutdanningen med obligatoriske fag og omfattende undervisningstilbud, og hvis de ikke har gjort fatale feil, er de blitt sertifisert til læreryrket. Vi kan kalle dette seminartraktanten som har preget norsk lærerutdanning fra starten av (Kvalbein, 2003, s. 103-104).

Sitatet er treffende for hvordan arbeidskravene i denne studien oppleves: det *sosiale miljøet i utdanningen* viser seg gjennom det muntlige arbeidskravet som en felles arena hvor alle studentene er samlet på samme tid. Det *omsorgsfulle og støttende klimaet* viser seg gjennom en positivitetskultur med oppmuntrende tilbakemeldinger, klapping, sjokolade, kaffe, dialog og trygghet. Dette støttende



klimaet understreker også hvordan ansvaret for studentenes ve og vel kommer foran det faglige. Det *obligatoriske* viser seg gjennom arbeidskrav, hvor studentene får godkjent hvis de ikke har gjort *fatale feil*. Seminarkontrakten viser seg dermed fortsatt som gjeldende i norsk lærerutdanning gjennom arbeidskrav, spesielt fra lærerutdannernes side. Dette fordi det er deres hensikter med arbeidskrav og deres undervisning som i denne studien reflekterer disse aspektene.

Studentene i denne studien derimot, var ikke like ivrige tilhengere av det sosiale felleskapet og miljøet i arbeidskravene. De var enten passive og ville bli ferdig så fort som mulig, de hadde utviklet strategier for å gjennomføre arbeidskravet med minst mulig energi, mens noen ikke dukket opp i det hele tatt. Dette viser hvordan seminarkontrakten delvis blir brutt fra studentenes side. De er ikke lenger opptatt av lærerutdanningsmiljøet, hvor studentene tidligere ofret både tid og frihet til å dela i det sosiale felleskapet (Kvalbein, 2003). Et slikt brudd på seminarkontrakten fra studentenes side fant Kvalbein i sin studie. Hun så hvordan studentene ofte var «innstilt på å tilfredsstille lærernes og utdanningens krav med minst mulig tid og innsats» (Kvalbein, 2001). Dette er typisk for studentene i denne studien også, hvor arbeidskravene opplevdes som lite krevende og enkle å gjennomføre.

En foreløpig oppsummering viser at lærerutdanneres hensikter representerer trender fra vurdering av elever i skolen. Dissonansen oppstår blant annet når denne praksisen ikke gjennomføres. Dette på bakgrunn av manglende tradisjon for elementer som representerer «vurdering som kontroll» og «vurdering som utvikling» både i grunnskolen og høyere utdanning. Det som isteden viser seg er en opprettholdelse av seminarkontrakten fra lærerens side, hvor arbeidskravet går inn som et ledd for å løse studentene gjennom utdanningen. Det er studentenes ve og vel som blir tillagt oppmerksomhet, og ikke nødvendigvis det faglige. Studentene skal utfolde seg muntlig, og dette skal skje i et sosialt fellesskap. Studentene derimot, er ikke opptatt av å holde denne kontrakten, og vil isteden gjennomføre arbeidskravet på minst mulig tid, og med minst mulig innsats, men på en slik måte at de består arbeidskravet. Studentene ser dermed på arbeidskravet som en vurderingssituasjon, men ikke en situasjon som krever mye av dem. Kontrollaspektet er viktig, men de har forstått at forventningene er lave

og at det er enkelt å få bestått. Her oppstår og en dissonans og en spenning mellom det å gjøre arbeidakrevet for å lære, og det å gjennomføre arbeidskravet for å få det bestått.

I neste del vil jeg gå videre for å undersøke om og eventuelt hvordan den dissonerende vurderingspraksisen kan forstås ut ifra reformer og utdanningspolitisk styring.

## **8.2 Reforme og utdanningspolitisk styring**

For å forstå den dissonerende vurderingspraksisen når det gjelder arbeidskrav i lærerutdanningen, vil det være viktig å se nærmere på de reformene og de styringsmekanismene som lærerutdanningen har blitt påvirket av, særlig etter innføringen av Kvalitetsreformen. Disse kan bidra til forståelse fordi de på ulike måter omhandler og poengterer vurdering av studenter, og fordi de på ulikt vis har fått legitimitet ved HUI.

### **8.2.1 Kvalitetsreformen og Kvalifikasjonsrammeverket**

Innføringen av arbeidskrav ved HUI og høyere utdanning generelt, henger som sagt sammen med Kvalitetsreformens vektlegging av tilbakemeldinger og tettere oppfølging av studenter. Samtidig må man også se arbeidskrav i lys av reformen rundt innføringen av Kvalifikasjonsrammeverket. Dette på grunn av to faktorer: for det første fordi læringsutbyttebeskrivelsene er et vurderingsdidaktisk anliggende som lærerne i min studie må forholde seg til. Måten de tenker og handler rundt disse kan være med på å forklare den vurderingspraksisen som oppstår. For det andre fordi det kan virke som om arbeidskrav og lignende prøver underveis i studiene har eskalert ikke bare på bakgrunn av Kvalitetsreformen, men også på grunnlag av innføringen av Kvalifikasjonsrammeverket (Raaheim & Havnes, 2016). Disse to reformene har noe ulikt syn på temaet vurdering: Kvalitetsreformen la vekt på tilbakemeldinger underveis i studiene, nye og varierte arbeidsformer og veiledning underveis i studiet (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 2001). Reformen hadde altså et *underveisperspektiv* når det gjaldt vurderingers funksjon, og kan i lys av vurderingsteori ses på som å ha en formativ hensikt. Med innføringen av Kvalifikasjonsrammeverket ble

søkelyset rettet mot utbytte og hva studentene skulle kunne etter endt utdanning. Dette gjennom innføringen av læringsutbyttebeskrivelser i emner og program (Kunnskapsdepartementet, 2011). Denne reformen hadde altså et *avslutningsperspektiv* på vurdering, eller en summativ hensikt. Her ser vi to reformer som begge vektlegger temaet vurdering av studenter i høyere utdanning, men som har ulike perspektiver på vurderingers hensikt.

I tillegg har reformene forskjellige fremgangsmåter for hvordan vurdering skal innføres. Når det gjelder Kvalitetsreformen *oppfordret* den til mer tilbakemeldinger og varierte vurderingsmetoder. Det vil si at de ulike høyere utdanningsinstitusjonene har tatt tak i dette på forskjellige måter. Ved de forskriftene til HUI som har vært utgangspunktet for denne studien var det lite føringer for hvordan dette skulle skje, og oppmerksomheten rundt tilbakemeldinger og vurdering underveis var underordnet. Når det gjelder Kvalifikasjonsrammeverket derimot, er dette en reform som er *lovpålagt* for alle høyere utdanningsinstitusjoner i Norge. Dette synes tydelig ved HUI, der henvisninger til læringsutbyttebeskrivelsene er til stede i forskriften, programplaner og emneplaner. Det som derimot ikke kommer tydelig frem er hvilken *didaktisk* funksjon læringsutbyttebeskrivelsene skal ha. Altså på hvilken måte det er tenkt at beskrivelsene skal brukes i undervisningen og dens ulike deler, slik som arbeidskrav.

Flere studier har poengtert denne didaktiske utfordringen ved innføringen av læringsutbyttebeskrivelser. Løkholm (2013) fant i sin studie at innføringen av læringsutbyttebeskrivelser førte til operasjonaliseringsproblemer på undervisningsnivå for lærerne, ettersom de hadde vanskeligheter med å omgjøre beskrivelsene til undervisning. I NOKUTS evalueringsrapport (NOKUT, 2015) ble rammeverket ikke oppfattet som et pedagogisk verktøy av de fagansatte, og en av utfordringene var også at rammeverket hadde et språk som var vanskelig å beherske. Rådet til institusjonene ble dermed at beskrivelsene skulle få en faglig forankring «... slik at de som underviser motiveres til å bruke disse som et aktivt element i undervisningen.» (s. 27). Dette viser et ønske fra nasjonalt plan om at læringsutbyttebeskrivelsene skal bli brukt didaktisk, men at de ikke enda har fått en slik forankring. Gynnild (2011) mener at den underliggende tankegangen om utbytte ikke har vært vanlig ved høyere utdanning generelt. Innføringen og

bruken av læringsutbyttebeskrivelser har gjort at undervisningspersonalet ved institusjonene har måttet orientere seg på ny med tanke på ansvar, roller og selvforståelse. Emnedesignen blir annerledes i og med at lærerne må gjennomføre «baklengs planlegging» (s. 26), det vil si at man starter med læringsutbyttebeskrivelser som utgangspunkt for planlegging av undervisning. Denne dreiningen har ført til at reformen Kvalifikasjonsrammeverket har vært utfordrende å gjennomføre. At innføringen av Kvalifikasjonsrammeverket har vært utfordrende støttes også av Opdal (2018) som fant at de vitenskapelige ansattes undervisning, altså hvordan de planlegger og gjennomfører undervisningen, ikke er basert på læringsutbyttebeskrivelser, men på tema eller pensum. Han mener at en av forklaringene for at det ikke har skjedd en endring etter innføringen av NKR er at de didaktiske prinsippene for endringen ikke er gjort kjent.

Utfordringer omkring læringsutbyttebeskrivelsenes didaktiske funksjon vises også i mine data. I min empiri var Samfunnsfaglærerens hensikter å benytte beskrivelser i undervisning og arbeidskrav. Her var tanken å bryte ned læringsutbyttebeskrivelsene til mindre mål og bruke dem aktivt inn i studentenes læreprosess, samtidig som man skulle gi tilbakemeldinger til hverandre underveis. I praksis endte det med at beskrivelsene ble kosmetiske ord på et papir. Det vil si at beskrivelsene ikke ble omsatt i praksis. At det ble på denne måten har trolig bakgrunn i nettopp det som litteraturen ovenfor viser: en manglende forståelse for hvordan beskrivelsene skal brukes rent didaktisk. En av faktorene til at arbeidskravet i Samfunnsfagdidaktikk er dissonerende kan altså forstås ut ifra manglende føringer for hvordan beskrivelsene skal brukes i undervisningen. I Dramafagdidaktikk virket ikke læringsutbyttebeskrivelsene å være gjenstand for undervisningen i det hele tatt. Dette kan ha sammenheng med at reformen Kvalifikasjonsrammeverket er relativt ny, og den ikke har «satt seg i veggene» ved institusjonen. Samtidig gir reformen som sagt lite didaktiske føringer for hvordan læringsutbyttebeskrivelsene skal bli brukt i praksis. På en annen side kan mangelen på henvisninger til læringsutbyttebeskrivelser bunne i dramafagets kjerne og verdier: faget er prosessnært og kreativt, og forhåndsdefinerte mål blir gjerne ansett som et hinder for kreativ utfoldelse (Eisner, 2002a; Sæbø, 1998).

### 8.2.2 Kunnskapsløftet 06

Lærerutdanningen er en profesjonsutdanning som har en hensikt utenfor seg selv, nemlig arbeid med elever i skolen. Dette gjør at utdanningens innhold må omhandle ulike perspektiver som studentene kommer til å møte ved sin fremtidige arbeidsplass: elever med problemadferd, mangfold, skolekultur, klasseledelse, motivasjon, vurdering og etikk er bare noen av temaene som en lærerstudent må vite noe om for å kunne utøve sitt yrke. Et annet innhold som er sentral i lærerutdanningen er styring, utdanningspolitikk og reformer. Læreplaner er her et viktig tema, både historisk sett, men også for at studentene skal få en innføring i gjeldende læreplan. Dette for å gjøre studentene rustet til å møte de retningslinjene som ligger til grunn for lærerstudentenes fremtidige undervisningsvirksomhet.

Den læreplanen som var gjeldende når jeg gjennomførte mitt empiriske forskningsarbeid var Kunnskapsløftet av 2006. Gjennom mine observasjoner i lærerutdanningseminene så jeg hvordan mye av undervisningens innhold handlet om, eller ble knyttet til denne læreplanen: ved første time i Samfunnsfagdidaktikk fikk studentene blant annet utdelt læreplanen i Samfunnsfag, hvorpå lærer oppfordret alle studentene til å ha med seg denne til hver time. De fikk også følgende oppgave: «Les gjennom læreplanens formål og beskrive med egne ord (2-3 setninger) hva som er det viktigste målet med læreplanen i samfunnsfag.» (Observasjon 08.01.15, power point). Videre skulle studentene lage en halvårsplan i Samfunnsfag, hvor de fikk i oppgave å bryte ned kompetansemål fra læreplanen og konkretisere egnede arbeidsmåter. I Dramafagdidaktikk bruke studentene to seminartimer til å gå gjennom og reflektere over læreplanen til valgfaget Sal og Scene på ungdomsskolen (Observasjon 16.09.16). De snakket også om hvordan læreplan og kompetansemål kunne bli et eksamenstema for hjemmeeksamen (Observasjon 12.11.15). I tillegg var arbeidskravet til studentene tuftet på læreplanen. Eksemplene ovenfor viser altså hvordan lærerutdanningene ser viktigheten av å undervise i læreplanen Kunnskapsløftet, slik at studentene blir kjent med denne. På denne måten blir læreplaner undervisningens *innhold* i lærerutdanninger. Samtidig ønsket ikke lærerutdannerne i denne studien kun å undervise i læreplanens innhold. De ville også bruke *metoder* som ut ifra gjeldende læreplan

og retningslinjer anses som god vurderingspraksis, slik som bruk av tilbakemeldinger, vurdering underveis og egenvurdering og refleksjon. Slike praksiser ble etter innføringen av Kunnskapsløftet lovfestet: alle elever har rett på underveisvurdering, og det presiseres at målene for opplæringen skal være kjent for eleven, samt hva som blir vektlagt i vurderingen, og hva som er grunnlaget for den (Opplæringslova, 1998, § 3-1). Det understrekes også at vurderingen skal gi veiledning til forbedring og tilpasset opplæring (§ 3-11), samt at elevene selv skal få vurdere sin egen læring og utvikling (§ 3-12). For å få dette til kreves forskjellige tilnærminger og metoder. Ulike tilbakemeldingsprinsipper og «vurdering for læring» har i skolen blitt fremhevet som gode tilnærminger i denne sammenheng. Det er slike tilnærminger eller metoder som lærerutdannerne i denne studien har til hensikt å ta utgangspunkt i ved vurdering i arbeidskrav.

Lærerutdannerne i denne studien vil altså ikke at studentene kun skal få en teoretisk gjennomgang av vurdering, men at de også skal erfare hvordan vurdering kan foregå i skolen. Dette viser hvordan reformer i grunnskole og videregående opplæring ikke bare blir gjenstand for undervisningens *innhold* ved lærerutdanningen, men den blir også undervisningens *metode*. Det vil si at lærerutdannere i utgangspunktet ønsker å være eksemplariske ovenfor studentene, og gjennomføre sin vurderingspraksis i tråd med skolens praksis.

### **8.2.3 De tre K-reformene**

Det som er interessant i denne studien er at lærernes ønske om å handle eksemplarisk med hensyn til vurdering aldri blir gjennomført i praksis. Det oppstår en dissonans. Bakgrunnen for denne dissonansen kan forstås ut ifra ulike reformers påtrykk om hvordan vurdering skal gjennomføres i høyere utdanning. Med ulike reformer siktes det til Kvalitetsreformen, Kvalifikasjonsrammeverket og Kunnskapsløftet: de tre K-reformene som alle inneholder elementer av hva som er viktig og hensiktsmessig ved vurdering, altså vurderingers ideologi. Disse har ulike innfallsvinkler til hva som er sentralt ved vurdering i undervisning: Kvalitetsreformen, hvor vurdering underveis og gode tilbakemeldinger til studenter ble fremmet. Hvordan dette skulle gjennomføres ved høyere utdanning ble aldri lovfestet, men fungerte som en oppfordring. Kvalifikasjonsrammeverket, som ble lovfestet i høyere utdanning, og som vektla

avsluttende vurdering og læringsutbytte. Og til sist Kunnskapsløftet, som ikke er en reform som er myntet på høyere utdanning, men som likevel *påvirker* vurderings- og undervisningspraksisen til lærerutdannere. Dermed må denne også bli tatt med i betraktningen. Det er påtrykket fra disse reformene, med ulike føringer hva angår vurdering, som kan ha ført til at lærerne blir usikre i sin praksis. Det har strømmet på med ulike oppfordringer og lover som lærerutdannerne dras mellom, både fordi reformene har ulike perspektiver og hensikter med vurdering, men også fordi det kan være vanskelig å forstå hvordan man skal håndheve disse i undervisning.

Når jeg her mener at reformene påvirker lærerutdannerne menes ikke en direkte påvirkning, gjennom at de har lest seg opp på alle de tre reformene for å undersøke hva som skrives om vurdering. Isteden er påvirkningen indirekte gjennom ulike kanaler som videreformidler styring og organisering av lærerutdanningen eller skolen. Slike kanaler kan være ledelsen ved utdanningen, politiske ytringer i sosiale media, styringsdokumenter, kolleger eller venner og bekjente som arbeider i grunnskolen eller videregående opplæring. Det er dermed et stort sosialt nettverk av aktører og dokumenter som videreformidler både lover og oppfordringer med tanke på vurdering, og som kan leve videre i flere tiår gjennom praksiser. Det vil si at retningslinjer om vurdering fra Kvalitetsreformen av 2003 fortsatt kan vise seg på ulike måter i dagen undervisning. Dette selv om reformen Kvalifikasjonsrammeverket ble innført i 2012. Nye reformer erstatter dermed ikke tidligere reformer og politiske ideologier. Isteden legger de seg som lag over hverandre, en bunke, som gjør at lærerutdanneres arbeid blir svært omfattende. Dette fordi de ulike lagene eller reformene gjerne bryter eller kolliderer med hverandre (Trippestad et al., 2017). Den «bunken» med reformer som lærerutdannerne har måttet forholde seg til hva angår vurdering og tilbakemeldinger de to siste tiårene ser slik ut<sup>26</sup>:

---

<sup>26</sup> Nasjonale retningslinjer for lærerutdanningene og andre rammeverk har også vært sentrale, men tas ikke med her.



*Figur 6: Reformen som påvirker lærerutdanningen*

Dette viser at vurderingspraksiser i lærerutdanninger oppstår i en brytning mellom ulike styringsforventninger.

