

Livet i det yrkesfaglige klasserom – med nærmere blikk på læring og interaksjon

Nora Kolkin Sarastuen



Masteroppgave i pedagogikk

Vår 2011

Universitetet i Bergen

Psykologiske fakultet

Institutt for pedagogikk

Sammendrag

Denne empiriske casestudien presenterer funn fra kvalitative observasjoner, intervju med lærere og fokusgruppeintervjuer med elever fra to yrkesfaglige klasserom. Fokuset rettes mot læring i klasserommet, og hvilke forhold som kan fremme læring for yrkesfaglige elever.

Et særlig problem i denne konteksten er frafall; over halvparten av de elevene som faller fra er yrkesfaglige elever. Forskning rund hvorfor elevene avbryter utdanningen har i hovedsak forsket på skoleeksterne faktorer, i denne studien løftes betydningen av skoleinterne faktorer frem. Frafall som særegent problem er ikke hovedfokus for denne oppgaven, men noen av hovedårsakene til frafall spiller også inn på læringen i videregående. Elevenes karakterer fra ungdomsskolen påvirker gjennomføringsgraden, hvor elever med svake karakterer generelt søker seg til yrkesfag, og derav det høye frafallet. Elevenes ervervede kunnskap påvirker altså gjennomføringsgraden, hvor det også er rimelig å anta at elevenes forutsetninger for å lære er ulike. Dette vil ha betydning for organiseringen av undervisning og læring i videregående skole, og forhold som fremmer læring vil også kunne påvirke gjennomføringen. I klasserommene der studien er gjennomført legger undervisningsopplegget til rette for å møte en mangfoldig gruppe elever. Sentralt for å fremme læring i klasserommet er elevenes "egne planer". Egne planer er et system som setter elevene i stand til å være eiere av egen læring, men både intervjuene og observasjonene viser at å være eier av egen læring, må læres. I intervjuene beskriver elevene seg selv som aktive og deltakende når det arbeides etter egne planer. Lærerne søker å skape motiverte elever blant annet gjennom å gi elevene muligheten til å påvirke egen hverdag. Egne planer muliggjør også fullføring av eget arbeid, og elevene beskriver det å fullføre et arbeid som en god følelse. Når elevene arbeider etter egne planer settes de også i stand til å være ressurser for hverandre. Elevene arbeider med ulike tema, og kan derfor bruke hverandres kunnskap i timene. Dette trekkes frem som nyttig og lærerikt. Tilbakemelding er identifisert som spesielt viktig når elevene trener på de praktiske ferdigheter; elevenes arbeid stoppet opp når de var usikre på hvordan de skulle jobbe seg videre. I denne studien er tilbakemelding studert som en del av lærere og elevers handling og samhandlingen i klasserommet. Formativ vurdering er derfor trukket frem. Gjennom observasjoner og intervjuer kommer det frem at praksisen i klasserommene er et eksempel på formativ praksis.

Summary

This empirical case study presents findings from qualitative observations, interviews with teachers and students in two vocational classrooms. Classroom learning and the conditions that can help advance learning for vocational students is the subject of this study.

In this context drop-out is a particular problem, because over half of the students who drop out from high school are vocational students. Researches in Norway have focused on factors occurring outside of the classroom. But research has also shown that factors within the classroom have considerable importance for the decision to leave school. Drop-out is not the subject of this study, but some of the main reasons for drop-out influence learning in high school. Grades from junior high school affect the probability to complete high school, and students who enter vocational education generally have low grades. Acquired knowledge therefore affects the decision to leave school. The students who enter high school are also unequal in terms of learning ability, experiences and interests. This, in turn, has consequences for the teaching and learning within the classroom. In the two classrooms where this study was conducted, the teachers plan to develop learning taking into account the varied group of students. To meet the needs of the different students, the students are given the opportunity to develop their own plan for classroom action. This plan, so called “own plans”, determines what students *and* teachers are going to do and teach in the classroom. Arguments for the use of this kind of plan is that a motivated student has to be given the chance to work with something he/she likes, which too gives the opportunity for the student to work in a way that suits that specific student. This also gives the students a sense of control over their own learning, but both teachers and students reveal that this is something that has to be learned. Furthermore, the plan makes it possible to complete a task, and this is described by students as a good feeling. It also gives the opportunity to cooperate. Because the student works with different tasks they are able to use each other's knowledge. Feedback is identified as vital when the students work with the practical assignments; the student needed feedback to be able to continue their work. In this study, feedback is regarded as something that is placed in the middle of the teaching and learning process. Formative assessment is therefore taken into consideration. The observations and interviews from these two vocational classrooms give an example of formative practices.

Forord

Til Ingvild Bjørkeng Haugen – takk for de spennende, arbeidsomme og til tider stressende studietimene vi har hatt sammen. Du har gitt meg troen på og motivasjonen til å gjennomføre fem år med studier ved Universitetet i Bergen.

Jeg vil rette en stor takk til kontaktperson og lærerne i frisørklassene, som lot meg få innblikk i deres klasserom. Det har vært interessant og meget lærerikt å gjøre studien for denne masteroppgaven hos dere.

Gjennom arbeidet med masteroppgaven har jeg fått erfare hvor viktig tilbakemeldinger er for motivasjonen til å jobbe, fremgangen i ens egen tenkning og til å ha troen på at det man gjør kan gjøres. Med en masteroppgave, slik jeg har forstått at det er for en frisørelevs læring, er det ikke bare å klippe i vei; det er ikke bare å skrive i vei. Man må vite litt om den veien man går på. Jeg vil takke min veileder Anton Havnes for å ha vist meg hvilken vei jeg går på, hvor jeg er på vei og ikke minst hvordan jeg kan bevege meg videre. Dette har gitt meg den nødvendige tryggheten til å lære.

Jeg vil gjerne takke prosjektet ”Vurdering for læring” for muligheten til å være med på seminarer og lignende, og retter en spesiell takk til Kristine Ludvigsen som har tatt seg tid til å høre på og diskutere mine tanker rundt oppgaven. Jeg vil også takke mine medstudenter og alle i fagmiljøet for de spennende og lærerike årene her på universitetet.

Avslutningsvis vil jeg sitere et utdrag fra Profeten av Kahlil Gibran. Dette utdraget beskriver at tilegnelsen av kunnskap ikke er noe andre kan gjøre for deg, kunnskapen må du tilegne deg selv, men andre kan vise deg veien til kunnskapens dørterskel.

”Da sa en lærer, snakk til oss om kunnskap. Og han sa: Hvis han [læreren] virkelig er vis, ber han deg ikke komme inn i sin visdoms hus, men leder deg til din egen forstands dørterskel.

Astronomen kan snakke til deg om sin forståelse av verdensrommet, men han kan ikke gi deg sin forståelse. Musikeren kan synge for deg den rytmen som finnes i selve rommet, men han kan verken gi deg øret som fanger rytmen eller røsten som gjensker den” (Gibran, 2007, s. 66).

Nora Kolkin Sarastuen

Innholdsfortegnelse

1.	Innledning	1
1.1.	Yrkesfag	2
1.2.	Frafall som problem	2
1.2.1.	Årsaker til frafall	3
1.3.	Forhold som fremmer læring	7
1.3.1.	Vurdering og tilbakemelding i skole-Norge	8
2.	Problemstilling	9
3.	Teorikapittel.....	10
3.1.	Forhold som fremmer læring	10
3.1.1.	Tidligere erfaringer – avgjørende for elevens videre læring?	10
3.1.2.	Krever motivasjon og engasjement aktive elever?	11
3.1.3.	Kan tilbakemelding skape motiverte elever?.....	13
3.1.4.	Tilbakemeldingens utforming (budskapet).....	13
3.2.	Forhold som fremmer læring i klasserommet.....	18
3.2.1.	Hva er formativ vurdering?	19
3.2.2.	Formativ vurdering og formative interaksjon.....	20
3.2.3.	Tilbakemelding opp i mot interaksjon i klasserommet	21
3.3.	Sammenfatning	22
4.	Metodekapittel	24
4.1.	Forskningsmetode.....	24
4.2.	Utvalg	25
4.3.	Tidsplan for datainnsamling	26
4.4.	Observasjon	27
4.4.1.	Fokus for observasjonene	28
4.5.	Det kvalitative forskningsintervju	29
4.6.	Fokusgruppeintervju med elevene	30
4.7.	Dokumentet	31
4.8.	Analyse og bearbeiding av data.....	32
4.8.1.	Bearbeiding av observasjonsdata.....	32
4.8.2.	Analyse av første og andre observasjonsuke	33
4.8.3.	Forberedelse til intervju spørsmål	33
4.8.4.	Bearbeiding av intervjudata	34
4.8.5.	Utfordringer	34
4.8.6.	Den videre analysen.....	35
4.9.	Etikk, reliabilitet og validitet	36
4.9.1.	Bearbeiding av data	37
4.10.	Sammenfatning	40
5.	Empiri	41
5.1.	Å klippe håret	41
5.2.	Frisørfaget.....	41
5.3.	Frisørklassene	43
5.3.1.	Livet i klasserommene – et resultat av en endring	45
5.3.2.	Utfordringer	46
5.4.	Paraplyen	49
5.5.	Egne planer	51
5.5.1.	Lærerne om egne planer	52
5.5.2.	Elevene om egne planer.....	53
5.6.	Elevsamarbeid	55
5.7.	Lærerrollen	57

5.8.	Tilbakemelding (og spørsmål) i timen	58
5.8.1.	Tilbakemeldinger	58
5.8.2.	Spørsmål og bevisstgjøring av arbeidsprosess	61
5.8.3.	Refleksjon og vurdering	62
5.9.	I teoritimen	63
5.10.	”Vi som frisører” – den faglige identiteten	63
5.11.	Hvordan lykkes.....	64
5.12.	Ansvarliggjøre elevene	65
5.13.	Metaperspektiv på det å ta utdanning	66
5.14.	Sammenfatning.....	66
6.	Diskusjonskapittel	68
6.1.	I møte med elevene.....	68
6.2.	Kan lærernes praksis beskrives som formativ vurdering?.....	69
6.3.	Egne planer – middelveien mellom å gjøre læringen for elevene og å la den lærende lære selv?	71
6.4.	Å være en støtte for hverandre	73
6.5.	Tilbakemelding som et aspekt ved klasseromsundervisning.....	74
6.5.1.	Tilbakemeldingspraksis i frisørklassene.....	74
6.5.2.	Tilbakemelding – en interaksjon som påvirker kognisjon	77
6.5.3.	Tilbakemelding – en sentral del av å utvikle elevenes praktiske kunnskaper.....	78
6.5.4.	Tilbakemelding – en måte å skape ”moments of contingency” i klasserommet.....	79
6.6.	Motivasjon – årsak eller resultat?.....	81
6.6.1.	Kan tilbakemelding skape motiverte elever?.....	82
6.6.2.	Fullføring av et arbeid	82
6.7.	Hvorfor går jeg på skolen? – metaperspektiv på det å ta utdanning	83
7.	Avslutning	84
8.	Konklusjon	88
9.	Litteraturliste	91
10.	Vedlegg.....	94
10.1.	Eksempel på analyse.....	94
10.1.1.	Analyse av første og andre observasjonsuke.....	94
10.1.2.	Den videre analysen.....	95
10.1.3.	Den videre analysen.....	96
10.2.	Tegning av frisørklasserom	97
10.3.	Intervjuguide Lærere	98
10.4.	Intervjuguide fokusgruppeintervju elever	101
10.5.	Informasjonsskriv til skoler	103
10.6.	Godkjennelse fra NSD.....	103
10.6.1.	Godkjennelse av observasjon og fokusgruppeintervju.....	106

1. Innledning

Temaet for denne masteroppgaven er læring i klasserommet. Ulike læringsparadigmer fremstiller læring forskjellig. Dysthe (2001, s. 42) trekker frem at samhandlingen i klasserommet spiller en viktig rolle for tilegnelsen av kunnskap innenfor det *sosiokulturelle* perspektivet; "[...] *kunnskap blir konstruert gjennom samhandling og i ein kontekst*". Interaksjonen i klasserommet vil derfor ha betydning for den læringen som skjer. Siden læring i klasserommet er et vidt tema er det avgrenset til å omhandle tilbakemeldingspraksis i klasserommet. Innenfor det sosiokulturelle perspektivet blir vurdering sett på som "ein integrert del av det å lære, ikkje noko vedheng" (Dysthe, 2001, s. 41). I denne studien er tilbakemelding behandlet som et aspekt ved klasseromsundervisningen, og er ytterligere avgrenset til å fokusere på betingelser for tilbakemelding og oppfølging av tilbakemelding fra lærer og elever.

Konteksten for studien er den yrkesfaglige utdanning. Etter påvisningen av de mange elevene som starter, men ikke fullfører eller består utdanningen er fag- og yrkesopplæringen i Norge særlig debattert. Frafall er derfor et særegent problem i den konteksten studien retter søkelyset mot. I tillegg er betydningen av skoleinterne og skoleeksterne faktorer et sentralt spenningsforhold i frafallslitteraturen.

Studien retter seg mot yrkesretningen *frisør*, og er en empirisk studie gjennomført i to klasserom (med samme undervisningsopplegg). Lærerne i frisørklassene har utviklet et eget undervisningsopplegg for å fremme læring. For å identifisere faktorer som har betydning for læring omhandler teorikapitlet en gjennomgang av forskningsbasert kunnskap rundt faktorer som påvirker læring. Det er gjort mange studier av formativ vurdering/ praksis og tilbakemelding, men hensikten med *denne* studien er å undersøke dette i en *yrkesfaglig* kontekst.

Innledningsvis vil det kort redegjøres for strukturen av den yrkesfaglige utdanning. Deretter vil frafall som problem løftes frem, og mulige årsaker til frafall blir gjennomgått. Gjennom de årsakene som studier av frafall har identifisert kan en lese at skoleeksterne faktorer tillegges stor betydning, her vil jeg løfte frem aktualiteten av de skoleinterne faktorene.

1.1. Yrkesfag

Med innføringen av Reform 94 fikk alle elever som fullførte grunnskolen rett til videregående opplæring, og dermed entret så godt som alle ungdommene den videregående skole. Elevene kan velge mellom tolv utdanningsprogrammer, hvorav ni er yrkesfaglige (NOU, 2008:10). Yrkesopplæringen i Norge følger to modeller; hovedmodellen er en 2 + 2 struktur, hvor elevene går to år på skole og to år som lærling i bedrift. I den andre modellen tar elevene hele den yrkesfaglige utdanningen innenfor skolen (Markussen, 2010; Høst, 2008). Elevene som følger hovedmodellen går vg1 og vg2 på skolen, hvor opplæringen er delt inn i fellesfag (tidligere kalt allmennfag), programfag (tidligere kalt yrkesfag) og prosjekt til fordypning (NOU, 2008: 10). Opplæringen i bedrift strekker seg over to år, og blir dermed kombinert med verdiskapning.

Forskning rundt fag- og yrkesopplæringen beskrives som en viktig del av utdanningsforskningen i Norge. NOU 2008: 10 *"Fagopplæring for fremtida"* viser imidlertid til at forskningen er beskjeden og har liten plass og prestisje. Det eksisterende datamaterialet beskrives som mangelfullt, hvor mer systematisk forskning rundt yrkesfag etterlyses.

1.2. Frafall som problem

Som bakgrunn for OECDs internasjonale undersøkelse om undervisning og læring (i ungdomsskolen) ligger en erkjennelse av at skolen er den viktigste samfunnsinstitusjon i alle land (Vibe m.fl., 2009). Skolens viktigste oppgave er å utdanne individene slik at de er rustet til å møte arbeidsmarkedet, noe som gagnar både individ og samfunn. For å stille sterkt i møtet med arbeidsmarkedet vil det å fullføre videregående opplæring være essensielt. I St. meld. nr. 16 (2006-2007, s. 49) *"...og igjen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring"* vises det til at "nesten 100 prosent av elevene som forlater 10. trinn søker plass, og rundt 96 prosent går rett over i videregående opplæring etter endt grunnskole". Kun 60-80 % av årskullene lykkes med å fullføre den utdanningen de har begynt på. Da har ikke skolen bestått sin oppgave, fordi; "de som ikke har bestått videregående opplæring stiller svakere på arbeidsmarkedet enn de som har bestått, og samfunnet går glipp av viktig kompetanse" (Markussen, 2010, s. 9).

Frafall beskrives som et av de største samfunnsmessige utfordringene Norge står overfor, og frafallet har ikke hatt noen nedgang de senere årene (Hernes, 2010). Av de

ungdommene som startet i videregående opplæring høsten 2003, hadde 68 prosent bestått og oppnådd studie- eller yrkeskompetanse etter fem år (Markussen, 2010, s. 132). Markussen m.fl.(2008) viser til at av de elevene som startet på *yrkesfaglig* utdanning i 2002, hadde under halvparten fullført og bestått fem år senere. Frafall er et problem på flere nivå; for de elevene som faller fra vil mulighetene for jobb reduseres, og faren for dårlig helse og uføretrygd øker. I tiden fremover vil etterspørselen etter arbeidskraft med grunnskoleutdanning synke betraktelig; å falle fra videregående opplæring vil i 2025 bety å ”stille seg utenfor 95 prosent av arbeidsmarkedet” (Hernes, 2010, s. 20). I tillegg vil det å utdanne befolkningen til å svare på arbeidslivets behov være vesentlig for at norske bedrifter skal kunne hevde seg. For eksempel vil behovet for helsearbeidere øke betraktelig, da flere eldre entrer eldreomsorgen. For samfunnet vil det å ha færre i arbeid og flere på trygd være en dyr affære, samtidig som befolkningens kompetanse utgjør ”den viktigste faktoren for vekst” (Stortingsmelding nr 44, 2008-2009). Når elever faller fra videregående utdanning sløser Norge med den viktigste ressursen vi har. Derfor er tiltak for å bedre gjennomføringen i videregående opplæring, og yrkesfaglig opplæring spesielt, plassert høyt opp på den politiske dagsorden.

1.2.1. Årsaker til frafall

Som nevnt søker så godt som alle ungdommene i Norge seg til videregående utdanning. Elevene slutter med andre ord *etter* at de har begynt. På oppdrag fra Kunnskapsdepartementet foreligger rapporten ”*Tiltak for bedre gjennomføring i videregående opplæring*” (2006). Denne rapporten hevder at det er et sammenfall mellom forskeres årsaksforklaringer for gjennomføringsgraden, hvor NIFU STEP, LÆRINGSlaben, NIBR og Nordlandsforskningen trekkes frem som forskningsmiljøer som har kommet frem til tilnærmet like forskningsresultater. Det pekes på at ”mange faktorer som påvirker om man gjennomfører videregående opplæring, er knyttet til forhold utenfor skolen eller til tidligere utdanning” (ibid. s. II). Denne oppgaven har spesielt trukket frem forskning fra NIFU STEP.

Studiet ”Bortvalg¹ og kompetanse” (2008) av Eifred Markussen, Mari Wigum Frøseth, Berit Lødding og Nina Sandberg fulgte 9 749 ungdommer fra 2002 og gjennom fem og et halvt år i videregående opplæring. Data ble samlet inn gjennom spørreskjema, hvor det også ble gjennomført to kvalitative delstudier. Studien er gjennomført i 7 fylker, men Finnmark fylke som har størst frafall inngår ikke i datamateriale (Markussen, 2010, s. 132). Prosjektet kartla tre grupper av elever: de som fullførte og besto, de som gjennomførte uten å bestå og de som sluttet før de var ferdige (frafall). Forskerne ville finne ut hvilke forhold som påvirket sannsynligheten for enten å falle fra eller å gjennomføre uten å bestå sammenlignet med å fullføre og bestå.

Kort oppsummert kom studiet frem til at frafall, gjennomføring og kompetanseoppnåelse påvirkes av: bakgrunn, tidligere prestasjoner, faglig og sosialt engasjement, samt kontekst (Markussen, 2008). Studiet viser også til styrken av hver variabel.

Forskerne ser frafall i videregående opplæring i hovedsak som et følgeproblem, hvor faren for frafall starter tidlig. *Bakgrunnsfaktorer* som kjønn, minoritetsbakgrunn og foreldrenes utdanningsnivå har en stor betydning for karakterene elevene oppnår i ungdomsskolen. Karakterer fra ungdomsskolen, samt fravær, har betydning for graden av fullføring i videregående skole fordi elever som møter med svake karakterer fra ungdomsskolen er dårligere rustet til å takle utfordringene i videregående opplæring. Dermed vil bakgrunnsfaktorer som påvirker elevene i tidlig alder, indirekte ha en betydning for graden av fullføring av videregående skole ved at de direkte påvirker karakterene fra ungdomsskolen (Markussen 2008, s. 26; Markussen 2010, s. 138, 139). *Tidligere skoleprestasjoner* (som karakterer fra ungdomsskolen) var det enkeltforholdet som hadde klart *størst* betydning: ”en forbedring av karaktersnittet fra 3,5 til 4,5 økte sannsynligheten for å bestå etter fem år med 21 prosentpoeng (Markussen, 2008, s. 26). Markussen (2010) viser til at dette var sammenfallende med studiet til Støren m. fl. (2007).

¹ Markussen m.fl. (2008) peker på begrepet ”frafall”, som feilaktig kan gi inntrykk av at det ”å slutte i skolen er noe viljeløst, noe som bare skjer en, noe man ikke har kontroll over” (ibid. s. 9). De velger å benytte begrepet ”bortvalg” for å signalisere at det å slutte i videregående opplæring er et valg, og ikke et uhell som bare skjer en, uten muligheter for selv å kunne påvirke situasjonen. Samtidig argumenterer de for at ”valgene skjer innenfor rammene av begrenset rasjonalitet” (ibid. s. 10).

Som sagt er flesteparten av de elevene som faller fra yrkesfaglige elever. I følge forskning rundt frafall øker gode karakterer fra ungdomsskolen sannsynligheten for å gjennomføre. I rapporten *"Tiltak for bedre gjennomføring"* (2006) trekkes det frem at de yrkesfaglige linjene "rekrutterer generelt en større andel ungdom med svakere prestasjoner fra 10. trinn enn de studieforbereidende retningene" (ibid. s. 8), og at dette er noe av forklaringen på hvorfor frafallet på yrkesfag er såpass stort. Håkon Høst (2008) har trukket frem årsaker til at yrkesfaglige elever slutter, men her løftes *opplevelsen av undervisningen* frem som en vesentlig faktor.

Høst (2008) viser til Markussen m. fl.(2008) når han trekker frem årsaker til frafall. Høst (2008) presenterer resultater fra 40 intervjuer med ungdommer som hadde sluttet enten i helse- og sosialfag, byggfag eller hotell- og næringsmiddelfag. Årsakene vil kun fremstilles kort her: følelsen av å ikke mestre kravene og sosial utstøting, og lite hjelp fra skolen til å løse problemene var et gjennomgangstema på helse- og sosialfag. Dårlig miljø, vold og trusler nevnes også som en årsak. En annen grunn til frafall var opplevelsen av enten at opplæringen var på et for lavt nivå eller elevenes opplevelse av å ikke forstå hva det er ment at de skal kunne eller "hvordan de skulle tilegne seg de nødvendige ferdighetene" (Høst, 2008, s. 33). Innenfor hotell- og næringsmiddelfag trekkes skuffelsen rundt den undervisningen de møtte som stod i kontrast til elevens forventninger om et kreativt og spennende arbeid, samt trakasseringer frem som årsaker til slutting (ibid. s. 33).

Dette gir en pekepinne på at opplevelsen av klasseromsundervisningen er en vesentlig faktor når det kommer til årsaker til frafall, noe frafallsforskningen i mindre grad har fokusert på. For eksempel har ikke studien "Bortvalg og kompetanse" (Markussen m.fl., 2008) satt seg fore å "gi en omfattende analyse av hvilke forhold på læringsarenaen som har betydning for bortvalget" (Markussen m.fl., 2006, s. 113).

I rapporten "Gull av gråstein" fremmer Hernes (2010) betydningen av det som skjer i skolen og i klasserommet; de skoleinterne faktorene. Han viser blant annet til resultatene fra OECDs PISA -undersøkelse underbygger Bergensundersøkelsen; i Norge er det større "variasjon innen skoler enn mellom når det gjelder ytelser" (Hernes, 2010, s. 44). Når en vet dette blir konklusjonen: "Skal elevene bringes dit vi ønsker, er det det som skjer i klasserommet som må påvirkes" (ibid. s. 44). Der forskning rundt frafall har fokusert på skoleeksterne faktorer, og identifisert elevenes tidlige karakterer som det

største påvirkningskilden, hevder Hattie (2009, s. 42) at “[...] one of the most fascinating outcomes of this synthesis of meta-analyses is that there are measures that school can implement that are more influential than this prior achievement effect”. Hernes (2010) fremhever at ”innpakningen” elevene møter opp på skolen med ikke trenger å være utslagsgivende for hva de oppnår i skolen. Men: skolen må lære elevene til at det de er ikke nødvendigvis er hva de trenger å bli, hvor elevens interesse for eget talent må ”vekkes”, for deretter å ”spore dem til å yte mest mulig av hva de kan make” (Hernes, 2010, s. 34). Hattie (2009, s. 31) viser til noe av det samme når han hevder at ”Their own expectations can be formed powerfully from experiences in classroom”. De erfaringene elevene gjør i klasserommet kan med andre ord være viktige, noe også Vincent Tinto (1996) påpeker.

I likhet med Markussen (2008, 2010) fremhever Tinto (2007) at faglig og sosialt engasjement, samt involvering øker sannsynligheten for gjennomføring. Arbeidsinnsats og gode prestasjoner er med på å øke det faglige engasjementet. Trivsel og tilpasning påvirker det sosiale (Markussen, 2008, 2010). Så blir spørsmålet; *hvor* skal elevene oppleve faglig og sosialt engasjement; hvor skal de oppleve gode prestasjoner, trivsel og tilpasning? Blikket rettes med andre ord mot skolen og det som skjer i klasserommet. I tillegg peker Tinto (2007) på at faktorer som fremmer læring også vil kunne påvirke gjennomføringen. For eksempel løftes det frem at elevenes læring forsterkes når de involveres i læring (Tinto, 2007). Som nevnt over er dette også sammenfallende med faktorer som kan påvirke gjennomføringen, og Tinto (1993) konkluderer blant annet med at: “[...] our analysis of student retention can be seen as also applying to the question of student learning” (Tinto, 1993, s. 188).

Det som skjer i klasserommet vil altså kunne påvirke gjennomføringen, og Tinto (2007) ser det som overraskende at *klasserommet* ikke har spilt en mer sentral rolle i forskning rundt hva som påvirker gjennomføringen. Det manglende fokuset på skolen som en læringsarena understrekes i NOU rapport 2008: 10. Forskning rundt hvorfor opplæringen avbrytes, beskrives som viktig, og den eksisterende forskningen sees på som verdifull, *men* studiene sier lite om opplæringstilbud i skole og bedrift. Samtidig har ikke forskningen ignorert hva som skjer i klasserommet, men forskningen har i liten grad sett det i *sammenheng* med hva som får elever til å fortsette sin utdanning (Tinto, 2007). I NOU rapporten (2008: 10) fremheves det som ønskelig at fremtidige forskning

undersøker hvilke forhold i skolene og bedriftene som har betydning for elevenes læringsutbytte.

Faktorer som påvirker læring kan altså samtidig påvirke gjennomføringen. Det å få en bedre forståelse for læringsbetingelsene i yrkesfag vil dermed også kunne virke inn på frafallet, og blikket rettes mot de forhold som fremmer læring i klasserommet.

1.3. Forhold som fremmer læring

Hernes (2010, s. 44) ser læreren som ”elevenes viktigste læremiddel”. Det vesentlige er at lærerne er oppmerksomme på at elever lærer på ulike måter og at de skaper et miljø som gjør at elevene opplever skolen som et viktig sted, der muligheter, krav og mestring oppleves. Samtidig må læreren utvikle et system for å finne ut hva elevene ikke mestrer eller skjønner, slik at de kan gi dem det de da trenger (ibid. s. 45). Bjørgen (2000, s. 228) trekker frem at å vite hensikten og målet med læringsarbeidet, og inngående ”kjennskap til hva som er godt eller dårlig i forhold til målet” er forutsetningen for effektiv læring. Dette skaper et stort behov for korreksjon av læringsarbeidet, hvilket krever kommunikasjon og tilbakemelding (Bjørgen, 2000, s. 228). Å vite hensikten med læringsarbeidet, hvor man skal videre, hva som er målet og *hvordan* man skal jobbe for å komme dit er med andre ord vesentlig for elevens læring. Å gi elevene tilbakemeldinger på eget arbeid vil kunne redusere usikkerheten rundt hvorvidt arbeidet er riktig eller ei, samtidig signaliserer det at elevens arbeid blir sett. Det gir videre en mulighet til å finne ut hvilken forståelse eleven har av arbeidsoppgaven, for å unngå at eleven er på ”ville veier” *før* en eventuell test av læringsoppnåelse. Hvis eleven blir pendlet inn på den riktige veien mot målet, vil eleven kunne ha en større sjanse til faglig prestasjon. Tilbakemelding undervis i opplæringen blir i St. meld. nr. 31 ”Kvalitet i skolen” (2007-2008) beskrevet som et virkemiddel som i betydelig grad hever elevenes læring. Hattie (2009) ser tilbakemelding som vital for læringsprosessen, og Hattie & Temperley (2007, s. 81) konkluderer i sine studier med at: ”feedback is one of the most powerful influences on learning and achievement [...]”.

Tilbakemelding kan beskrives som en interaktiv prosess, hvor interaksjonen mellom den lærende og læreren eller medelever vil være av stor betydning for å fremme læring. Dysthe (2001, s. 52) hevder at ”mening, kunnskap og forståelse blir skapt gjennom interaksjon”. Det å se på kvaliteten på interaksjonen i klasserommet er altså vesentlig for å fremme elevenes læring, og interaksjon i klasserommet fordrer deltakende elever.

Da mange av elevene innenfor den yrkesfaglige opplæring har et svakt faglig utgangspunkt fra ungdomsskolen, kan vi også anta at disse elevene møter opp med et relativt lavt engasjement for å lære. Hattie (2009, s. 32) hevder i sin bok at "The major goal of school should be to turn us on to learning". Han peker på at vi må skape skoler som inviterer elevene til å involvere seg i læringsprosessen (ibid. s. 34). For at elevene skal involvere seg i egen læringsprosess krever dette en undervisning som søker elevens deltakelse. Dysthe (2001, s. 40) trekker frem at "det å delta i og bli verdsett i et fellesskap gir motivasjon til fortsatt læring". Samtidig vil et klasserom som preges av deltakelse kunne gi læreren muligheter til å undersøke elevenes forståelse; gjennom respons og deltakelse kan eleven vise sin forståelse noe som gjør det mulig for læreren å sende eleven i tenkeretningen som fører frem mot målet. Da vil læreren også kunne finne ut hva elevene ikke skjønner eller mestrer, slik at de kan gi dem det de trenger (Hernes, 2010). Tilbakemelding fremheves altså som viktig, men i Norge blir vurderingskulturen beskrevet som mangelfull.

1.3.1. Vurdering og tilbakemelding i skole-Norge

For å fremme elevenes læring ytterligere er tilbakemelding trukket frem. Når en elev får en tilbakemelding vil dette kunne sette eleven i stand til å forstå eget arbeid bedre, noe som igjen kan sende eleven på rett vei. Tilbakemelding vil derfor være en viktig del av det å drive undervisning. Hvordan beskrives tilbakemeldingspraksisen i norske skoler?

Som sagt har OECD gjennomført en internasjonal undersøkelse om undervisning og læring (Vibe m.fl., 2009). I undersøkelsen kommer det frem at vi har en svak vurderingskultur i Norge. Evaluering, tilbakemelding og oppfølging ser (ofte) ut til å mangle, både fra skoleeier til skoleleder, fra skoleleder til lærer og fra lærer til elev. Sett i forhold til de andre landene som deltok, gir undersøkelsen indikasjoner på at norske lærere i mindre grad følger opp elevenes arbeid og læring. Tilbakemelding og oppfølging blir beskrevet som en forutsetning for elevenes faglig fremgang, og dårlig oppfølgingskultur kommenteres i rapporten som en alvorlig svakhet (ibid. s. 219). Dette underbygges også av St. meld. nr. 31 "Kvalitet i skolen" (2007-2008) hvor tilbakemeldinger underveis i opplæringen beskrives som et virkemiddel som i betydelig grad hever elevenes læring, men trekkes frem som en mangelvare i grunnopplæringen.

I en sluttrapport av individvurdering i norsk skole- og yrkesfag (2007) trekkes følgende frem "Avslutningsvis vises det til at det å få på plass et godt og helhetlig system for

elevvurdering som både er læringsfremmende, faglig relevant og rettferdig, er et svært viktig veivalg for norsk skole” (Utdanningsdirektoratet, 2007, s. 13).

2. Problemstilling

Denne studien retter søkelyset mot elevenes læring i klasserommet, og forhold som fremmer læring. Frafallsforskning viser at å fremme læring vil kunne være en vei å gå for å påvirke elevene til å fortsette sin utdanning. Da det etterlyses mer forskning rundt forhold *i skolen* som har størst betydning for elevenes læring, samtidig som forskningen rundt yrkesfaglige opplæring beskrives som en mangelvare, er min problemstilling:

Hvilke forhold fremmer elevens læring i yrkesfag?

3. Teorikapittel

I dette kapitlet vil jeg trekke frem forskningsbasert kunnskap rundt hvilke forhold som kan fremme elevenes læring. Først og fremst rettes søkelyset mot elevenes tidligere erfaringer, og den påvirkningen erfaringene kan ha på videre læring. Tilbakemelding blir deretter trukket frem, men for at tilbakemelding skal fremme læring vil det være nødvendig å rette blikket mot den klasseromspraksisen som tilbakemeldingen er en del av. Formativ praksis blir derfor trukket frem som en læringsfremmende klasseromspraksis.

3.1. Forhold som fremmer læring

I boken "Visible learning" av John Hattie (2009) introduseres funn fra mer enn 800 meta-analyser. Han definerer målet med boken slik: "This book aims to synthesize over 800 meta-analysis about the influences on achievement to present a more global perspective on what are and what are not key influences on achievement" (Hattie, 2009, s. 14). I boken søker han å fremstille en forklarende historie om hva som påvirker elevenes læring, hvor 138 faktorer og effekten av hver faktor blir diskutert og presentert ved hjelp av en parameter. Jeg vil i det følgende trekke frem noe av det han beskriver som kritisk for å fremme læring i skolen.

Den største effekten på læring, mener Hattie (2009) oppstår når: "teachers become learners of their own teaching, and when students become their own teachers" (ibid. s. 22, 238). Han fremhever særlig at undervisningen og læringen som skjer i klasserommet må synliggjøres, derav navnet "Visible learning".

Læreren, blir av Hattie (2009) trukket frem som særlig viktig for elevenes læring, hvor: "The major message is simple – what teachers do matters" (ibid. s. 22). Faren ved denne påstanden er å bli forledet til å tro at hva alle lærere gjør har betydning – han presiserer at dette må tolkes i retningen av at lærerpraksisen til noen lærere påvirker elevenes læring og har stor betydning. Den lærerpraksisen som har påvirkning på elevenes læring blir beskrevet som styrende, innflytelsesrike, omsorgsfull, og aktivt engasjerte i lidenskapen rundt undervisning og læring (ibid. s. 243).

3.1.1. Tidligere erfaringer – avgjørende for elevens videre læring?

Som sagt viser frafallsforskningen at et svakt karaktergrunnlag fra ungdomsskolen øker sannsynligheten for å falle fra. Hattie (2009, s. 239) peker på at den lærendes

konstruksjon av kunnskap og ideer i stor grad er påvirket av *tidligere erfaringer* som bringes med inn i skolesituasjonen; villigheten til å lære og til å gjøre seg nye erfaringer, hvordan en ser på seg selv som lærende, engasjementet og motivasjonen for å lære og hvilken tro eleven har på oppnåelse i skolen fremheves som kritisk for utfallet av undervisning. Elever som møter videregående skole med et svakt karaktergrunnlag, vil kunne ha erfaringer knyttet til det å ikke mestre. “The worst scenario is one in which some pupils get low marks this time, they got low marks last time, they expect to get low marks next time [...]” (Black & Wiliam, 2001, s. 8). Elevenes tidligere erfaringer kan med andre ord være med på å farge bildet eleven skaper av seg selv som en lærende (og villigheten til å lære), noe som kan få konsekvenser for videre læring: ”Such reputation enhancement is particularly powerful during the early adolescent years and it is during these years that the decision to continue in education or not is often made” (Hattie, 2009, s. 40). Samtidig hevder Hattie (2009) at erfaringer innenfor skolens fire vegger kan ha en voksende påvirkning på villigheten til å lære, til å gjøre seg nye erfaringer og hvilket bilde eleven har av seg selv som en lærende (ibid. s. 40). Da vil det å være åpen for nye erfaringer og det å få troen på at læring både er verdifullt og nyttig være spesielt kritisk. Dette er noe som kan formes og påvirkes av skolen. At *læreren* forsøker å forstå hvilke tidligere erfaringer eleven bringer med seg inn i klasserommet trekkes derfor frem som viktig for den videre læringen: ”Student often come to lessons with already constructed realities, which, if we as teachers do not understand them before we start to teach, can become the stumbling blocks for future learning” (Hattie, 2009, s. 26).

Da de tidligere erfaringene til elevene er med på å farge bildet eleven har av seg selv som en lærende og hva eleven tror og ikke tror at er mulig å oppnå i skolen, ser en at svake karakterer fra ungdomsskolen (erfaringer) vil ha en innvirkning på den videre læringen i videregående skole. Hattie (2009) understreker her betydningen av dette, men forholder seg til den allerede ervervede kunnskapen som et grunnlag for undervisning og organisering av læring.

3.1.2. Krever motivasjon og engasjement aktive elever?

Engasjement blir av Hattie (2009) trukket frem som en nøkkelfaktor når det kommer til elevenes læring. Han viser til at ingen reform vil bli suksessfull så fremt man ikke løser problemet med engasjement. Derfor bør det overordnede målet for skolen være å: “turn us on to learning and to assist us to be open to new experiences in learning” (ibid. s. 32).

Han beskriver situasjonen i skolen ved å vise til ulike studier; først og fremst trekker han frem studiene til Steinberg, Brown & Dornbusch (1997) som viser at for mange av elevene er fysisk tilstede, men mentalt fraværende: "Part of the problem is that students can be confused (cannot keep up, class are too difficult), also so many are bored (too easy, too few consequences of the learning)" (Hattie, 2009, s. 32). Hattie (2009) legger så til Nuthalls (2005) funn om at mye av det som undervises i skolen allerede er kjent for elevene, og Yairs (2000) som hevder at elevene tilbringer 85 prosent av sin tid til å lytte, eller late som de lytter, til det læreren sier: "then we make it difficult to foster engagement" (Hattie, 2009, s. 32).

Det er mange veier å gå for å fremme engasjement, og i boken trekkes det frem at bedre indikatorer for suksess, med transparente suksesskriterier, mer utfordrende materiell, høyere forventninger, at intensjonen med læringen er klar og at læringen synliggjøres for elevene (Hattie, 2009, s. 25, 49). Målet må være at eleven skal bli *aktiv* i sin egen læringsprosess, derfor bør skolen maksimere antall elever som er aktive og redusere antall elever som er passive. Hattie (2009) påpeker at det som har betydning er blant annet lærerens forventning om at alle elevene kan ha fremgang og at elevenes prestasjoner ikke er fastsatt, men mulig å endre (ibid. s. 35). Han viser til at det læreren får elevene til å gjøre er viktigere enn hva læreren gjør.

Hattie (2009) tar også opp *motivasjon* i sin bok. Han mener at et av oppdragene til utdanning vil være å stille spørsmål som "hvorforskal jeg bruke tid på lekser, når jeg kan spille fotball", "hvorfors lære mer når jeg kan nok til å stå": "The minimax principle – minimal effort maximum gain – can be most strategic but hardly enhancing" (ibid. s. 47). Han fremhever at kontroll over egen læring vil kunne spille en viktig rolle, og konkluderer blant annet med at "It seems achievement plus effort plus engagement are keys to success in school" (ibid. s. 49).

Motivasjon kan altså fremme elevenes læring, men hvilke forhold fremmer motivasjon? Shute (2008, s. 153) trekker blant annet frem tilbakemelding: "In addition to its influence on achievement feedback is also depicted as a significant factor in motivating learning".

3.1.3. Kan tilbakemelding skape motiverte elever?

For å fremme elevenes motivasjon er tilbakemelding trukket frem. Tilbakemelding kan motivere ved å redusere elevens usikkerhet rundt egen oppgave eller arbeid. Å redusere graden av usikkerhet er viktig for motivasjonen til å lære: "Because uncertainty is often unpleasant and may distract attention away from task performance, reducing uncertainty may lead to higher motivation and more efficient task strategies" (Shute, 2008, s. 157). Tilbakemelding kan også formidle informasjon som kan hjelpe eleven med å lukke gapet mellom gjeldende forståelse og ønsket forståelse, noe som kan motivere til en høyere grad av innsats (ibid. s. 157). Shute (2008) trekker spesielt frem målrettet tilbakemelding, som gir den lærende informasjon om egen progresjon frem mot et ønsket mål. Motivasjon og engasjement fremmes når eleven har en forventning om at de mål han eller hun har satt seg kan nås (Shute, 2008, s. 161). Tilbakemelding kan være med på å peke ut veien for den lærende, slik at veien frem mot målet blir synlig og forventningen om å nå målet øker.

Ved siden av å påvirke motivasjon beskrives tilbakemelding som vital for selve læringsprosessen (Hattie, 2009) og "[...] one of the most powerful influences on learning and achievement [...]" (Hattie & Timperely, 2007, s. 81). Tilbakemelding ansees som viktig i læringsprosessen, men tilbakemelding i seg selv behøver ikke nødvendigvis stimulere til læring. Shute (2008, s. 153) påpeker blant annet at "[it is the] least understood features in instructional design", og Sadler (2010, s. 536) trekker frem at: "Feedback is capable of making a difference to learning, but the mere provision of feedback does not necessarily lead to improvement [...]" Det ligger med andre ord noen betingelser implisitt i termen "tilbakemelding" som må løftes frem for at tilbakemelding skal kunne fremme læring. Her vil jeg først og fremst trekke frem tilbakemeldingens utforming, som av mange beskrives som kritisk for at den skal fremme læring.

3.1.4. Tilbakemeldingens utforming (budskapet)

Tilbakemelding defineres av Hattie og Timperely (2007, s. 102) slik:

"Feedback is information provided by an agent (e.g., teacher, peer, book, parent, experience) regarding aspects of one's performance or understanding. It occurs typically after instruction that seeks to provide knowledge and skills or to develop particular attitudes".

Læringsfremmende tilbakemelding må gi svar på tre spørsmål: hvor skal jeg? (Feed up), hvor er jeg? (feed back) og hvordan skal jeg gå videre (feed forward), hvor: "This

feedforward question can have some of the most powerful impacts on learning” (ibid. s. 89, 90). Når det er et gap mellom hva eleven forstår sammenliknet med hva som er forventet at eleven skal forstå, vil svar på disse tre spørsmålene fremme elevens læring. Hattie og Timperely (2007) hevder at “It can increase effort, motivation, or engagement to reduce this discrepancy, and/or it can increase cue searching and task processes that lead to understanding (thus reducing this discrepancy)” (ibid. s. 102). Hvert av spørsmålene fungerer på fire nivåer; oppgavenivå, prosessnivå, selvregulering og personlig nivå (ibid. s. 86).

Hattie & Timperely (2007) hevder som sagt at tilbakemeldingene fungerer på fire nivåer, og hvilket nivå tilbakemeldingen retter seg mot har innvirkning på tilbakemeldingens effektivitet. Når en tilbakemelding relateres til en oppgave eller et produkt og formidler til eleven hvorvidt arbeidet er riktig eller feil, betegnes dette som *oppgavenivå* (ibid. s. 91). Slike tilbakemeldinger er effektive ”when the task information subsequently is useful for improving strategy processing or enhancing selfregulation (which it too rarely does)” (ibid. s. 90). Tilbakemeldinger på *prosessnivå* retter seg mot prosessen som er brukt til å skape et produkt eller ferdigstille en oppgave. Det tredje nivået, *selvregulering*; relateres til elevens selvregulering som bedre ferdigheter i egenvurdering eller selvtilliten til å forstsette og engasjere seg for en oppgave. Tilbakemeldinger som retter seg mot selvreguleringsnivå og prosessnivå vil være effektive “in terms of deep processing and mastery of tasks“ (ibid. s. 90). Det fjerde nivået rette seg mot det *personlige*. Denne typen tilbakemeldinger beskrives som personlige fordi den retter seg mot personen (eleven) og ikke hvordan en elev har utført en oppgave (ibid. s. 90). En slik tilbakemelding er også preget av ros eller kritikk. Hattie og Timperely (2007) hevder at tilbakemeldinger som retter seg mot dette nivået er minst effektive til å fremme læring, men at klasserommet i stor grad er preget av slike tilbakemeldinger. Black og Wiliam (2009) refererer til Hattie og Timperely (2007) når de diskuterer tilbakemelding i sin artikkel. De hevder at tilbakemeldinger som er evaluerende eller fokuserer på karakter vil kunne hemme den lærendes oppmerksomhet rundt hvordan forbedre seg, den kan også være ødeleggende for elevens orientering mot læring (Black & Wiliam, 2009, s. 24).

Shute (2008) har satt fokus på *formativ* tilbakemelding i sin artikkel, og presenterer en gjennomgang av forskning rundt tilbakemelding. Formativ tilbakemelding defineres

som: "information communicated to the learner that is intended to modify his or her thinking or behaviour to improve learning" (Shute, 2008, s. 153). En tilbakemelding er i følge Shute (2008) effektiv når det gis detaljer rundt hvordan gjøre en oppgave bedre fremfor å kun indikere at et arbeid er riktig eller ikke. At tilbakemeldingen er ikke-evaluerende, støttende, presis og spesifikk eller konkret trekkes frem som viktig. Effektiv og brukbar formativ tilbakemelding avhenger derfor av tre ting: motiv (studenten trenger den), mulighet (studenten mottar den tidsnok til å kunne ta den i bruk) og mening (at studenten både kan og vil bruke den) (ibid. s. 175). Det fremheves at en god tilbakemelding vil kunne bedre læringsprosessen og prestasjon, så fremt den blir gitt riktig: "Those last three words – "if delivered correctly" – constitute the crux of this review" (Shute, 2008, s. 154).

Både Hattie & Timperely (2007) og Shute (2008) konsentrerer sine artikler rundt hvordan tilbakemeldingen skal være utformet for at den skal bidra til læring. Som vist legger Hattie og Timperely (2007) vekt på at tilbakemeldingen må svare på tre spørsmål, hvor hvert av spørsmålene fungerer på fire nivåer. Shute (2008) trekker frem hva forskning rundt formativ tilbakemelding har kommet frem til og peker blant annet på at tilbakemeldingen må være ikke-evaluerende og konkret. Det å gi tilbakemeldingen riktig fremheves av Shute (2008) som spesielt kritisk. Men for at tilbakemelding skal bidra til å fremme læring kreves det noe mer enn kun å utforme et budskap som på riktig måte leveres til eleven. Ramaprasad (1983) hevder at såfremt en tilbakemelding kun gis til elevene, men deretter ikke blir gjort stort med, vil dette kun være informasjon og *ikke* en tilbakemelding.