#### **8.2.4 Kvalitetsreformens finansieringsmodell**

Til sist i dette kapittelet vil jeg se nærmere på uttalelsen fra noen av studentene i studien, om at de fikk bestått arbeidskrav på grunn av økonomiske hensyn. Den økonomiske endringen som studentene henviser til, kom med innføringen av Kvalitetsreformen. Hovedlinjene av systemet er fortsatt gjeldene i dag, og fører til økonomisk vinning for lærestedene hvis studentene består eksamen. Motsatt vil institusjonene tape på å la for mange studenter stryke til eksamen. Dette på grunn av den resultatbaserte styringen, som gir økonomisk bevilgning til fullførte studiepoeng. De første årene etter innføringen av Kvalitetsreformen ble det i ulike medier spekulert i om studiestedene lot studentene stå på eksamen for å ikke tape penger (Glendrange, 2005; Meldalen, 2005). Det ble også gjort forskning på endringer i strykeprosent over tid etter Kvalitetsreformen (Hovdhaugen, 2005). Et av hovedspørsmålene i rapporten var om det var mulig å se en sammenheng mellom finansieringssystemet og karaktersetning, spesielt med tanke på stryk. Utgangspunktet var registreringssystemer for eksamensresultater fra begynnelsen av 1990-tallet, og frem til året 2004/2005. Rapporten viser en nedgang i strykeprosent fra 2001/02, med en påfølgende utflating fra 2003/04. Det ble gitt fire mulige forklaringer på nedgangen i strykeprosent relatert til Kvalitetsreformen, der en av dem var økt tendens til at institusjonene lot studentene bestå på grunn av økonomiske årsaker. I rapporten



vises det til at nedgangen i strykpersent startet *før* det nye finansieringssystemet ble innført, og at det dermed er lite sannsynlig at lærere lar studenter bestå eksamen på grunn av økonomiske forhold. I stedet forklares nedgangen i strykpersent ut ifra en generell trend i høyere utdanning.

Likevel har media fortsatt å spekulere i om lærestedene lar vær å stryke studenter på grunn av budsjettmessige årsaker (Dahle, 2011; DN.no, 2010; Hystad et al., 2019). Studentene i denne studien kan ha fått med seg disse diskusjonene fra media, særlig ettersom det er flere studentaviser som har tatt tak i dette, men det er uvisst. Samtidig er det interessant at de ikke bare kobler eksamen til finansieringssystemet, men også arbeidskrav. Dette viser at de ser en sammenheng mellom de ulike bestanddelene i undervisningen, og at de ser flere konsekvenser av fullført utdanning. Ikke bare konsekvensen for dem som individ hvis de består arbeidskrav, som blir at de får ta eksamen, men at også lærestedet som institusjon blir påvirket økonomisk gjennom bestått arbeidskrav og eksamen. Samtidig kommer det ikke frem hva slags inngående kunnskap studentene har om finansieringssystemet for høyere utdanning. En utfordring kan være at de tror at studiestedene kun bli finansiert på bakgrunn av gjennomstrømming, og at de dermed ikke trenger å gjøre så stor innsats i løpet av studiet. På en annen side tar studentene opp en reel utfordring i dagens utdanningssystem, styringstenkningen som finansieringsmodellen er basert på, nemlig New Public Management. Denne tenkningen kom på trappene utover 1900-tallet, med stor tro på effektivitet, produksjon og målstyring, og ble ikke bare sentral innen bedrifter, men også i skoler (Tolofari, 2005). Utdanning ble nå et virkemiddel også for økonomisk vinning. I et slikt system, som teller og måler, blir det ikke så viktig hva studentene har lært underveis i sin utdanning, bare de har bestått eksamen og produsert nok studiepoeng. For det er det som til syvende og sist telles, og som gir penger inn for de høyere utdanningsinstitusjonene. Studentenes tanker om økonomisk styring er en mindre del av et større bilde i mine data. Likevel blir det tydelig at også reformøkonomiske forhold kan være med å forklare den dissonerende vurderingspraksisen som finnes rundt vurdering av arbeidskrav i lærerutdanningen. Den forvirrende vurderingspraksisen må dermed ikke kun forstås ut ifra lærerutdanningskulturen eller de ulike reformenes påvirkning på det som skjer i undervisningen med tanke på vurdering og

tilbakemeldinger. Den kan også forstås ut ifra et større system, nemlig det økonomiske, og studentenes tro på dette systemet. Hvordan en slik strømlinjeformet økonomisk tankegang kan påvirke vurderingspraksiser, og hvorfor, er ikke noe som kan besvares i denne avhandlingen. Samtidig kommer det her frem at den finnes, og at dette er noe som kan forskes videre på. En foreløpig oppsummering viser at innføringen av reformer med forskjellige forståelser av og med vurdering, kan føre til en dissonerende vurderingspraksis i lærerutdanninger. Reformen på skolenivå har også innvirkning på høyere utdanning, og virker å være svært styrende for de hensiktene som lærerne har med vurdering i arbeidskrav. Gjennomføringen av arbeidskrav kan på den andre siden forstås ut ifra de styringsmekanismene som er til stede i høyere utdanning i dag, hvor det som faktisk kreves fra lærernes side, og som forventes fra studentenes side, er et karakteruttrykk. Studentenes opplevelser av arbeidskrav må også forstås ut ifra andre hensikter med Kvalitetsreformen som ligger på et finansieringsnivå. Studentene forventer å bestå for at institusjonen skal overleve økonomisk.

### **8.3 Svar på forskningsspørsmål**

I dette kapittelet har jeg svart på følgende forskningsspørsmål:

*Hvordan kan denne vurderingspraksisen forstås i lys av kulturelle og reformpolitiske forhold?*

Oppsummert kan den dissonerende vurderingspraksisen for det første forstås ut ifra forholdet mellom vurderingstrender og den tradisjonen som har vært rådende ved lærerutdanningen. Lærerutdannernes hensikter med vurdering i arbeidskrav er påvirket av vurderingstrender i skolen, slik som «vurdering for læring» og feedback. En dissonans oppstår når hensikten ikke gjennomføres i praksis. Bakgrunnen for dette kan være de sterke tradisjonene i lærerutdanningen og grunnskoleutdanningen, hvor verken «vurdering som kontroll» eller «vurdering som utvikling» har sterke røtter. Det som isteden viser seg er at lærerne opprettholder seminarkontrakten, hvor det viktigste er det sosiale fellesskapet og muntlig utfoldelse. Arbeidskravet blir en plattform hvor disse verdiene kan realiseres. Vurdering derimot, kommer i bakgrunnen. Nok en dissonans oppstår

når studentene ikke opprettholder denne kontrakten. De anser arbeidskravet som en kontrollsituasjon, men ikke en situasjon som krever mye av dem. Flere av studentene jobber for å gjennomføre arbeidskravet med minst mulig innsats, og over kortets mulige tid.

Den dissonerende vurderingspraksisen kan videre forstås ut ifra tre ulike reformer som har preget skole og høyere utdanning de to siste tiårene: Kvalitetsreformen, Kunnskapsløftet og Kvalifikasjonsrammeverket for høyere utdanning. Disse tre K-reformene har ulike hensikter med vurdering, og har også forskjellige vinklinger for hvordan skal vurderinger skal gjennomføres. Det kan også være vanskelig å forstå hvordan lover og oppfordringer om vurdering i disse reformene, skal gjennomføres i praksis. Disse forholdene kan gjøre det utfordrende for lærerutdannerne å planlegge og gjennomføre arbeidskrav. Den dissonerende praksisen kan også forstås ut ifra økonomiske forhold etter Kvalitetsreformen, og den resultatbaserte finansieringen som noen studenter har som forklaring på bestått arbeidskrav. Dette trenges det derimot mer forskning på.

I neste avsluttende kapittel vil denne studiens bidrag bli drøftet. Metodiske overveielser vil bli diskutert, og refleksjoner rundt avhandlingens relevans for videre forskning og praksis vil bli presentert. Kapittelet runder av med en å svare på denne studiens overordnede problemstilling.

## 9.0 Drøfting og avslutning

Denne avhandlingen har omhandlet vurdering i arbeidskrav ved en høyere utdanningsinstitusjon i Norge. Hensikten har vært å få en bedre forståelse for muntlige arbeidskrav som didaktisk vurderingspraksis i lærerutdanninger, samt å si noe om hva som kan ha bidratt til at en slik vurderingspraksis oppstår.

Utgangspunktet for studien var å undersøke vurderingspraksiser generelt, men ble i løpet av prosessen avgrenset til å omhandle vurdering i arbeidskrav spesielt. Arbeidskrav ble ansett som viktig å forske nærmere på fordi det er gjort lite forskning på området i en norsk sammenheng, særlig med lærerutdanningen som kontekst.

I dette avsluttende kapittelet vil jeg diskutere studiens bidrag inn mot forskning og praksis på området, samt komme med betraktninger om hvordan forskning og praksis kan jobbe videre med denne tematikken. Først vil jeg se på hvordan «vurderingsdimensjonen i undervisning», som ble utviklet i teorikapittelet, kan være et bidrag til feltet. Deretter tar jeg for meg studiens empiriske bidrag, som omhandler vurderingspraksiser. Jeg vil også diskutere metode. Her vil jeg se nærmere på hvordan observasjon som metode kan være et bidrag inn i vurderingsforskning, samt si litt om hva slags annen type forskning som kan være relevant på feltet. Forskningens gyldighet og begrensninger vil også bli diskutert. Jeg vil i tillegg undersøke hvordan ulike deler av denne avhandlingens innhold kan være relevant, både for høyere utdanning generelt og lærerutdanningen spesielt. Refleksjoner over hvordan lærerutdanningen kan arbeide videre med arbeidskrav, vil også bli delt her. Avslutningsvis svarer jeg på denne avhandlingens overordnede problemstilling.

## 9.1 Diskusjon av studiens bidrag

### 9.1.1 Det teoretiske rammeverket: «vurderingsdimensjonen i undervisning»

I kapittel 5.0 ble det utviklet en modell kalt «vurderingsdimensjonen i undervisning». Dimensjonen er grafisk fremstilt som en linje, og består av tre vurderingsforståelser, nemlig «vurdering som kontroll», «vurdering som utvikling» og «vurdering som mening». Forståelsene kan ikke løsrives fra hverandre, og må dermed ikke forstås som «enten eller». Det er glidende overganger mellom perspektivene, som gjør at det er mer riktig å snakke om

«mer eller mindre». Dermed må også dimensjonen og vurderingsaspektene fremstilles som en helhetlig modell eller figur. «Vurdering som kontroll» og «vurdering som mening» kan ses på som ytterpunkter, mens «vurdering som utvikling» ligger i midten:



*Figur 4: vurderingsdimensjonen i undervisning*

Dette er et bidrag til forskningsfeltet om vurdering. I litteraturen oppfattes vurdering ofte som dikotomisk. Litteraturen fremstiller gjerne noen vurderingshensikter som «gode», og andre som «dårlige». Dette gjelder særlig begrepsparet formativ og summativ, hvor summativ vurdering gjerne får en negativ undertone, mens formativ vurdering blir fremstilt som et viktig og positivt verktøy for læring (Lau, 2016; Taras, 2005). Denne dikotomien i forskningsverden har også ført til forvirring rundt hvordan man skal tolke vurdering i praksis (Taras, 2008). Det at mine tre begreper er samlet i en modell, kan dermed bidra til en mer helhetlig forståelse av hvordan vurderingsprosesser relateres til hverandre. Dette kan føre til at forskningsfeltet kan se noen sammenhenger som tidligere ikke har vært like godt belyst. I tillegg virker det ikke å være en modell for vurderingspraksiser basert på didaktikk i forskningen. Det skal nevnes at den didaktiske relasjonsmodell har med vurdering som et element (Bjørndal & Lieberg, 1978), men modellen er beregnet til planlegging og analyse av undervisning generelt, og ikke vurdering spesielt. Vurderingsdimensjonen som er utviklet i denne studien, kan dermed være til hjelp for dem som skal undersøke vurdering i en didaktisk kontekst.

For det andre blir mine tre begreper utelukkende knyttet til undervisning. Tradisjonelt sett har vurderingsforskningen gjerne omhandlet læring. Dette fordi læring, og måling av effektiviteten av læring, har vært sentralt innen de angloamerikanske landene hvor vurdering har sterke røtter (Hopmann, 2003), men også fordi utdanning og skole verden over har gjennomgått et skifte fra å ha

oppmerksomhet på undervisning til å rette seg mot læringsutbytter. Når det gjelder høyere utdanning mener Barr & Tagg (1995) at det mot slutten av 90-tallet skjedde et paradigmeskifte. Man gikk fra undervisningsparadigmet til læringsparadigmet. Overgangen gjelder ikke bare høyere utdanning, men virker å gjennomsyre hele utdanningsløpet i store deler av verden. Hansen et al. (2015) mener at det «overalt i uddannelsesverdenen synes det at foregå en utvikling i retning av det såkalte synlig-læring-paradigme» (s. 4). Dette på bakgrunn av særlig professor John Hatties forskning på feltet «visible learning» (Hattie, 2009, 2012). For at læring skal bli synliggjort, kobles altså begrepet «læring» gjerne til vurdering og resultater. Eksempelvis gjennom praksiser som «vurdering for læring» og begreper som «læringsmål» og «læringsutbytte». Bakgrunnen for Kunnskapsløftet var blant annet å «forbedre læringsresultater for alle elever.» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Et annet og nyere eksempel er hentet fra Kvalifikasjonsrammeverket, som skal gjelde alle nivåer i norsk skolesammenheng, fra grunnskole til universitets- og høyskolenivå. Et av formålene med rammeverket var nettopp å «dreie oppmerksomheten fra undervisning til læring – fra innsatsfaktorer til læringsutbytte» (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 8). Modellen som er utviklet i denne avhandlingen bidrar ikke nødvendigvis inn i dette feltet, for å måle effektiviteten av læring. Isteden kan den bidra til å se sammenhenger og ulikheter i vurderingspraksiser, noe jeg vil komme tilbake til senere i kapittelet.

For det tredje vil jeg trekke frem ett av begrepene som et særlig bidrag inn i den nordiske skole- og utdanningskonteksten. Dette er «vurdering som mening», hvor man ikke er opptatt av forhåndsdefinerte mål, slik som eksempelvis Tyler (1949) var opptatt av. Isteden legges vekt på refleksjon over innholdet. Dette for at studentene skal få mulighet til å bli oppmerksom på hva som kan ha blitt til betydning for dem. Vurdering blir her ansett viktig for både skole, yrke og livet generelt, i både formelle og uformelle situasjoner. Det involverer elevens og studentenes autonomi og selvaktivitet. Dette aspektet ved vurdering i undervisning ligger tett opp til praksiser og perspektiver som er viktige i den didaktiske tekningen, slik som refleksjon, erfaring, betydning, mening og innhold (Klafki, 2011).

Didaktikkfeltet har vært kritiske til bruken av tester og vurdering som kontroll (Hopmann, 2007). Samtidig har ikke fenomenet «læring» vært like fremtredende i den didaktiske tenkningen som i den angloamerikanske (Hopmann, 2003). Danning derimot, at det som undervises skal bidra til mening for den enkelte, har alltid stått sentralt. Danning handler om mer enn å kunne noe, vite noe eller være i stand til å prestere innen et felt. Det handler om det innholdet som ikke lar seg måle, men som likevel kan være helt sentralt for menneskets utvikling der og da, eller senere i livet (Midtsundstad & Willbergh, 2010). Møter studentene en høy grad av kontroll i sin lærerutdanning, reduseres også graden av selvstendighet. Når man legger vekt på å vurdere for å gi mening derimot, kan dette bidra inn i studentenes dannelsesprosess. En slik form for vurdering kan være med på å gjøre studentene selvstendige og autonome, som er helt sentrale perspektiver for å ta stilling til vanskelige situasjoner i skolen. «Vurdering som mening» i lærerutdanningen kan bidra til at studentene står mer rustet for både livet generelt, men også sitt fremtidige læreryrke. Gjennom refleksjon, vurdering av egne og andres erfaringer og kunnskaper, kan studentene bli mer autonome og forberedt til å håndtere et yrke hvor det ikke finnes tydelige fasitsvar for håndtering av situasjoner i skole og undervisning.

Vurderingsforståelsen «vurdering som mening» kan også bidra inn i undervisningspraksisen ved grunnskole og videregående opplæring, spesielt hva angår den nye læreplanreformen «Fagfornyelsen 2020». Her er blant annet dybdelæring blitt fremmet som viktig for å imøtekomme en samfunnsmessig utvikling og fremtid som vi vet lite om. Dybdelæring handler om at elever skal få inngående kjennskap til noe, slik at de både kan se sammenhenger til andre fenomener og perspektiver, og samtidig kan bruke det de lærer i fremtidige situasjoner (Utdanningsdirektoratet, 2019). Tanken er altså at en dypere forståelse av begreper og sammenhenger vil gjøre elevene mer rustet til å reflektere i møte med arbeidslivet og samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2015). «Vurdering som mening» kan bidra til å skape slike situasjoner for dybdelæring gjennom å stadig reflektere over hvordan man selv forstår ulike begreper og sammenhenger, eller gjennom å vurdere og diskutere andres forståelser. Samtidig vil «vurdering som mening» også kunne legge til rette for kritisk tenkning, som er blitt et sentralt punkt i Fagfornyelsen. Kritisk tenkning handler om å bruke sine tanker og dømmekraft på en utforskende måte, både i

møte med teori, andres meninger og ulike praktiske utfordringer (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Gjennom stadig å vurdere egen og andres kunnskap, ved at lærere gir rom for at elever kan reflektere over hva som har gitt mening for dem i løpet av undervisningen, kan dette legge grunnlaget for en mer utforskende og kreativ ettertanke, som videre kan utvikle kritisk tenkning hos elevene (Klafki, 2011; Ryen, 2019). Dette er aspekter som etter min mening bør ha en naturlig plass i skolen, og også hensyntas i lærerutdanningene.

Et fjerde og siste moment som må påpekes i denne delen av diskusjonen, er hensynet og sammenstillingen av elementer fra vurderingsforskningen og didaktikkforskningen internasjonalt og nasjonalt. I prosessen har det blitt synlig en tendens innen vurderingsfeltet sett fra et norsk perspektiv: Forskning og litteratur på området ser ikke ut til å ta tilstrekkelig høyde for den didaktiske tradisjonen som vi i Norge har. Spesielt gjelder dette lærebøker på området. Disse legger gjerne frem de nyeste vurderingstrendene (som ofte er utviklet i angloamerikanske land), uten å ta høyde for hva den norske vurderingskulturen innebærer. Særegne norske verdier og tradisjoner kommer i skyggen av de internasjonale trendene. Dermed forsvinner også interessen for å kaste kritiske blikk på hva som kan skape spenninger og utfordringer mellom vurdering som felt og den norske utdanningstradisjonen. Man kan da risikere at eksempelvis praksiser som «vurdering for læring» blir overført direkte, uten at den reflekteres over i lys av norsk historisk kontekst. Didaktikklitteraturen på sin side har vært svært opptatt av vurdering, og kritisk til hvordan eksempelvis testing kan utfordre didaktikk og danning (se eksempelvis Hopmann, 2007, 2008; Langfeldt, 2010; Midtsundstad & Hopmann, 2011; Midtsundstad & Willbergh, 2010; Werler, 2010). I denne oppgaven blir historiske utdanningstradisjoner i Norge tatt hensyn til i arbeidet med å undersøke vurdering som en viktig del av lærerutdanningen. Dette er et bidrag til det norske vurderingsfeltet, hvor slike koblinger virker å være mangelfulle. Jeg vil herved utfordre forskere og bidragsyttere innen vurderingsfeltet til å ta hensyn til denne sammenhengen, ikke bare på universitets- og høyskolenivå slik denne avhandlingen gjør, men å utvide koblingen til å gjelde alle utdanningsinstitusjoner der vurdering forekommer.

Oppsummert kan altså «vurdering som mening» bidra til å fremme utdanningsinstitusjonenes dannelsesmandat, både i skole og høyere utdanning.