Ramaprasad (1983), som kan plasseres inn under management teori, peker på forskjellen mellom informasjon og tilbakemelding. Tilbakemelding defineres av Ramaprasad (1983, s. 4) slik: "Feedback is information about the gap between the actual level and the reference level of a system parameter which is used to alter the gap in some way". En tilbakemelding vil altså kunne formidle informasjon om gapet mellom den gjeldende forståelsen og en ønsket forståelse. Ramaprasad (1983) legger dermed til en ytterligere betingelse: når en tilbakemelding ikke blir brukt, forblir den kun informasjon; så fremt den kun kommuniserer at det eksisterer et gap, men ikke blir bruk til å lukke gapet, vil den også (kun) beskrives som informasjon. En lærer kan altså gi informasjon til eleven, men det er først når eleven tar denne informasjonen *i bruk* at det blir en tilbakemelding:

“Only when the awareness is translated in to action does the information about the shortfall become feedback” (Ramaprasad, 1983, s. 8). Når det er et gap mellom hva eleven forstår og det ønskede nivået på forståelsen, vil en tilbakemelding kunne tilføre informasjon slik at gapet kan lukkes. Dette fordrer at eleven mottar informasjon om to forhold: for det første må informasjon om gjeldende prestasjon eller forståelse kommuniseres, for det andre må eleven ha informasjon om selve målet; det eleven søker å oppnå. Mangler eleven denne informasjonen, hevder Ramaprasad (1983, s. 10) at: “the feedback process would be ineffective”. Dette fordrer at målene ikke er implisitte, men eksplisitte (synlige) og forstått av eleven.

Elevene må med andre ord ta informasjonen i bruk for at det skal kunne kalles en tilbakemelding. Å ta informasjonen i bruk kan kanskje synes likefrem, det er jo bare for eleven å gjøre noe med det tilbakemeldingen kommuniserer. Men ser en så nærmere på hvilken bakgrunnskunnskap læreren tar i bruk til å utforme tilbakemeldingen og den bakgrunnskunnskapen eleven har for å avkode og gjøre noe med tilbakemeldingen, blir ikke bildet så likefremt. Dette er noe av det Sadler (2010, s. 535) setter søkelyset på i sin artikkel: “For students to be able to apply feedback, they need to understand the meaning of the feedback statements”. I artikkelen peker Sadler (2010) på det kritiske ved at eleven har tilegnet seg en nødvendig bakgrunnskunnskap for å forstå budskapet som læren sender. Skal eleven være i stand til å avkode tilbakemeldingen for så å ta den i bruk, trekker Sadler (2010, s. 541) frem at løsningen vil være å: “[...] provide learners with appraisal experience that is similar to the teacher’s”. Tre begreper blir identifisert: “task compliance, quality and criteria – and also develop a cache of relevant tacit knowledge” (Sadler, 2010, s. 535). Elevene må med andre ord tilegne seg noen ferdigheter og kunnskaper som gjør at de kan avkode tilbakemeldingen.

Sadler (2010) peker i tillegg på at tilbakemeldinger kan hjelpe elevene til å forstå mer av læringsmålene og egen prestasjon i relasjon til det målet. Tilbakemeldinger skal også hjelpe eleven til å finne frem til mulige veier for å lukke gapet mellom gjeldende forståelse og ønsket forståelse: “Formative assessment and feedback should therefore empower students to become self-regulated learners” (Sadler, 2010, s. 536). Men for at elevene skal settes i stand til å bli selvregulerende lærende kreves det blant annet at de evner å se og forstå hva som regnes som kvalitet. Å kun fortelle elevene dette, er noe Sadler (2010) trekker frem som lite effektivt. Derfor vil det å få elevene til å se og forstå

kvaliteten ved eget arbeid, fremfor å kun fortelle dem hva som er kvalitet, være kritisk. Elevene må med andre ord systematisk trene på å gjenkjenne hva som ansees som kvalitet. Gjennom denne prosessen vil elevene kunne utvikle ”en nese for kvalitet”, slik at de settes i stand til å vurdere eget produkt i løpet av arbeidsprosessen og det endelige resultatet (Sadler, 2010, s. 246).

Tilbakemelding vil altså kunne fremme elevenes læring ytterligere, men for at tilbakemelding skal tjene denne funksjonen vil det kreve noe mer enn kun å formidle et budskap til elevene. For det første må selve budskapet være utformet riktig og svare på de spørsmål eleven trenger for å komme seg videre. Men så fremt budskapet ikke tas i bruk vil det heller ikke kunne kalles en tilbakemelding. Da fordrer det at eleven forstår budskapet og har den nødvendige bakgrunnskunnskapen til å avkode tilbakemeldingen slik at de kan ta den i bruk. Samtidig viser forskning at: ”studies of what students do with feedback are depressing reading” (Gibbs & Simpson, 2004-05, s. 10). Det kan dermed synes nødvendig å rette blikket mot klasseromspraksisen; for at elevene skal ta informasjonen i bruk vil en av forutsetningene være at praksisen i klasserommet legger til rette for dette.

Black og Wiliam (2001) peker på at skal standarden på elevenes læring heves vil det være av vesentlig betydning å undersøke hva som skjer *i klasserommet*: det er her elevene lærer og det er her lærerne utøver sin undervisning. De trekker frem at forhold som fremmer læring må sees i konteksten der elevene skal lære: ”How can anyone be sure that a particular set of new inputs will produce better outputs if we don’t at least study what happens inside?” (Black & Wiliam, 2001, s. 1). Black og Wiliam (2009) skriver blant annet følgende om reviewet til Hattie og Timperely (2007): ”It requires some imagination to connect the lessons with the dynamic interactive environment of a teacher working with a class of 30 students” (Black og Wiliam, 2009, s. 24). Skal tilbakemelding bidra til å fremme læring må den med andre ord sees i sammenheng med lærere og elevers handling og samhandling *i klasserommet*.

I sin artikkel retter Shepard (2000) blikket mot klasseromspraksisen, og fremhever betydningen av vurderingens rolle i undervisning: “In order for assessment to play a more useful role in helping students learn it should be moved into the middle of the teaching and learning process [...]” (Shepard, 2000, s. 10). I artikkelen gis det et bilde av hvorfor vurdering var (eller er) sett på som en separat del av selve undervisningen.

Frem til ca. 1980 var undervisning, læring og vurdering preget av behavioristisk tankegang: "[...] læring, undervisning og vurdering ble forstått som relativt selvstendige, uavhengige fenomen, samtidig som de utgjorde et logisk, sammenhengende system" (Havnes, 2011, s. 6: upublisert materiale). Den kognitive psykologien fikk etter hvert en voksende innvirkning på oppfatningen av hvordan man lærer (Shepard, 2000). Dette førte til at "Kunnskaps-, undervisnings- og læringsbegrepene utviklet seg, mens tilnærmingene til vurdering i all hovedsak forble uendret" (Havnes, 2011, s. 7: upublisert materiale). Det oppstod med andre ord et skille mellom undervisning og læring på den ene siden og vurdering på den andre siden. Shepard (2000) peker på at dette skillet må endres eller oppheves. Vurdering må plasseres inn i selve undervisningen, fremfor å brukes som noe som kommer etter undervisning. For å muliggjøre dette må det skje en endring i selve klasseromspraksisen, hvor vurdering må brukes som "a part of instruction to support and enhance learning" (Shepard, 2000, s. 4).

Såfremt vurdering og tilbakemelding skal fremme elevenes læring må det med andre ord eksistere et klart begrep om læringsfremmende vurdering som en del av det å drive undervisning i klasserommet. Black og Wiliam (2001) trekker frem at "[...] *there is a need now to move further, to focus on the inside of the 'black box' and so to explore the potential of assessment to raise standards directly as an integral part of each pupil's learning work*" (Black & Wiliam, 2001, s. 9). Hvis "forskning på tilbakemelding i stor grad er forskning på læring og, i bredere forstand, klasseromsaktivitet og andre sider ved et læringsrettet system" (Havnes, 2011, s. 3: upublisert materiale), vil det å fremme elevenes læring bety at en må rette blikket mot den klasseromspraksisen tilbakemelding (og vurdering) inngår i.

3.2. Forhold som fremmer læring i klasserommet

For å beskrive en klasseromspraksis som kan fremme læring, trekker jeg her frem formativ vurdering slik Black og Wiliam (2009) beskriver det i sin artikkel. I artikkelen har Black og Wiliam (2009) begynt å utvikle en teori om formativ vurdering. De hevder at: "any theory must bring into relationship the three spheres, the teacher's agenda, the internal world of each student, and the inter-subjective; these between them map the territory" (ibid. s. 26). De setter søkelyset på interaksjonen i klasserommet, fordi: "Learning is driven by what teachers and pupils do in classrooms" (Black & Wiliam,

2001, s. 1). Tilbakemelding vil da bli noe som inngår i læreren og elevens handling og samhandling i klasserommet.

3.2.1. Hva er formativ vurdering?

Black og Wiliam (2009) viser til tidligere studier av formativ vurdering, hvor formativ vurdering har sentrert seg rundt fem hovedtyper av aktiviteter, valgt ut på bakgrunn av deres potensielle effekt. Hovedpunktene og hvordan de hang sammen med formativ vurdering var ikke klart nok artikulert. De viser til Wiliam og Thompson (2007) som, for å foreslå et teoretisk fundament for formativ vurdering trakk på Ramaprasad's tre nøkkelprosesser i læring og undervisning, som er: "Establishing where the learners are in their learning", "Establishing where they are going", og "Establishing what needs to be done to get them there" (Black & Wiliam, 2009, s. 7). Tradisjonelt har læreren blitt sett på som den ansvarlige for hver av disse tre, men det er også viktig å rette blikket mot den lærende og deres medelever: "The teacher is responsible for designing and implementing an effective learning environment, and the learner is responsible for the learning within that environment" (Black & Wiliam, 2009, s. 7). Så ansvaret for læringen ligger hos både eleven og læreren.

For å begrepsliggjøre formativ vurdering har Black og Wiliam (2009) utarbeidet en modell hvor de tre nøkkelprosessene i læring implementeres sammen med de ulike aktørene i klasserommet: læreren, medelever og eleven (den lærende) (ibid. s. 8).

Modellen begrepsliggjøres bestående av fem nøkkelstrategier:

1. Klargjøre og dele intensjonene for læring og kriteriene for suksess.
2. I gangsette effektive klasseromsdiskusjoner og andre læringsoppgaver som synliggjør elevenes forståelse.
3. Gi tilbakemeldinger som beveger den lærende fremover.
4. Aktivere elevene som ressurser for hverandre.
5. Aktivere elevene som eiere av egen læring.

Ingen av disse nøkkelstrategiene fungerer isolert; for at eleven skal være eier av egen læring vil det kreve at elevene har en ide om hva de forsøker å oppnå – det samme gjelder elever som er ressurser for hverandre (ibid. s. 25). Å aktivere elevene som ressurser for hverandre (4) linkes av Black og Wiliam (2009) til samarbeidslæring. Metakognisjon, interesse, attribusjon så vel som egenvurdering knyttes til det å aktivere elevene som eiere av egen læring (ibid. s. 9). I sin artikkel diskuterer forfatterne de tre første strategiene.

3.2.2. Formativ vurdering og formative interaksjon

Formativ vurdering defineres av Black og Wiliam (2009, s. 9) slik:

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

Gjennom definisjonen kommer det frem at bestemmelsen/ avgjørelsen rundt det neste steget i undervisning planlegges med utgangspunkt i den forståelsen eleven viser. Innsikten i elevens forståelse synliggjøres gjennom elevens respons. Dette fordrer et klasserom som er preget av deltakende elever og en lærer som lytter til elevens respons. Men det er mange måter å lytte på. Vanlig praksis i klasserommet beskrives av Black og Wiliam (2009) som evaluerende lytting. En klasseromssituasjon preges gjerne av at læreren stiller et spørsmål til en elev, eleven svarer og læreren avgjør det neste steget, i lys av denne responsen. Denne strukturen er beskrevet som ”initiation – response – evaluation (I-R-E)” (ibid. s. 11). Ofte vil bruken av I-R-E i klasserommet innebære at en lærer spør eleven om et manglende ord eller fraser, hvor lærerens fokus dreier seg rundt det riktige svaret til eleven, eller riktigheten av svaret, såkalt *evaluerende* lytting. Når læreren får rett svar fra *en* av elevene går han eller hun gjerne videre under forutsetningen av at eleven har forstått, men selv om *en* av elevene har forstått, er det ikke sikkert at mange har forstått.

En lærer som fremmer formativ praksis i klasserommet beskrives som en som oppmunter og fremmer tenkning, de lærende elevene i klassen er mer aktivt involvert og lærerens arbeid er mindre forutsigbart. Det handler om å få frem hva læreren kan lære av elevenes tenkning gjennom deres svar/ respons, såkalt *tolkende* lytting (ibid. s. 12).

Da det neste steget i undervisningen bestemmes eller avgjøres ut i fra lærerens tolkning av elevens respons, hvor læreren ikke kun fokuserer på hvorvidt elevens svar er rett eller galt (eller leter etter det rette svaret), men mer i retningen av hvorfor de svarer feil, vil det neste steget i undervisningen i mange tilfeller være uvisst og vanskelig å planlegge *før* eleven har svart. Det vil med andre ord eksistere en usikkerhet rundt hva det neste steget i undervisning skal være. Dette beskrives av Black og Wiliam (2009) som ”moments of contingency”.

I definisjonen av formative vurdering kommer det frem at “formative assessment is concerned with the creation of, and capitalization upon, `moments of contingency` in instruction for the purpose of the regulation of learning processes” (Black og Wiliam, 2009, s. 10). Black og Wiliam (2009) viser til at det å bruke informasjonen fra eleven til å planlegge videre undervisning, vil kreve en lærer som ikke vet det neste steget i undervisning før eleven har respondert og denne responsen er tolket. Lærerens handling er med andre ord formativ når informasjonen fra eleven brukes som et grunnlag for handling (undervisning).

Når en elev lærer vil det foregå kognitive prosesser i individets hjerne, disse er igjen påvirket av det eksterne miljøet (klasserommet, læringen, eller ens egen interaksjon med medelever eller læreren). Det foregår altså en interaksjon mellom ekstern stimuli og tilbakemelding, og intern produksjon hos individet, og blikket rettes dermed mot det interne, eksterne og *interaksjonen* mellom disse (ibid.s. 11). Denne interaksjonen beskrives av Black og Wiliam (2009) som usikker: en lærer kan ikke vite med sikkerhet at det han eller hun sier blir oppfattet *slik* av eleven. I utvekslingen mellom det lærer sier og det eleven gjør er det med andre ord en tolkningssone som er preget av usikkerhet. I definisjonen til Black og Wiliam (2009) kan en derfor lese at lærerens avgjørelse om det neste steget i undervisning vil være viktig, og at avgjørelsen vil kunne være bedre eller bedre begrunnet når læreren undersøker elevens respons og i lys av *denne* innsikten bestemmer det neste steget. Tilbakemelding *kan* beskrives som en formativ interaksjon.

3.2.3. Tilbakemelding opp i mot interaksjon i klasserommet

Formativ interaksjon er beskrevet som en interaktiv situasjon som påvirker kognisjon. For at en tilbakemelding skal fungere som formativ interaksjon vil det blant annet fordre at tilbakemeldingen fører til kognitiv respons fremfor emosjonell respons. Dette fordi den kognitive responsen krever tenkning. Følger man Black og Wiliam (2009) sin teori om formativ vurdering må lærerens tilbakemelding til eleven(e) utformes i lys av en innsikt i det mentale livet som ligger bak elevens ytring (ibid. s. 12). Fordi lærer ikke kan vite med sikkerhet at eleven forstår tilbakemeldingen, vil det være kritisk at læreren undersøker elevens forståelse. Dette krever igjen at eleven tar tilbakemeldingen i bruk.

Det kan diskuteres hva begrepet ”tilbakemelding” egentlig kommuniserer, for det hjelper lite for eleven at denne kun peker bakover på hva eleven *har* gjort.

Tilbakemeldingen må kommunisere til eleven hvordan han eller hun skal komme seg videre for å bidra til å fremme elevens læring. Den bør også føre til handling og skape mer arbeid for eleven enn for læreren.

3.3. Sammenfatning

Innenfor den yrkesfaglige utdanning er frafall et særlig problem. Forskningen rundt frafall har hovedsakelig undersøkt skoleeksterne faktorer, men viser også at faglig og sosialt engasjement og involvering kan påvirke elevenes gjennomføring (Markussen, 2008, 2010, Tinto, 2007). Når det er innenfor skolens fire vegger at elevene skal involvere seg og oppleve faglig og sosialt engasjement er blikket rettet mot *klasserommet*. Samtidig kan involvering også fremme læring (Tinto, 2007), og engasjement blir av Hattie (2009) trukket frem som en nøkkelfaktor i læring. Dermed ser en at de skoleinterne faktorene vil være vesentlige. Her blir læreren blir trukket frem som spesielt viktig av både Hernes (2010) og Hattie (2009). Hernes (2010) ser læreren som elevens viktigste læremiddel. At læreren hjelper eleven med å være åpen for nye erfaringer og får troen på at egen læring er verdifullt og nyttig, er noe Hattie (2009) trekker frem som kritisk for å fremme læring. Hattie (2009) viser også betydningen av motivasjon og engasjement, men sterkest effekt på læring skjer når læringen i klasserommet gjøres synlig.

I gjennomgangen av den forskningsbaserte kunnskapen er det identifisert ulike betingelser for tilbakemeldingens effekt på læring. Tilbakemelding kan beskrives som et budskap eller en informasjon som kan hjelpe eleven med å lukke gapet mellom gjeldende og ønsket forståelse. Skal tilbakemelding tjene denne funksjonen må den inneholde informasjon om hvor eleven skal, hvor eleven er og hvordan eleven skal komme seg videre (Hattie & Timperely, 2007). Informasjonen må også være utformet slik at eleven kan ta denne i bruk fordi forutsetningen for at informasjonen skal bli en tilbakemelding vil være at den tas i bruk til å lukke gapet (Ramaprasad, 1983). Dette fordrer at eleven forstår budskapet sendt av lærer (Sadler, 2010). Tilbakemelding kan også sette elevene i stand til å bli selvregulerende lærende, men da må elevene forstå og gjenkjenne hva som kan sies å være kvalitet (Sadler, 2010).

Har eleven så de nødvendige forutsetningene for å avkode tilbakemelding, og tilbakemeldingen formidler informasjon som beveger eleven videre mot målet, må praksisen i klasserommet legge til rette for at tilbakemeldingen blir tatt i bruk.

Tilbakemelding blir da en del av samhandlingen i klasserommet. Å ta tilbakemeldingene i bruk vil samtidig kunne synliggjøre elevens forståelse, læring og tenkning. En slik synliggjøring er et premiss for formativ vurdering i klasserommet.

Læring er drevet av hva elever og lærere gjør i klasserommet. Derfor vil det være vesentlig å rette blikket mot praksisen og interaksjon. Formativ vurdering beskrives av Black og Wiliam (2009) som en måte å drive undervisning på. Praksisen i klasserommet vil være formativ på undervisningen når innsikten i elevens forståelse og tenkning synliggjøres av læreren, gjennom en tolkning av elevens respons. Denne innsikten brukes så av lærer til å bestemme det neste steget i undervisning, og undervisningen i klasserommet vil dermed bære preg av en uforutsigbarhet rundt hva det neste steget skal være. Dette fordrer deltakende elever, og i oppgaven er tilbakemelding trukket frem som en respons læreren kan ta tak i for å tolke elevens forståelse. Det kritiske ved å undersøke elevens respons kan forstås med utgangspunkt i at interaksjonen mellom lærer og elev beskrives som usikker: lærer kan ikke vite med sikkerhet hvorvidt eleven forstår det slik lærer forklarer. En klasseromspraksis som legger til rette for at elevene tar tilbakemeldingene i bruk vil kunne skape muligheter for læreren til å tolke elevens respons.

4. Metodekapittel

I dette kapitlet beskrives de metodene som er tatt i bruk for å samle inn data fra to yrkesfaglige klasserom. Validitet, reliabilitet og etiske problemstillinger vil bli drøftet til slutt i kapitlet.

I teorikapitlet ble forskningsbasert kunnskap rundt hvilke faktorer som kan fremme elevenes læring identifisert, og blikket ble rettet mot det som skjer i klasserommet. For å finne ut hva som skjer i et *yrkesfaglig* klasserom har jeg gjort en klasseromsstudie: "Klasseromsstudier evner å beskrive aktiviteter, prosesser og interaksjon [...]" (Klette, 2003, s. 12). I denne studien har jeg spesielt konsentrert meg om tilbakemeldinger i klasserommet, og ved å fokusere på interaksjonen og handlingene i klasserommene, søkte jeg å finne ut hvordan lærere og elever tok i bruk tilbakemelding.

4.1. Forskningsmetode

Studien er plassert innenfor et sosiokulturelt perspektiv. Derfor så jeg det som avgjørende å forstå den faglige konteksten elever og lærere handler innenfor. Som forsker tok jeg utgangspunkt i at å forstå konteksten fordret et samspill med deltakerne. Dermed syntes det logisk å plassere forskningen innenfor det konstruktivistiske paradigme: "It is through mutual engagement that researchers and respondents construct the subjective reality that is under investigation" (Hatch, 2002, s. 15). Forståelsesgrunnlaget for studien bygger derfor på et samarbeid mellom deltakerne og meg som forsker.

Aktivitetene, prosessene og interaksjonen ble også ansett som vesentlig for å forstå hva som skjer i et yrkesfaglig klasserom, derfor ble den kvalitative metode valgt: "Qualitative methods focus primarily on the kind of evidence (what people tell you, what they do) that will enable you to understand the meaning of what is going on" (Gillham, 2008, s. 10). For å fange inn helheten gikk jeg samtidig inn som observatør med spørsmålet om "hva skjer her" noe som av Hatch (2002, s. 7) beskrives som et nøkkelspørsmål innenfor den kvalitative forskningstradisjon. Den kvalitative forskningstradisjon gir også rom for å utforske mennesker i deres naturlige omgivelser, og da jeg ønsket å undersøke livet i klasserommet syntes dette som et logisk valg.

Ettersom konteksten er en sentral faktor for å finne ut hva som skjer i et klasserom ble det viktig å ta i bruk en metode som muliggjorde et helhetsperspektiv. Til dette er casestudier velegnet: "it allows an investigation to retain the holistic and meaningful characteristic of real-life events [...]" (ibid. s. 14). Kvalitative casestudier defineres av Yin (1989, s. 23) slik:

"A case studie is an empirical inquiry that: investigates a contemporary phenomenon within its real-life context; when the boundaries between phenomenon and context are not clearly evident; and in which multiple sources of evidence are used".

Jeg gikk inn i klasserommet med en åpen tilnærming ("hva skjer her"), noe som muliggjøres ved å ta i bruk casestudier som metode: "The broad strategy in case study research is to start by collecting data (and looking for it) with as open mind as possible" (Gillham, 2008, s. 18).

Samtidig valgte jeg å konsentrere meg om klasserommene til to lærere som samarbeidet om ett undervisningsopplegg, og dermed definere studien som en singelcasestudie. Valget om å gjøre en singelcasestudie ga meg muligheten til å gå i dybden av det som skjedde i klasserommene. Samtidig som helheten er en sentral del, ga dybdevalget meg muligheten til å fange inn det spesielle ved hendelsene i klasserommene. Jeg entret klasserommene med en ikke-evaluerende holdning, hvor jeg søkte å forstå fremfor å bedømme det som skjedde. Derfor velger jeg å beskrive min studie som et beskrivende singelcasestudie.

Dataene ble samlet inn ved hjelp av observasjoner, intervjuer med lærerne, og to fokusgruppeintervjuer med et utvalg av elevene. Dokumentet som utgjorde undervisningsopplegget ble også lest. Dette beskrives som en "multi-method" og er karakteristisk for en casestudie: "This use of multiple sources of evidence, each with its strength and weaknesses, is a key characteristic of case study research" (Gillham, 2008, s. 2).

4.2. Utvalg

Miljøet som velges for en forskningsstudie spiller en sentral rolle og kan være avgjørende for den kunnskapen studien kommer frem til. Hammersly og Atkinson (1998, s. 67) fremhever at en forsker sjeldent har "mulighet til å spesifisere hvilket miljø som passer best". I første omgang ble et utvalg av mulige skoler plukket ut

gjennom mitt kjennskap til HFK-prosjektet² og i samarbeid med veileder. Deretter tok jeg kontakt med to skoler; en allmennfaglig videregående og en yrkesfaglig videregående. Etter møtet med lærere fra begge skolene, valgte jeg å gå i dybden av yrkesfag. ”Avgjørelsen om hvor man skal plassere et etnografisk case study er som oftest resultat av nøye vurderinger av fordeler og ulemper ved ulike lokaliteter” (Hammersly & Atkinson, 1998, s. 66). Såfremt jeg skulle gjøre en sammenlikning mellom de ulike miljøene, ville tiden i hvert miljø blitt kortere; ”forskeren må foreta et valg mellom dybde og bredde” (ibid. s. 69). Studiens utvalg er dermed basert på to lærere som samarbeider om ett undervisningsopplegg. Lærerne er kontaktlærere for hver sine vg2 klasser, men både lærerne og klassene samarbeider. I hver av klassene er det 15 elever. Den faglige konteksten er frisørfaget. Jeg fulgte lærerne når de underviste i programfaget (yrkesfag: frisørfaget), og var ikke tilstede når elevene hadde fellesfag (allmennfag). Selve programfaget var delt opp med tre praksisøkter og to teoriøkter i uken. I oppgaven har jeg hovedsakelig vektlagt elevenes arbeid med de praktiske ferdighetene.

4.3. Tidsplan for datainnsamling

Å fange inn livet i et klasserom fordrer at forskeren tilbringer en viss tid i klasserommet: “If researchers are to understand participant perspectives in natural contexts, it makes immanent sense that they must spend enough time with those participants in those contexts to feel confident that they are capturing what they claim” (Hatch, 2002, s. 8). Observasjonene i klasserommene ble delt inn i to faser, og valget av ukene ble basert på undervisningsopplegget elevene fulgte. Halvåret frem til jul var delt i to: frem til høstferien bestemte lærer hva som skulle gjøres i timene, etter høstferien arbeidet elevene etter egne planer. Jeg ønsket å observere i begge disse periodene, og dermed fant den første observasjonsuken sted i september (uke 38) og den andre i oktober (uke 42). I tillegg foretok jeg en observasjonsdag i uke 40, fordi elevene denne uken laget planene de skulle arbeide etter. I begynnelsen av november gjorde jeg intervjuet med lærerne, og i slutten av november to fokusgruppeintervju med utvalgte elever. Underveis, men hovedsakelig til slutt ble dokumentet som utgjør lærernes undervisningsopplegg gjennomgått. Ut i fra oppgavens tidsramme utgjorde dette et

² Dette forskningsprosjektet er en del av et større samarbeidsprosjekt mellom Hordaland fylkeskommune og Universitetet i Bergen med tittelen “Vurdering for læring”, som startet opp i 2009 og fortsetter ut 2011. Et sentralt mål med dette prosjektet er å finne frem til bedre måter å jobbe med vurdering og tilbakemelding på i videregående utdanning.

fundament hvor jeg mener å kunne beskrive en god del av de aktiviteter og hendelser som forekommer i disse klasserom, i starten av skoleåret. Dermed observerte jeg hvordan elevene blir kjent med undervisningsopplegget. Samtidig mangler jeg den utviklingen som skjer i løpet av et *skoleår*; lærernes arbeid og rolle, elevenes utvikling, lærere og elevers arbeidsoppgaver og hvordan elevene arbeider i timene etter å ha blitt kjent med denne måten å jobbe på i klasserommet.

I det følgende vil jeg trekke frem hver av metodene som ble benyttet i kronologisk rekkefølge.

4.4. Observasjon

Gillham (2008, s. 45) definerer observasjon som å: se hva folk gjør, høre hva de sier og noen ganger stille oppklarende spørsmål. Innenfor klasseromsforskning kan observasjoner være formålstegnelig for å ”studere både elevatferd, læreraktivitet og ulike former for vekstverknad mellom elevane og mellom lærar og elevar” (Befring, 2007, s. 123). Gillham (2008) trekker frem at data fra observasjon gir informasjon om hva deltakerne faktisk gjør; ikke hva de sier at de gjør, eller hva de skriver at de har tilhensikt å gjøre, men hva de faktisk gjør. Han kaller dette for ”the overpowering validity of observation” (ibid. s. 46). Ved å benytte denne metoden melder det seg også utfordringer. Når forskeren gjør observasjon vil utfordringen være å ”fange inn relevante, valide og reliable data” (Befring, 2007, s. 121). Forskeren benytter seg selv som hovedinstrument i datainnsamlingen, noe som stiller krav til å ”ha evne til å sjå, høyre, føle og tolke opplevingar og inntrykk” (ibid. s. 121). Det vil også være av betydning at forskeren er bevisst subjektive feilfaktorer, som kan påvirker eller forstyrre persepsjonen (min forforståelse diskuteres under ”etikk, reliabilitet og validitet”). Det jeg opplevde som spesielt utfordrende var å skrive ned konkret hva elever og lærere arbeidet med i klasserommet. I begynnelsen forstod jeg lite av hva de gjorde, og når de snakket brukte de en fagterminologi som for meg var ukjent. Å være konkret ble enklere da jeg etter hvert forstod mer av konteksten.

Observasjonene tok form som eksplorative og relativt lite strukturerte. Befring (2007, s. 123) hevder at denne formen for observasjon ”vil kunne vere formålstenleg for å fange inn nye problemstillingar og perspektiv”. Deltakerne ble informert muntlig og skriftlig om hvorfor jeg var i deres klasserom. Dermed utførte jeg en åpen observasjon, hvor jeg som forsker var en deltakende observatør (Ringdal 2001, Befring 2007).

Observatørrollen var en utfordrende rolle til å begynne med. Å skulle være tilstede i et rom fullt av mennesker uten å delta på samme måte som dem, men istedenfor se på og skrive ned hva de gjorde, føltes unaturlig. Dermed vil jeg karakterisere min rolle som deltakende observatør som en utsider. Jeg ble en tydelig utsider i praksisrommet ved at jeg ikke brukte uniform. Jeg gjorde også noe helt annet enn hva elever og lærere gjorde, hvor jeg følte at jeg fikk min egen rolle: hun som ikke sa stort, men som gikk rundt og så og skrev. Da jeg etter hvert fikk en forståelse av innholdet i de begrep som ble benyttet følte jeg meg også som en slags insider. Denne ble noe forsterket ettersom jeg ble interessert i faget; det var spennende å være med å lære det elevene lærte. Etter å ha forstått hvilken kunnskapsmengde som kreves av en frisør økte også min respekt for yrket elevene utdannet seg til. Samtidig beholdt jeg en avstand fordi jeg aldri var i tvil om hvorfor jeg var i klasserommene, jeg hadde min oppgave og mitt fokus i hodet og det var dette jeg konsentrerte meg om. Ringdal (2009, s. 205) trekker frem at ”det er noe i begge disse syn (utside og innside), og det beste er oftest en mellomvei der en forsøker å leve seg inn i situasjonen til dem som studeres, samtidig som en forsøker å opprettholde en viss avstand”. (Se vedlegg 10. 2 for tegning av klasserom).

4.4.1. Fokus for observasjonene

Som tilnærming til observasjon startet jeg med et vidt blikk på det som skjedde i klasserommene. Denne tilnærmingen ga med muligheten til å se helheten og sammenhengen som hendelsene i klassene inngikk i. Jeg anså dette som en forutsetning for å finne frem til det spesielle, noe jeg fokuserte nærmere på ettersom studien utviklet seg. Hatch (2002, s. 10) ord er beskrivende for dette: “You are not putting together a puzzle, whose picture you already know. You are constructing a picture that takes shape as you collect and examine the parts”.

Å observere i et yrkesfaglig klasserom kom noe overraskende på meg. Jeg hadde ikke tenkt over at et yrkesfaglig klasserom er preget av mye bevegelse. Jeg startet dermed første observasjon med å sitte på en plass i praksisrommet. Fra min plass i rommet fikk jeg med meg hva som foregikk i nærheten av meg, men elevene arbeidet ved fire stasjoner som var plassert rundt i rommet. Etter hvert forstod jeg at for å fange inn livet i et yrkesfaglig klasserom må jeg som observatør *også* bevege meg.

Når elevene hadde praksis (mandag, onsdag og torsdag) gikk jeg i første omgang systematisk etter lærer for å se hvordan lærer jobbet med elevene, hva de sa til eleven, hvordan de forklarte elevene de ulike teknikkene og hvordan de så på arbeidet til elevene. Jeg skrev også ned hva elevene sa. Etter hvert ønsket jeg også å se hva elevene gjorde etter at læreren hadde gitt en instruksjon/tilbakemelding. Jeg ble derfor stående å se på hvordan eleven arbeidet etter at lærer gikk til neste elev. Etter en periode i klasserommene ble jeg oppmerksom på elevenes samarbeid. Ellers skrev jeg ned hvordan elever og lærere arbeidet med de praktiske oppgavene: konkret hvordan de holdt saksen, klippet, brukte hendene til å farge, hva de startet med og hvordan elevene og lærerne beveget seg rundt i klasserommene.

Da elevene hadde teori (tirsdag og fredag) satt de på rader foran kateteret. Jeg satt på en plass, litt på siden. Under forelesningene var fokuset rettet mot lærer, hva lærer sa og hvordan lærer presenterte det faglige stoffet til elevene. Det var noe utfordrende å skrive ned dialogen, og da jeg ikke klarte å skrive ned hele monologen/ dialogen, skrev jeg ned det jeg anså som nøkkelord.

Før og etter timene snakket jeg også med lærerne. Disse uformelle samtalene har vært til hjelp i min streben etter å forstå faget, og har i stor grad åpnet opp for at jeg fikk innsyn i deres verden.

4.5. Det kvalitative forskningsintervju

For å bygge studien på flere stemmer enn min egen og for å utdype observasjonene, valgte jeg å gjøre intervju med lærerne og fokusgruppeintervju med et utvalg av elevene. Å samtale med deltakerne ville kunne gi meg en dypere innsikt i livet i klasserommene. Kvale og Brinkmann (2009, s. 22) beskriver forskningsintervjuet som en profesjonell samtale som bygger på dagliglivets samtaler. Jeg opplevde forskningsintervjuet med lærerne mer som en samtale enn et intervju, samtidig som det var en mer formell tone på denne samtalen enn på de feltsamtalene vi har hatt underveis. Intervjuet tok form som et semistrukturert intervju og var ”verken en åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale” (ibid. s. 47). Jeg valgte å intervjuer begge lærerne samtidig. Forskningsintervjuet har som mål å produsere kunnskap, denne kunnskapen konstrueres i samspill mellom deltakeren og forskeren (ibid. s. 22). Jeg ønsket hovedsakelig å snakke med lærerne om noe av det jeg hadde sett gjennom de 11 dagene

jeg hadde vært i klasserommet, dermed ville jeg få muligheten til å ”forstå verden sett fra intervjupersonenes side” (ibid. s. 22).

Yin (1989) ser intervju som en av de viktigste kildene i en casestudie. Forskeren kan spørre om konkrete hendelser og videre også hva deltakerne mener om ulike hendelser. Intervjuer er en viktig kilde i en casestudie fordi casestudier ofte handler om mennesker. De samler informasjon og rapporter gjennom øynene til deltakerne, og gir dermed viktig innblikk i situasjoner slik personene opplever dem (Yin, 1989).

En **intervjuguide** ble laget i forkant av intervjuet, og inneholdt de tema jeg ønsket å gå nærmere inn på. ”En intervjuguide er et manuskript som strukturerer intervjuforløpet mer eller mindre stramt” (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 143). Intervjuspørsmålene ble generert ut fra observasjonene, refleksjonene underveis og den første feltsamtalen, og ble formulert som fortolkninger/ beskrivelser rundt hva jeg hadde observert i klasserommet (vedlegg 10. 3). På denne måten fikk jeg muligheten til å sjekke ut min forståelse, samtidig som det ville være en større sjanse for at vi snakket ut i fra samme forståelseshorisont. Under intervjuet ble intervjuguiden vanskelig å følge fordi den var for detaljert.

Intervjuet ble foretatt på lærernes kontor. De spiste samtidig som vi snakket sammen, og vi småpratet litt før vi startet. Jeg innledet intervjuet med å fortelle om temaene for intervjuet, og hva jeg ønsket at vi skulle starte med. Underveis i samtalen forsøkte jeg å lytte aktivt slik at jeg kunne komme med oppfølgingsspørsmål, dette opplevde jeg som noe utfordrende. I de tilfellene samtalen beveget seg inn på tema som var utenfor min intervjuguide, fant jeg det både vanskelig og uhøflig å avbryte dem. Stikkord ble notert underveis. Intervjuet ble tatt opp med en båndopptaker og varte i litt over 1 time.

4.6. Fokusgruppeintervju med elevene

Et fokusgruppeintervju ”kjennetegnes av en ikke-styrende intervjustil, der det først og fremst er viktig å få frem mange forskjellige synspunkter om emnet som er i fokus for gruppen” (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 162). Jeg valgte å gjøre to fokusgruppeintervju med utvalgte elever. Grunnet tidsplanen til lærerne ble begge gruppeintervjuene foretatt samme dag. Hver gruppe bestod av fire utvalgte elever, to fra hver klasse. Mine erfaringer fra tidligere samtaler med elevene var at ikke alle elevene sa like mye eller syntes at det var greit å snakke. Jeg ønsket elever som i hovedsak syntes at det var greit

å bli intervjuet av meg, og ba derfor lærerne om å velge ut elever. Intervjuspørsmålene baserte jeg på observasjonene og intervjuet med lærerne.

For å se sammenheng og logikk i spørsmålene utviklet jeg en **intervjuguide** tilsvarende guiden til lærerintervjuet. Men under selve fokusgruppeintervjuene benyttet jeg en annen guid som var mindre detaljert og enklere å følge (vedlegg 10. 4). Som følge av dette fungerte intervjuguiden bedre enn ved lærerintervjuet.

Fokusgruppeintervjuene fant sted i et av grupperommene på skolen. Lærerne ønsket at intervjuene skulle ta ca. 20 minutter hver. Under både første og andre fokusgruppeintervju satt jeg med to elever på hver side av meg. Vi snakket litt om løst og fast før vi startet selve intervjuet. Jeg informerte elevene om at de hadde muligheten til å trekke seg fra samtalen underveis. Deretter informerte jeg dem om hvorfor jeg ville snakke med dem, og introduserte det første temaet. Intervjuene ble tatt opp på bånd.

I et fokusgruppeintervju blir forskerens rolle som en moderator, hvor oppgaven er å ”skape en velvillig og åpen atmosfære, der man kan uttrykke personlige og motstridende synspunkter på temaet som er i fokus” (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 162). Jeg opplevde at elevene hadde mye å si om de ulike temaene, i enkelte tilfeller snakket de også i munnen på hverandre noe som var en utfordring ved transkripsjonen. Underveis ble avsporingene fulgt opp, men samtidig skulle intervjuet kun ta 20 minutter, så dette satte noen begrensninger for avsporingene. En av elevene var spesielt oppmerksom på båndopptakeren, og noen elever snakket mer enn andre. Jeg opplevde meg selv som en tydelig ordstyrer, hvor elevene diskuterte temaene. Dette preget spesielt det første intervjuet, elevene diskuterte, og min rolle ble mindre styrende. I det andre intervjuet snakket elevene mindre, og dermed ble mine spørsmål mer styrende for samtalen. Generelt var intervjuene preget av mye latter og god stemning.

4.7. Dokumentet

Klasserommet er en kompleks kontekst, og mye av det som skjer her er et resultat av lærernes undervisningsopplegg. I disse klasserom var undervisningsopplegget noe av det spesielle, derfor valgte jeg å se på det dokumentet som utgjorde undervisningsopplegget. Yin (1989) ser dokumentinformasjon som relevant i så å si alle casestudier. Samtidig vil dokumentet også kunne være nyttig til å bidra til andre detaljer og til å bekrefte informasjon fra andre kilder (Yin, 1989).

4.8. Analyse og bearbeiding av data

”Research is about creating new knowledge [...] The raw material of research is *evidence*, which then has to be made sense of” (Gillham, 2008, s. 2). For å gi de innsamlede dataene mening tok jeg utgangspunkt i grounded theory da jeg analyserte. Grounded theory kan defineres som “[...] an umbrella covering several different variants, emphases, and directions – and ways to think about data” (Charmaz, 2009, s. 128). Da målet mitt ikke var å utvikle en teori, slik metoden i utgangspunktet er designet til å gjøre, lot jeg meg *inspirere* av denne måten å tenke om data på. Morse (2009) trekker frem at *måten å tenke om data på* ikke vil kunne standardiseres: “It means that grounded theories are different to the extent that some researchers use only some of the grounded theory strategies” (Morse, 2009, s. 14). Jeg tolket og analyserte dataene ut i fra samme holdning som jeg observerte. ”Hva skjer her” var dermed beskrivende for analysen, hvor grounded theory var en tilnærming som muliggjorde denne åpenheten:

“This approach to qualitative research analysis encourages researchers to enter the investigation with an open mind, ready to hear what participants are saying, and advocates letting the question that emerge from analysis guide the next step in data collection and analysis” (Corbin, 2009, s. 51).

Analysen ble utført parallelt med datainnsamlingen, studien utviklet seg derfor i takt med innsamling og analyse som formet retningen på studien: “[...] the design of grounded theory is one of exploration, not a mapped course [...] the researcher is the map maker” (Stern & Kerry, 2009, s. 69). Her vil jeg redegjøre for hvordan analysen foregikk, i kronologisk rekkefølge.

4.8.1. Bearbeiding av observasjonsdata

Notatene fra observasjonen ble skrevet inn på dataen samme dag som observasjonen fant sted. Gillham (2008, s. 48) fremhever at ”If you write up your observation *as soon as possible* they will be easier to recall and also more accurately recorded”. Notatene jeg gjorde i klasserommet ble skrevet av ordrett. Utfyllende tilleggsopplysninger ble også skrevet inn. Hendelser fra dagens observasjon, metodiske valg, tanker, helhetsinntrykk osv ble skrevet ned og reflektert rundt etter hver observasjon. Disse refleksjonene kan beskrives som memoer: “Memos are a reflection, it`s not just the researcher and not just the data that are talking, but a combination of researcher and the data interacting together to come up with an explanation of what is going on” (Corbin,

2009, s. 50). I tillegg noterte jeg ned spørsmål til lærerne, og planla den neste observasjonen. Generelt skrev jeg mye under ukene hvor jeg observerte.

4.8.2. Analyse av første og andre observasjonsuke

Analysen av første og andre observasjonsuke foregikk på samme måte, og ble utført uken etter at observasjonene ble foretatt:

- Først leste jeg gjennom utskriftene fra observasjonene.
- Deretter gikk jeg gjennom datamaterialet linje for linje, hvor jeg beskrev hendelsene i materialet med en setning:
- jeg benyttet en tabell for å kategorisere materialet, med: tid: klokkeslettet for hendelsen; tema: den beskrivende setningen; observasjon: selve hendelsen; utdypninger: beskrivelser som satte hendelsen i riktig lys og kommentarer: mine tanker rundt hendelsen (Vedlegg 10. 1. 1).
- Hendelsene ble i første fase beskrevet nokså ukritisk; både lange og korte setninger ble benyttet til å beskrive hendelsene, og hendelser som omhandlet noe av det samme ble gjerne beskrevet med noe forskjellige ord. Jeg valgte å gjøre det på denne måten for å finne frem til setningen og de ordene som mest mulig nøyaktig beskrev hendelsen.
- Da jeg hadde gått gjennom alle observasjonene, hadde jeg en del åpne bokser (hvilke ord skal brukes for å beskrive dette på best mulig måte), og en del bokser med rød skrift (usikker på om dette er de riktige ordene for å beskrive denne hendelsen). Jeg gikk så gjennom alt en gang til, og fylte inn de åpne boksene og rettet på de med rød skrift. Det var enklere å gå tilbake å navngi hendelsene etter at jeg hadde gått gjennomgått dataene en gang.

4.8.3. Forberedelse til intervju spørsmål

For å komme frem til intervju spørsmål utarbeidet jeg en mer systematisk oversikt over kategoriene fra observasjon. Alle kategoriene ble gjennomgått på nytt. De ble limt inn i et eget dokument, hvor jeg så kategorier som beskrev noe av det samme opp mot hverandre. Da setningen/ kategorien var ”funnet” gikk jeg tilbake til observasjonene for å forsikre meg om at jeg var enig med meg selv. Til slutt endte jeg opp med 165 ulike kategorier. Da dette var gjort lagde jeg kart (tegninger) med oversikter over hva jeg hadde observert, hvilke tema hendelsene kunne representere og hvilke spørsmål som ut i fra dette skulle stilles til lærerne.

4.8.4. Bearbeidning av intervjudata

Jeg transkriberte halve lærerintervjuet samme dag som det fant sted og andre halve dagen etter. ”En transkripsjon er en konkret omdanning av en muntlig samtale til en skriftlig tekst” (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 192). Jeg skrev ned ordrett hva jeg og lærerne sa, direkte fra båndopptakeren. Jeg gjenkjente stemmene til lærerne, slik at jeg skilte dem fra hverandre. Avbrytelser ble også skrevet inn. Etter at intervjuet var transkribert, reflekterte jeg rundt hva som hadde kommet frem i intervjuet.

Begge fokusgruppeintervjuene med elevene ble transkribert samme dag som intervjuene fant sted. Dagen etter reflekterte jeg rundt hva elevene sa, hva jeg hadde lagt spesielt merke til og selve situasjonen.

Intervjuene ble analysert på samme måte som observasjonene, hvor den samme tabellen ble benyttet. Transkripsjonene ble gjennomgått fra topp til bunn, hvor jeg, med egne ord beskrev hvilke spørsmål lærerne og elevenes utsagn var svar på. Jeg gikk gjennom dataene flere ganger, delte opp monologene for å få frem meninger, holdninger og tanker.

4.8.5. utfordringer

Det jeg opplevde som spesielt utfordrende ved analysen var å finne de riktige ordene til å beskrive hendelsene. Jeg jobbet mye med å finne de ord og setninger som på mest mulig nøyaktig måte kunne beskrive hendelsene og utsagnene. Jeg skrev også ned noen av kategoriene/ setningene i et eget dokument for å prøve ut ulike alternativer av ord og setninger, slik at den setningen som tilslutt ble stående skulle være så beskrivende som mulig.