Forståelsen åpner opp og anerkjenner et annerledes og utradisjonelt syn på vurdering, som er viktig å holde fast ved i en tid der det tilsynelatende er en overvekt på testing og kontroll av læringsutbytter. Vurdering handler ikke bare om mål og om tester, men kan også handle om å skape eller tilrettelegge for at mennesket kan håndtere ulike deler av livet. «Vurdering som mening» i høyere utdanning, kan også være med å bidra inn i studentenes dannelsingsprosess. Dette fordi denne forståelsen kan gjøre studentene mer autonome og selvstendige. Videre kan «vurderingsdimensjonen i undervisning» med de tre vurderingsforståelsene bidra til forskningen om vurdering fordi den er en helhetlig modell, som dermed kan skape en større forståelse for hvordan vurderingsprosesser relateres til hverandre. Dette gjør det mulig å se sammenhenger og ulikheter i vurderingspraksiser. Til sist har det vist seg at det norske vurderingsfeltet ikke har tatt tilstrekkelig hensyn til didaktikk og norsk tradisjon. Denne avhandlingen kan bidra med viktig kunnskap på dette området.

### **9.1.2 Empirisk bidrag og videre forskning og praksis: vurderingspraksis i arbeidskrav**

Denne delen vil struktureres på bakgrunn av mine tre forskningsspørsmål. Etter hvert spørsmål beskrives kort resultatene, etterfulgt av empirisk bidrag og refleksjoner rundt videre forskning og praksis på feltet.

- 1. Hva slags vurdering har lærerutdannere til hensikt å legge til rette for ved muntlige arbeidskrav, hvordan gjennomføres disse og hvordan oppfattes gjennomføringen av deltakerne i etterkant?*

Denne studien har vist at lærere har til hensikt å legge til rette for muntlige arbeidskrav som skal bidra til faglig utvikling for studentene, samt å forberede dem på yrkesliv og fremtiden generelt. Tilbakemeldinger viste seg som en viktig komponent i deres tanker om arbeidskrav. Bruken av mål hadde lærerne ulike tanker om. Ved gjennomføringen av arbeidskrav var vurdering lite fremtredende. Det var få hensiktsmessige tilbakemeldinger, mål ble ikke brukt og det ble stilt lite krav til studentene. Lærerne hadde forskjellige oppfatninger av hvordan arbeidskravet ble gjennomført i etterkant. Studentene på sin side visste ikke hvordan de skulle vurdere eller gi tilbakemeldinger under arbeidskravet. Flere

studenter fortalte også at de var lite motivert til å bidra, og at de, på bakgrunn av tidligere erfaringer, alltid fikk karakteren bestått på arbeidskrav.<sup>27</sup>

Flere momenter om hvordan arbeidskrav gjennomføres i denne studien, stemmer overens med artikkelen til Drange et al. (2017) og (Hawe, 2003)<sup>28</sup>. Det som derimot denne studien kan bidra med av kunnskap til forskningsfeltet, er forhold som gjelder både «før», «under» og «etter» arbeidskrav. Dette har gjort det mulig å se nærmere på diskrepanser mellom hva lærere på forhånd sier at de skal gjøre, hva de faktisk gjør, og hvilke tanker de har om det som skjedde i etterkant. Studien viser at det er lite samsvar mellom de tankene som lærerne har om arbeidskrav, og det som faktisk skjer. Oppfordringen til lærerutdannere blir dermed å reflektere over tankene og holdningene som de har til arbeidskrav, og også undersøke om disse er synlig i praksis.

Flere studenter i denne studien virket også å ha en overfladisk tilnærming til fremføringen av stoffet. Dette viste seg eksempelvis når flere studenter leste opp sin fremføring rett fra arket uten påfølgende diskusjon, og når en student i etterkant påpekte at de bare ville bli ferdig med arbeidskravet så fort som mulig. Et siste eksempel er studenten som fortalte at det handlet mest om å bestå, istedenfor å lære. I følge Marton & Säljö (1976) forholder studenter seg til to læringstilnærminger når de studerer: overflatenivå og dybdenivå. Læringsprosesser på overflatenivå handler om situasjoner hvor studenten retter oppmerksomheten mot å lære seg faktakunnskap, hvor man pugger for å reprodusere stoffet. Her er målet å komme seg gjennom oppgaven eller studiet med minst mulig innsats. Prosesser på dybdenivå er situasjoner hvor studentene retter oppmerksomheten mot forståelse, helhet og mening. Her er man opptatt av å forstå kunnskapsstoffet som helhet, og hvordan ting henger sammen. Marton & Säljös forskning er basert på studenters lesing av tekster. Denne studien kan legge til at studenter også kan ha en slik overflatetilnærming ved fremføringen av muntlige tekster i arbeidskrav.

Gibbs (2010) mener at studenter som ikke har tydelige retningslinjer for hvordan de skal jobbe med stoffet, lettere kan trekkes mot en overfladisk arbeidsmåte: “Students who don’t understand what they are supposed to be doing tend to

---

<sup>27</sup> For utfyllende resultater når det gjelder forskningsspørsmål 1, se kapittel 6.3.

<sup>28</sup> For mer informasjon se kapittel 3.2.

revert to a surface approach and simply reproduce material, in the absence of any clearer imperatives.” (s. 10). I min studie var det få retningslinjer og krav til situasjonen, noe som kan ha gjort at studentene ikke tok fatt i arbeidet med større motivasjon og iver. I grunnskolen har det etter innføringen av Kunnskapsløftet 06 blitt viktig å tydeliggjøre læringsmål i starten av timen for å forklare og synliggjøre for elevene hva de skal lære. Dette har vist seg å være en motiverende faktor for elevene (Smith, 2009). I høyere utdanning er målene tydeliggjort i studieplaner gjennom læringsutbyttebeskrivelser, men praksisen med å vise og forklare disse virker ikke å være utbredt. Her overlates ansvaret for å lære i større grad til studentene. Likevel fremhever Biggs (1997, 2003) at det må være overenstemmelse mellom mål, undervisning og vurdering, både på emnenivå og programnivå i høyere utdanning. Med et konstruktivistisk utgangspunkt er tanken at denne sammenhengen skal motivere studentene selv til å lære det som er intendert. Sammenhengen skal også føre til overblikk i studiet, og skape gode vilkår for dybdelæring.

Spørsmålet er dermed om en mer tydelig overenstemmelse mellom de ulike delene av emnene i denne studien kunne ført til at studentenes motivasjon økte, samtidig som de opplevde større grad av dybdelæring. På den andre siden er det flere som kritiserer Biggs’ tankegang for å være instrumentalistisk og generaliserende. Her poengteres det at en slik stringent tilnærming gjør at kreative, personlige eller uforutsigbare elementer forsvinner. Kritikerne mener at motivasjonen til studentene med en slik tankegang heller vil være å bestå prøver og eksamener for å komme seg videre i løpet, istedenfor å lære seg betydningen av faget og hvordan kunnskapen kan brukes (Andersen, 2010; Wickström, 2015). Her vises et spenningsfelt hva angår utforming av studier, programmer og emner: på den ene siden trengs en tydelig sammenheng i studier, både for å få overblikk, forutsigbarhet og kontinuitet. På den andre siden må det også skapes rom for kreativitet, uforutsigbarhet og selvstendighet i undervisningen. Arbeidskravenes utforming og plass i studier, vil avhenge av hvordan lærerne i høyere utdanning posisjonerer seg i dette spenningsfeltet.

2. Hvordan kan arbeidskrav tolkes i lys av «vurderingsdimensjonen i undervisning», og hvilken vurderingspraksis viser seg på bakgrunn av dette?

Denne studien viser at lærernes hensikter med vurdering kan tolkes i lys av vurderingsforståelser til høyre på vurderingsdimensjonen («vurdering som utvikling» og «vurdering som mening»). Gjennomføringen av arbeidskrav må tolkes ut ifra vurderingsforståelsen til venstre på dimensjonen («vurdering som kontroll»). Samtidig mangler flere karakteristiske trekk ved denne kontrollforståelsen, slik som styring og bruk av mål. Dermed fremstår ikke gjennomføringen av arbeidskravene som en tydelig vurderingssituasjon. Det eneste som uttrykker at dette dreier seg om vurdering, er når lærerutdannerne gir studentene karakteren bestått. Studentenes refleksjoner i etterkant av arbeidskravene kan i hovedsak tolkes ut ifra forståelsen «vurdering som kontroll». Dette på grunn av deres tanker om lærer som ansvarsgiver for karakter, og på grunn av noen studenters tro på at utdanningssystemet er økonomisk drevet. Det er altså noen utenfor dem selv som kontrollerer hvorvidt de får bestått eller ikke. Unntaket var noen studenter som i etterkant mente at de selv burde ha deltatt mer i vurderingsprosessen i arbeidskravet. Den vurderingspraksisen som viser seg, kan karakteriseres som dissonerende. Det vil si at det ikke er samsvar mellom det som sies og gjøres, forventninger avklares ikke, og studentene er usikre i situasjonen. <sup>29</sup>

Som forskningsspørsmålet over viser, undersøker jeg her vurderingspraksiser. Å forske på vurderingspraksiser er et bidrag til vurderingsfeltet fordi det hittil ikke er forsket mye på dette innen høyere utdanning som kontekst. Isteden har læringsutbytte fått større oppmerksomhet i teoretiske og konseptuelle artikler den siste tiden (Havnes & Prøitz, 2016; Hussey & Smith, 2008; Melton, 1996; Østrem, 2011). I tillegg belyses ofte forholdet mellom summativ og formativ vurdering, enten gjennom en teoretisk innfallsvinkel (Knight, 2002; Torrance, 2012; Yorke, 2003), eller eksempelvis gjennom studier av læreres oppfatninger av disse vurderingshensiktene (Asghar, 2012; Taras, 2008). Tilbakemeldinger er også noe som går igjen, spesielt hvordan studenter oppfatter og erfarer tilbakemeldinger (Buhagiar, 2013; Davis & Dargusch, 2015; Dowden et al.,

---

<sup>29</sup> For utfyllende resultater når det gjelder forskningsspørsmål 2, se kapittel 7.6.

2013; Ferguson, 2011; Hattie & Timperley, 2007). Det ser altså ut som det trengs forskning som undersøker vurdering i sosiale relasjoner, og som tar for seg praksiser i kontekst. Gjennom å studere vurderingspraksiser i høyere utdanning, kan denne avhandlingen være med på å utvikle og utvide forskningen på området.

Gjennom denne studien har det kommet frem at vurderingspraksisen i muntlige arbeidskrav i lærerutdanningen er dissonerende. Det vil si at det ikke er samspill mellom det som sies og gjøres, og at forventninger ikke avklares. Dermed rettes en kritikk mot eksisterende praksis, og svaret på Smiths (2016) spørsmål “Do teacher educators practice what they preach in relation to assessment” (s. 406), vil ut ifra denne studien være nei. Dette er problematisk, og et moment som denne avhandlingen stiller seg kritisk til. Lærerutdannere oppfordres dermed til å være mer eksplisitte i sin formidling og praksis av vurderingshensikter.

Eksempelvis gjennom tydelige skriftlige arbeidskravbeskrivelser, gjennom å snakke med studentene om hvorfor de vurderer som de gjør, og også handle på en eksemplarisk måte. På denne måten kan også koblingen mellom lærerutdanningen og fremtidig yrke bli styrket med henhold til vurdering. Samtidig må lærerutdannerne også reflektere mer kritisk over de hensiktene og tankene de allerede har om vurdering. Denne studien viser at de hensiktene som lærerne har, også reflekterer ulike trender eller metoder fra vurderingsfeltet. Hvis ikke lærerne reflekterer kritisk over disse, kan det være en risiko for at vurderinger blir teknifisert. Forskning innen høyere utdanning viser nemlig at det metodiske med hensyn til vurdering (hvordan vi vurderer), har overskygget dype og filosofiske refleksjoner rundt hvorfor man vurderer. Dette har ført til at lærerutdannere og andre som driver med vurdering har kunnskap om hvordan vurdering skal utføres, men lite kunnskap om hvorfor vurderinger skjer (Fuller & Skidmore, 2014). Oppfordringen til både lærerutdannere og lærere ved høyere utdanning generelt, blir dermed å reflektere kritisk over hvorfor man vurderer i arbeidskrav, eksamen eller andre prøver og tester. Dette for å utfordre den rådende tankegangen om vurdering.

### *3. Hvordan kan denne vurderingspraksisen forstås i lys av kulturelle og reformpolitiske forhold?*

Den dissonerende vurderingspraksisen kan forstås ut ifra to forhold. Det første er forholdet mellom de trendene som preger lærerutdannerne med tanke på vurdering, og den tradisjonen som har være rådende ved den norske lærerutdanningen. Trendene viser seg i lærernes hensikter, gjennom eksempelvis «gode» tilbakemeldingspraksiser eller bruk av mål. Tradisjonen kommer til uttrykk i selve gjennomføringen, hvor vurdering kommer i skyggen av muntlig utfoldelse og sosialt fellesskap. Dette viser at tradisjonen står sterkt i lærerutdanningen. For det andre kan den dissonerende vurderingspraksisen forstås ut ifra de tre K-reformene (Kvalitetsreformen, Kunnskapsløftet og Kvalifikasjonsrammeverket). Disse reformene uttrykker ulike hensikter med vurdering, og hvordan vurdering skal gjennomføres. Dette kan ha ført til forvirring for lærerutdannernes del, og gjort det utfordrende for dem å forstå hvordan de skal vurdere og gjennomføre arbeidskrav i sin undervisningspraksis.<sup>30</sup>

Hvordan er det så mulig å endre en vurderingskultur med en så sterk tradisjon? Flere studier har vist at det er vanskelig å endre en vurderingskultur eller vurderingspraksis (Engh, 2011; Harrison & Wass, 2016; Klinger et al., 2012; Suskie, 2004; Wicker, 2010). Suskie (2004) mener at de praksisene og handlingene som finnes ved høyere utdanning har underliggende verdier som enten er eksplisitte eller implisitte. Å klargjøre disse verdiene for å forstå hvordan de kan påvirke vurderingshandlinger, er et viktig steg på veien for å endre kulturer og oppnå en forbedring på området. Denne studien belyser noen verdier og holdninger som fremdeles står stått sterkt i lærerutdanningen, og har vist hvordan disse henger sammen med vurdering (forholdet mellom tradisjoner og trender). Den har også vist hvordan ulike politiske reformer kan påvirke hvordan lærere handler med henhold til vurdering (de tre K-reformene). Dette kan være et nyttig bidrag til norske lærerutdanninger som vil arbeide med å forbedre sin vurderingspraksis. Kapittel 8.0 i denne avhandlingen kan her bidra som en forståelsesramme for den kulturen som har vært rådende, samtidig som kapittelet viser hvilke politiske spenninger som finnes på vurderingsområdet.

---

<sup>30</sup> For utfyllende resultater når det gjelder forskningsspørsmål 3, se kapittel 8.3.

Dette kan være et viktig utgangspunkt for utviklingsarbeid, der undervisernes kjennskap og forståelse for bakenforliggende eksplisitte og implisitte prosesser og normer vil være viktig å få frem i lyset for å få til forandring i vurderingsadferd (Suskie, 2004).

## **9.2 Diskusjon av metode**

Studien som er gjennomført er en etnografiskinspirert casestudie med sosialkonstruktivismen som det vitenskapsteoretiske paradigmet. For å samle inn data ble det brukt observasjon, ulike typer intervjuer og dokumentanalyse. Gjennom å bruke alle disse forskjellige tilnærmingene i undersøkelsen, fikk temaet vurdering i arbeidskrav et holistisk perspektiv. I det følgende vil jeg diskutere observasjon som metode, og se på hvilke andre studier som trengs i fremtiden for å utvikle kunnskapen om vurdering i arbeidskrav. Forskningens gyldighet og begrensninger vil også bli tatt opp.

### **9.2.1 Observasjon som metode**

Jeg vil i denne sammenheng trekke frem observasjon som en metode som kan bidra inn i vurderingsfeltet, spesielt for forskning som undersøker vurdering i en undervisningskontekst. Selv om det forventes at undervisere forholder seg til didaktiske anbefalinger og målstyring, blir undervisningen gjerne karakterisert som improvisert og uforutsigbar (Willbergh, 2010). Dermed er det umulig å vite utfallet av en undervisning. Dette kan videre gjøre det utfordrende for en forsker å fange opp hva undervisningen har dreiet seg om i etterkant, uten å ha vært til stede. I lys av denne studien ville ikke intervjuer av lærerutdannere og studenter etter gjennomføring av arbeidskrav vært dekkende nok for å gripe den levende undervisningen. Det er heller ikke sikkert undervisernes subjektive informasjon ville ha vært tilstrekkelig her. Da er det viktig med et «utenfra-perspektiv». Observasjon favner i større grad det som skjer der og da, både det som var planlagt på forhånd, og alt det som var uintendert.

Gjennom tilstedeværelse sammen med informanter, skaper og bygger man også opp ulike hendelser og rammebetingelser for vurdering som kan bidra som kontekster for forståelse av empiri. Eksempler fra denne avhandlingen er læreren

som nesten alltid satte stolene i hesteko, som videre bidro til en bedre forståelse av hennes vurderingspraksis som preget av dialog og refleksjon. Studentenes kroppsspråk under fremføring av arbeidskrav i grupper, som uttrykte lite engasjement, ble sett i sammenheng med en implisitt og forvirrende vurderingspraksis. Klapping etter studentenes fremførelse var med på å skape tolkningen om en positiv og «tom» tilbakemeldingspraksis. Observasjon bidrar på denne måten til å undersøke sosiale kontekster mellom deltakerne, i denne sammenheng mellom lærerutdanner og student.

Oppfordringen til videre forskning på området vil for det første være å undersøke denne avhandlingens tema i dybden, gjennom eksempelvis observasjon som metode. Dette for å favne den kommunikasjonen, relasjonen og det sosiale spillet som rører seg hva angår vurdering. En ren etnografisk studie kunne vært nyttig og interessant for å komplementere denne studien. Da kunne man eksempelvis gått ut av selve undervisningen som sted, og sett på de kontekstene som studentene velger å jobbe med arbeidskrav i, og hvordan de jobber her. For eksempel i kantina, seminarrommet eller hjemme. Slike studier kunne gitt et større innblikk i studentenes læringsprosesser, som videre kunne vært med å endre vurderingspraksiser.

For det andre vil det være nyttig å undersøke temaet i bredden, som videre kan være med å komplementere og utfylle resultatene fra denne studien. Det planlegges for øyeblikket kvantitativ forskning på feltet, hvor målet er å få et større bilde av lærerutdanneres holdninger og verdier til arbeidskrav. På denne måten vil man kunne få frem om det er utfordringer med disse holdningene, som kan påvirke gjennomføringen av arbeidskrav og studentenes læring. Ellers vil oppfordringen være å gjennomføre breddestudier som måler effekten av arbeidskrav, eller studentenes opplevelse av arbeidskravens nytteverdi.

### **9.2.2 Forskningens gyldighet**

Denne avhandlingen er en etnografiskinspirert casestudie med utgangspunkt i én høyere utdanningsinstitusjon, og to forskjellige lærerutdanninger:

Grunnskolelærerutdanningen 1.-7., og Faglærerutdanningen i kunst og estetikk.

Det vil si at jeg ikke kan generalisere mine funn til å gjelde alle lærerutdanninger i Norge. Til det kreves det et stort utvalg, og en annen forskningstilnærming.



Hensikten med denne studien har imidlertid ikke vært å generalisere, men isteden forsøke å forstå arbeidskrav som en del av en undervisningskontekst ved to lærerutdanninger. Likevel kan man argumentere for at det som kommer frem i min forskning har en mer generell gyldighet eller kraft. Nielsen (1994) mener at en analyse må kunne vise til noe ut over seg selv, at den må ha generisk identitet for å kunne bli forstått av andre. Et sentralt spørsmål i denne sammenheng kan dermed være om flere lærerutdannere kjenner seg igjen i ønsket om å legge til rette for arbeidskrav som bidrar til faglig utvikling eller mening. Eller om lærerutdannere kjenner seg igjen i ønsket om å skape en kobling mellom utdanning og praksis med tanke på vurdering. Det samme gjelder gjennomføringen av arbeidskrav: kjenner lærerutdannere og studenter seg igjen i muntlige arbeidskrav som hovedsakelig en gjennomføring, der man er opptatt av å komme seg gjennom arbeidskravet, og der tilbakemeldinger og vurdering underveis av ulike grunner blir nedprioritert? Samtaler med andre lærerutdannere og studenter viser at gjenkjennelsen er stor, men det gjenstår å se hvordan leserne tolker og oppfatter disse meningshorisontene.

Modellen som er utviklet i teorikapittelet, «vurderingsdimensjonen i undervisning», har også generisk identitet. Den har en generell gyldighet fordi den, med tilhørende begreper, kan brukes av flere skoleslag i ulike sammenhenger. Den åpner opp for vurderingsdidaktiske diskusjoner omkring undervisningens planlegging og innhold. Dimensjonen er dermed et relevant bidrag spesielt til de nordiske landene som har en didaktisk tradisjon. Den kan for det første være brukbar i læreres utviklingsarbeid. Her kan modellen brukes som et verktøy for å bevisstgjøre lærere på hvorfor de vurderer, og hvordan de best kan planlegge for vurdering i sin undervisning. Dette gjelder lærere på alle skolenivåer i Norge, og andre nordiske land med en didaktisk tradisjon. For det andre kan den brukes av forskere for å kartlegge eller endre en vurderingskultur. Med dimensjonen som utgangspunkt kan man analysere de praksisene som finnes i undervisningen, eller de holdningene som lærere eller studenter har til vurdering. Dette kan videre gi et grunnlag for en eventuell endring av kultur. For det tredje kan vurderingsdimensjonen i undervisning være et bidrag inn i undervisningen av lærerutdannere i Norge. Gjennom å bruke dimensjonen kan man analysere ulike vurderingsprosesser som studentene har opplevd i praksisskolene. Dimensjonen kan eksempelvis brukes som en ramme for et

tankekart, der studentene kan plassere og skrive ned handlinger, utsagn og begreper, som i etterkant kan diskuteres i fellesskap. Dette er eksempler som viser hvordan modellen er gyldig utover selve denne studien.

### **9.2.3 Forskningens begrensninger**

I denne studien har utgangspunktet for forskning vært én høyere utdanningsinstitusjon i Norge, og to lærerutdanninger ved denne institusjonen. For å beskrive bredden og omfanget i vurderingspraksiser med tanke på arbeidskrav, er denne studien begrensende. Dette fordi studien har få informanter, i tillegg til at de holder til ved samme institusjon. En bredere studie, med flere informanter på ulike skoler, kunne dermed gitt andre resultater.

Den teoretiske innfallsvinkelen som er utgangspunktet her, hvor vurderingsdimensjonen i undervisning ble skapt og brukt som modell, er også med på å begrense oppgaven. Det vil si at bruken av andre teorier ville kunne vært med på å skape andre tolkninger og forståelser. Samtidig har det for denne studiens del vært viktig å bruke nettopp denne modellen. Dette fordi den har blitt utviklet på bakgrunn av gjennomlesning og analyse av empiri. Så har den videre fungert som et bakteppe som min empiri har blitt analysert ut ifra. På en annen side må det nevnes at dimensjonen med de tre tilhørende begrepene dermed ikke har vært uavhengig av teoretisk støtte for å bli utviklet. Dimensjonen ble skapt også på bakgrunn av de teoriene og forståelsene omkring vurdering som jeg som forsker er kjent med fra tidligere. Dette er i tråd med det hermeneutiske bakteppet for denne oppgaven, hvor forskerens forforståelse er en del av arbeidet.

Denne studien har begrenset seg til å undersøke vurderingspraksiser i muntlige arbeidskrav som en del av todelte arbeidskrav. Innenfor dette temaet har oppmerksomheten blitt rettet mot vurderingen i en didaktisk kontekst. Studien undersøker altså ikke det muntlige som fenomen, eller hvordan muntlighet som språklig uttrykksform blir vurdert eller kommer til uttrykk. Dette har begrenset muligheten til å se på kvaliteter som det muntlige har å bidra med inn i arbeidskrav, og hindret en dypere innsikt i vurdering av muntlighet. Dette kunne vært et nyttig perspektiv å undersøke videre ettersom det muntlige står sterkt i lærerutdanningen. Denne studien undersøker heller ikke todelte arbeidskrav, og sammenhengen mellom disse i en didaktisk kontekst. Videre forskning kan med

fordel se videre på hensikten med slike todelte arbeidskrav, for å se hvordan de henger sammen og om begge delene bidrar til læring for studentene.

Det som denne undersøkelsen ikke har klart å få tak i, og som dermed er en begrensning, er lærerutdanneres forståelser av arbeidskrav i etterkant av selve gjennomføringen av arbeidskravene. Bakgrunnen for hvorfor er reflektert over tidligere i denne oppgaven (kapittel 6.4). Fremtidig forskning oppfordres dermed til å undersøke lærerutdanneres opplevelser og tanker om arbeidskrav etter at de er gjennomført. Slik forskning kan være med på å komplementere og utfylle denne studien.

## **9.3 Relevans for videre forskning og praksis**

### **9.3.1 Høyere utdanning generelt**

Denne studien kan være relevant for alle som underviser i høyere utdanning i Norge. Studien kan bidra til at både lærerutdannere, men også lærere i andre fagmiljøer, selv reflekterer over sin egen praksis rundt arbeidskrav. En praksis som muligens har kommet i skyggen av andre felt som omhandler sluttvurdering, slik som eksamen. Dette kan virke noe underlig i og med at studentene faktisk må bestå arbeidskrav for i det hele tatt å kunne ta eksamen. Ettersom det finnes lite direktiver for hvordan man gjennomfører arbeidskrav, og hvilken hensikt slike oppgaver skal ha, blir det opp til lærerne å definere hvordan dette kan gjøres på best mulig måte. Gjennomføringen er avgjørende for hvordan studentene oppfatter kvaliteten på studiet. Dette er en mulighet som underviserne må gripe før andre gjør det. Det kan nemlig skje at arbeidskrav og lignende blir styrt «top-down», med føringer som ikke er hensiktsmessige. Det vil si at de som styrer høyere utdanning på øverste nivå utvikler retningslinjer som ikke er i tråd med undervisernes tanker på området. Lærerne selv har drevet frem praksisen med arbeidskrav etter innføringen av Kvalitetsreformen, men ikke alle undervisere er klar over de didaktiske og pedagogiske mulighetene arbeidskrav kan medføre. Det er sannsynligvis behov for formidling og opplæring på dette området. Kanskje særlig til de lærerne som jobber innenfor fagfelt som ikke har en naturlig pedagogisk forankring, slik som eksempelvis lærere som jobber innenfor IT, ingeniør og økonomi. Antagelsen er at disse fagmiljøene muligens har begrenset informasjon om arbeidskravenes didaktiske muligheter. Dette til

forskjell fra de fagmiljøene som i sin undervisning med studenter stadig jobber med pedagogiske muligheter og utfordringer, og som må se disse i lys av sin egen undervisningspraksis for å skape en helhetlig, sammenhengende og troverdig utdanning. Dette er som sagt en antagelse, og det ville være interessant å ta utgangspunkt i flere ulike studieprogrammer for å undersøke om det er forskjell på lærernes forståelse og hensikt med arbeidskrav mellom utdanninger.

Interessen for arbeidskrav i norsk forskning og media har ikke vært stor, men virker å ha fått et litt større utslagsfelt de siste tre årene. Dette gjennom forskningsartikler (Haugan & Lysebo, 2018; Lauvås, 2018; Lauvås & Sandnes, 2019), og ulike medieoppslag (Brudvik, 2018; Haugseth, 2019). I tillegg har også arbeidskrav blitt belyst gjennom NOKUT sine evalueringer om praksis i høyere utdanning (NOKUT, 2018, 2019). Ved den siste Studiebarometerundersøkelsen, som ser på studentenes oppfatninger om kvalitet i sine studieprogrammer, ble også arbeidskrav vektlagt. En utvikling siden sist undersøkelse, var inkluderingen av et fritekstfelt under spørsmålene om vurdering. Her var flere studenter kritiske til tilbakemeldingspraksisen i arbeidskrav. I rapporten om hovedtendensene står det at «Mange savner mer og bedre tilbakemelding, spesielt på innleveringer (f.eks. semesteroppgaver og arbeidskrav) ...» (NOKUT, 2020, s. 36). Dette er sammenfallende med hva flere av studentene i denne undersøkelsen mener. I tillegg viser dette at det er flere enn bare lærerstudenter som ønsker en endret tilbakemeldingskultur med hensyn til arbeidskrav. Det kan dermed være hensiktsmessig å undersøke hvorfor studentene er misfornøyde med de tilbakemeldingene de får.

I likhet med den ovennevnte forskningen og mediedekningen av arbeidskrav, er også denne avhandlingen en studie som løfter frem tematikken. Et funn i analysen er at arbeidskrav er dissonnerende, og at det dermed trengs bedre didaktiske rammer for hvordan arbeidskrav skal gjennomføres. Hvordan dette skal jobbes videre med, og hvilke personer og instanser som skal delta i en slik prosess, kan være utfordrende. Det kan ende opp med at sentrale organer for styring av høyere utdanning tar tak i dette og legger føringer for hvordan arbeidskrav skal gjennomføres, uten at underviserne og sentrale aktører har nevneverdig påvirkning. Dermed blir det økt toppstyring og mindre medbestemmelse. Arbeidskrav kan få en form som ikke passer til

kunnskapsgrunnlaget i det enkelte fag, og undervisningen kan bli detaljstyrt. På denne måten uttrykkes også at man ikke har tillit til at fagmiljøene selv kan håndtere dette. For å unngå en slik praksis er det helt essensielt at lærerne og miljøene selv, for det første reflekterer over om det i det hele tatt er hensiktsmessig med arbeidskrav, for enn så lenge så virker det som om lærerne selv kan bestemme om de vil ha slike obligatoriske oppgaver eller ikke. Hvis slike oppgaver er ønskelig, blir neste steg å definere hvilken hensikt arbeidskrav skal ha, hvilken form som er best egnet, og hvem som skal bidra inn i arbeidskravet og på hvilken måte. Arbeidskrav må altså ikke bli nedgradert til å handle om noe som må gjennomføres, hvor lærerens oppgave kun er å «huke av» for bestått eller ikke bestått. I tillegg er det nødvendig at det settes av ressurser for å gi studentene tilstrekkelig tilbakemelding.

### **9.3.2 Lærerutdanningen spesielt**

Denne studien er spesielt relevant for lærerutdanningsmiljøet og de som underviser der. Særlig de som jobber med emneansvar og utvikling. Her kan blant annet «vurderingsdimensjonen i undervisning» være et verktøy for lærerne, som kan bidra til at de reflekterer over det som skjer. På denne måten kan dimensjonen brukes som analyse av egen vurderingspraksis. Denne avhandlingen kan også bidra med å peke på noen forhold som lærerutdannere muligens ikke er klar over, eller som er lite synlig i det daglige undervisningsarbeidet, men som likevel kan påvirke hvordan lærerne underviser. Slike forhold er blant annet seminartradisjonen som lærerutdanningen har stått i, samt nedtoningen av vurdering og eksamen. Det samme gjelder de reformene som har preget lærerutdanningen den siste tiden, og som har ført til at arbeidskrav blir dissonnerende. På denne måten har underliggende forhold kommet frem i lyset, som videre kan være med på å skape en forståelse for den situasjonen lærerutdannerne står i med tanke på arbeidskrav. Dette kan være med på å føre til en endring og forbedring i praksis, en endring som forhåpentligvis kan føre til at den dissonnerende vurderingspraksisen endres. Lærerutdannere kan blant annet tenke gjennom følgende:

Det første er å reflektere over om man vil ha arbeidskrav i det hele tatt. Forskingen på arbeidskrav i høyere utdanning i Norge de siste årene,

argumenterer for at arbeidskrav burde fjernes helt eller reduseres (Haugan et al., 2017; Haugan & Lysebo, 2018). Noen mener at økningen av arbeidskrav de siste årene har ført til at oppmerksomheten til studentene «seems to be on doing rather than on learning» (Haugan et al., 2017, s. 1409). Det viktigste blir altså å gjennomføre arbeidskrav, heller enn å lære noe i prosessen. Dette sammenfaller med resultater fra denne avhandlingen også, der studenter vil komme seg gjennom arbeidskravet, gjerne på kortest mulig tid, og hvor læring blir nedprioritert. Lærerutdannere kan dermed tenke over om de vil fjerne arbeidskrav, og isteden innføre frivillige oppgaver. Dette er forsøkt blant annet ved bachelorstudiet i ingeniørfag ved tidligere Høyskolen i Oslo og Akershus (nå OsloMet). Her ble det innført medstudentvurdering, hvor deltagelse var frivillig (Haugan & Lysebo, 2015). Hvis fjerning av arbeidskrav ble gjort ved kun ett av emnene i lærerutdanningen, er det derimot en fare for at studentene ville prioritert obligatoriske oppgaver i andre emner isteden. Som Lauvås (2018) poengterer, sitter læreren da igjen med Svarteper, og bli møtt med uttalelser fra studenter om at de dessverre har så mye å gjøre i andre emner, at de dermed må bruke tiden på dette (s. 111). Dermed er man nærmest tvunget til å innføre obligatoriske oppgaver, nettopp for å få studentene til å jobbe. Dette kan derimot føre til at studentene blir uselvstendige. Her oppstår et pedagogisk paradoks: lærerutdanningen skal bidra til selvstendighet og autonomi, verdier som blir helt sentrale når studentene skal ut i arbeidslivet (von Oettingen, 2004). På den andre siden utsettes lærerstudentene for makt og tvang, gjennom at de må gjennomføre eller levere noe for å bestå og ta eksamen. Da undergraves deres selvstendighet, evnen til kritisk tenkning og kreativitet. Hvis man skulle fjernet arbeidskrav i lærerutdanningen, ville man sannsynligvis måtte gjøre det som et felles prosjekt, der alle emner gikk sammen om en slik praksis. Spørsmålet er om det ville latt seg gjøre.

Lærerutdannere kan isteden tenke over muligheten for å bruke arbeidskrav som en del av opplæring innen temaet vurdering. Her har lærerutdanningen helt klart en fordel til forskjell fra andre utdanninger, nettopp fordi studentene må ha kunnskap om vurdering og vurderingers ulike hensikter for å kunne møte deres fremtidige yrkeshverdag i klasserommet. Dette gir en gyllen mulighet for studentene til å reflektere rundt hvilke funksjoner en slik obligatorisk oppgave kan ha. Studentene kan være med på utformingen helt fra starten, og være med å

påvirke arbeidskravets hovedfunksjon, metode, deltakere, tidsaspekt og tilbakemeldingsform. Smith (2016) mener at det er for lite opplæring i vurdering innen norsk lærerutdanning. Som regel gjennomføres det en to timers forelesning på emnet, etterfulgt av et seminar. Vurdering som et tema for arbeidskrav kan derimot jobbes med kontinuerlig gjennom deler av semesteret, og vil sannsynligvis bidra til mer studentaktivitet rundt temaet. Dette trenger ikke gå på bekostning av innholdet i faget, som fint kan være en del av et slikt opplegg.

Et annet moment, som også kan flettes inn i tankegangen over, er å ta utgangspunkt i begreper, situasjoner og handlinger som finnes rundt vurdering i skolen. Det vil si at arbeidskrav skal speile det som skjer i klasserommet. Studentene kan få utvikle egne mål, kjennetegn på måloppnåelse og kriterier. De kan ta i bruk egenvurdering eller hverandrevurdering. Med dette som utgangspunkt kan studentene også bli kjent med hva forskriftene sier om vurdering, samt ulike prinsipper for god undervisvurdering i skolen. Et viktig moment her blir også å snakke om hva som er utfordrende med vurdering generelt, og hva som kan være vanskelig når man skal vurdere elever i skolen.

Et annet aspekt som lærerutdannere kan reflektere over nå, og som er svært aktuelt med innføringen av Fagfornyelsen i skolen våren 2020, er samarbeid om arbeidskrav på tvers av fag. Med innføringen av Fagfornyelsen skal nemlig skolen legge til rette for læring innen de tre temaene folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling. Det er ikke tenkt at hvert enkelt fag isolert sett skal ta tak i disse samfunnsutfordringene. Temaene er relevante innen mange fag, og opplæringen av disse «skal bidra til at elevene oppnår forståelse og *ser sammenhenger på tvers av fag*»

(Kunnskapsdepartementet, 2017, min utheving). For å se denne sammenhengen virker det som det er enighet rundt at det kreves mer samarbeid mellom fagene. Det virker som om lærerutdanningen også kunne trenge et sterkere samarbeid på tvers. Faktum er at lærerstudenter opplever sin utdanning som fragmentert (Hovdenak & Wiese, 2017; Kunnskapscenteret for utdanning, 2014; Rørnes, 2017). Innføringen av tverrfaglige temaer, og et sterkere søkelys på kunnskapsutvikling på tvers av fag i skolen, krever også en endring i lærerutdanningen. Studiet må gå foran som et godt eksempel på en slik praksis. En løsning kan dermed være at fagene som studentene tar et semester, går

sammen for å utvikle et felles arbeidskrav. På denne måten må fagene finne fellesnevnerne, eksempelvis gjennom felles utfordringer og dilemmaer. Gjennom en slik måte å jobbe på kan studentene muligens få en mer helhetlig oppfattelse av kunnskap og sammenhenger, og bredere forståelse for samarbeid og løsningsforslag. Et slikt samarbeid på tvers krever selvfølgelig god kommunikasjon, engasjement og en felles visjon mellom lærerutdannerne. Dette kan være utfordrende innen profesjonsutdanninger som lærerutdanningen, hvor kunnskapsgrunnlaget er sammensatt og heterogent (Grimen, 2008). Kunnskapen i utdanningen er satt sammen av ulike vitenskaper og disipliner, og utkrystalliserer seg i ulike emner som matematikk, pedagogikk, engelsk og kunst og håndverk. Lærerne planlegger for og gjennomfører gjerne undervisningen separat, noe som kan gjøre det utfordrende å få til samarbeid. At fagmiljøene gjerne er plassert på ulike steder på campus, gjør heller ikke at samarbeidet blir lettere. Dette, kombinert med større press om å forske og publisere, kan gjøre samarbeid vanskelig. Dermed kreves enten en omorganisering av lærerutdanningen for å møte fremtidens behov, med mer tid og ressurser til utviklingen av en helhetlig lærerutdanning. Eller kanskje mer sannsynlig; lærerutdannere som er villige til å gi en ekstra innsats.