I analysearbeidet vil jeg si at jeg vekslet mellom å se dataene som deler og som en helhet. Når jeg skrev inn observasjonene på dataen fikk jeg et inntrykk av helheten, samtidig som det å reflektere over hva jeg hadde sett eller hørt etter hver observasjon og intervju ga meg et overordnet, helhetlig blikk, før jeg dukket ned i delene. Da jeg gikk inn for å sette navn på hele materialet vil jeg si at jeg var inne i delene. Det var til tider vanskelig å se at dette var en helhet. Jeg tror at denne vekslingen mellom del og helhet har vært nyttig for min forståelse av dataene.

4.8.6. Den videre analysen

Det analyserte materialet fra observasjonene og intervjuene måtte deretter lenkes sammen til en `chain of evidence` (Gillham, 2008, s. 95). For å ”veve” datamaterialet sammen utviklet jeg fem hovedkategorier. I løpet av datainnsamlingsperioden hadde jeg arbeidet aktivt med materialet og hadde dermed hva Gillham (2008, s. 93) kaller ”[...] an overall grasp and understanding of data `in your head`[...]. Jeg utviklet altså hovedkategorier for å lenke datamaterialet sammen, og hovedkategoriene fant jeg ved å definere hva jeg så i dataene: [...] grounded theorists create their codes by defining what they see in the data (Charmaz, 2008, s. 92). Nedenfor vil stegene etter at hovedkategoriene ble valgt ut bli redegjort for:

- Tre tabeller ble først utarbeidet: en med kategoriene fra observasjonene, den andre med kategoriene fra lærerintervjuet og den tredje med kategoriene fra elevintervjuet:
- Hver tabell var delt inn med: en kolonne for kategoriene (fra dataene) og fem kolonner for de ulike hovedkategoriene. For å holde orden på hvilke kategorier jeg plasserte under de fem hovedkategoriene, ble hver av hovedkategoriene gitt en farge (Vedlegg 10. 1. 2)
- Da dette var gjort, var kategoriene fra datamaterialet plassert inn under de fem hovedkategoriene.
- Deretter lagde jeg fem nye tabeller; en for hver hovedkategori.
- Hver av de fem hovedkategoriene ble delt inn i underkategorier:
- tabellene bestod av: en kolonne for underkategorier, en for observasjonsdata, en for lærerintervjudata og en for elevintervjudata. Kategoriene fra datamaterialet ble plassert inn under underkategoriene (Vedlegg 10. 1. 3).
- Da dette var gjort var datamaterialet plassert inn under hver sin hovedkategori, og videre delt inn i underkategorier.
- Deretter startet organiseringen av funnteksten, som først ble delt inn i de fem hovedkategoriene. Sitater ble valgt ut etter hvor de var plassert i tabellene.

I funnkapittelet ble dataene behandlet, gitt mening og flettet inn i hverandre, og dette vil jeg beskrive som en form for videreutvikling av analysen. Empirien ble sett i sammenheng med forskning/ teori i diskusjonskapitlet. Dette vil diskuteres mer utfyllende nedenfor.

4.9. Etikk, reliabilitet og validitet

For at forskningen skal ha verdi vil det å kvalitetssikre forskningen være noe av det viktigste en forsker gjør. Det vil i tillegg handle om det etiske ansvaret en forsker har overfor deltakerne og forskningen som sådan. Validitet og reliabilitet vil i en kvalitativ undersøkelse handle om hvorvidt forskeren har evnet å være transparent i valg og handlinger gjennom forskningsprosessen. Yin (1989) trekker frem at "The general way of approaching the reliability problem is to make as many steps as possible as operational as possible, and to conduct research as if someone were always looking over your shoulder" (ibid. s. 45). Under arbeidet med masteroppgaven har jeg skrevet mye. Det være seg tanker, ideer, handlinger, metodiske refleksjoner, valg og lignende. Ved å ta i bruk det skrevne ord har jeg etterstrebet å klargjøre, være transparent rundt årsakene til valg og handlinger. Noe billedlig vil jeg si at det er dataen som har kikket meg over skulderen: "hva har du gjort nå", "hvordan har du gjort det", "hvorfor har du gjort det slik", ble skrevet ned og reflektert rundt. Da det var jeg som forsker som var måleinstrumentet er en slik tydeliggjøring elementært for å sikre reliabilitet.

En tydeliggjøring rundt egne tanker og rolle i forskningsprosessen, samt nøye og detaljerte beskrivelser av alt fra situasjonen til konteksten vil også være viktig for å sikre intersubjektivitet (Ringdal, 2001). Når en gjør observasjoner benytter en seg selv som "registrenings-, vurderings- og måleinstrument, noe som stiller krav om sensitivitet – ha evnen til å sjå, høre, føle og tolke opplevelser og inntrykk" (Befring, 2007, s. 212). Da vil det være viktig å være klar over subjektive feilfaktorer: "Her dreier det seg om forventinger og forutinntatte oppfatninger som kan forstyrre persepsjonen og dermed redusere validiteten av data" (Befring, 2007, s. 122). Da min tilnærming til observasjon (og analyse) var et åpent sinn, vil det være av ekstra stor betydning at jeg identifiserer min forforståelse fordi. "[...] we all carry a lot of conceptual baggage with us" (Gillham, 2008, s. 18). Jeg har reflektert rundt hvilke forforståelser som kunne farget det jeg så og hørte. Det er ikke lenge siden jeg selv var elev på vgs, så jeg har erfaringer fra lærer-elev relasjonen, og hvordan det er å være elev. Samtidig skulle jeg inn i en annen kontekst enn den allmennfaglige, så dette kunne fortone seg annerledes her. I tillegg var dette *min* erfaring, noe det var viktig å være oppmerksom på, slik at den ikke farget det jeg så og hørte. Før jeg startet med selve datainnsamlingen møtte jeg lærerne. Etter dette møtet dannet jeg meg et bilde av lærerne som lærere. Min forståelse var at de var positivt innstilte til sitt yrke, de var engasjerte i både elever og læring

generelt og hadde tro på eget undervisningsopplegg. Jeg var klar over at jeg hadde tilegnet meg en forforståelse av lærerne før jeg startet på feltarbeidet. Da jeg bruker mange kilder som grunnlag for analyse og funn vil egen påvirkning kunne utjevnes.

Skal forskningen ha verdi vil det også kreve at den baserer seg på et informasjonsgrunnlag som er relevant og troverdig (Befring, 2007, s. 250). Et forskningsarbeid som ikke er tilstrekkelig kvalitetssikret vil kunne gjøre ”større skade enn gagn” (Befring, 2007 s. 64). For å få et relevant og troverdig bilde av hva som skjer i klasserommene har jeg forsøkt å synliggjøre hvordan jeg kan ha påvirket det datagrunnlaget som oppgaven bygger på. *Validitet* handler om hvordan forskeren kan sikre seg at undersøkelsen som er gjort er gyldig, sann, til å stole på. Ordet validitet refereres til i ordbøker som ”en uttalelses sannhet, riktighet og styrke” (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 250). Validitet handler altså om hvorvidt forskningen som er gjort er sann, stemmer den overens med virkeligheten, eller slik et fenomen fremstår i den virkelige verden. Hvorvidt kan jeg si at de data jeg har samlet inn gir et riktig bilde av hva som skjer i klasserommene? Jeg entret klasserommene med en ikke-evaluerende holdning, hvor fokuset var å forstå fremfor å bedømme hendelsene. Jeg ante lite om hva som ventet meg innenfor klasserommens fire vegger, og søkte derfor å være åpen, konkret og så beskrivende som mulig. Samtidig spurte jeg lærerne (intervju) om de kunne si hvorvidt de ukene jeg hadde vært tilstedet hadde utmerket seg på noen spesiell måte. De mente at ukene var representativt for hvordan deres klasserom foreløp. Mitt ønske var å fange inn et troverdig bilde av livet i klasserommet, hvor deltakerne ble gitt muligheten til å si sin mening om dette. Dokumentet som utgjør bakgrunnen for ulike hendelser og aktiviteter ble også tatt i bruk.

4.9.1. Bearbeiding av data

En kvalitativ forsker er sentral i alle deler av forskningsprosessen, og derfor vil det være av vesentlig betydning at forskeren forstår sin påvirkning. Under observasjonene var det for eksempel jeg som valgte ut (av mange) de hendelsene som ble skrevet ned. Under analysen var det jeg som ga mening til datamaterialet. Samtidig analyserte jeg materialet linje for linje: ”Line-by-line coding also reduces the likelihood of imputing your motives, fears, or unresolved personal issues to your respondents and to your collected data” (Charmaz, 2008, s. 94). Dataene ble videre bearbeidet og gitt mening da jeg skulle presentere dem i *funnteksten* som kan beskrives som en videreutvikling av analysen. Her ble dataene forklart og behandlet om til en tekst. Intervjuene med lærere

og elever ble sett i sammenheng med observasjoner og mine tolkninger. Et utvalg av sitater ble også foretatt. Tegnsetting og tilføyning av ord slik: [blabla], ble benyttet for å gjøre den muntlige talen mer skriftlig og lettlest. I *diskusjonsteksten* er dataene i enda større grad behandlet og utviklet. Der trakk jeg ut det jeg ønsket å diskutere og satte funnene inn i en større sammenheng ved å ta i bruk tidligere forskning. Dermed ser en at det skjer en utvikling med dataene gjennom forskningsprosessen, noe det er viktig å være klar over. For å tydeliggjøre dette for meg selv har jeg gjennom bearbeidningen gått tilbake til rådataene og de refleksjonene som ble gjort rett etter innsamlingen. Dette viser at jeg som forsker, mine spørsmål og tolkninger, sammen med deltakernes stemmer og aktiviteten i klasserommet danner utgangspunktet for det som kommer frem i denne studien. Som en kvalitativ forsker er det derfor viktig å være bevisst sitt ansvar. Gjennom forskningsprosessen har jeg først og fremst følt på det ansvaret *jeg* har overfor deltakerne som med åpne armer lot meg få innblikk i deres verden. Dette handler om forskerens *etiske* ansvar, og i det følgende vil etiske problemstillinger knyttet til observasjon og intervju bli redegjort for.

Etter at prosjektet var godkjent av NSD (vedlegg 10. 6), ble skolen kontaktet per e-post (vedlegg 10. 5). Jeg tok utgangspunkt i tanken om å *anonymisere* fag, skole, lærere og elever. Etter hvert ble jeg imidlertid klar over hvor mye av helheten jeg gikk glipp av ved å anonymisere faget. Dette ble tatt opp med kontaktperson og lærere, som mente at fagets navn kunne brukes. I tillegg fikk jeg også tillatelse til å bruke navnet på undervisningsopplegget til lærerne, noe som gjøre at personer i miljøet rundt vil kunne identifisere hvor jeg har gjort min forskning.

Elever (og lærere) ble *informert* både muntlig og skriftlig om hvorfor jeg var i klassene. Til tross for denne informasjonen fikk jeg ved to anledninger spørsmålet ”hva gjør du egentlig?”. Jeg spurte lærerne hvorvidt jeg burde si hvorfor jeg var tilstede en gang til. Dette mente de at ikke var nødvendig.

Hvordan kan mitt *forhold til deltakerne* påvirke meg som forsker eller den forskningen jeg har gjort? Forholdet til deltakerne vil jeg beskrive som godt, åpent og ærlig. Både kontaktperson, lærere og elever har vært åpne og imøtekommende fra dag en. Det solide forholdet til deltakerne er noe jeg anser som en fordel. Jeg opplevde en lav terskel for å stille spørsmål, og jeg fikk hjelp til å forstå den faglige konteksten. Dette gjorde at jeg alt i alt fikk et utfyllende bilde av hva som skjedde i klasserommet; før, etter og i

pausene fikk jeg muligheten til å stille spørsmål rundt ulike hendelser, hvilke faglige oppgaver elevene drev med, ulike frisørbegrep jeg ikke forstod osv. I selve klasserommet snakket lærer og jeg lite sammen, de gjorde sitt arbeid og jeg gjorde mitt.

Hvordan kan jeg, ved min tilstedeværelse ha påvirket det som skjedde i klasserommet og dermed påvirket dataene? *Reaksjonene til deltakerne* vil kunne være en kilde til skjevhet og dermed svekke en slutnings validitet (Hammersley & Atkinson, 1998). Som en kvalitativ forsker forsøkte jeg å være bevisst min påvirkning. Under eller etter observasjonene gjorde jeg meg noen refleksjoner rundt min påvirkning. For en kvalitativ forsker er ikke målet å eliminere egen påvirkning, men å forstå den (Maxwell, 2005, s. 109). Jeg vil tro at lærerne var seg bevisst at jeg var tilstede. Dette vil kunne gjøre at de oppførte seg annerledes. Samtidig tror jeg også at disse lærerne er trygge i sine roller, og at den troen de har på egen undervisning gjorde at de ikke endret på noe av dette til fordel for min oppgave. Det kan imidlertid være at lærer var mer bevisst sine ordvalg når jeg var tilstede. Dette er kun antakelser fra min side. I en feltsamtale nevnte en av lærerne at når studenter er innom blir de mer bevisste, og at hun tenkte litt mer over seg selv. Dette var ment i en positiv forstand overfor hennes arbeid og bevisstheten over det hun gjør i klasserommet.

Jeg opplevde at elevene var mer opptatt av sitt eget arbeid, hverandre og lærer enn hva de var av meg. Det hendte at de kikket bort på meg, og noen lurte innimellom på hva det var jeg egentlig gjorde. Jeg snakket ikke stort med elevene gjennom observasjonen i klasserommet, delvis fordi jeg ikke ønsket å forstyrre dem, delvis fordi jeg ønsket å se hva som skjedde fremfor å snakke med dem. Noen elever var imidlertid litt mer opptatt av meg enn andre, men dette var først og fremst når jeg stod i nærheten av dem. Fordi jeg ønsket å få med meg hva elevene gjorde etter lærer hadde gitt en instruksjon eller tilbakemelding, ble jeg stående i nærheten av eleven når lærer gikk videre. Jeg følte at noen av elevene opplevde dette som ubehagelig, hovedsakelig fordi de kikket litt ekstra på meg. Jeg fortalte dem at de kunne si i fra, til meg eller lærer, hvis de syntes det var forstyrrende når jeg gikk rundt. Men spørsmålet er hvorvidt de hadde gjort dette? I tillegg nevnte lærer at siden de er kontaktlærere har de en autoritet overfor elevene i form av at "lærers ord er lov". Siden vi sammen informerte elevene om at jeg kom til å gå rundt, og spurte om dette var greit, er det mulig at elevene så på dette i form av at "lærers ord er lov". Jeg kommer sammen med lærerne inn i timen, vi går sammen

tilbake til lærerrommet, og deres åpne holdning overfor meg kan smitte over på elevene. Jeg spurte lærerne om de trodde elevene ble stresset når jeg så på deres arbeid. De mente at elevene ikke brydde seg stort, og i neste uke kom de til å lure på hvor jeg var blitt av. Jeg kan ikke vite hva som foregikk i hodene på elevene, men jeg valgte (likevel) å ikke stå i den umiddelbare nærhet av elever som kikket litt ekstra på meg.

Etiske problemstillinger i *intervjuforskning* retter seg særlig inn mot å skulle utforske menneskers privatliv for deretter å gjøre dette offentlig (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 80) Gjennom intervjuene med lærere og elever var ikke privatlivet i fokus. Lærerne ble gitt muligheten til å kommentere intervjuet til slutt, de visste også hva materialet skulle brukes til. Jeg opplevde at elevene hadde tillit til meg som intervjuperson, at de ikke var redde for å snakke, dermed har jeg også vært oppmerksom på hvordan jeg har sitert elevene i oppgaven.

4.10. Sammenfatning

For å undersøke hva som skjer i klasserommene er kvalitative casestudier benyttet som redskap til å samle inn data, og analysen er inspirert av grounded theory – som en metode for å gi mening til dataene. Observasjoner ble brukt til å selv fange inn og beskrive hendelser i klasserommene (og hva deltakerne gjør). Fordi deltakernes stemmer ble ansett som sentrale for å forstå konteksten ble det foretatt intervju med lærerne og to fokusgruppeintervjuer med et utvalg av elevene. Samtidig var det å forstå selve undervisningsopplegget sett på som viktig for tilegnelsen av forståelsen, og dokumentet som utgjør undervisningsopplegget ble derfor lest og sett i sammenheng med observasjonene og intervjuene.

5. Empiri

I det følgende kapitlet vil jeg beskrive livet i de to yrkesfaglige klasserom der studien er gjennomført. Observasjonene, intervjuene (lærere og elever) og det dokumentet som utgjør undervisningsopplegget er satt i sammenheng og blir redegjort for. Den faglige konteksten er frisørfaget; har du noen gang tenkt over hvilke kunnskaper og ferdigheter som kreves av din frisør?

5.1. Å klippe håret

Å klippe håret er noe jeg som oftest bare går og gjør, uten at jeg reflekterer i særlig grad over dette. Håret skal da bare klippes, og med denne tanken entrer jeg frisørsalongen. I salongen møtes jeg gjerne av lyden fra hårfønerne, barbermaskiner og hår som vaskes. Mennesker snakker, det ligger hår på gulvet og flere speil med stoler foran er plassert rundt i lokale. Frisøren sier hei, smiler og spør om jeg overlevde alt regnet som falt ned fra himmelen i sted. Vi snakker om hva jeg vil gjøre med håret. Jeg forteller mine ønsker, frisøren kommenterer og gir sine tips og ideer. Deretter sier frisøren at jeg kan sette meg ned i stolen foran et av speilene. Ville jeg kanskje hatt noe å drikke? Te eller kaffe? Noe å lese på kanskje? Frisøren løsner strikken og fordeler håret utover. Er det den skillen jeg bruker til vanlig? Så settes den sorte kappe på, og frisøren starter sitt arbeid. Det vaskes, børstes, snakkes, klippes, tørkes og styles. Ferdig velfrisert og kanskje nyfarget forlattes lokalet. Har du noen gang tenkt over det arbeidet og de kunnskaper som ligger bak håret som du forlater en frisørsalong med?

Det hadde ikke jeg (heller), før jeg etter 11 dager som observatør i to frisørklasser fikk et innblikk i noe av det en frisør må lære seg for å kunne utøve sitt arbeid.

5.2. Frisørfaget

Frisør – en som bare klipper?

Etter å ha observert i klasserommene i 11 dager, snakket med lærere og elever, har jeg fått en forståelse av hva en frisør må kunne for å utføre sitt arbeid. En frisør skal ha kunnskaper om alt fra kundebehandling til hvordan det enkelte hårstrå ”ser ut” inni. En frisør skal videre være i stand til å tilegne seg både praktisk og teoretisk kunnskap, og overføre den teoretiske kunnskapen til praksis.

Når man går til frisøren for å klippe, barbere, farge eller lignende, starter frisørens arbeid allerede i det du entrer frisørsalongen. En frisør skal vite hvordan man behandler en kunde. En frisør skal også kunne lese mennesket som kommer inn i salongen; personlige farger, stilen til kunden, ansiktsform osv. I kompetansemål for vg2 frisør står det at elevene skal lære å ”analysere kundens stil, ønsker og behov for å skape bestemte uttrykk i frisyren”. Elevene skal med andre ord lære å kjenne igjen en ansiktsform når de ser den, hvilken frisyre som vil passe til dette ansiktet, og hvordan man får frem de ansiktstrekk som er typisk for en dame og typiske for menn. De skal videre gjøre vurderinger i forhold til farger kunden både kler seg i og har på hud og øyne. En frisør må analysere ”hodeform, kroppsform, halslengde, nakkebredde, hårvekstmønster, hår tetthet, hår tykkelse osv” før de starter å utføre sitt arbeid (Hestnes, 2009). Deretter skal de ta i bruk sin profesjonelle kompetanse samtidig som de skal lytte til kundens ønsker for å komme frem til det resultatet som passer best for akkurat dette menneske.

Å utføre selve arbeidet krever kunnskaper om hvordan håret blant annet ser ut inni. Hvilke kjemiske behandlinger må til for å få til det kunden ønsker? Lærer forteller elevene om farging; ”nytter ikke å bare finne frem farge og begynne å farge [...] vi må gjøre noen grep for å farge en lys kunde mørk” (Observasjon 2, 21.09.10). I kompetansemål for vg2 frisør står det at elevene skal lære å ”utføre ulike kjemiske behandlinger i tilknytning til farge og strukturendringer”. Videre må elevene vite hvilke kjemiske behandlinger som åpner hårstrået for at håret skal ”ta i mot” denne fargen. Hvilke etterbehandlinger kan brukes når den bestemte fargen er benyttet? Hvor lenge kan akkurat denne behandlingen sitte i, i dette bestemte håret for at kunden ikke skal miste håret, eller få en feil farge? Når de klipper må elevene avgjøre hvordan saksen skal holdes, og i hvilken vinkel håret skal holdes for å få til akkurat dette uttrykket. Hvilken klippeform (økende lengder, lik lengder osv) skal tas i bruk i dette håret for å få frem det ønskede resultat? For å få til det ønskede resultatet må også håroverflatens utseende, som ”sier noe om hvilken bevegelse det er i håret” vurderes (Hestnes, 2009). Når de arbeider med selve håret deles det inn etter ulike inndelingslinjer, hvor inndelingslinjene må være i tråd med hvilken klippeform som skal brukes. Lærer forteller elevene at de må jobbe hardt for å tilegne seg de ferdighetene som kreves av en frisør; ”mye å sette seg inn i, vi har 11 bøker, det er stoff i bøkene vi skal kunne” (Observasjon 2, 21.09.10).

Elevene skal også lære å sminke mennesker og sette opp hår på ulike måter. De skal vite en god del ting om hvordan man jobber hygienisk og kunne samarbeide som et team i salongen. De må også forstå hvor mye av ulike produkter de kan ta i bruk, hvordan man jobber økonomisk, for at selve salongen skal gå med overskudd. Så skal de vite hvilke trender som er i samfunnet, sette seg inn i hva som er trenden for 2011, noe som krever at de følger med i samfunnet.

De skal også vite hvordan de kan ordne håret til kunden for at kunden skal bli fornøyd etter en klipp eller annen behandling. Da må elevene vurdere hvilke produkter som fører til at håret faller riktig, de må lære seg å føne etter ulike teknikker osv.

En frisør er med andre ord ikke en som bare klipper, men en som er i besittelse av store mengder kunnskap som han eller hun må benytte for å kunne utføre sitt arbeid.

Som observatør i frisørklassene var det spennende å se på hvordan de jobbet for å tilegne seg denne kunnskapen. Praksisrommet lignet en salong, med speil plassert rundt i rommet, hårføner og barbermaskiner som bråkte, elever og lærere som snakket, hår på gulvet; alt i alt en livlig stemning.

5.3. Frisørklassene

Første gang jeg entret klasserommene, hadde elevene praksis. Foruten alle de navn på vinkler, frisyre, fønemetoder og grader jeg ikke forstod noe av, ble jeg oppmerksom på at ingen av elevene jobbet med det samme. Jeg strevde med å finne et system på hvordan dette var organisert i klasserommene. Min forventning, grunnet den erfaringen jeg selv har fra å være elev, var at elever i et klasserom jobber stort sett med det samme. Er det ikke slik, at elevene i en klasse skal lære noe av det samme, og må de ikke da jobbe med det samme? Ikke i disse klasserom, det var tydelig.