#### **9.4 Konklusjon**

Den overordnede problemstillingen i avhandlingen har vært:

**Hvordan kan muntlige arbeidskrav som didaktisk vurderingspraksis i norsk lærerutdanning forstås, og hva kan ha bidratt til at denne vurderingspraksisen oppstår?**

Gjennom analyse av tre forskningsspørsmål er svaret på problemstillingen at vurderingspraksisen i muntlige arbeidskrav kan forstås som dissonerende. Den fremstår slik etter å ha undersøkt læreres hensikter med muntlige arbeidskrav, hvordan disse gjennomføres, og hvordan de oppfattes av deltakerne i etterkant. Her vises lite samsvar mellom det som lærerne gir uttrykk for at skal skje i arbeidskravet, og det som faktisk skjer. Det stilles også lite krav til studentene,



som på den andre siden ønsker tydeligere retningslinjer og føringer. På grunn av mangel på dette, samt studenters tidligere erfaringer med at det er enkelt å bestå arbeidskrav, blir ikke studentene engasjert i situasjonen, noe som videre gjør at studentene ikke er like opptatt av å lære.

Dissonansen vises tydelig når vurderingspraksisen blir analysert gjennom «vurderingsdimensjonen i undervisning». Lærerutdannerne har hensikter med vurdering som ligger mot høyre på dimensjonen, og kan knyttes til forståelsene «vurdering som utvikling» og «vurdering som mening». Gjennomføringen av arbeidskrav må derimot ses i lys av «vurdering som kontroll», som ligger til venstre på dimensjonen. Likevel mangler flere av elementene som denne forståelsen bygger på, slik som tydelig planlegging og styring og bruken av forhåndsdefinerte mål. Det som utspiller seg virker dermed å være noe som må *gjøres*, istedenfor noe som skal vurderes. På den andre siden er det lærer, som i etterkant av gjennomføringen, må gjøre en vurdering: bestått eller ikke bestått. Denne vurderingen virker å være basert på elementer som oppmøte, bevegelse i rommet og noe språklig fremstilling. Studentene på sin side oppfatter situasjonen som «vurdering som kontroll». Dette på grunn av ulike ytre omstendigheter som andre enn dem selv hadde kontroll på: lærer som karaktergiver, og systemet for høyere utdanning. Noen av studentene reflekterte over hvordan de selv kunne ha bidratt mer i arbeidskravet. Disse refleksjonene kan ses i lys av «vurdering som utvikling».

Forholdet mellom vurderingstrender og lærerutdanningstradisjonen kan ha bidratt til at den dissonerende vurderingspraksisen oppstår. Lærerutdannere har på ulike måter tatt til seg forskjellige trender innen vurdering, slik som «vurdering for læring» eller oppskrifter på riktig bruk av tilbakemeldinger. Disse trendene vises i deres hensikter med vurdering. Samtidig står lærerutdanningstradisjonen sterkt, hvor det sosiale felleskapet og muntlig utfoldelse alltid har vært sentrale verdier. Vurdering derimot, har ikke vært en grunnleggende bestanddel i denne kulturen. Det faktum at lærerutdannerne strever med å forholde seg til disse to ulike feltene, kan altså ha bidratt til at den dissonerende vurderingspraksisen oppstår.

Kvalitetsreformen, Kunnskapsløftet og Kvalifikasjonsrammeverkets påvirkning på lærerutdanningen, kan også ha bidratt til at den dissonerende

vurderingspraksisen oppstår. Disse tre K-reformene har forskjellige hensikter med vurdering, og også ulike tilnærminger til hvordan vurdering skal gjennomføres. Ulike hensikter og intensjoner i reformpolitiske dokumenter fører dermed til at det blir utfordrende for lærerutdannere å orientere seg. Styringsforventningene hva angår vurdering er altså ulike, og kan oppleves forvirrende. Dette kan ha ført til at den dissonerende vurderingspraksisen oppstår.

Det gjenstår å se om den dissonerende vurderingspraksisen i arbeidskrav forblir i lærerutdanningen, eller om den endres. Forhåpentligvis har denne avhandlingen klart å peke på noen kontekstnære forhold som kan bidra til endring og forbedring på feltet. Målet trenger ikke å være at man skal gå fra en dissonerende til en konsonerende vurderingspraksis. I stedet vil det være viktig å veksle mellom dissonanser og konsonanser, altså skape nødvendige spenninger, som gjennom refleksjon mellom deltakerne kan løses opp i for å skape en balanse. Stadig refleksjon over hvorfor, hvordan, hva, når og hvor vi vurderer, må altså være toneangivende for å skape en levende og harmonisk vurderingspraksis.



## 10. Litteraturliste

- Aamodt, P. O., & Michelsen, S. (2006). *Kvalitetsreformen møter virkeligheten* (Delrapport Nr. 1). <http://www.nifu.no/files/2013/04/Delrapport1-Kvalitetsreformen1.pdf>
- Adachi, C., Tai, J. H.-M., & Dawson, P. (2018). Academics' Perceptions of the Benefits and Challenges of Self and Peer Assessment in Higher Education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(2), 294–306.
- Ahmed, R. (2016). The Impact of Continuous Assessments on Academic Performance: A Review and Synthesis. *Summer Internet Proceedings*, 18(2), 85–92.
- Allan, J. (1996). Learning outcomes in higher education. *Studies in Higher Education*, 21(1), 93–108.  
<https://doi.org/10.1080/03075079612331381487>
- Allern, M. (2003). Med én fot i det gamle? Hvilke konsekvenser får mappevurdering for lærer- og studentrollen? I O. Dysthe & K. S. Engelsen (Red.), *Mapper som pedagogisk redskap: Perspektiver og erfaringer*. Oslo: Abstrakt forlag. [https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb\\_digibok\\_2009021800080](https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2009021800080)
- Alvesson, M., & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: Vitenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.

- Andersen, H. L. (2010). »Constructive alignment« og risikoen for en  
forsimplende universitetspædagogik. *Dansk Universitetspædagogisk  
Tidsskrift*, 5(9), 30–35.
- Anderson, R. S., & DeMeulle, L. (1998). Portfolio Use in Twenty-Four Teacher  
Education Programs. *Teacher Education Quarterly*, 25(1), 23–31.
- Andrade, H., & Du, Y. (2007). Student responses to criteria-referenced self-  
assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32(2), 159–  
181. <https://doi.org/10.1080/02602930600801928>
- Angers, J., & Machtmes, K. (2005). An Ethnographic-Case Study of Beliefs,  
Context Factors, and Practices of Teachers Integrating Technology. *The  
Qualitative Report*, 10(4), 771–794.
- Arbeidskravtekst, Dramafagdidaktikk*. (2015).
- Asghar, M. (2012). The lived experience of formative assessment practice in a  
British university. *Journal of Further & Higher Education*, 36(2), 205–  
223. a9h.
- Assessment Reform Group. (2002). *Assessment for Learning: 10 principles*.  
[http://www.hkeaa.edu.hk/DocLibrary/SBA/HKDSE/Eng\\_DVD/doc/Afl\\_p  
rinciples.pdf](http://www.hkeaa.edu.hk/DocLibrary/SBA/HKDSE/Eng_DVD/doc/Afl_principles.pdf)
- Baleni, Z. G. (2015). Online Formative Assessment in Higher Education: Its Pros  
and Cons. *Electronic Journal of E-Learning*, 13(4), 228–236.

- Barcelona European council. (2002). *Presidency conclusions: Barcelona European council 15 and 16 March 2002*. [http://ec.europa.eu/invest-in-research/pdf/download\\_en/barcelona\\_european\\_council.pdf](http://ec.europa.eu/invest-in-research/pdf/download_en/barcelona_european_council.pdf)
- Bauer, J., & Prenzel, M. (2012). European Teacher Training Reforms. *Science*, 336(6089), 1642–1643. <https://doi.org/10.1126/science.1218387>
- Bele, I. V. (2008). The Teacher's Voice: Vocal training in teacher education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(1), 41–57. <https://doi.org/10.1080/00313830701786594>
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (2000). *Den samfunnsskapte virkelighet* (F. Wiik, Overs.). Bergen: Fagbokforl.
- Biggs, J. (1997). Enhancing Teaching through Constructive Alignment. *Higher Education*, 32(3), 347–64. <https://doi.org/10.1007/BF00138871>
- Biggs, J. (2003). *Aligning Teaching and Assessing to Course Objectives*. Teaching and Learning in Higher Education: New Trends and Innovations, University of Aveiro. <https://pdfs.semanticscholar.org/edd0/9f550a0cef684a4ea0bfeefdcc25cc43d90d.pdf>
- Birkeland, N. R. (2016). Tekstproduksjon og samhandling: Arbeidskravet som middel, men var det også målet? I E. S. Tønnessen, N. R. Birkeland, E. M Drange, G. Kvåle, G. R. Rambø & M. Vollan (Red.) *Hva gjør lærerstudenter når de studerer?* <https://doi.org/10.18261/9788215026312-2016-07>

- Bjørndal, B., & Lieberg, S. (1978). *Nye veier i didaktikken?: En innføring i didaktiske emner og begreper*. Oslo: Aschehoug.  
[http://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb\\_digibok\\_2008052704011](http://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2008052704011)
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2002). *Working inside the Black Box: Assessment for learning in the classroom*. London: NferNelson.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2003). *Assessment for Learning: Putting It into Practice*. Berkshire: McGraw-Hill Education.  
<https://ebookcentral.proquest.com/lib/agder/reader.action?docID=287789&ppg=3>
- Black, P., & Wiliam, D. (1998a). Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139–44.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998b). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74.  
<https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Black, P., & Wiliam, D. (2001). *Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment*. BERA, King's College London School of Education. <https://weaeducation.typepad.co.uk/files/blackbox-1.pdf>
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the Theory of Formative Assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31.

- Bloom, B. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook 1. Cognitive domain*. New York: McKay.
- Bologna-erklæringen. (1999). *De europeiske utdanningsministrenes felleserklæring, Bologna, 19. Juni 1999*.  
[https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/uh/bologna/990619\\_bolognadeklarasjonen.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/uh/bologna/990619_bolognadeklarasjonen.pdf)
- Boud, D. (1995). Assessment and learning: Contradictory or complementary? I P. Knight (Red.), *Assessment for Learning in Higher Education* (s. 35–48). Kogan Page.
- Boud, D. (1999). Avoiding the traps: Seeking good practice in the use of self assessment and reflection in professional courses. *Social Work Education*, 18(2), 121–132. <https://doi.org/10.1080/02615479911220131>
- Boud, D. (2000). Sustainable Assessment: Rethinking Assessment for the Learning Society. *Studies in Continuing Education*, 22(2), 151–167.
- Boud, D. (2010). *Sustainable assessment for long term learning*. Innlegg presentert ved ATN Assessment Conference, Sydney.  
<https://www.uts.edu.au/sites/default/files/davidboudKeynote.pdf>
- Boud, D., & Soler, R. (2016). Sustainable assessment revisited. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(3), 400–413.  
<https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1018133>
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.



- Bratberg, Ø. (2014). *Tekstanalyse for samfunnsvitere*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Bray, Z. (2008). Ethnographic approaches. I D. Della Porta & M. Keating (Red.), *Approaches and methodologies in the social sciences: A pluralist perspective*. New York: Cambridge University Press.
- Brown, J. (2007). Feedback: The student perspective. *Research in Post-Compulsory Education*, 12(1), 33–51.  
<https://doi.org/10.1080/13596740601155363>
- Brudvik, A. (2018, 12. januar). *Her er fagene uten obligatoriske arbeidskrav*.  
<https://www.studvest.no/mye-er-sa-basic-at-jeg-ikke-stresser-med-eksamen/>
- Buhagiar, M. A. (2013). Mathematics Student Teachers' Views on Tutor Feedback during Teaching Practice. *European Journal of Teacher Education*, 36(1), 55–67. <https://doi.org/10.1080/02619768.2012.678484>
- Bunting, M. (2007). *Læringsstrategier, privat praksis eller felles sak? En etnografisk case-studie av en skole, en leder og en kommune* (masteravhandling). Universitetet i Oslo.  
<http://hdl.handle.net/11250/2438202>
- Burner, T., Baraas, R. C., & Falkenberg, H. K. (2011). Studentaktive vurderingsformer i norsk lærer- og optometriutdanning. *Uniped*, 34(01), 44–57.

- Cano, M.-D. (2011). Students' Involvement in Continuous Assessment Methodologies: A Case Study for a Distributed Information Systems Course. *IEEE Transactions on Education*, 54(3), 442–451.  
<https://doi.org/10.1109/TE.2010.2073708>
- Carswell, E. M., & Roubinek, D. L. (1977). Uncaging Learning: A Curriculum Proposal. *Educational Leadership*, 619–622.
- Christophersen, C. (2011). Interesser, nærhet og brudd. Om å forske på egen musikkpedagogisk kultur. I S.-E. Holgersen & S. G. Nielsen (Red.), *Nordisk musikkpedagogisk forskning Årbok 12*. Oslo: Norges musikkhøgskole. <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/172239>
- Cindrić, I., Andracka, M., & Bilić-Štefan, M. (2015). Raising Students' Awareness of Teaching Competences by Means of the European Portfolio for Student Teachers of Languages. *Croatian Journal of Education*, 17(2), 117–136. <https://doi.org/10.15516/cje.v17i0.1523>
- Cohen, D., & Sasson, I. (2016). Online Quizzes in a Virtual Learning Environment as a Tool for Formative Assessment. *Journal of Technology and Science Education*, 6(3), 188–208.
- Comenius, J. A. (1999). *Didactica Magna: Stora undervisningsläran* (T. Kroksmark, Overs.). Lund: Studentlitteratur.
- Conejo, R., Garcia-Viñas, J. I., Gastón, A., & Barros, B. (2016). Technology-Enhanced Formative Assessment of Plant Identification. *Journal of Science Education and Technology*, 25(2), 203–221.

- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). Los Angeles: Sage.
- Dahl, H. (1991). Fra seminar til høyskole. I K. S. Melbostad, K. K. Grøndahl, I. Lønning, & N. Mæhle (Red.), *Med viten og vilje mot et lærerrikt samfunn?: Perspektiver på norsk lærerutdanning*. Oslo: Universitetsforlaget. [http://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb\\_digibok\\_2007111600075](http://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2007111600075)
- Dahle, D. Y. (2011, 18. januar). Strykprosenten faller. *Tu.no*. <https://www.tu.no/artikler/strykprosenten-faller/240751>
- Dale, E. L. (2001). Den profesjonelle læreren. I T. Bergem (Red.), *Slipp elevene løs!: Artikler med søkelys på lærerrollen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Davis, S. E., & Dargusch, J. M. (2015). Feedback, Iterative Processing and Academic Trust—Teacher Education Students' Perceptions of Assessment Feedback. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(1), 177–191.
- Della Porta, D., & Keating, M. (2008). How many approaches in the social sciences? An epistemological introduction. I D. della Porta & Keating (Red.), *Approaches and methodologies in the social sciences: A pluralist perspective*. New York: Cambridge University Press. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511801938>

- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2011). Introduction: Disciplining the Practice of Qualitative Research. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *The Sage handbook of qualitative research* (4th ed.). London: Sage.
- DN.no. (2010, 10. februar). Rekordlav strykprosent. *Dn.No.*  
<https://www.dn.no/rekordlav-strykprosent/1-1-1434412>
- Donmoyer, R. (2014). Elliot Eisner's Lost Legacy. *American Journal of Evaluation*, 35(3), 442–452.
- Dowden, T., Pittaway, S., Yost, H., & McCarthy, R. (2013). Students' perceptions of written feedback in teacher education: Ideally feedback is a continuing two-way communication that encourages progress. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(3), 349–362.  
<https://doi.org/10.1080/02602938.2011.632676>
- Drange, E.-M. D. (2016). Design av rammeplaner, studieprogram og emner. I E. S. Tønnessen, N. R. Birkeland, E. M Drange, G. Kvåle, G. R. Rambø & M. Vollan (Red.) *Hva gjør lærerstudenter når de studerer?*  
<https://doi.org/10.18261/9788215026312-2016-05>
- Drange, E.-M., Rambø, G.-R., & Birkeland, N. R. (2017). Students' Redesign of Mandatory Assignments in Teacher Education. *Designs for Learning*, 9(1), 1–9. <https://doi.org/10.16993/dfl.69>
- Dysthe, O. (2009). Læringsyn og vurderingspraksis. I J. Frost (Red.), *Evaluering i et dialogisk perspektiv*. Oslo: Cappelen akademisk.

- Dysthe, O., & Engelsen, K. (2004). Portfolios and assessment in teacher education in Norway: A theory-based discussion of different models in two sites. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29(2), 239–258. <https://doi.org/10.1080/0260293042000188500>
- Dysthe, O., & Engelsen, K. S. (2003). Digitale mapper ved to lærerutdanningsinstitusjoner. I O. Dysthe & K. S. Engelsen (Red.), *Mapper som pedagogisk redskap: Perspektiver og erfaringer*. Oslo: Abstrakt forlag. [https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb\\_digibok\\_2009021800080](https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2009021800080)
- Dysthe, O., & Engelsen, K. S. (2011). Portfolio practices in higher education in Norway in an international perspective: Macro-, meso- and micro-level influences. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(1), 63–79. <https://doi.org/10.1080/02602930903197891>
- Dysthe, O., Engelsen, K. S., & Lima, I. (2007). Variations in portfolio assessment in higher education: Discussion of quality issues based on a Norwegian survey across institutions and disciplines. *Assessing Writing*, 12(2), 129–148. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2007.10.002>
- Dysthe, O., Raaheim, A., Lima, I., & Bygstad, A. (2006). *Undervisnings- og vurderingsformer: Pedagogiske konsekvenser av Kvalitetsreformen* (Delrapport Nr. 7). <https://evalueringsportalen.no/evaluering/undervisnings-og->

vurderingsformer-pedagogiske-konsekvenser-av-

kvalitetsreformen/Delrapport7-Kvalitetsreformen7.pdf/@@@inline

Eggen, A. (2011). *Vurdering for skoleutvikling*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Eisner, E. (1983). Educational Objectives: Help or Hindrance? *American Journal of Education*, 91(4), 549–560. <https://doi.org/10.1086/443718>

Eisner, E. W. (1967). Instructional and Expressive Educational Objectives: Their Formulation and Use in Curriculum. I W. J. Popham (Red.) *Instructional objectives: An analysis of emerging issues*. Chicago: Rand McNally

Eisner, E. W. (1976). Educational Connoisseurship and Criticism: Their Form and Functions in Educational Evaluation. *Journal of Aesthetic Education*, 10(3/4), 135–150. <https://doi.org/10.2307/3332067>

Eisner, E. W. (1991). *The enlightened eye: Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. Toronto: Macmillan Publ. Co.

Eisner, E. W. (1993). Why Standards May Not Improve Schools. *Educational Leadership*, 50(5), 22–23.

Eisner, E. W. (2002a). *The arts and the creation of mind*. New Haven & London: Yale University Press.

Eisner, E. W. (2002b). From episteme to phronesis to artistry in the study and improvement of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 18(4), 375–385. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00004-5](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00004-5)

Elstad, E. (2020). Lærerutdanninger i nordiske land. I E. Elstad (Red.), *Lærerutdanning i nordiske land*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Engelsen, B. U. (2000). *Didaktikk på norsk mot år 2000: Del 2 : Et utdanningspolitisk brudd?* Oslo: Universitetet i Oslo Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Engelsen, K. S. (2006). *Gjennom fokustrengsel. Lærerutdanningen i møte med IKT og nye vurderingsformer* (Doktoravhandling). Universitetet i Bergen. <https://bora.uib.no/handle/1956/2008>
- Engh, K. R., & Dobson, S. (Red.). (2010). *Vurdering for læring i fag*. Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Engh, R. (2011). *Vurdering for læring i skolen: På vei mot en bærekraftig vurderingskultur*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- European Commission. (2008). *The European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF)*. [http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/90DBE647-5CB6-4846-B88F-101180D9E425/4889/TheEQFforlifelonglearning\\_brochure\\_EN.pdf](http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/90DBE647-5CB6-4846-B88F-101180D9E425/4889/TheEQFforlifelonglearning_brochure_EN.pdf)
- Evans, S., Daniel, T., Mikovch, A., Metze, L., & Norman, A. (2006). The Use of Technology in Portfolio Assessment of Teacher Education Candidates. *Journal of Technology and Teacher Education*, 14(1), 5–27.
- Falchikov, N., & Boud, D. (2008). The role of assessment in preparing for lifelong learning: Problems and challenges. I A. Havnes & L. McDowell (Red.), *Balancing Dilemmas in Assessment and Learning in Contemporary Education*. London: Routledge.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget

- Ferguson, P. (2011). Student Perceptions of Quality Feedback in Teacher Education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(1), 51–62.  
<https://doi.org/10.1080/02602930903197883>
- Flyvbjerg, B. (2011). Case study. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *The SAGE handbook of qualitative research* (4th ed.). London: Sage.
- Fox, R. K., Muccio, L. S., White, C. S., & Tian, J. (2015). Investigating Advanced Professional Learning of Early Career and Experienced Teachers through Program Portfolios. *European Journal of Teacher Education*, 38(2), 154–179.
- Fox, R., White, C. S., & Kidd, J. (2011). Program portfolios: Documenting teachers' growth in reflection-based inquiry. *Teachers and Teaching*, 17(1), 149–167. <https://doi.org/10.1080/13540602.2011.538506>
- Fuller, M. B., & Skidmore, S. T. (2014). An exploration of factors influencing institutional cultures of assessment. *International Journal of Educational Research*, 65, 9–21. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2014.01.001>
- Gadamer, H.-G. (2010). *Sannhet og metode: Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oslo: Pax.
- Gagné, R. M. (1970). *The conditions of learning* (2nd ed.). (L. Holm-Hansen Overs.). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Gagné, R. M. (1984). Learning outcomes and their effects: Useful categories of human performance. *American Psychologist*, 39(4), 377–385.  
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.39.4.377>



- Gagné, R. M. (1985). *The conditions of learning and the theory of instruction* (4th ed.). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Gamlem, S. T. M. (2014). *Tilbakemeldinger og undervisvurdering*. Oslo: PEDLEX norsk skoleinformasjon.
- Gamlem, S. T. M. (2015). *God vurderingspraksis i grunnskolen*. Oslo: PEDLEX norsk skoleinformasjon.
- Gaukstad, Ø. (1991). *Musikkleksikon*. Universitetsforlaget.  
[http://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb\\_digibok\\_2015030906054](http://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2015030906054)
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures: Selected essays*. New York: Basic Books.
- Gibbs, G. (2010). *Using assessment to support student learning*. Leeds: Leeds Met Press.  
[https://www.leedsbeckett.ac.uk/publications/files/100317\\_36641\\_Formative\\_Assessment3Blue\\_WEB.pdf](https://www.leedsbeckett.ac.uk/publications/files/100317_36641_Formative_Assessment3Blue_WEB.pdf)
- Gipps, C. (1999). Socio-Cultural Aspects of Assessment. *Review of Research in Education*, 24, 355–392. <https://doi.org/10.2307/1167274>
- Gipps, C. V. (1994). *Beyond Testing: Towards a Theory of Educational Assessment*. London: Falmer Press.
- Glendrange, S. (2005, 2. mars). - Lar studenter stå for å spare penger.  
*Dagbladet.no*. <https://www.dagbladet.no/a/66049924>
- González, M. D. L. O., Jareño, F., & López, R. (2015). Impact of students' behavior on continuous assessment in Higher Education. *Innovation: The*

*European Journal of Social Science Research*, 28(4) 1–10.

<https://doi.org/10.1080/13511610.2015.1060882>

- Griffin, P., Cagasan, L., Care, E., Vista, A., & Nava, F. (2016). Formative Assessment Policy and Its Enactment in the Philippines. I D. Laveault & L. Allal (Red.), *Assessment for Learning: Meeting the Challenge of Implementation* (s. 75–92). New York: Springer International Publishing.  
[https://doi.org/10.1007/978-3-319-39211-0\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-319-39211-0_5)
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget
- Groom, B., & Maunonen-Eskelinen, I. (2006). The use of portfolios to develop reflective practice in teacher training: A comparative and collaborative approach between two teacher training providers in the UK and Finland. *Teaching in Higher Education*, 11(3), 291–300.  
<https://doi.org/10.1080/13562510600680632>
- Gulbrandsen, M., & Aanstad, S. (2011). Nyttig forskning i kunstfag og humaniora? *Forskningspolitikk*, 3, 11–13.
- Gulløv, E., & Højlund, S. (2003). Konteksten. Feltens sammenheng. I K. Hastrup (Red.), *Ind i verden: En grundbog i antropologisk metode*. København: Hans Reitzel.
- Gundem, B. B. (1990). *Læreplanpraksis og læreplanteori: En introduksjon til læreplanområdet*. Oslo: Universitetsforlaget.  
[http://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb\\_digibok\\_2007111501039](http://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2007111501039)

- Gundem, B. B. (2011). *Europeisk didaktikk: Tenkning og viten*. Oslo: Universitetsforlaget
- Gundem, B. B., & Hopmann, S. (2002). Didaktik Meets Curriculum. I B. B. Gundem & S. Hopmann (Red.), *Didaktik and/or curriculum: An international dialogue*. New York: P Lang.
- Gynnild, V. (2011). Kvalifikasjonsrammeverket: Begreper, modeller og teoriarbeid. *Uniped*, 34(2), 18–32.
- Hadjianastasis, M. (2017). Learning outcomes in higher education: Assumptions, positions and the views of early-career staff in the UK system. *Studies in Higher Education*, 42(12), 2250–2266.  
<https://doi.org/10.1080/03075079.2016.1141402>
- Hallsén, S. (2013). *Läroarutbildning i skolans tjänst? En policyanalys av statliga argument för förändring* (Doktoravhandling). Uppsala Universitet.  
<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:uu:diva-209672>
- Hammersley, M. (2006). Ethnography: Problems and prospects. *Ethnography and Education*, 1(1), 3–14. <https://doi.org/10.1080/17457820500512697>
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1996). *Feltmetodikk: Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning* (2. utg.). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (2007). *Ethnography: Principles in practice* (3rd ed.). London: Routledge.

- Harrison, C., & Wass, V. (2016). The challenge of changing to an assessment for learning culture. *Medical Education*, 50(7), 704–706.  
<https://doi.org/10.1111/medu.13058>
- Hatterud, B. (2015). En persons vellyd er en annen persons støy. *Bokvennen Litterært Magasin*, 4.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. London: Routledge.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112
- Haug, P. (2010). Kvalifisering til læreryrket. I P. Haug (Red.), *Kvalifisering til læreryrket*. Oslo: Abstrakt.
- Haugan, J., & Lysebo, M. (2015). Medstudentvurdering i matematikk og fysikk. *Uniped*, 38(04), 327–335.
- Haugan, J., & Lysebo, M. (2018). Hvorfor antall arbeidskrav bør reduseres. *Uniped*, 41(03), 347–360. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2018-03-13>
- Haugan, J., Lysebo, M., & Lauvas, P. (2017). Mandatory coursework assignments can be, and should be, eliminated! *European Journal of Engineering Education*, 42(6), 1408–1421.  
<https://doi.org/10.1080/03043797.2017.1301383>

- Hauge, T. E. (2003). Læringsmapper som fornyingsredskap i praktisk-pedagogisk utdanning. I O. Dysthe & K. S. Engelsen (Red.), *Mapper som pedagogisk redskap: Perspektiver og erfaringer*. Oslo: Abstrakt forlag.  
[https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb\\_digibok\\_2009021800080](https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2009021800080)
- Haugseth, J. F. (2019, 9. desember). *Høyere utdanning som pliktlop*.  
<https://khrono.no/hoyere-utdanning-som-pliktlop/426025>
- Havnes, A., & Prøitz, T. (2016). Why use learning outcomes in higher education? Exploring the grounds for academic resistance and reclaiming the value of unexpected learning. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 28(3), 205–223. <https://doi.org/10.1007/s11092-016-9243-z>
- Hawe, E. (2003). “It’s Pretty Difficult to Fail”: The reluctance of lectures to award a failing grade. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 28(4), 371.
- Heckmann, L. S. (2014). *God vurderingspraksis i klasserommet*. Oslo: Kommuneforlaget
- Helsvig, K. G. (2005). *Pedagogikkens grenser: Kampen om norsk pedagogikk ved Pedagogisk forskningsinstitutt 1938-1980* (Doktoravhandling). Universitetet i Oslo
- Hernández, R. (2012). Does continuous assessment in higher education support student learning? *Higher Education*, 64(4), 489–502.  
<https://doi.org/10.1007/s10734-012-9506-7>

- HINN. (2018). *Retningslinjer for obligatoriske arbeidskrav*.  
<https://www.inn.no/student/eksamen/obligatoriske-arbeidskrav/retningslinjer-for-obligatoriske-arbeidskrav>
- Høihilder, E. K., Karlsen, A. V., & Moser, T. (2012). Digitale mapper som redskap i vurderingsprosessen – En undersøkelse blant lærerstudenter i pedagogikk. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 96(01), 27–41.
- Hopfenbeck, T. N. (2011). Vurdering og selvregulert læring. *Bedre skole*, 4, 26–30.
- Hopmann, Stefan T. (2010). Undervisningen avgrensning: Didaktikkens kjerne. I J. H. Midtsundstad & I. Willbergh (Red.). (Ø. Hide & I. Willbergh Overs.), *Didaktikk: Nye teoretiske perspektiver på undervisning*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Hopmann, Stefan Thomas. (2003). On the evaluation of curriculum reforms. *Journal of Curriculum Studies*, 35(4), 459–478.  
<https://doi.org/10.1080/00220270305520>
- Hopmann, Stefan Thomas. (2007). Restrained Teaching: The Common Core of Didaktik. *European Educational Research Journal*, 6(2), 109–124.  
<https://doi.org/10.2304/eej.2007.6.2.109>
- Hopmann, Stefan Thomas. (2008). No child, no school, no state left behind: Schooling in the age of accountability. *Journal of Curriculum Studies*, 40(4), 417–456. <https://doi.org/10.1080/00220270801989818>

- Hovdenak, S. S., & Wiese, E. (2017). Fronesis: Veien til profesjonell lærerutdanning? *Uniped*, 40(02), 170–184.  
<https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2017-02-06>
- Hovdhaugen, E. (2005). *Karaktersetting i etterkant av Kvalitetsreformen—Endringer i strykprosent*. (Arbeidsnotat 36/2005).  
<https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/283395/NIFUSTEPArbeidsnotat2005-36.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Hovdhaugen, E., Aamodt, P. O., & Opheim, V. (2006). *Den nye studiehverdagen* (Delrapport No. 6). <http://www.nifu.no/files/2013/03/Delrapport6-Kvalitetsreformen6.pdf>
- Høyere utdanningsinstitusjon. (Forskrift). *Forskrift om studier og eksamen ved HUI*.
- Høyere utdanningsinstitusjon. (2002). *Notat om nye vurderingsformer ved innføringen av Kvalitetsreformen*.
- Høyere utdanningsinstitusjon. (2010). *Veiledning for arbeidet med nasjonalt Kvalifikasjonsrammeverkt for høyere utdanning*.
- Hussey, & Smith, P. (2008). Learning outcomes: A conceptual analysis. *Teaching in Higher Education*, 13(1), 107–115.  
<https://doi.org/10.1080/13562510701794159>

- Hystad, J., Arnesen, M., & Tønnessen, E. (2019, 14. november). Professor mener at det er for få studenter som stryker på eksamen. *Khrono*.  
<https://khrono.no/nyheter/419211>
- Jackman, S., Goldfinch, J., & Searl, J. (2001). The Effectiveness of Coursework Assessment in Mathematics Service Courses—Studies at Two Universities. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 32(2), 175–187.
- Jonsson, A., Lundahl, C., & Holmgren, A. (2014). Evaluating a large-scale implementation of Assessment for Learning in Sweden. *Assessment in Education : Principles, Policy & Practice*, 22(1), 104-121.
- Karlsen, G. E. (2006). Styring av norsk lærerutdanning – et historisk perspektiv. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 89(06), 402–416.
- Karlsen, G. E. (2010). *Kvalifikasjonsrammeverk—Virkemiddel for kvalitet eller ensretting?* Uniped 34(3) 5-17  
[https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/148741/artikkel\\_karlsen\\_2010.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/148741/artikkel_karlsen_2010.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Karseth, B. (2008). Qualifications frameworks for the European Higher Education Area: A new instrumentalism or “Much Ado about Nothing”? *Learning and Teaching*, 1(2), 77–101.  
<https://doi.org/10.3167/latiss.2008.010205>
- Karseth, B. (2012). Profesjonsutdanning og profesjonsfag: Mellom kunnskapstradisjoner og kunnskapspolitikk. I T. L. Hoel, B. Hanssen, &



- D. Husebø (Red.), *Utdanningskvalitet og undervisningskvalitet under press?: Spenninger i høgere utdanning*. Trondheim: Tapir akademisk forlag
- Keval, H. (2018). *Accessing all areas?: Interviewing and researching within and outside difference*. London: SAGE Publications Ltd.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (2001). *Gjør din plikt—Krev din rett. Kvalitetsreform i høyere utdanning*. (Meld. St. nr. 27 (2000-2001)).  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/eebf61fb4a204feb84e33355f30ad1a1/no/pdfa/stm200020010027000dddpdfa.pdf>
- Kirkhusmo, A. (1983). "Akademi og seminar": Norges lærerhøgskole 1922-82. I A. Kirkhusmo (Red.), *"Akademi og seminar": Norges lærerhøgskole 1922-1982*. Trondheim: Tapir  
<https://www.nb.no/nbsok/nb/1e1f182e3c620cb30998e59d48aa1cc3?lang=no#1>
- Klafki, W. (2011). *Dannelsesteori og didaktik: Nye studier* (B. Christensen Overs.). Århus: Klim.
- Klecker, B. M. (2000). Content Validity of Preservice Teacher Portfolios in a Standards-Based Program. *Journal of Instructional Psychology*, 27(1), 35.
- Klinger, D. A., Volante, L., & Deluca, C. (2012). Building Teacher Capacity within the Evolving Assessment Culture in Canadian Education. *Policy*

*Futures in Education*, 10(4), 447–460.

<https://doi.org/10.2304/pfie.2012.10.4.447>

Knight, P. T. (2002). Summative Assessment in Higher Education: Practices in disarray. *Studies in Higher Education*, 27(3), 275–286.

<https://doi.org/10.1080/03075070220000662>

Kristiansen. (2012). *Vurderingens kunst: En diskusjon om vurdering SOM læring i dramafaget* (Masteravhandling). Universitetet i Agder.

Krogh, T. (2014). *Hermeneutikk: Om å forstå og fortolke* (2nd ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.

Krüger, T. (2016). Profesjonsutdanning—Makt, viten og vilkår for endring. I T. Krüger, Petter E. Leirhaug, D. Wilson, & L. T. Grindheim (Red.), *Lærerprofesjonalitet i utdanningspraksiser*. Bergen: Fagbokforl.

Kunnskapsdepartementet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*.

Kunnskapsdepartementet. (2010a). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene for 1.–7. Trinn og 5.–10. Trinn*.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/forskrift-om-rammeplan-for-grunnskolelar/id594357/>

Kunnskapsdepartementet. (2010b). *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 1. – 7. Trinn*.

[https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/KD/Rundskriv/2010/Retningslinjer\\_grunnskolelaererutdanningen\\_1\\_7\\_trinn.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/KD/Rundskriv/2010/Retningslinjer_grunnskolelaererutdanningen_1_7_trinn.pdf)

- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring (NKR)*.  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/e579f913fa1d45c2bf2219afc726670b/nkr.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Fag – Fordypning – Forståelse En fornyelse av Kunnskapsløftet*. (Meld. St. nr. 28 (2015-2016)).  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 1–7 (LOV-2005-04-01-15-§3-2)*.  
<https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2016-06-07-860>
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Overordnet del—Kritisk tekning og etisk bevissthet*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Overordnet del—Tverrfaglige temaer*.  
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019, 21. mars). *Høring Forslag til forskrift om rammeplan for femårige lærerutdanninger i praktiske og estetiske fag for trinn 1–13*. Regjeringen.no.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/horing-om-forslag-til-master-i-larerutdanning-i-praktiske-og-estetiske-fag/id2630430/>

- Kunnskapssenteret for utdanning. (2014). Å utvikle lærerprofesjonalitet. *Utdanningsforskning.no*. <https://utdanningsforskning.no/artikler/a-utvikle-larerprofesjonalitet/>
- Künzli, R. (1998). The Common Frame and the Places of Didaktik. I B. B. Gudem & S. Hopmann (Red.), *Didaktik and/or curriculum: An international dialogue*. New York: P Lang.
- Künzli, R. (2000). German Didaktik: Models of Re-presentation, of Intercourse, and of Experience. I I. Westbury, S. Hopmann, & K. Riquarts (Red.). (G. Horton-Krüger Overs.), *Teaching as a reflective practice: The German didaktik tradition*. London: L Erlbaum Associates.
- Kursplan, samfunnsdidaktikk og geografi og historie*. (2015).
- Kvalbein, I. A. (1999). *Lærerutdanningskultur og kunnskapsutvikling* (Doktoravhandling). Høgskolen i Oslo.
- Kvalbein, I. A. (2001). Hvilke muligheter finnes for endringer i lærerutdanning ut fra lærerutdanningens kultur? *Nordisk Pedagogik*, 21(4), 292–301.
- Kvalbein, I. A. (2003). Styring av hverdagens lærerutdanning. I G. E. Karlsen & I. A. Kvalbein (Red.), *Norsk lærerutdanning: Søkelys på allmennlærerutdanningen i et reformperspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kyrkje- og undervisningsdepartementet. (1969). *Om prøvedrift med distriktshøgskolar*. St. prp. nr. 136. <https://www.stortinget.no/nn/Saker->

og-publikasjoner/Stortingsforhandlingar/Lesevisning/?p=1968-69&paid=2&wid=a&psid=DIVL1579&pgid=a\_1181

Lam, R. (2014). Can student-generated test materials support learning? *Studies in Educational Evaluation*, 43, 95–108.