Praksisrommet, hvor de trente på de praktiske ferdighetene (klipping, farging, styling, føning, barbering osv) lignet en salong. Selv refererte de til praksisrommet som "salongen". Rommet var delt inn i fire grupper med arbeidsplasser. Hver arbeidsplass bestod av fire speil med stol foran, hvor speilene dannet en søyle (vedlegg 2. 10). Elevene stod foran hvert sitt speil og jobbet. Om morgenen kom jeg som oftest sammen med lærer inn i praksisrommet. Der var det allerede noen elever som hadde begynt å finne frem sitt materiale. Flere elever kom inn litt etter litt. I starten av timen satte jeg meg (klokkelig) ned på en stol for ikke å gå i veien for de 30 elevene som gikk rundt

hverandre for å finne frem det de trengte til timens arbeid. De to klassene hadde hvert sitt praksisrom, som var delt av en glassdør, men den stod som regel åpen. Elevene gikk frem og tilbake mellom plassene sine og skap der materialer var plassert. Ved siden av det ene praksisrommet var det et oppbevaringsrom hvor dukkehodene til elevene var plassert på hyller opp etter veggen. Elevene henter sine dukkehoder, tar på arbeidstøy, finner frem sakser, kammer, fønere og stativ til å feste dukkehodet på. Noen av elevene gjør seg også klare til å ta i mot kunder. Elevene skravler og ler mens de finner frem sine materialer. Læreren går rundt i rommet, snakker med elevene, hjelper til der det trengs og spør hvordan det står til. Da elevene er vel etablerte foran sitt speil med hvert sitt dukkehode eller kunde, er det trygt for meg å begynne å gå litt rundt. Elevene arbeider, og lærer går rundt og hjelper elevene i prosessen. Noen ganger blir det helt stille i rommet (det vil si så stille det kan bli når hårfønere og barbermaskiner durer) og; ”elevene rundt meg jobber. De står på siden eller foran dukken sin. Dukken er plassert foran et speil. Ved siden av speilet er det et trillebord hvor de har tingene sine. Elevene ser ut for å jobbe i sin egen verden. De fønner, klipper, lager skill, tar på hette, fletter, legger på folie med balsam, måler med kammen. Noen dukker har langt hår, noen har kortere hår, noen har en frisyre (korter bak, lengre foran), noen har en begynnende frisyre, noen dukker har klemmer i håret” (Observasjon 2.3, 20.10.10). Andre ganger er det liv i rommet. Da skravles det om alt mulig fra hva de jobber med i timen til hva de gjorde eller skal gjøre i helgen, alt fra førerkort til kattunger diskuteres, men fremdels jobbes det. Elevene går ofte på ”besøk” til hverandre og ser på, hjelper og kommenterer hverandres arbeid. De smiler og ler, men enkelte ganger høres kommentarer fra oppgitte elever som ikke får til det som skal gjøres; ”jeg kommer aldri til å klare å farge et helt hode”. Det hender også at lærer må bryte inn og løse opp noen av de ”syklubbene” det til tider ser ut for at elevene har, og sminking, ja, det gikk ikke en dag uten at jeg så en eller flere elever som sminket sitt allerede sminkede ansikt.

Stemningen i salongen var med andre ord preget av mye bevegelse; elevene og lærerne stod sjeldent helt stille og det var sjeldent rommet ikke var preget av lyder og bevegelser fra hårfønere, elever og lærere som snakket og gikk rundt til hverandre. Når elevene hadde teori derimot, var stemningen en annen. Elevene satt på rekker med pultene inntil hverandre foran kateteret. Innimellom jobbet elevene selvstendig, da gikk lærer rundt og hjalp elevene. Noen av elevene satt alene og jobbet, gjerne med musikk på ørene, mens andre grupperte seg sammen og diskuterte stille, med boken foran seg.

(Se vedlegg 10.2 for tegning av klasserom). Teorirommet var preget av mindre bevegelse og mer ro enn praksisrommet. Læreren stod for mesteparten av snakkingen, samtidig som mange av elevene deltok med spørsmål og innspill. Lærerne underviste elevene ved å vise til eksempler fra egen praksis eller fra tidligere elever, de brukte historier som kunne linkes til temaet og de henviste ofte til hva som foregikk i en frisørsalong. Dette gjorde at stoffet fortonet seg levende, som alt i alt ga meg mange bilder i hodet.

5.3.1. Livet i klasserommene – et resultat av en endring

Mine observasjoner av livet i frisørklassene gir et bilde av en måte å arbeide på som er utviklet over tid. Det har med andre ord ikke alltid fortonet seg slik, men er et resultat av lærere som ønsket en endring av måten å drive klasseromsundervisning på. Tankene bak slik de i dag driver undervisning ble først satt ut i live gjennom eksamensoppgaven til en av lærerne. I 2004 avla hun eksamen som design og håndverkslærer, og eksamensoppgaven omhandlet en alternativ måte å drive klasseromsundervisning på. Reaksjonen fra sensor var at denne måten å drive undervisning på ikke kom til å fungere; "[...] det som sensor sa til meg den gangen [var at] [...] elevene klarer ikke [å jobbe slik] [...] de er for dårlige [...]" (Intervju lærere, 3.11.10). Da lærerne i senere tid startet sitt samarbeid, ble de etter noen års arbeidserfaring enige om at den tradisjonelle måten å drive undervisning på ikke fungerte for alle elevene. I tillegg var begge misfornøyde med egen arbeidsdag, som de beskriver som et rutinearbeid. Dermed begynte de sammen å videreutvikle ideene fra eksamensoppgaven. Påstanden om at elevene er for dårlige til å jobbe etter dette undervisningsopplegget er noe de avviser; "[...] elevene er ikke dårlige, det er jo bare det å gi de mulighetene, så klarer de det [...]" (Intervju lærere, 3.11.10). Oppsummert ønsket lærerne i all hovedsak en endring av:

1. Elevenes læring/ utdanning
2. Egen arbeidssituasjon

Denne oppgaven har rettet søkelyset mot elevenes læring/ utdanning. Gjennom observasjonene har jeg fanget inn hvordan det undervisningsopplegget som sensor mente at ikke ville fungere gjennomføres i to klasserom, og hva elevene mener om å arbeide etter et slikt opplegg.

5.3.2. utfordringer

Noe av det lærerne ønsket å endre ved elevenes læring var en undervisningssituasjon der læreren lager et opplegg som *alle* elevene skulle følge. En skolehverdag der elevene ikke fikk muligheten til å delta, var også noe de opplevde som lite tilfredsstillende. Frafall er et spesielt problem innenfor yrkesfag, så å finne frem til metoder som gjorde elevene mer motiverte og som gjorde at de så meningen med å være på skolen, var et mål. De opplevde også en misnøye med at elevenes standpunktkarakter lå langt under eksamenskarakter.

En av grunnene til at lærerne var misfornøyd med elevenes læring/ utdanning var det utbytte de mente elevene fikk av at *alle i klassen skulle følge det samme undervisningsopplegget*. De opplevde at denne måten å drive undervisning på, ikke møtte alle elevenes behov, blant annet fordi det var for mye lærerstyrt undervisning; ”for da var det sånn: her er en oppgave, alle løser den og de som løser den nærmest det som læreren ønsket å løse den, de fikk jo høyest karakter” (Intervju lærere, 3.11.10). Når det jobbes slik vil det kanskje være en elev i klassen som trives med å jobbe på denne måten, mens resten vil falle utenfor; ”Og så har vi da masse kreative sjeler og mange som liker å jobbe på andre måter enn den læreren” (Intervju lærere, 3.11.10). Lærerne mener at en undervisning der lærer bestemmer hva elevene skal jobbe med, når de skal være ferdig med temaet og hvordan de skal gjøre det, ikke fungerte for alle elevene. De peker også på at å undervise elevene ut i fra tanken om at alle elevene lærer best auditivt, ei heller ville passe for en hel klasse; ”[...] skolestrukturen, den er jo oppbygd på de der auditive, [...] du sitter og hører [på det] lærer sier [...] Så ser vi det at vi har elever som færreste er auditive [...]” (Intervju lærere, 3.11.10). Ettersom de følte at det var for mye styring fra lærernes side, så de også elevenes deltakelse som lite tilfredsstillende.

Når lærer legger opp undervisningen for elevene, blir også *elevenes mulighet til å påvirke hverdagen* mindre. Selv om lærer tilpasser undervisningen til den enkelte elev, ble heller ikke dette ansett som tilfredsstillende; ”Og da er alternative for læreren, som gjerne ikke kjenner elevene når de kommer, å begynne å tilpasse, og da kan du gå på noen smeller for du lærer jo ikke elevene å kjenne på hele året [...]” (Intervju lærere, 3.11.10). De anser altså elevene som en som kjenner egen læring best, og som selv kan tilpasse hverdagen til egen læring og arbeidsmåter, men at de ikke tilstrekkelig hadde lagt til rette for dette tidligere. Det tidligere opplegget førte til at elevene kun tok i mot,

og engasjementet, motivasjonen nådde ikke det ønskede nivået; ”Og det er for mye ut av det rundt omkring i skolene, og da blir du [...] ikke engasjert, for du blir sittende og blir bare matet. Hva ligger igjen av læring der: det er gjerne ikke så mye” (Intervju lærere, 3.11.10).

En annen tilstand lærerne ønsket å gjøre noe med var *samsvaret mellom standpunktkarakterene og eksamenskarakterene* til elevene. De opplevde at elevene kunne pugge seg opp til eksamen, mens standpunkt lå langt under eksamenskarakteren. Tilbakemeldinger fra bedrifter ga dem også indikasjoner på at elevenes eksamenskarakter ikke var i tråd med hva elevene faktisk kunne. Når karakterene (eksamen og standpunkt) er i tråd med hverandre vet både elev og bedrift hva som kan forventes av eleven. Lærerne mener, i likhet med min egen erfaring fra å være elev at det lar seg gjøre å pugge seg opp til en eksamen, hvor resultatet kan bli en toppkarakter. Denne karakteren vil i mange tilfeller ikke speile kunnskapsnivået til eleven da dette kan sees på som en ”puggekarakter”, og innholdet kun er memorert med tanke på eksamen, det er ikke lært. Således vil bedriften ut i fra eksamensresultatene møte eleven med høyere forventninger enn det reelle, noe som påvirker både elev og bedrift.

Lærerne mente altså at elevenes læring kunne optimaliseres ytterligere ved at de tok tak i noe av det som preget deres tidligere undervisning. De ønsket et oppgjør med tanken om at alle elevene i en klasse liker å lære på en og samme måte, og at alle elevene lærer best ut i fra måten læreren tenker læring på. Elevenes deltakelse kunne fremmes, hvor elever er motiverte og lærer bedre av å få lov til å være med å bestemme hvordan egen hverdag skal fortone seg. I tillegg ønsket de å gjøre noe med samsvaret mellom karakterene til elevene, ved å designe et opplegg som gjør at elevene lærer jevnt gjennom hele året og ikke kun pigger kunnskap med tanke på eksamen. Det andre lærerne ønsket å endre var deres egen arbeidssituasjon.

Lærerne beskriver en *arbeidssituasjon* som var preget av rutinearbeid, og et arbeid som ga lite tilbake til dem selv. De bruker metaforen ”å snu bunken” når de forklarer sin tidligere praksis. Metaforen beskriver det rutinearbeidet som følger med når det lages en perm med undervisningsopplegg for hvert semester, som følges år etter år (uavhengig av hvilke individer som preger klassemiljøet); ”[...] så har du mapper som står der: høst, vinter, vår og eksamen, og så bare begynner du på den siden og så jobber du deg gjennom, [...] så enkelt er det å drive undervisning” (Intervju lærere, 3.11.10). De

opplevde også en arbeidssituasjon som ga dem svært lite; ”du kommer til et punkt i den jobbsituasjonen [hvor] du kjenner at dette gir deg ikke noe mer, her må vi gjøre noe nytt” (Intervju lærere, 3.11.10).

For å endre egen praksis peker lærerne på at det må foreligge et *ønske om endring* til grunn for tiltakene, og en *villighet til å endre seg*. Man må både ha et ønske om å gjøre noe med situasjonen, og være villig til å gjøre endringer. For å få til dette vektlegges det å være ydmyk; “[...] hvis du ikke er ydmyk så klarer du heller ikke å endre deg [...]” (Intervju lærere, 3.11.10). De beskriver at man må være ydmyk overfor at andre kanskje har noen bedre løsninger om hvordan drive undervisning enn du selv har; ”Så det der å være litt åpen for at, ja, jeg sitter ikke på fasiten” (Intervju lærere, 3.11.10). Lærerne mener med andre ord at for å endre egen praksis må man stille seg åpen for at den måten ”jeg” driver undervisning på kanskje ikke er den beste, hvor forslag fra andre tas i mot, og hvor man må se kritisk på egen praksis og hvordan denne fungerer for elevene – hvor elevene vil være en viktig kilde til å lære for en lærer.

Den *nåværende* arbeidssituasjon beskrives som krevende, krevende blant annet fordi de har lagt vekt på å finne frem til gode differensieringsmåter for elevene. Dermed består deres hverdag av 15 elever (i hver klasse) som jobber med forskjellige arbeidsoppgaver, er på ulike nivå og stadier. For å få en slik hverdag til å fungere mener de at man må være litt multitasker; det lar seg vanskelig gjøre å kun gjennomføre en ting for så å bli ferdig med den. Fordi mange av elevene jobber med forskjellige arbeidsoppgaver blir lærerne nødt til å omstille hodet sitt for hver av elevene de hjelper. Dette er noe de beskriver som krevende, men ”kjekt”, de føler at de får brukt hodet i løpet av arbeidsdagen.

Lærerne befant seg med andre ord i en situasjon der de så egen undervisning som lite motiverende og utilstrekkelig til å møte alle de individene som entret deres klasserom for å lære. De følte i tillegg at egen arbeidssituasjon kun var et rutinearbeid, hvor ønsket om å bruke mer av seg selv og sitt hode ble gjeldende. Dermed bestemte de seg for å videreutvikle den tidligere nevnte eksamensoppgaven og resultatet ble Paraplyen, som er et alternativt undervisningsopplegg.

5.4. Paraplyen

Selve Paraplyen er et dokument, de selv har utviklet, som uttrykker deres ønsker og mål for undervisning, og kan beskrives som et oppgjør med tidligere praksis. Her kan man lese det de anser som spesielle utfordringer og videre er skolestart, opplegget fra oktober, eksamen og vurdering skissert. Paraplyen anvendes kun som et redskap i frisørfaget, og brukes ikke av andre lærere i fellesfagene (teorifagene). Men lærerne mener at opplegget også kan benyttes i andre fag av andre lærer, både på allmennfag, yrkesfag, men også innenfor barneskole og ungdomsskole, hvor den enkelte lærer kan tilpasse opplegget til sitt klasserom og fag. Lærerne beskriver at prosessen med å komme frem til undervisningsopplegget har vært hard jobbing med mye prøving og feiling. Selve planen er dynamisk; den endres og redigeres etter de erfaringer lærerne gjør. I en feltsamtale fikk jeg forklart tanken bak ”Paraplyen”, i noe forenklet versjon henviser spilene i paraplyen til de trygge rammene som lærerne er for elevene, elevene beskrives som stoffet som bretter seg utover hele paraplyen og regndråpene er lærdommen som regner ned over elevene og lærerne. Øverst i dokumentet er det bilde av en paraply, hvor overskriften lyder; ”Paraplyen en pedagogisk undervisningsmåte bygget på et positivt menneskesyn”. Dokumentet er delt opp med overskrifter (13 stykker), hvor utdypninger av overskriften kommer som punkter under (punktene vil ikke bli systematisk redegjort for her). Endringene lærerne ønsket å gjøre av sitt tidligere undervisningsopplegg kommer frem som punkter i Paraplyen.

En av betingelsene for undervisningsopplegget er de føringer Kunnskapsløftet legger for undervisning. Risikoen for at elever faller fra i løpet av skoleåret og at elevene ikke ser sammenhengen mellom de ulike fagene er også premisser for undervisningsopplegget.

Et annet premiss Paraplyen bygger på er at ”elevene skal lære og ikke bare huske” (Paraplyen). Dette henger sammen med lærernes ønske om bedre samsvar mellom elevenes standpunkt karakter og eksamens karakter. Paraplyen legger altså til rette for en måte å drive undervisning på som gjør at elevene må jobbe jevnt gjennom hele året. Arbeidet gjennom året skal *forberede* elevene på eksamen, men den kunnskapen som elevene viser ved eksamen skal ikke være et resultat av at de kun har pugget og memorert kunnskap med tanke på eksamen; kunnskapen skal være et resultat av at elevene har arbeidet gjennom hele året.

Elever som er lite motiverte for undervisning er noe som preger utformingen av undervisningsformen. Flere steder i dokumentet kommer det frem at lærerne legger vekt på et undervisningsopplegg som gjør at elevene blir motiverte; ”motivasjon skaper overskudd og overskudd gir en avkastning og avkastning gir selvtillit som igjen gir god selvfølelse” (Paraplyen). For å motivere elevene eller for å ”skape” motiverte elever viser lærerne til at elevene må se målet med undervisningen og de må få jobbe med noe de selv ønsker. Motivasjon sees med andre ord på som noe som kan skapes.

De viser til at elever som får lov til å jobbe med noe de selv ønsker vil bli mer motivert. En undervisning der alle elevene følger det samme opplegget, med liten mulighet til selv å være med å påvirke, var noe av det lærerne ønsket å endre. For å legge til rette for deltakende elever er det å komme frem til gode differensieringsmåter essensielt. Paraplyen beskriver derfor et undervisningsopplegg som legger til rette for interessedifferensiering, slik at elevene finner egen motivasjon og at ”skoleåret oppleves som meningsfylt” (Paraplyen).

Grunnleggende for undervisningsopplegget er at elevene sees på som *forskjellige*. Noen elever jobber sakte, mens andre jobber fort, og det må elevene få lov til. De er opptatt av at elevene skal jobbe ut i fra egne forutsetninger, samtidig som lærer holder et øye med dem for å sikre at de er på rett spor. Elevene må gå sine veier for å nå målet; noen tar veien som går rett frem, mens andre må innom alle svingene. Dermed må de som lærere legge til rette for at elevene kan gå den veien som passer elevene best. De anser med andre ord eleven som ekspert på egen læring.

At lærerne tar i bruk differensieringsmåter betyr ikke at elevene jobber uten rammer. Enkelte betingelser pålagt av Kunnskapsløftet må følges, og alle elevene skal nå de samme målene. Men innenfor disse rammene får elevene mulighet til å utfolde seg slik som er til det beste for dem og deres læring. Lærerne forteller at elevene synes det er gøy å få lov til å være med å bestemme og ”når de får lov til det så når de så mye høyere opp enn når de skal forholde seg til det som lærer ønsker og det som lærer mener er best for den eleven” (Intervju lærere, 3.11 10).

Lærerne vektlegger interessedifferensiering, som legger til rette for at elevene kan få muligheten til å jobbe på den måten de ønsker, slik at elevene kan finne egen motivasjon for at skoleåret skal oppleves som meningsfylt. En sentral del av

undervisningsopplegget, som også ivaretar målet om interessedifferensiering og elevmedvirkning, er de egne planene elevene lager for undervisning.

5.5. Egne planer

Elevene jobber etter egne planer i timen. Hvordan foregår dette? Hva vil det si å jobbe etter egne planer? Hva tenker lærere og elever om det å bruke egne planer i timen?

Etter ca 6 uker (fra skolestart) starter elevene å designe egne planer for hva de skal gjøre i timene frem til jul. Lærerne har laget en liste over de tema elevene kan velge mellom. Elevene kan, ut i fra denne listen, velge når de vil jobbe med de ulike temaene, hvor lang tid de vil bruke på dem og om de vil følge forelesning eller lese selv. Men elevene skal nå de samme målene – pålagt av Kunnskapsløftet. Lærerne går gjennom med elevene hvordan de bør tenke når de planlegger, og har satt opp en liste over når de har forelesninger slik at elevene kan velge om de vil lage plan etter disse forelesningene. Velger de å ikke følge forelesning, skal de likevel ha teori når teori står på timeplanen, men da vil de få mulighet til å sitte i et annet klasserom (med den andre læreren tilstede) å gjøre selvstendig arbeid. Gjennom utformingen av de egne planene både sjekker og kommenterer lærerne planene, hvor de gjerne går inn og kommenterer ca tre ganger. Når så planen er laget, skal elevene følge den når de jobber i timen. Planen er dynamisk og kan således endres underveis, og endringer skal alltid meldes til lærer. Læreren vurderer *kun* eleven på de arbeidsoppgavene elevene har satt opp på sin plan; har eleven satt opp klipp, men gjør noe annet istedenfor blir eleven *ikke* vurdert på dette arbeidet. Slik blir elevene nødt til å følge den planen de har satt opp, og melde endringer til lærerne underveis.

Etter at planen er laget er det ikke bare elevene som skal følge den i timene frem til jul. Den er også styrende for hvordan læreren skal planlegge sin undervisning med den enkelte for at eleven skal nå det målet han eller hun har satt. Således vil lærerens undervisning være preget av hvor i prosessen elevene er, og de videre stegene i undervisningen planlegges ut i fra hvor langt *denne* eleven er kommet i *sin* prosess.

I det følgende vil jeg trekke frem hva lærerne mener om elevenes egne planer, med spesielt fokus på startprosessen av egne planer og denne måten å jobbe på i timen. Elevenes tanker rundt de samme tema vil komme frem under.

5.5.1. Lærerne om egne planer

Lærerne forteller at elevene bruker tid på å forstå tankegangen rundt egne planer. Først og fremst må elevene forstå hvordan de skal *lage egne planer*. De fleste elevene har ikke vært med på dette før, de trenger derfor noe tid på å forstå hvordan dette skal gjøres. De går gjennom med elevene hvordan de kan begynne å legge planene sine; ”...velg det som er gøyest å jobbe med...velg deretter tid (altså når)...”, så kommer hun med et eksempel om hvordan de kan tenke med henhold til tid og tidsplanlegging” (Observasjon 2, 21.9.10). Lærerne forteller elevene at selv om planene skal være elevenes egne planer, vil de få hjelp av lærer underveis; ”dere skal bygge opp egen plan, den skal være deres...vi skal hjelpe dere” (Observasjon 2, 21.9.10). Elevene oppfordres altså til å begynne med det som er mest spennende, og man kan spørre seg om det å begynne med noe som er gøy vil kunne øke motivasjonen til å komme i gang, og dermed sette eleven i en ”driv” som gjør at de ønsker å fortsette undervisningen og læringen.

Lærerne mener å oppleve at når elevene er med på å bestemme hva de skal gjøre i timene, når eleven selv er hovedpersonen i prosessen med å lage plan for arbeidet i timene fremover, får de også et annet eierforhold til det de skal gjøre i timen; ”jeg ser det at når de er mer deltakende i prosessen i alle faser så har de et annet eierforhold til det [...] og det som skal gjennomføres” (Intervju lærere, 3.11.10). De opplever at elevene er ærekjære overfor den planen de selv har laget. En av lærerne viste til et eksempel hvor hun forsøkte å omrokere litt på noen av planene til elevene for at de skulle ta en ny kunde; ”[...] hvis vi da prøver oss på å omrokere uten at det passer inn i deres mønster, så blir de nesten litt sånn, for da har de laget seg en plan og en progresjon på at de skal bli ferdige med det og det inntil det gitte tidspunktet. De er [...] veldig ærekjær på å få beholde den planen de nå først har satt opp, og det skal mye til før de forandrer den uten at det er en god forklaring på det” (Intervju lærere, 3.11.10).

Når elevene først starter å *jobbe etter egne planer* tar det også noe tid før de kommer inn i prosessen. Elevene bruker tid på å skjønne at de skal sjekke planene sine for å finne ut hva de skal gjøre i timen, og hvordan dette systemet fungerer. Elevene trenger med andre ord hjelp til å begynne med; ”de må jo ha hjelp til å begynne med, for de kommer jo her og har aldri gjort det” (Intervju lærere, 3.11.10). Etter hvert går denne måten å arbeide på bedre, noe også elevene forteller at de opplever.