<https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2014.02.003>

Langfeldt. (2010a). Didaktikk: Analytiske distinksjoner for å forstå undervisning.

I J. H. Midtsundstad & I. Willbergh (Red.), *Didaktikk: Nye teoretiske perspektiver på undervisning*. Oslo: Cappelen akademisk.

Langfeldt, G. (2010b). Didaktikk og ansvarsstyring. I J. H. Midtsundstad & I.

Willbergh (Red.), *Didaktikk. Nye teoretiske perspektiver på undervisning*. Oslo: Cappelen akademisk.

Lau, A. M. S. (2016). “Formative Good, Summative Bad?”—A Review of the

Dichotomy in Assessment Literature. *Journal of Further and Higher Education*, 40(4), 509–525.

Lauvås, P. (2006). Formativ vurdering i undervisningen. I K. Hofgaard Lycke, H.

Strømsø, & P. Lauvås (Red.), *Når læring er det viktigste. Undervisning i høyere utdanning*. Oslo: Cappelen akademisk forlag

Lauvås, P. (2008). Changing assessment practices in Norwegian higher

education. From where to where? I A. Havnes & L. McDowell (Red.), *Balancing Dilemmas in Assessment and Learning in Contemporary Education*. New York: Routledge.

- Lauvås, P. (2016). *Formativ vurdering i undervisningen*. I Helge I. Strømsø, K. H. Lycke, & P. Lauvås (Red.), *Når læring er det viktigste: Undervisning i høyere utdanning* (2. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Lauvås, P. (2018). *Vurdering i skolen*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Lauvås, P., & Jakobsen, A. (2002). *Exit eksamen—Eller?: Former for summativ evaluering i høgre utdanning*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Lauvås, P., & Sandnes, T. (2019). *Mandatory coursework in higher Norwegian IT education*. Innlegg presentert ved Norsk Informatikkonferanse, Narvik.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leuven/Louvain-la-Neuve-kommunikeet. (2009). *The Bologna Process 2020—The European Higher Education Area in the new decade*. Leuven and Louvain-la-Neuve, 28-29 April 2009.
- [http://ehea.info/media.ehea.info/file/20090223-Ostend/54/2/BFUG\\_Board\\_CZ\\_19\\_4\\_draft\\_communique\\_200209\\_59454\\_2.pdf](http://ehea.info/media.ehea.info/file/20090223-Ostend/54/2/BFUG_Board_CZ_19_4_draft_communique_200209_59454_2.pdf)
- Lisbon European council. (2000). *Presidency conclusions: Lisbon European council 23 and 24 March 2000*. EU.
- [http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms\\_data/docs/pressdata/en/ec/00100-r1.en0.htm](http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/ec/00100-r1.en0.htm)

- Løkholm, M. (2013). *Læreplanarbeid i lys av nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk* (masteravhandling) Høgskolen i Oslo og Akershus
- Madsen, T. Gj. (2003). Internasjonale erfaringer med mapper og mappevurdering i lærerutdanning. I O. Dysthe & K. S. Engelsen (Red.), *Mapper som pedagogisk redskap: Perspektiver og erfaringer*. Oslo: Abstrakt forlag.  
[https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb\\_digibok\\_2009021800080](https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2009021800080)
- Marton, F., & Säljö, R. (1976a). On qualitative differences in learning—II outcome as a function of the learner's conception of the task. *British Journal of Educational Psychology*, 46(2), 115–127.  
<https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1976.tb02304.x>
- Marton, F., & Säljö, R. (1976b). On Qualitative Differences in Learning: I—Outcome and Process. *British Journal of Educational Psychology*, 46(1), 4–11. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1976.tb02980.x>
- Maugesten, M., & Lauvås, P. (2004). *Bedre læring av matematikk ved enkle midler Rapport fra et utviklingsprosjekt* (Rapport 2004:6). Halden: Høgskolen i Østfold.  
<https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/147425/hefte6-04.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- McCarthy, J. (2017). Enhancing Feedback in Higher Education: Students' Attitudes towards Online and In-Class Formative Assessment Feedback Models. *Active Learning in Higher Education*, 18(2), 127–141.

- McDowell, L., Sambell, K., & Davison, G. (2009). Assessment for learning: A brief history and review of terminology. I C. Rust (Red.) *Improving student learning: improving student learning through the curriculum: proceedings of the 16th international symposium*. Oxford Centre for Staff and Learning Development.
- <http://nrl.northumbria.ac.uk/1433/1/McDowell%20L%2C%20Sambell%20K%2C%20Davison%20G%20-%20Assessment%20for%20learning%2C%20a%20brief%20history%20a%20nd%20review%20of%20terminology%20-%20Post-print%20Article.pdf>
- Melbye, E. (1991). Vi trenger en utvidet faglærerutdanning. I K. S. Melbostad, K. K. Grøndahl, I. Lønning, & N. Mæhle (Red.), *Med viten og vilje mot et lærerrikt samfunn?: Perspektiver på norsk lærerutdanning*. Oslo: Universitetsforlaget. [http://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb\\_digibok\\_2007111600075](http://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2007111600075)
- Meldalen, S. G. (2005). Strykprosenten går ned. *Universitas.no*.
- <https://universitas.no/sak/47094/strykprosenten-gar-ned/>
- Melton, R. (1996). Learning outcomes for higher education: Some key issues. *British Journal of Educational Studies*, 44(4), 409–425.
- <https://doi.org/10.1080/00071005.1996.9974085>
- Michelsen, S., & Aamodt, P. O. (2007). *Evaluering av Kvalitetsreformen*. (Sluttrapport). <http://hdl.handle.net/11250/279245>



- Midtsundstad, J. H., & Hopmann, S. (2011). Didaktiske posisjoner i et nordisk perspektiv. I J. H. Midtsundstad & T. Werler (Red.), *Didaktikk i Norden*. Kristiansand: Portal.
- Midtsundstad, J. H., & Werler, T. (Red.). (2011). *Didaktikk i Norden*. Kristiansand: Portal.
- Midtsundstad, J. H., & Willbergh, I. (2010). Introduksjon. I J. H. Midtsundstad & I. Willbergh (Red.), *Didaktikk: Nye teoretiske perspektiver på undervisning*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Nielsen, H. B. (1994). Forførende tekster med alvorlige hensikter. *Tidsskrift for Samfunnsforskning*, 2, 190–217.
- NOKUT. (2006). *Evaluering av allmennlærerutdanningen i Norge 2006 Del 1: Hovedrapport* (Evalueringsrapport Nr. 1).  
[https://www.nokut.no/contentassets/40568ec86aab411ba43c5a880ae339b5/alueva\\_hovedrapport.pdf](https://www.nokut.no/contentassets/40568ec86aab411ba43c5a880ae339b5/alueva_hovedrapport.pdf)
- NOKUT. (2015). *Kartlegging av læringsutbyttebeskrivelser* (Evalueringsrapport Nr. 2015–7).  
[https://www.nokut.no/contentassets/40568ec86aab411ba43c5a880ae339b5/kartlegging-av-laringsutbyttebeskrivelser\\_sluttrapport\\_2015-7.pdf](https://www.nokut.no/contentassets/40568ec86aab411ba43c5a880ae339b5/kartlegging-av-laringsutbyttebeskrivelser_sluttrapport_2015-7.pdf)
- NOKUT. (2018). *Til glede og besvær – praksis i høyere utdanning* (Rapportnummer. 3–2018).  
[https://www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/ua/2018/hegerstrom\\_tu\\_rid\\_til\\_glede\\_og\\_besvar\\_praksis\\_i\\_hoyere\\_utdanning\\_3-2018.pdf](https://www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/ua/2018/hegerstrom_tu_rid_til_glede_og_besvar_praksis_i_hoyere_utdanning_3-2018.pdf)

- NOKUT. (2019). *Det studentene skal bli gode til. Undervisernes kommentarer om praksis i høyere utdanning* (Rapportnummer 6–2019).  
[https://www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/ua/2019/hegerstrom\\_d-et-studentene-skal-bli-gode-pa\\_6-2019.pdf](https://www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/ua/2019/hegerstrom_d-et-studentene-skal-bli-gode-pa_6-2019.pdf)
- NOKUT. (2020). *Studiebarometeret 2019: Hovedtendenser*.  
[https://www.nokut.no/globalassets/studiebarometeret/2020/hoyere-utdanning/studiebarometeret-2019\\_hovedtendenser\\_1-2020.pdf](https://www.nokut.no/globalassets/studiebarometeret/2020/hoyere-utdanning/studiebarometeret-2019_hovedtendenser_1-2020.pdf)
- NOU 1988:28. (1988). *Med viten og vilje*. Kulturdepartementet.
- NOU 2000:14. (2000). *Frihet med ansvar. Om høgre utdanning og forskning i Norge*.
- O'Donovan, B., Price, M., & Rust, C. (2008). Developing student understanding of assessment standards: A nested hierarchy of approaches. *Teaching in Higher Education*, 13(2), 205–217.  
<https://doi.org/10.1080/13562510801923344>
- Opdal, P. A. (2018). Fra undervisning til læring? *Nordic Studies in Education*, 38(03), 252–270. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-5949-2018-03-05>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61)*. <https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2006-06-23-724>
- Østerud, S. (1998). Relevansen av begrepene “validitet” og “reliabilitet” i kvalitativ forskning. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 3(1–2), 119–130.

- Østrem, S. (2011). Den nye grammatikken i høyere utdanning. *Uniped*, 4(01), 34–44.
- Otero-Saborido, F. M., Sánchez-Oliver, A. J., Grimaldi-Puyana, M., & Álvarez-García, J. (2018). Flipped learning and formative evaluation in higher education. *Education + Training*, 60(5), 421–430.  
<https://doi.org/10.1108/ET-12-2017-0208>
- Ottesen, G. (2011). Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk – riktig intensjon, men feil virkemiddel. *Uniped*, 34(04) 34-47  
[http://www.idunn.no/ts/uniped/2011/04/nasjonalt\\_kvalifikasjonsrammeverk\\_riktig\\_intensjon\\_men\\_f](http://www.idunn.no/ts/uniped/2011/04/nasjonalt_kvalifikasjonsrammeverk_riktig_intensjon_men_f)
- Panos, A. (2015). Reflections from Preservice to Novice Teaching: One Perspective on the Role of ePortfolios. *Theory Into Practice*, 54(4), 292–300. <https://doi.org/10.1080/00405841.2015.1076692>
- Parker-Jenkins, M. (1999). Equality before the law: An exploration of the pursuit of government funding by Muslim schools in Britain. *Brigham Young University Education & Law Journal*, 2(5), 119-136.
- Parker-Jenkins, M. (2016). Problematising ethnography and case study: Reflections on using ethnographic techniques and researcher positioning. *Ethnography and Education*, 13, 1–16.  
<https://doi.org/10.1080/17457823.2016.1253028>

- Parks, D. J. (2011). Lest We Forget Our Past: A Leader in Curriculum Development—Ralph Winfred Tyler. *Educational Forum*, 75(1), 80–86.  
eric.
- Pecheone, R. L., Pigg, M. J., Chung, R. R., & Souviney, R. J. (2005). Performance Assessment and Electronic Portfolios. *Clearing House*, 78(4), 164–176.
- Petrovic, J., Pale, P., & Jeren, B. (2017). Online Formative Assessments in a Digital Signal Processing Course: Effects of Feedback Type and Content Difficulty on Students Learning Achievements. *Education and Information Technologies*, 22(6), 3047–3061.
- Piaget, J. (1973). *Barnets psykiske utvikling* (R. F. Nielsen, Overs.). Oslo: Gyldendal.  
<https://www.nb.no/nbsok/nb/66603baa77821156d4b5f909014700c5?lang=no#0>
- Piaget, J. (1985). *The Equilibration of Cognitive Structures: The Central Problem of Intellectual Development*. (T. Brown & K. J. Thampy Overs.) Chicago: University of Chicago Press.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget

- Pouliot, V. (2007). "Subjectivism": Toward a Constructivist Methodology. *International Studies Quarterly*, 51(2), 359–384.  
<https://doi.org/10.1111/j.1468-2478.2007.00455.x>
- Praha-kommunikeet. (2001). *På vei mot et europeisk område for høgre utdanning: Kommuniké fra møtet for europeiske ministre for høgre utdanning, Praha, 19. Mai 2001*.  
[http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2001\\_Prague/46/2/2001\\_Prague\\_Communique\\_Norwegian\\_553462.pdf](http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2001_Prague/46/2/2001_Prague_Communique_Norwegian_553462.pdf)
- Prøitz, T. S. (2015). *Læringsutbytte*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Raaheim, A. (2019). *Eksamensrevolusjonen: Råd og tips om eksamen og alternative vurderingsformer* (2. utgave.). Oslo: Gyldendal.
- Raaheim, A., & Havnes, A. (2016). Eksamen, vurdering og læring. I Helge I. Strømsø, K. H. Lycke, & P. Lauvås (Red.), *Når læring er det viktigste: Undervisning i høyere utdanning* (2. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Reiser, R. A. (2012). Gagné, Robert Mills (1916–2002). I N. M. Seel (Red.), *Encyclopedia of the Sciences of Learning* (s. 1335–1337). Springer US.  
[https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6\\_877](https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6_877)
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse: Kvalitative metoder i samfunnsfag* (4. rev. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Rivero, C., del Campo, C., Urquia-Grande, E., Camacho-Miñano, M.-M., & Pascual-Ezama, D. (2017). Analysing students' academic performance in

- Higher Education in Spain. *Analizando Los Resultados Académicos En La Educación Superior En España.*, 8, 3–19.
- Robson, C. (2002). *Real world research: A resource for social scientists and practitioner-researchers* (2nd ed.). Oxford: Blackwell.
- Rørnes, K. (2017). Er femårig lærerutdanning et mislykket eksperiment? *Forskerforum*. <https://www.forskerforum.no/er-femarig-laererutdanning-et-mislykket-eksperiment/>
- Roscoe, K. (2013). Enhancing Assessment in Teacher Education Courses. *Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 4(1) 1-15
- Ryan, G. W., & Bernard, H. R. (2003). Techniques to Identify Themes. *Field Methods*, 15(1), 85–109. <https://doi.org/10.1177/1525822X02239569>
- Ryen, E. (2019). Klafki's critical-constructive Didaktik and the epistemology of critical thinking. *Journal of Curriculum Studies*, 52(2), 214–229. <https://doi.org/10.1080/00220272.2019.1657959>
- Sadler, D. R. (1983). Evaluation and the Improvement of Academic Learning. *Journal of Higher Education*, 54(1), 60–79
- Sadler, D. R. (1989). Formative Assessment and the Design of Instructional Systems. *Instructional Science*, 18(2), 119–144.
- Sadler, D. R. (1998). Formative Assessment: Revisiting the territory. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 77–84. <https://doi.org/10.1080/0969595980050104>

- Sadler, D. R. (2009). Indeterminacy in the use of preset criteria for assessment and grading. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34(2), 159–179. <https://doi.org/10.1080/02602930801956059>
- Sæbø, A. B. (1998). *Drama - et kunstfag: Den kunstfaglige dramaprosessen i undervisning, læring og erkjennelse*. Oslo: Tano Aschehoug.  
[http://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb\\_digibok\\_2010043008060](http://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2010043008060)
- Sætre, J. H., & Vinge, J. (2010). Musikk og vurdering. I Engh Dobson & Stephen Dobson (Red.), *Vurdering for læring i fag*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- San Jose, D. L. (2017). Evaluating, Comparing, and Best Practice in Electronic Portfolio System Use. *Journal of Educational Technology Systems*, 45(4), 476–498.
- Schwandt, T. A. (1994). Constructivist, interpretivist approaches to human inquiry. I N. K. Denzin & Lincoln (Red.), *Handbook of Qualitative Research* (s. 118–137). London: Sage.
- Schwandt, T. A. (2003). In Search of the Political Morality of Evaluation Practice. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 2003(2) 1-6  
<http://journals.co-action.net/index.php/nstep/article/view/26794>
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. I R. W. Tyler, R. M. Gagné, & M. Scriven (Red.), *Perspectives of curriculum evaluation, Volum 1*. Chicago: Rand McNally.
- Semesterplan, Dramafagdidaktikk*. (2015).

- Shepard, L. A. (2000). The Role of Assessment in a Learning Culture. *Educational Researcher*, 29(7), 4–14.
- Simonite, V. (2003). The Impact of Coursework on Degree Classifications and the Performance of Individual Students. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 28(5), 459–470.
- Skagen, K. (2006). Norsk allmennlærerutdanning i forandring. I K. Skagen (Red.), *Læreruddannelsen i Norden*. København: Høyskoleforlaget AS.
- Skinner, B. F. (1938). *The behavior of organisms. An Experimental Analysis*. New York: Appleton-Century-Crofts. <http://s-f-walker.org.uk/pubsebooks/pdfs/The%20Behavior%20of%20Organisms%20-%20BF%20Skinner.pdf>
- Skinner, B. F. (1953). *Science And Human Behavior*. New York: Free Press
- Skinner, B. F. (1984). The shame of American education. *American Psychologist*, 39(9), 947–954. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.39.9.947>
- Skyttermoen, T. (2011). Mer enn vurdering? Om digitale kompetansemapper i høyere utdanning. *Uniped*, 34(04), 57–71.
- Slemmen, T. (2008). Vurdering som profesjonsfaglig kompetanse og som verktøy for læring. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 92(01), 14–26.
- Slemmen, T. (2010). *Vurdering for læring i klasserommet* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.



- Sluijsmans, D., & Prins, F. (2006). A Conceptual Framework for Integrating Peer Assessment in Teacher Education. *Studies in Educational Evaluation*, 32(1), 6–22.
- Smith, K. (2016). Functions of Assessment in Teacher Education. I J. Loughran & M. L. Hamilton (Red.), *International Handbook of Teacher Education: Volume 2*. Singapore: Springer Singapore.  
<https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-981-10-0369-1.pdf>
- Smith, Kari. (2009). Samspillet mellom vurdering og motivasjon. I S. Dobson, A. Eggen, & K. Smith (Red.), *Vurdering, prinsipper og praksis. Nye perspektiver på elev- og læringsvurdering*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Smith, Kari, & Tillema, H. (2007). Use of Criteria in Assessing Teaching Portfolios: Judgemental Practices in Summative Evaluation. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 51(1), 103–117.
- Spencer, E., & Hayward, L. (2016). More Than Good Intentions: Policy and Assessment for Learning in Scotland. I D. Laveault & L. Allal (Red.), *Assessment for Learning: Meeting the Challenge of Implementation* (s. 111–127). New York: Springer International Publishing.  
[https://doi.org/10.1007/978-3-319-39211-0\\_7](https://doi.org/10.1007/978-3-319-39211-0_7)
- Stake, R. E. (2005). Qualitative case studies. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed.). Los Angeles: Sage.

- Stobart, G. (2008). *Testing Times: The Uses and Abuses of Assessment*. London: Routledge.
- Studiekvalitetsutvalget. (1990). *Studiekvalitet. Innstilling fra Studiekvalitetsutvalget*. Utdannings- og forskningsdepartementet. <https://www.nb.no/nbsok/nb/84c5d84cefd1c378aa5652a4af32cb11?lang=no#3>
- Suskie, L. (2004). *Assessing Student Learning: A Common Sense Guide*. Oxford: Wiley.
- Taasen, I., Havnes, A., & Lauvås, P. (2004). *Mappevurdering - av og for læring: Med eksempler fra helse- og sosialfag*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Taras, M. (2005). Assessment—Summative and Formative—Some Theoretical Reflections. *British Journal of Educational Studies*, 53(4), 466–478
- Taras, M. (2008). Summative and formative assessment: Perceptions and realities. *Active Learning in Higher Education*, 9(2), 172–192
- Telhaug, A. O. (1992). *Norsk og internasjonal skoleutvikling: Studier i 1980-årenes restaurative bevegelse*. Oslo: Ad Notam Gyldendal. [https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb\\_digibok\\_2007101504058](https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2007101504058)
- Thorsen, K. E. (2012). Læringsaktiviteter og profesjonsorientering – et utviklingsarbeid i ny grunnskolelærerutdanning. *Uniped*, 35(02), 43–53.
- Thronsen, I., Hopfenbeck, T. N., Lie, S., & Dale, E. L. (2009a). *Bedre vurdering for læring*. Oslo: Universitetet i Oslo.

- Thronsdalen, I., Hopfenbeck, T. N., Lie, S., & Dale, E. L. (2009b). *Evaluering av bedre vurderingspraksis* (Sluttrapport). Oslo: Universitetet i Oslo.  
<https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/rapporter/Evaluering-av-utprovingen-av-ulike-modeller-formaloppnaelse-i-fag---sluttrapport-2009/>
- Thuen, H. (2017). *Den norske skolen: Utdanningssystemets historie*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Tillema, H., & Smith, K. (2007). Portfolio Appraisal: In Search of Criteria. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 23(4), 442–456.
- Tolofari, S. (2005). New Public Management and Education. *Policy Futures in Education*, 3(1), 75–89. <https://doi.org/10.2304/pfie.2005.3.1.11>
- Torrance, H. (2012). Formative Assessment at the Crossroads: Conformative, Deformative and Transformative Assessment. *Oxford Review of Education*, 38(3), 323–342.  
<https://doi.org/10.1080/03054985.2012.689693>
- Trippestad, T. A., Swennen, A., & Werler, T. (2017). *The struggle for teacher education: International perspectives on governance and reforms*. London: Bloomsbury Academic.  
<https://www.dawsonera.com/readonline/9781474285544>

- Tveit, S. (2014). Educational assessment in Norway. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 21(2), 221–237.  
<https://doi.org/10.1080/0969594X.2013.830079>
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- UiO. (2019). *Retningslinjer for obligatoriske oppgaver*.  
<https://www.uio.no/studier/eksamen/obligatoriske-aktiviteter/mn-ifi-obliger-retningslinjer.html>
- Ulvik, M. (2007). Lærerutdanning som danning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 91(03), 193–206.
- Universitets- og høyskolerådet. (2018). *FELLESKAPITTEL – NASJONALE RETNINGSLINJER FOR LÆRARUTDANNINGANE*.  
[https://www.uhr.no/\\_f/p1/i4fbd09e0-6a5f-4a13-9e89-3971c57cfa5d/fellestekst-for-retningslinjene-for-alle-typer-av-larerutdanning.pdf](https://www.uhr.no/_f/p1/i4fbd09e0-6a5f-4a13-9e89-3971c57cfa5d/fellestekst-for-retningslinjene-for-alle-typer-av-larerutdanning.pdf)
- USN. (2018). *Arbeidskrav og obligatorisk aktivitet/tilstedeværelse*.  
<https://min.usn.no/getfile.php/13569478-1567060102/min.usn.no/Filer/Kvalitetssystem/Prosesser/7.%20Eksamen/Rutiner/KS-7.6%20Arbeidskrav%20og%20obligatorisk%20aktivitettilstedev%C3%A6relse.pdf>

- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2002). *Kvalitetsreformen Om ny lærerutdanning Mangfoldig—Krevende—Relevant*. (Meld. St. nr. 16 (2001-2002)).
- <https://www.regjeringen.no/contentassets/ae31935c94ff4c169cc1c378e4a1be1d/no/pdfa/stm200120020016000dddpdfa.pdf>
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2003). *Rammeplan for Allmennlærerutdanningen*.
- [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/pla/2006/0002/dd/pdfv/175666-rammeplan\\_2003\\_allmennlaererutd.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/pla/2006/0002/dd/pdfv/175666-rammeplan_2003_allmennlaererutd.pdf)
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2007). *FORSLAG TIL NASJONALT RAMMEVERK FOR KVALIFIKASJONER I HØYERE UTDANNING*.
- [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/hoeringsdok/2007/200703620/rapport\\_forslag\\_til\\_nasjonalt\\_rammeverk\\_for\\_kvalifikasjoner\\_i\\_hoyere\\_utdanning.pdf.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/hoeringsdok/2007/200703620/rapport_forslag_til_nasjonalt_rammeverk_for_kvalifikasjoner_i_hoyere_utdanning.pdf.pdf)
- Utdanningsdirektoratet. (u.å.). *Vurderingspraksis—Vurdering for læring*.
- <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/>
- Utdanningsdirektoratet. (2007). *Oppdragsbrev nr. 6—2007 om tiltak knyttet til individvurdering i skole og fag- og yrkesopplæring* (Sluttrapport).
- [https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/5/bedre\\_vurderingspraksis\\_sluttrapport\\_til\\_kd.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/5/bedre_vurderingspraksis_sluttrapport_til_kd.pdf)

- Utdanningsdirektoratet. (2016a). *Gi gode faglige tilbakemeldinger*.  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/undervisvurdering/tilbakemeldinger/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016b). *Jobb med læreplan, mål, kjennetegn og kriterier*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/undervisvurdering/mal-og-kriterier/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Erfaringer fra nasjonal satsing på vurdering for læring (2010-2018)*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/rapporter/erfaringer-fra-nasjonal-satsing-pa-vurdering-for-laring-2010-2018/>
- von Oettingen, A. (2004). Jean-Jacques Rousseau: Den moderne paradoksale oppdragelse. I K. Steinsholt og L. Løvlie (Red) *Pedagogikkens mange ansikter: pedagogikkens idehistorie fra antikken til det postmoderne*. Oslo: Univeristetsforlaget.
- Vygotsky, L. S. (2001). *Interaksjon mellom læring og utvikling*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Vygotsky, L. S., & Cole, M. (1978). *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wahlström, N., Alvunger, D., & Wermke, W. (2018). Living in an era of comparisons: Comparative research on policy, curriculum and teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 50(5), 587–594.  
<https://doi.org/10.1080/00220272.2018.1502814>

- Wahlström, N., & Sundberg, D. (2018). Discursive institutionalism: Towards a framework for analysing the relation between policy and curriculum. *Journal of Education Policy*, 33(1), 163–183.  
<https://doi.org/10.1080/02680939.2017.1344879>
- Wanner, T., & Palmer, E. (2018). Formative self-and peer assessment for improved student learning: The crucial factors of design, teacher participation and feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(4), 1–16. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1427698>
- Watson, J. B. (1913). Psychology as the behaviorist views it. *Psychological Review*, 20(2), 158–177. <https://doi.org/10.1037/h0074428>
- Watson, J. B. (1958). *Behaviorism*. New Brunswick: Transaction Publishers.
- Werler, T. (2010). *Danning og/eller literacy?: Et spørsmål om framtidens utdanning?* I J. H. Midtsundstad & I. Willbergh (Red.), *Didaktikk: Nye teoretiske perspektiver på undervisning* (p. 249 s. ill.). Oslo: Cappelen akademisk.
- Werler, T. (2011). Norden - made by education: Komparative dimensjoner. I J. H. Midtsundstad & T. Werler (Red.), *Didaktikk i Norden*. Kristiansand: Portal
- Westbury, I. (1998). Didaktik and Curriculum Studies. I B. B. Gudem & S. Hopmann (Red.), *Didaktik and/or curriculum: An international dialogue* (Vol. 41). New York: P. Lang.

- Westbury, I. (2000). Teaching as a Reflective Practice: What Might Didaktik Teach Curriculum? I I. Westbury, S. Hopmann, & K. Riquarts (Red.). (G. Horton-Krüger Overs.), *Teaching as a reflective practice: The German didaktik tradition*. London: L Erlbaum Associates.
- Weurlander, M., Söderberg, M., Scheja, M., Hult, H., & Wernerson, A. (2012). Exploring formative assessment as a tool for learning: Students' experiences of different methods of formative assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37(6), 747–760.  
<https://doi.org/10.1080/02602938.2011.572153>
- Whittall, A. (2011). Consonance and dissonance. I *The Oxford Companion to Music*. Oxford University Press.  
<http://www.oxfordreference.com/view/10.1093/acref/9780199579037.001.0001/acref-9780199579037-e-1581>
- Wicker, L. (2010). Sharpening the Aim: Making Strides to Create an Assessment Culture in Schools. I V. J. Shute & B. J. Becker (Red.), *Innovative Assessment for the 21st Century: Supporting Educational Needs* (s. 69–73). Springer US. [https://doi.org/10.1007/978-1-4419-6530-1\\_5](https://doi.org/10.1007/978-1-4419-6530-1_5)
- Wickström, J. (2015). Dekonstruerad länkning: En kritisk läsning av Constructive Alignment inom svensk högskolepedagogik och pedagogisk utveckling. *Utbildning Och Demokrati*, 24(3) 1-23  
<https://www.oru.se/globalassets/oru->



sv/forskning/forskningsmiljoer/hs/humus/utbildning-och-demokrati/2015/nr-3/johan-wickstrom---dekonstruerad-lankning.pdf

Wiliam, D. (2009). *Assessment for learning: Why, what and how?* London: Institute of Education, University of London.

Wiliam, D. (2011a). *Embedded formative assessment*. Bloomington, Ind: Solution Tree Press.

Wiliam, D. (2011b). What Is Assessment for Learning? *Studies in Educational Evaluation*, 37(1), 3–14.

Wiliam, D., & Black, P. (1996). Meanings and Consequences: A Basis for Distinguishing Formative and Summative Functions of Assessment? *British Educational Research Journal*, 22(5), 537–548.

Willbergh, I. (2010). Mimetisk didaktikk: Om undervisning som kunst. I J. H. Midtsundstad & I. Willbergh (Red.), *Didaktikk: Nye teoretiske perspektiver på undervisning*. Oslo: Cappelen akademisk.

Willbergh, I., & Midtsundstad, J. H. (2012). Et bidrag til profesjonell identitet for opplæringsansvarlige. I I. Willbergh, J. H. Midtsundstad, A. Kristiansen, G. Langfeldt, & K. Skagen (Red.), *Opplæring i arbeidslivet: En didaktisk innføring*. Bergen: Fagbokforlaget.

Wittek, L. (2009). Pedagogiske redskaper og studenters læring. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 92(06), 443–455.

- Yorke, M. (2003). Formative assessment in higher education: Moves towards theory and the enhancement of pedagogic practice. *Higher Education*, 45(4), 477–501. <https://doi.org/10.1023/A:1023967026413>
- Yorke, M. (2007). *Grading Student Achievement in Higher Education: Signals and Shortcomings*. London & New York: Routledge.
- Zgaga, P. (2013). The future of European teacher education in the heavy seas of higher education. *Teacher Development: Teacher Education Futures*, 17(3), 347–361. <https://doi.org/10.1080/13664530.2013.813750>
- Zou, M. (2003). Organizing Instructional Practice around the Assessment Portfolio: The Gains and Losses. *Professional Educator*, 26(1), 73–81.



# Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

## Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Christine Watne Kristiansen  
Institutt for  
pedagogikk  
Universitetet i  
Agder  
Serviceboks 422  
4604 KRISTIANSAND S

Harald Hårfagres gate 29  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr. 985 321 884

Vår dato: 20.11.2014

Vår ref: 40772 / 3 / LT

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger,  
mottatt 17.11.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

40772

*Kvalifikasjonsrammeverket for høyere  
utdanning og vurderingspraksiser i  
lærerutdanninger*

Behandlingsansvarlig    Universitetet i Agder, ved institusjonens øverste leder  
Daglig ansvarlig        Christine Watne Kristiansen

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at  
behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til  
personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller  
kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i  
tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med  
ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og  
helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av  
personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom

behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.07.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Lis Tenold

Kontaktperson: Lis Tenold tlf:55583377

Vedlegg: Prosjektvurdering

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

*Avdelingskontorer / District Offices:*

*OSLO:* NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. [nsd@uio.no](mailto:nsd@uio.no)

*TRONDHEIM:* NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. [kyrre.svarva@svt.ntnu.no](mailto:kyrre.svarva@svt.ntnu.no)

*TROMSØ:* NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. [nsdmaa@sv.uit.no](mailto:nsdmaa@sv.uit.no)



øvrigt data. Det er kun forsker og veileder som har tilgang på personopplysninger underveis i prosjektet. På bakgrunn av det foregående vil dermed du som deltaker ikke bli gjenkjent i selve avhandlingen.

Det skal nevnes følgende:



Prosjektet skal etter planen avsluttes 04.08.17. Transkriberte lydband, notater og annet personlig materiale knyttet til deg blir da slettet.

### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med Christine Watne Kristiansen på tlf 99 45 20 45.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

### **Samtykke til deltakelse i studien**

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

*Vennligst kryss av for det som beskriver deg:*

- Jeg er [redacted] lærer*
- Jeg er student*
- Jeg er praksislærer*

## Vedlegg 3: Utdrag av analysetabell

| Hvem og hva?   | Første grad (intervju)   | Første grad (Observasjon)  | Første grad (Dokumenter)   | Andre grad   | Tredje grad  |
|--|--|--|--|--|--|
| <p>14)</p> <p><b>Hvem:</b><br/><b>Lærer Annette</b></p> <p><b>Hva:</b><br/><b>tilbakemeldinger arbeidskrav</b></p> | <p>14)</p> <p>«... jeg synes jo at jeg oppfordrer dem til å være konkrete. Altså, jeg sier at det er ikke noe vits i å bare være sånn. Og det er de jo veldig klar over selv også, at det å få en sånn «okay-vurdering», det har ingen hensikt. De fleste er jo sånn når de kommer på et sånt nivå som her, så har de en viss grad av selvsynsikt. Heldigvis» (Annette, intervju 1, Dramatfagdidaktikk).</p> | <p>14)</p> <p>Efter at den første studenten har lagt frem sin oppgave, står hun forisatt ved kateeteret, og medstudentene og Annette begynner å klappe. Deretter tar Annette ordet, og spør om følgende:<br/><b>Annette:</b> «Hva tenker dere (studentene) om det?»<br/><b>En student:</b> «Syns det høres gøy ut.»<br/><b>Annette:</b> «Får de et forhold til Artaud?»<br/><b>En annen student:</b> «Ja, hvis de skal ha den teoretiske delen i begynnelsen.»<br/><b>Annette:</b> «Takk. Hvem vil neste?» En ny student sier at hun er klar for fremlegg, og hun går frem til kateeteret. Hun har også valgt å ta utgangspunkt i Antonion.Artaud. Når hun er ferdig begynner alle i rommet å klappe. Studenten blir stående fremme ved kateeteret, mens Annette spør:<br/><b>Annette:</b> «Hva tenker vi om det?»<br/><b>En student:</b> «Veldig bra»<br/>En medstudent spør om hvor hun har funnet litteraturen på noe av det hun la frem, for Annette sier at det er klart for neste student. En annen student går frem. Hun har tatt utgangspunkt i faget Sal og scene fra ungdomsskolen. Etter dette fremlegget klapper alle, og følgende tilbakemelding kommer fra Annette:<br/><b>Annette:</b> «Nå har du brukt opp tiden din, men veldig fint at du har satt opp mål og grunnleggende ferdigheter. Veldig grundig.» (Observasjon 05.10.15)</p> | <p>14)</p> <p>Arbeidskravet står ikke beskrevet i studentenes senestepåplan, men blir delt ut til studentene i forkant på et ark. På dette arket står det at studentene skal lage et opplegg for en vg3-klasse eller ungdomsskoleklasse. Studentene skal lage en skisse over dette undervisningsopplegget og reflektere over sin rolle som lærer, samt utfordringer i undervisningssituasjonen. Eksamenskravet skal leveres på LMS, og legges frem i seminariden. Nederst på arket står det at eksamenskravet vurderes til bestått/ikke bestått.</p> | <p>14)</p> <p>Annette mener at tilbakemeldinger skal være konkrete under arbeidskrav. I gjennomføringen viser det seg at det ikke er fokus på konkrete tilbakemeldinger. I arbeidskravteksten står det ingenting om hvordan det muntlige arbeidskravet skal gjennomføres, og observasjonene viser også at det ikke blir sagt noe om hvordan man skal gi tilbakemeldinger.</p> <p>Ved HUI er obligatoriske arbeidskrav og lignende en del av vilkår for å gå opp til eksamen. Der det kreves vurdering, benyttes bestått/ikke bestått, mens godkjent/ikke godkjent brukes der det ikke krever vurdering (Førskrift, HUI). Som arbeidskravteksten viser, skal arbeidskravet i denne sammenheng vurderes.</p> | <p>14)</p> <p>Dette viser hvordan lærer i utgangspunktet har en intensjon om at tilbakemeldingene skal være formative, men når man ser på selve gjennomføringen av kravet blir det ikke gjort på en måte som støtter læring.</p> <p>Slik jeg tolker det, henger dette sammen med utydelige rammer for hvordan tilbakemeldingene skal gjennomføres. Studentene vet ikke hvordan de skal gi tilbakemeldinger, og bruker kun positivt ladete ord uten begrunnelse. Tilbakemeldinger basert på ord som «bra», «flott» eller «gøy» har liten effekt på læring ettersom de sier lite om hva slags prestasjon studenten faktisk har vist, eller hvordan han eller hun skal jobbe for å forbedre seg (Black &amp; William, 1998; Hattie &amp; Timperley, 2007). Slike kommentarer blir isteden ord uten innhold for utvikling, og kan bli tolket som en rangering av studenters adferd. I lys av Tylers rasjonale kan slike ord presisere i hvilken grad en adferdsending har skjedd. Eksempelvis vil et arbeid som er «flott» kunne tolkes som at adferdsendingen er eksemplarisk, mens «bra» kan vært et uttrykk for at adferdsendingen er middelmådig. Ordene blir altså en rangering eller kontroll av endret adferd, på bakgrunn av det. Det som syntes her derimot, var kun positive tilbakemeldinger. Hvorfor?</p> <p>Det er ikke sikker studentene ser visen i å gi tilbakemeldinger til hverandre, ettersom de har en oppfattelse om at alle får godkjenningstempele uansett hvordan de presterer (se punkt 8 i tabellen)</p> |