5.5.2. Elevene om egne planer

Elevene beskriver at det å lage egne planer var vanskelig. Spesielt utfordrende var det å finne ut hva de skulle skrive på planen, og hva som skulle gjøres i de ulike periodene.

Det tar noe tid å komme inn i måten å arbeide på, når det *jobbes etter egne planer* i timen. Det er frustrerende til å begynne med, fordi de ikke vet hva de skal gjøre. Men når de først er kommet inn i denne måten å arbeide på, beskrives dette som bedre enn annen undervisning. Det som trekkes frem som bedre er blant annet at de vet hva som skal gjøres i den enkelte timen; ”det er egentlig ganske bra for da vet du hva du skal forholde deg til og hva du skal gjøre [...] i hver time istedenfor å bare gå å sulle og så bare ja, okay, hva skal jeg gjøre nå” (Intervju elever, 23.11.10). Når de vet hva de skal gjøre hver enkelt time så har de et system; ”[...] du har på en måte et system, noe å følge” (Intervju elever, 23.11.10). Det å ha kontroll, oversikt og et system for hva de skal gjøre i timen framstår som positivt, spesielt siden de selv har laget systemet. Det å jobbe etter egne planer gir også en følelse av å være proff; ”du føler deg proff liksom, nå er det jeg som gjør det og [...] det er jeg som lager planene mine selv” (Intervju elever, 23.11.10).

Elevene forteller også at planene er styrende for hvordan de forbereder seg til undervisning. Noen nevner at de stort sett husker hva som står på planen, men mange av dem forteller at de sjekker planene kvelden før for å vite hva de skal gjøre dagen etter eller for å finne ut om det er noe de må planlegge eller forberede; ”du planlegger jo litt, altså hvis du har skrevet at du har en klipp mot malen for eksempel så [...] så må du jo liksom planlegge litt i forveien når du skal ha noe med deg på skolen [...]” (Intervju elever, 23.11.10). De viser til at i andre fag (fellesfagene) behøver de nødvendigvis ikke forberede seg like mye, de følger en plan i disse fagene også, men dette er lærerens plan; ”[...] sånn som i engelsktimene og i norsktimene så trenger du på en måte ikke forberede deg så mye [...] vi har jo en slags plan i andre fag og, men det er sånn lærer legger ut” (Intervju elever, 23.11.10).

Elevene trekker en linje mellom å planlegge og å utføre arbeidet selv og det å få alt ”levert i fanget”. De forteller at før fikk de alt levert i fanget, mens nå er det de som må stå for dette. En av elevene kommenterer dette som noe nytt; ”jeg har ikke vært vant til at jeg måtte gjøre ting selv” (Intervju elever, 23.11.10).

Når det er lærer som bestemmer hva som skal gjennomgås i timen, vil reaksjonen kanskje være at de ikke er motivert til å gjøre dette, eller at eleven allerede hadde vært gjennom temaet; ”da kan det og skje det at åhh, det er det siste jeg har lyst til, så vil jeg heller ta det senere, eller kanskje du allerede har gjort det [...]” (Intervju elever, 23.11.10). Når lærer bestemmer vil mulighetene elevene har til å styre egen hverdag bli mindre, noe mange av elevene trekker frem som negativt. Elevene uttrykker med andre ord en forskjell mellom det å jobbe etter en plan som andre har laget og det å jobbe etter en plan som en selv har laget.

Elevene nevner *selvstendighet* som noe av det de lærer av å lage og å jobbe etter egne planer; ”det er du som jobber, ikke læreren som gjør det for deg liksom” (Intervju elever, 23.11.10). Selvstendighet er noe de kobler til sitt fremtidige arbeid som frisør; ”trenger jo det til senere, senere så får du jo ikke alt levert, du må finne ut av tingene selv” (Intervju elever, 23.11.10).

Noen av elevene peker på at egne planer gir dem en mulighet til å tilpasse planen etter egen læring. Det er gjerne noen tema de kan mer om enn andre; ”så hvis det er noe mer du trenger å øve på så må du bare koble på en ekstra dag med klipp for eksempel, du velger selv” (Intervju elever, 23.11.10). Dette lar seg ikke gjøre i fellesfagene; ”da må du sitte å følge med” (Intervju elever, 23.11.10). Ut i fra dette kan man lese at elevene beskriver seg selv som aktive når de arbeider med egne planer, mens mer passive når de følger andres planer, og må ”sitte å følge med”, og får ”alt levert i fanget”.

Noen av elevene beskriver at i andre fag blir de mindre effektive fordi de blant annet må sitte og vente på beskjed om hva som skal gjøres videre. Enkelte av elevene trekker spesielt frem det å vente på hjelp som et irritasjonsmoment i skolehverdagen. Elevene viser også til at det er enklere å få med seg alt i frisørfaget. I andre fag er tiden per tema de skal gjennom for kort, hvor fullføring av et arbeid er noe som da faller bort; ”så det er enklere å få med seg alt i frisørfaget også, vi har så kort tid på hvert kapittel i samfunnsfag og sånn [...] plutselig er det ferdig sant [...] og så er det prøve” (Intervju elever, 23.11.10).

Elevene i frisørklassene går nå på vg 2. Til neste år skal de ut i praksis, derfor vil det å lære seg å *fullføre arbeidet* være viktig. I tillegg beskrives det å fullføre et arbeid som en god følelse; ”du føler det bedre når du faktisk har fullført noe [...]sånn som

klippesertifikatet, da var det sånn åhh, jeg har endelig klart noe liksom, det var så deilig følelse” (Intervju elever, 23.11.10). Noen av elevene nevner at det å fullføre et arbeid er noe nytt; “[...] og det har jo ikke jeg vært vant til tidligere, første året så var det sånn halvferdig arbeid, halvferdige tegninger sant, og nå” (Intervju elever, 23.11.10). Årsaken til at de nå evner å fullføre eget arbeid trekker elevene tilbake til egne planer og tiden de da får til å fullføre; “[...] nå jobber vi jo etter planen alene, og jeg tror det har noe med det å gjøre, at da får du tid til å gjøre ferdig og du prioriterer” (Intervju elever, 23.11.10). Før var det gjerne slik at lærer bestemte når de skulle være ferdig med et tema, men dette resulterte i at de ikke nødvendigvis ble ferdig. Dermed måtte de avslutte arbeidet før de fikk fullført, for så å begynne på noe nytt, eller for å ha en prøve; ”men sånn som når lærer legger opp en plan til deg så skal du være ferdig innen den tiden, så klarer ikke du å være ferdig til den tiden, så må du begynne på noe nytt igjen, og sånn fortsetter det hele veien” (Intervju elever, 23.11.10). Flere av elevene kommenterer dette, ved å mene at når lærer legger opp en plan føler de at det blir for kort tid til å fullføre arbeidet, og de beskriver en hverdag som hopper fra det ene tunge temaet til det andre, hvor temaene kun blir halvferdige produkter; “[...] og så plutselig rett etter den innleveringen så begynner du rett på noe nytt tungt og da blir det litt sånn dung, dung, dung, hele veien” (Intervju elever, 23.11.10). Når de jobber etter egne planer har de muligheten til å kontrollere dette i større grad, de viser til at enkelte tema kan de mer om enn andre tema, dermed vil de kunne disponere tiden slik at de bruker mer tid på det de kan lite om, eller det som er vanskelig.

Foruten å bestemme tiden de vil bruke per tema, velger de også når de vil jobbe med de ulike temaene. Klasserommet består derfor av elever som jobber med ulike tema til ulike tider. Dette trekkes blant annet frem som positivt når det kommer til elevsamarbeid.

5.6. Elevsamarbeid

Siden elevene jobber på såpass ulike stadier, med ulike tema, vil det kunne være naturlig å trekke den konklusjon at de i mindre grad samarbeider enn en klasse hvor alle elevene jobber med det samme. I frisørklassene beskrives dette forholdet som motsatt: det blir *mer samarbeid* av at de jobber med ulike tema, fordi de har mye å lære av hverandre. Lærerne er opptatt av at elevene skal bruke hverandre til å nå høyere opp, og elevene ser fordelene av å kunne spørre sidemannen, særlig siden sidemannen kanskje allerede har jobbet med det temaet eleven begynner på.

I timen går elevene rundt og ser på hverandres arbeid, de kommenterer og hjelper hverandre der det trengs. De viser interesser for medelevers arbeid og tar seg tid til å hjelpe hverandre underveis; ”Eleven som farger sier: ”Jeg skjønnte ikke helt denne mursteinen”. Hun går bort til den andre eleven og ser på. Eleven forklarer og bruker håret til å forklare” (Observasjon 2.1, 18.10.10). I andre tilfeller er det lærer som igangsetter elevsamarbeid; ”En av elevene spør høyt: ”Hva skal jeg gjøre?” Lærer: ”Du skal farge...da tenker jeg...hvem har lært å farge...du kan gå bort til [elev 1]...så får du instruksjon fra henne” (Observasjon 2.4, 21.10.10). Lærerne legger med andre ord til rette for at elevene skal samarbeide.

Både lærere og elever mener at elevene samarbeider mye. Lærerne er opptatt av at elevene skal samarbeide og være ressurser for hverandre; ”det er jo en av poengene våres at de skal hjelpe hverandre” (Intervju lærere, 3.11.10). I teoritimen forteller de til elevene at de kan hjelpe hverandre opp, dra nytte av hverandre og få ideer og inspirasjon av hverandre; ”[...] kan spille på hverandre...Vi er mer en helhet når vi jobber på denne måten...vi står sammen...jobb i gruppe...gjør hverandre gode, det er den beste måten å komme til mål dette året her [...]” (Observasjon 2, 21.9.10).

Når elevene jobber etter egne planer i timene settes de i stand til å være ressurser for hverandre. Da elevene jobber med ulike tema til ulike tider, vil det gjerne være en eller flere elever å spørre om råd eller tips. Lærerne er opptatt av at elevene skal hjelpe hverandre, og at de skal dele ideer med hverandre. Det å ha egne planer legger til rette for dette; ”[...] og da tenker vi det at du som holder på med en farge, og jeg som gjerne holder på med en klipp, jeg kan få noen ideer av deg [...] du kan få kan få noen ideer av meg” (Intervju lærere, 3.11.10). Dette er noe elevene ser, og benytter seg av; ”[...] de som har makeup helt i begynnelsen [...] og de som har den helt til slutt kan jo faktisk [...] spørre de andre elevene: kan jeg få litt hjelp fra deg [...] da har [vi] [...] muligheten til at vi kan hjelpe hverandre og, for da har vi allerede fått hjelp av læreren, og da kan de hjelpe videre de andre elevene” (Intervju elever, 23.11.10). Elevene ser med andre ord nytten av å få hjelp fra lærer eller medelever.

Elevene ser også fordelene av å gi hjelp til andre. Det å forklare noe til en annen elev gjør også at de lærer mer selv; ”[...] det hjelper jo meg og til å forstå det enda mer” (Intervju elever, 23.11.10). Elevene beskriver at de gjerne spør sidemannen når de blant

annet lurer på om arbeidet de har gjort er riktig. De viser også til at de kan dele arbeidsmåter og tenkemåter med hverandre. Noen elever mener at det å kunne spørre hverandre gjør at de slipper å vente på lærer. Hvis de så kan spørre sidemannen om hjelp, vil kontinuiteten i arbeidet ikke stoppe helt opp.

Elevene trekker også en parallell til arbeidslivet, og forteller at det å samarbeide er en viktig del av deres yrke, og hvordan arbeidet i praksis vil fortone seg; "[...] det er jo det yrket går ut på og, det er jo det at vi er en hel stor gruppe som faktisk skal samarbeide [...] altså, du skal ikke være alene, det ville ikke fungere, det er teamwork hele tiden" (Intervju elever, 23.11.10).

5.7. Lærerenrollen

Lærernes rolle i klasserommet vil jeg beskrive som todelt etter hvor i læringsprosessen elevene er i løpet av året. I starten av året driver lærerne opplæring, hvor lærer viser og elevene gjør. Elevene må i starten av året lære å klippe etter fire ulike grunnteknikker. I denne fasen blir lærers oppgave å vise elevene hvordan det skal gjøres, hvor elevene så må kopiere det lærer gjør; "[...] for akkurat i en startfase [...] da instruerer vi de på at sånn må det gjøres for at du skal få de og de resultatene [...]" (Intervju lærere, 3.11.10). Senere på året blir læreres rolle mer som en veileder eller en leder, hvor elevene vil komme til å utvikle sin måte å klippe på; "[...] og så etter hvert kan de utvikle seg [til] å klippe annerledes enn vi gjør [...]" (Intervju lærere, 3.11.10). Da blir oppgaven til lærerne å rettlede elevene og passe på at de ikke faller utenfor eller etter med arbeidet. Lærerne beskriver at de har opplevd at elevene etter hvert jobber såpass selvstendig at de som lærere kan føle at de nesten bare går i veien.

Lærerne fremhever at de har et godt forhold til sine elever, samtidig som de er tydelige ledere. De viser også til at de som lærere trenger elevene, og kan ha mye å lære av dem; "[...] vi trenger jo elevene, hadde ikke vi hatt elevene så hadde jo vi sittet her og trodd at verden var helt sånn som vi ønsket det [...]" (Intervju lærer, 3.11.10). Lærerne tar seg tid til å snakke med elevene, de neglisjerer ikke de tingene som ser ut for å være viktig for eleven, selv om dette gjerne omhandler utenom faglige tema.

Lærerne mener at det er viktig å være i dialog med elevene. Bli kjent med dem og snakke med dem. De starter året med å ha en samtale med alle elevene om deres arbeidsmåter, arbeidsrutiner og hvordan de selv mener at de lærer best. For å få en god

dialog med elevene er det viktig at elevene har trygghet til dem; "[...] når de har trygghet til oss og vet hva vi står for som personer, så vil det og bli lettere å få en god dialog med dem. Så det handler jo om det med menneskelige relasjoner" (Intervju lærere, 3.11.10).

Elevene beskriver lærerne som noen som snakker mye med dem; "mange synes at lærerne er veldig flinke til å snakke med oss, om hva vi føler og mener og synes og tror" (Intervju elever, 23.11.10). Enkelte av elevene forteller at de aldri har snakket så mye med en lærer før. De viser til at lærerne snakker med dem om hvordan de har det, hvordan det går med skolearbeidet og om det er noe de trenger mer hjelp til; "hun spør hvordan du har det og om du har det bra eller om det er noe du har lyst til å ha mer hjelp til [...] og så spør hun [om] veldig sånn greie ting for en elev faktisk" (Intervju elever, 23.11.10). Elevene opplever også at lærerne bryr seg; "[det] virker som om de bryr seg, eller de bryr seg sikkert, men (latter) at de viser det" (Intervju elever, 23.11.10). Noen av elevene beskriver at de ikke har opplevd en lærer som bryr seg i så stor grad.

5.8. Tilbakemelding (og spørsmål) i timen

I yrkesfag jobber elevene med å lære et praktisk yrke. Teorien vil være en viktig bit av den samlede kunnskapen, men i denne studien har jeg hatt et spesielt fokus på tilbakemeldinger når elevene har praksis. Hvilken plass har tilbakemeldinger i et klasserom der en praktisk ferdighet skal tilegnes?

Lærerne forteller at elevene trenger ulike tilnærminger til fagstoffet, noen av elevene trenger en praktisk forklaring, mens andre er sterkere teoretisk. De viser til at det er deres oppgave som lærer å hjelpe elevene til å forstå fagstoffet, og dermed må de tilpasse opplæringen til de sterke sidene til elevene.

Mine observasjoner fant sted i begynnelsen av semesteret. Som nevnt tidligere jobber elevene og lærerne i begynnelsen av året etter prinsippet om at lærer viser og eleven gjør. Dette blant annet fordi elevene må lære fire ulike grunnteknikker, før de kan begynne å utvikle egne klippemåter.

5.8.1. Tilbakemeldinger

I praksis går lærer rundt til elevene og hjelper dem i gang med, eller videre med arbeidet. Tilbakemeldingene i klasserommene foregår overordnet slik: lærerne gir elevene en instruksjon på hvordan for eksempel en ny klipp skal gjøres. Deretter jobber

eleven med denne instruksjonen, for så å få tilbakemeldinger på arbeidet eller forståelsen av instruksjonen lærerne i utgangspunktet ga. Så får de igjen ny instruksjon om hva det skal jobbes videre med.

Når elevene starter med en ny teknikk gir lærer eleven informasjon om hvordan de skal gjøre i stand til å arbeide, hvilke materialer de trenger, om de for eksempel skal bruke en lang eller kort kam. Lærer forklarer ofte teknikken først grundig, hvor hun forteller hva hun gjør, og gjerne hvorfor, samtidig som hun gjør det; "[...] vi begynner med å ta ut en trase (hun tar ut en et lite parti med hår) [...]så holder jeg den stramt (hun holder håret stramt ut fra hodebunnen)...holder...ser du hva jeg gjør...akkurat som jeg vever (lærer tar baksiden av kammen som er formet som en litt tykk nål, og lar denne gå opp og ned i det hårpartiet hun holder stramt ut fra hodebunnen) [...]"(Observasjon 2.3, 20.10.10). Deretter går lærer gjennom det samme en gang til, noe raskere hvor kun hovedprinsippene blir nevnt. Grunnlaget for tilbakemelding er at elevene har noe å holde det de selv gjør opp i mot. Den illustreringen og forklaringen som de her gjør i klasserommene er en slik synliggjøring av hva de skal fram mot, hva de skal lære, som deretter blir et grunnlag for senere tilbakemeldinger.

Etter at lærer har vist hva elevene skal gjøre, arbeider eleven med den viste teknikken. Men underveis trenger eleven mer hjelp. Elevens arbeid er under utvikling, og lærer går inn og ser på hva eleven har gjort for å komme frem til det foreløpige resultatet; "Og beste måten å gjøre det på er jo selvfølgelig å gå inn å se på, at de må vise oss, hva gjorde du, vi ser på det resultatet de så langt har lagt frem [...]" (Intervju lærere, 3.11.10). De går dermed tilbake og ser på det arbeidet som er gjort, før de viser/demonstrerer for eleven hva som skal gjøres videre. Lærerne bygger med andre ord videre på det elevene har fått til sammenliknet med hva de skal få til. Elevene forteller at lærer hjelper dem til å se eget arbeid; "først så ser de på arbeidet og så forteller de hva du kanskje kunne gjort annerledes eller hva du kunne gjort for å forbedret det eller hva du har gjort i det hele tatt" (Intervju elever, 23.11.10). Enkelte ganger finner elev og lærer feil, som må rettes opp før eleven kan jobbe seg videre med arbeidet. Lærer er ofte innom elevene i løpet av utviklingen med arbeidet. De korrigerer, enten med lange forklaringer eller med korte kommentarer. Læreren haster ikke videre til neste elev, selv om det er elever som venter på hjelp. De tar seg tid til å gjøre seg ferdig med eleven før de går videre. Tilbakemeldingene førte til at elevene hadde noe å gjøre etter at lærer

gikk videre til neste elev. Eleven tok tak i det lærer har demonstrert eller kommentert og jobber seg videre med dette.

Når arbeidet til eleven så er ferdig, går lærer gjennom arbeidet med eleven igjen. De sjekker hva eleven har gjort, og viser gjerne mulighetene ved produktet eleven har kommet frem til; ”Nå er du ferdig på begge sider...ser du her...at det blir en frisyre (lærer viser med hendene på håret til dukken hva hun kan tenke på her, gjøre med håret, og demonstrerer en frisyre) [...]da kan du tenke på personlig preg (til kunden)...når du begynner å planlegge frisyre kan du tenkte på..(her kommer lærer med mange forslag om hva hun kan gjøre) [...] med en klipp kan man lage masse frisyre...tenk: hva kan jeg gjøre med klippen for å skape personligheter...så kan du understreke frisyren med sminke...ser du at nå har du mange muligheter?” (Observasjon 4, 23.9.10). Så forteller lærer hva elevens neste steg i prosessen er, i dette tilfellet sa lærer at eleven skulle utfordre seg selv med å lage mange ulike frisyre. Lærer går ikke til neste elev før eleven vet hva som skal gjøres videre, enten det er neste time eller rett etterpå.

Lærer gjør også elevene oppmerksom på fallgruver; ”når du da klipper, pass på å flytte på deg (lærer flytter på føttene og demonstrerer hvordan med å klippe og å flytte på føttene), akkurat den feilen er lett å begå, skjønte du det?”(Observasjon 3, 22.09.10). I tillegg viser de også elevene hvordan de kan sjekke eget arbeid. Læreren viser altså eleven hvordan de tenker og handler når de sjekker (vurderer) arbeidet. De forteller og demonstrerer for eleven hva de ser etter og hvordan de bruker kammen. Noen av elevene er kommet såpass langt at læreren ikke trenger å fortelle hva hun ser etter, men; ”Lærer: ”...når jeg drar kammen kan du se om det er noe som er verdt å gå inn på (lærer kammer, eleven ser på, lærer går gjennom hele håret, eleven sier ingenting, lærer sier ingenting). Lærer: ”Så du noe?”, Eleven: ”Jeg ser ikke så mye”, Lærer: ”Nei, ikke jeg heller...det er fint, sånn kan du gå inn å sjekke selv”, Elev: ”Jeg gjorde det” (Observasjon 2.4, 21.10.10).

Enkelte ganger spør lærer om eleven har forstått og eleven svarer nei. Da forklares det samme en gang til. Andre ganger svarer eleven ja på spørsmålet om forklaringen er forstått, *men*; ”Lærer: ”Skjønte du det?”, Eleven mumler noe, Lærer: ”Det så jeg at du ikke skjønte”, Lærer: ”...går gjennom det en gang til”(Observasjon 3, 22.09.10). Lærerne har forklart at det er lett å se på eleven om de har forstått eller ikke, elevene sier at; ”[...] så spør hun har du forstått det og [...] hun ser liksom på deg om du mener

at du har forstått det eller ikke, og hvis hun ser at vi ikke har forstått det så sier hun [...] okay, greit, jeg forklarer det en gang til for jeg ser at du ikke har skjønt det, [...] og da går det kanskje opp en pære og så forklarer hun det litt til så får du litt mer og da plutselig forstår du det [...] hun pusher på da, til du har forstått det, hun stopper liksom ikke selv om du sier at du har forstått det” (Intervju elever, 23.11.10).

5.8.2. Spørsmål og bevisstgjøring av arbeidsprosess

Fremfor å kun fortelle elevene hva som skal gjøres videre, søker lærer elevens deltakelse. De stiller spørsmål rundt arbeidsprosessen så langt, de spør hva eleven har gjort og hvorfor eleven valgte å gjøre det akkurat slik. Dermed blir eleven nødt til å reflektere over egne handlinger i praksis. Når lærer går inn og gir tilbakemelding på arbeidet til eleven underveis, søker lærer altså deltakelse fra elevene. De går gjennom elevens arbeid, og spør gjerne; ”Hva ser du?”, hvorpå eleven kommer med sine vurderinger av arbeidet som er gjort (Observasjon 4, 23.9.10).

I tillegg til å spørre eleven om selve arbeidsprosessen, kobler lærerne teori med de teknikkene elevene holder på med. Lærerne spør elevene undervis, om de for eksempel har brukt underdirigering eller overdirigering når de fønet. De forteller elevene at de må tenke gjennom hvilke begreper de bruker i praksis, hvor det da er lurt å repetere for seg selv, eller spørre læreren om hvilke teoretiske begreper det arbeides etter.

Lærerne er opptatt av at elevene skal komme frem til svar selv. Så fremt elevene ikke klarer å svare på spørsmål, spør de gjerne en gang til eller kommer med et hint. Svarer ikke eleven, sier lærer hva det er. De demonstrerer også ofte på dukken. Lærerne forteller at de ikke ønsker å gi svarene til elevene, de ønsker at elevene skal komme frem til svarene selv; ”[...] vi har ikke lyst til til enhver tid å gi de svaret [...] det er ikke der de lærer, det er klart at noen ganger så må vi jo strekkes oss så langt og si okay, det var dette som faktisk skjedde, så prøver vi på nytt, så må de gjøre det en gang til, og så går vi gjerne bort igjen etterpå og reflekterer over at så du noen endring nå, fra første gangen til nå, men vi prøver å strekke det veldig langt [...]” (Intervju lærere, 3.11.10).

I løpet av timen går lærer rundt i klassen og hjelper elevene. Elevene må vente på sin tur for å få hjelp, men det hender også at lærer på vei til en elev, stopper hos andre elever og forteller om en saks som er skjev eller lignende. Står lærer og forklarer en elev noe, og en annen elev stiller et spørsmål høyt, tar lærer seg ofte tid til et kjapt svar. Lærerne

forteller selv om hvordan de jobber i timen. De beskriver at de observerer mye hva elevene gjør, og de har også i hodet hvor elevene er i sin prosess. Dette gjør at lærerne kan hjelpe elevene når det trengs, slik at arbeidet ikke stopper helt opp. Kontinuitet i arbeidet vektlegges. Begynner elevene å bli urolige, snakker mye med sidemannen osv, er det på tide å få hjelp til å komme seg videre i arbeidet; ”jeg ser det litt på kroppsbevegelsene deres når de begynner å kjede seg og det er noe de begynner å ikke få til, [...] måten de står og jobber på, om de kaver eller [...], og så vet jo jeg hvor ofte jeg har vært borte hos de forskjellige [...]”(Intervju lærere, 3.11.10)

Lærerne forteller at de gjerne vil at elevene skal lære å reflektere over det arbeidet de har gjort, hvor noen av elevene trekker en parallell mellom refleksjon og vurdering.

5.8.3. Refleksjon og vurdering

Over viste jeg til at lærer stiller spørsmål til elevene om elevenes arbeid. Lærerne forteller at de ønsker at elevene skal lære å reflektere. Når lærer og elev ser på arbeidet til eleven, forsøker lærer å stille spørsmål for å få elevene til å reflektere over eget arbeid og egen arbeidsprosess; ”[...] og vi ser at når elevene reflekterer over egen handling så [har de så] mye lettere for å gå inn å gjøre det annerledes neste gang” (Intervju lærere, 3.11.10).

Elevene forteller at de reflekterer over sitt arbeid med lærer, og noen av elevene trekker en parallell mellom reflektering og vurdering; ”når vi reflekterer over det vi har gjort så vurderer vi jo litt oss selv og på en måte” (Intervju elever, 23.11.10). De reflekterer med lærer når de har gjort en klipp for eksempel.

Elevene viser også til at de gjerne vil ha vurdering på eget arbeid for å vite hva de skal gjøre annerledes neste gang. Men de beskriver det å vurdere eget arbeid som vanskelig. De klarer selv å bedømme om en klipp er rett eller skjev, men deres vurdering ikke kan måle seg med lærers vurdering; ”jeg vet ikke hva jeg skal vurdere i forhold til sånn som læreren vurderer det [...]” (Intervju elever, 23.11.10). En av elevene forteller at det å skulle si hva de kunne gjort annerledes ved et arbeid ikke gir noen mening; ”jammen, når du står der og sier hva du kunne gjort bedre, sant, så hvorfor gjorde du det ikke i sted” (Intervju elever, 23.11.10).

5.9. I teoritimen

Når lærerne har forelesning i teori, ønsker de aktive elever. Noen av elevene er flinke til å spørre når det er noe de lurer på, mens andre må oppfordres til å være mer aktive; "[...] og da kommenterte jeg til eleven i fremovermeldingen at jeg observerte at du er ikke er så veldig ivrig på å spørre [...] jeg spurte, undrer du deg ikke av og til over ting som vi sier i teorien [...] så noen har blitt oppfordret til å rope mer [...]" (Intervju lærere, 3.11.10). I timen er enkelte av elevene flinke til å rekke opp hånden eller til å slenge ut spørsmål, andre ganger må lærer spørre flere ganger for å engasjere elevene; "Andre spørsmål til dette? Ingen svarer. "Jeg spør en gang til, det er veldig rart at ingen lurer på noe [...]" (Observasjon 2, 21.09.10).

Elevene jobber også med selvstendig arbeid i teoritimene. Lærer går rundt og hjelper, men forsøker å få elevene til å diskutere seg frem til svarene selv; "Så har en av elevene på første rad et av sine hårstrå i hånden. Hun sier til lærer at hun har en knute på håret. Lærer går bort. Hun viser hårstrået til læreren, peker og sier: "Ser du der?". Lærer finner frem arbeidsboken og slår opp på en side. Elevene og læreren ser i boken sammen. Lærer sier ingenting, elevene diskuterer litt og leser litt. Så sier eleven etter at hun har sett litt i boken: "er det en skade?!". Lærer bekrefter nok på en måte, uten at jeg får dette med meg for hun sier: "ser du...du fant det ut selv...jeg slo bare opp på siden i boken..." (Observasjon 2.5, 22.10.10).

Både i praksis og teoritimene minner lærerne elevene på hva som er viktig å huske på når man jobber i en salong og behandler kunder.

5.10. "Vi som frisører" – den faglige identiteten

Lærerne relaterer temaene de foreleser om til praksisen elevene skal ut i; "[...] fargen skal bety noe for kunden [...] hvis ikke blir kunden misfornøyd...hvor mye har jeg brukt av produkter...tenk som i en salong" (Observasjon 2, 21.09.10). De refererer også til *oss* som frisører når de snakker; "...kunden bruker mye penger på oss..." (Observasjon 2, 21.09.10). De kommer med eksempler fra egen praksis, viser til tidligere elever og hjelper elevene til å se hvordan de bør oppføre seg i frisørsalongen; "Lærer forteller noen elever om at dialogen med kunden ikke må bli for stor, da vil kunden kunne bli redd for at frisøren har glemt hva hun skal gjøre" (Observasjon, 4, 23.09.10).

Lærerne er også opptatt av å være oppdatert på hva som kreves av dagens frisør. Det nytter ikke å lære eleven opp etter gårsdagens kunnskap, da vil elevene være verdiløse når de skal ut i arbeidslivet og det er det samme som å sende dem ut i arbeidsledighet. Så det å holde seg oppdatert på hva som kreves av elevene når de skal ut i arbeidslivet, er noe lærerne trekker frem som viktig.

5.11. Hvordan lykkes

Lærerne forteller elevene hva som er viktig for å lykkes dette skoleåret. Alle lykkes med noe, og elevenes svakheter skal gjøres irrelevante, mens deres styrker skal løftes frem; "[...] mange ganger i år, har jeg sagt det at, ikke bruk energi på å finne ut hvorfor du mislykkes, bruk heller den energien [på] å finne ut hvordan du skal lykkes" (Intervju lærer, 3.11.10). Elevene trekker frem at de har positive lærere, og at dette smitter over på dem som elever, hvor de får en stå-på-vilje; "blir veldig motiverte at okay vi skal klare det" (Intervju elever, 23.11.10). De opplever at lærerne hjelper dem med det nødvendige "sparket", som gjør at de blir mer motiverte. Det å være negativ er heller ikke lov i deres klasser; "altså vi får ikke lov til å være negative, vi får ikke lov til det" (Intervju elever, 23.11.10).

Elevene har klare meninger om hva som skal til for å lykkes dette skoleåret. Det å stå på, ikke gi seg, være positiv, ta initiativ, være interessert i faget trekkes frem som viktige ting for å lykkes. Elevene viser også til at det å fullføre et arbeid er viktig; "ja, du kan ikke bare si at du gir opp og så står det en halvferdig klipp der, sant, da blir jo kunden dritt misfornøyd hvis de har kort hår på den ene siden" (Intervju elever, 23.11.10). Å rekke bussen om morgenen når de skal på skolen er noe de anser som viktig dette skoleåret. Noen av elevene forteller at i fjor sov de gjerne litt lenger, men nå må de ta skolearbeidet på alvor fordi mye fravær kan minke sjansen til å få jobb.

For å mestre dette skoleåret peker elevene på at det er viktig å finne ut hvordan en selv jobber best; "så bare finne ut hva som er beste muligheten for at du kan gjøre det best mulig" (Intervju elever, 23.11.10). Hvor det å fokusere på det positive ved arbeidet, og eliminere det som virker irriterende blir en viktig oppgave; "du må tenke over det som irriterer en [...] og da er det jo veldig greit å få vekk de tingene som irriterer en og så bare tenkte på det positive" (Intervju elever, 23.11.10). Konsentrasjon er også viktig. Det er lett å la seg forstyrre når andre elever i klassen snakker sammen, men; "[...] jobber alle så jobber alle [...]" (Intervju elever, 23.11.10). Elevene får i enkelte av

timene lov til å høre på musikk når de arbeider, dette trekkes frem som positivt for konsentrasjonen; ”hvis jeg liksom bare hører på ipoden og har proppene i ørene, [...] fokuserer [jeg] mye bedre på det jeg skal gjøre, sperrer alt annet ute” (Intervju elever, 23.11.10).

I forelesning forteller lærerne hva de forventer av elevene, etter hvert vil det forventes at elevene ikke kopierer av lærerne, slik de gjør i starten av skoleåret; ”dere må ha kunnskaper, ikke bare kopi av oss, etteraping ligger på karakter 1 - 2`er [...] Hun sier videre at (nå) må elevene få kunder hvor de kan anvende sin kunnskap, uten at lærer må si gjør sånn, gjør sånn. Hun sier at: ”dere skal komme frem til resultatet på egenhånd” (Observasjon 2, 21.09.10). De sier også at elevene må jobbe hardt for å komme i mål, skrive ned tips de får underveis og bruke hverandre; ”bruk det vi har snakket om, det er verktøy [...] viktig å ta frem bøkene, hva må jeg egentlig øve meg på” (Observasjon 2, 21.09.10).

Elevene skal jobbe med en oppgave frem til jul, her vil oppgaveteksten være viktig å forstå og dette er noe de kommuniserer til elevene; ”...hva legger vi i oppgaveformuleringen [...] den må dere lese nøye...hvis ikke kan dere gå på en smell...ikke bare se på den, men les...bedre å spørre en gang for mye” (Observasjon 2, 21.09.10). De forteller også elevene at når de gir tilbakemeldinger vil de gå gjennom kompetansemålene, se på oppgaveteksten og etter at lærer har gitt tilbakemelding vil elevene få muligheten til å endre oppgaven etter jul; ” [...] dere blir ikke vurdert i andre ting enn det vi har bedt om...” (Observasjon 2, 21.09.10). At elevene leverer i rett tid er viktig, og alle de dumme unnskyldningene er hørt før. De forteller elevene hvordan eksamen vil fortone seg; ”[...] slik vi jobber gjennom året er slik eksamen blir” (Observasjon 2, 21.09.10).

5.12. Ansvarliggjøre elevene

Lærerne viser til de valg elevene tar i løpet av skoleåret, og vektlegger at de respekterer valgene til elevene; ”[...] det valget de tar det blir [...] respektert av oss [...]” (Intervju lærere, 2.11.10). Men samtidig forsøker de å hjelpe elevene til å se konsekvensene av egne valg; ”vi prøver jo å synliggjøre for de [...] vi går jo gjennom noen runder med de først sånn at vi prøver jo å løfte de der” (Intervju lærere, 3.11.10). Lærerne beskriver at de reflekterer med elevene over ulike valg, for eksempel hvilke konsekvenser som følger det å sove lengre og dermed få for mye fravær. Men valget er elevens og det skal

respekteres. Som lærere er de opptatt av å lære elevene å reflektere, både over egen arbeidsprosess i timene, men også over konsekvensene valgene vil få for eleven senere i livet og samfunnet forøvrig; ”Så forteller hun at [...] elever som dropper ut av videregående koster samfunnet 45 millioner kroner resten av livet sitt”. Elevene blir helt stille og en av elevene sier; ”rart å tenke på at det er nå det gjelder”, lærer sier at det er det ikke alle som skjønner; ”Det er nå det gjelder, mange som ikke tenker slik...” (Observasjon 2, 21.09.10). Lærerne ønsker også å hjelpe elevene til å bli selvstendige; ”det handler om å selvstendiggjøre dem” (feltsamtale).

5.13. Metaperspektiv på det å ta utdanning

Lærerne peker på at elevene må forstå hvorfor de går på skolen. Hva som er meningen med å være på skolen. Her trekker de igjen en parallell til hvordan det var ”før”, hvor elevene gjerne ikke så denne betydningen; “[...] for tidligere har de gjerne ikke sett den meningen med å være på skolen, de vet at de skal lære noe og de skal bli bedre og de skal lære noe sånn [...] at du kan komme opp et hakk på skolesystemet, men de vet ikke helt hvorfor [...]” (Intervju lærere, 23.11.10). De bruker litt tid med elevene slik at de forstår hvorfor de er på skolen; “[...] sånn at vi må jo bruke litt tid på [...] hva er meningen med at du er her, jo, du skal bli vurdert på de og de tingene [...] Og du er her, hvis du ønsker å være her å lære så kan vi hjelpe deg til å finne ut av hvordan du skal lære deg selv i mål” (Intervju elever, 23.11.10).

5.14. Sammenfatning

Livet i klasserommene som her er beskrevet er et resultat av lærere som ønsket en endring av det rutinearbeidet som preget deres tidligere undervisningspraksis. Undervisningsopplegget som nå ligger til grunn baserer seg på lærernes tanker om at *elevene i klassen er forskjellige*. Elevene er ulike når det kommer til hvordan de liker å jobbe og organisere sin egen hverdag, hvordan de tilegner seg kunnskap, hvilket tempo de arbeider etter og forutsetningene de har for å lære. *Motivasjon* og engasjement ansees som viktig og noe som kan skapes blant annet gjennom å få lov til å være med å bestemme hvordan egen hverdag skal fortone seg. *Egne planer* er sentralt for undervisningsopplegget, og er et system som sannsynliggjør *deltakende elever*. Elevens erfaringer viser at det å følge et system en selv har laget kan være mer motiverende og enklere; elevene har selv en oversikt over hva som skal gjøres når. Samtidig trekker de frem at dette muliggjør *fullføring av et arbeid*, og å fullføre et arbeid beskrives som en god følelse. Erfaringene til både elever og lærere viser også at å være eiere av egen

læring, *må læres*. Når elevene arbeider etter egne planer jobber de med forskjellige oppgaver til ulike tider. Dette setter elevene i stand til å være *ressurser for hverandre*; de elevene som er ferdig med et gitt tema vil kunne hjelpe de elevene som er i startfasen. Dette er noe lærerne oppfordrer til og elevene benytter. *Tilbakemeldinger preget livet i klasserommene* når elevene arbeidet med de praktiske oppgavene. Elevene trengte ofte tilbakemeldinger på hvordan de hadde gjort en klipp og hvordan de skulle komme seg videre på veien mot målet. Læreren ga elevene tilbakemeldinger ved å gjennomgå elevens arbeid for så å vise eleven hvordan han eller hun skulle jobbe videre. Tilbakemeldingene satte elevene i stand til å handle når læreren gikk til neste elev. I klasserommet refererte lærerne til ”*oss som frisører*” når de snakket med elevene. De normer og reglene som gjelder i en frisørsalong var også gjeldende i klasserommet, og lærerne skaper en kultur for å tenke som en frisør. De synliggjør også for elevene hva som skal til for å lykkes dette året, og søker å fremme reflekterte elever. Men elevens valg skal respekteres. Elevene ansvarliggjøres og selvstendigjøres. Samtidig forsøker lærerne å synliggjøre for elevene hvorfor de går på skolen.

6. Diskusjonskapittel

I det yrkesfaglige klasserom var det tydelig at tilbakemeldinger preget praksisen når elevene arbeidet med de praktiske ferdighetene. Tilbakemelding *kan* fremme elevenes læring. Men tilbakemelding er i denne studien ikke blitt behandlet eller studert som noe eget, noe som er adskilt fra selve klasseromsinteraksjonen. Tilbakemelding er tvert i mot blitt sett på som et aspekt ved det som skjer i klasserommet. Hattie og Timperely (2007) trakk frem at læringsfremmende tilbakemelding må gi svar på tre spørsmål; hvor skal jeg, hvor er jeg og hvordan skal jeg gå videre. De har med andre ord rettet blikket mot budskapet som formidles til eleven. Black og Wiliam (2009) setter tilbakemelding inn i et større bilde ved å fokusere på praksiser i klasserommet. De har utarbeidet en modell med utgangspunkt i praksiser som kan sies å være formative. Jeg vil her diskutere praksisen i de to frisørklassene hvor jeg har gjort min studie med utgangspunkt i forskning rundt tilbakemelding og formativ vurdering i klasserommet. Hvorvidt kan man si at formativ vurdering (og interaksjon) preger praksisen i frisørklasserommene?

Black og Wiliam (2009) peker på at "[...] any evidence of formative interaction must be analysed as reflecting a teacher`s chosen plan to develop learning [...]" (Black & Wiliam, 2009, s. 26). Empirien viser at lærerne i frisørklassene utviklet et alternativt undervisningsopplegg fordi de ønsket en endring av egen arbeidssituasjon og elevenes læring. Jeg har hatt hovedfokus på elevenes læring. Bak planen for å utvikle læring i klasserommene (undervisningsopplegget) ligger noen tanker rundt hvordan en elev tilegner seg kunnskap (i en klasseromskontekst). Derfor vil jeg først diskutere noen av de kriteriene lærerne mener at må være tilstede for at en elev skal lære. Det er med dette utgangspunkt at man kan forstå det undervisningsopplegget de har utformet.

6.1. I møte med elevene

Læring er drevet av hva elever og lærere gjør i timen (Black & Wiliam, 2001), derfor vil de aktivitetene læreren legger opp til prege den læringen som skjer. Aktivitetene kan igjen være utformet ut i fra lærernes tanker rundt hvordan en elev lærer og tilegner seg kunnskap. Grunnleggende for den læringen som legges til rette for i frisørklassene er lærernes syn på at alle elevene i klassen er forskjellige, og dermed har ulike tilnærminger til hvordan de tilegner seg kunnskap. Elevene er ulike når det kommer til hvordan de tenker, hvordan de erverver seg kunnskap og hvordan de liker å jobbe. Det

vil for eksempel være mange veier å gå for å nå et mål, og eleven må få ta veien som passer *denne* eleven best. Undervisningsopplegget legger til rette for at elevene kan jobbe differensiert. Da alle elevene er forskjellige, vil de også ha ulike tilnærminger til hvordan de *liker* å jobbe. Når eleven selv får være med å påvirke hvordan han eller hun vil arbeide i timene og hvordan egen hverdag skal fortone seg, vil det være en større sjanse for at de trives med den måten og det tempoet de arbeider i. Trives elevene med det de gjør, vil de også kunne bli motiverte til å jobbe. Gjennom sitt undervisningsopplegg søker lærerne å skape motiverte elever. Men en elev som lærer må også være deltakende. Elevene i frisørklassene oppfordres til å være deltakende, men ikke bare når det kommer til selve klasseromsundervisningen, som å være deltakende i timen ved å stille spørsmål osv, men også når det kommer til *hva* som skal læres i timene. For å muliggjøre dette kreves et klassemiljø eller læringsmiljø som fordrer læringsrettet aktivitet for en mangfoldig gruppe elever, som møter opp i timen med ulike interesser og forutsetninger for å lære. Oppsummert kan en si at lærernes undervisningsopplegg fremmer: den individuelle tenker, den motiverte elev og den deltakende lærende.

Gjennom intervju trekker lærerne frem at det er elementært å finne frem til elevenes sterke sider. De mener at alle elevene kan lykkes, hvor det å finne frem til hvordan de skal lykkes blir viktig. På sin side peker elevene på at i klasserommene får de ikke lov til å være negative. Gjennom undervisningsopplegget søker lærerne å legge opp til aktiviteter som bidrar til positive opplevelser og holdninger, hvor tanken om at elevene må finne frem til sine sterke sider og ta disse i bruk, er sentralt.

Elevenes egne planer preger undervisningsopplegget til lærerne. Dette vil jeg komme tilbake til nedenfor, men for å se nærmere på hvorvidt praksisen i frisørklasserommene preges av formativ vurdering og interaksjon, vil det være nødvendig å kort diskutere lærernes arbeidssituasjon.

6.2. Kan lærernes praksis beskrives som formativ vurdering?

I teorikapitlet ble formativ vurdering trukket frem som en praksis som vil kunne fremme elevenes læring. Formativ vurdering kjennetegnes ved at læreren planlegger det neste steget i undervisning ut i fra sin tolkning av elevens respons. Det neste steget vil således ikke kunne planlegges før eleven har respondert. I definisjonen av formativ vurdering kommer det frem at “formative assessment is concerned with the creation of,

and capitalization upon, `moments of contingency` in instruction for the purpose of the regulation of learning processes” (Black & Wiliam, 2009, s. 10).

Black og Wiliam (2009) trekker frem at en lærer som fremmer formativ praksis i klasserommet oppmuntrer og fremmer tenkning, den lærende er mer aktivt involvert og lærerens arbeid er mindre forutsigbart. Det handler om å få frem hva læreren kan lære av elevenes tenkning gjennom deres respons (Black & Wiliam, 2009, s. 12). I frisørklasserommene arbeider elevene etter eget tempo og gjerne med ulike arbeidsoppgaver. Når lærerne så skal hjelpe eleven videre i sin læringsprosess vil de bli nødt til å ta utgangspunkt i hvor eleven er i denne prosessen for å kunne guide og hjelpe eleven videre. Det vil dermed være vanskelig for lærerne å planlegge det neste steget i undervisningen før de har sett hvor langt denne eleven er kommet og hva eleven har fått til og forstått. Samtidig vil de heller ikke kunne planlegge et kollektivt neste steg for alle elevene, fordi hver og en av elevene jobber ut i fra sitt utgangspunkt. Det eksisterer med andre ord en uvisshet rundt hva som vil møte læreren når den kommer til neste elev: hva vil *denne* eleven trenge av guide og retningslinjer for å komme seg videre på *sin* vei mot målet. Når det neste steget i undervisningen planlegges med utgangspunkt i elevens forståelse av en oppgave, vil læreren få muligheten til å finne ut hvordan eleven tenker, og hvilken forståelse eleven har av den bestemte oppgaven. Dette vil gi læreren en mulighet til å guide eleven til det neste steget ut i fra elevens forståelse. Lærerne i frisørklassen forteller at de må omstille hodet sitt til hver av elevene de hjelper. Dermed mener de at man må multitaske; det nytter ikke å ta for seg en ting i klasseromsundervisningen og så gjøre seg ferdig med den når 15 elever (i hver av klassene) jobber med ulike tema, i ulikt tempo og med et ulikt forståelsesgrunnlag. Men de beskriver sitt arbeid som kjekt, fordi de føler at de som lærere har brukt hodet i løpet av dagen. De har dermed beveget seg vekk fra sin tidligere praksis som ble beskrevet som et rutinearbeid, mens deres undervisning nå preges mer av en omstilling av hodet for hver elev de hjelper – hvor det neste steget i undervisning planlegges etter at de har sett hvor eleven(e) er i sin prosess.

En sentral del av undervisningsopplegget til lærerne består av at elevene lager egne planer for hva de skal gjøre i timene frem til jul. Black og Wiliam (2009) trekker frem at det gjelder å finne middeveien mellom å gjøre læringen for elevene og å la den lærende lære selv. De hevder følgende: ”While the teacher cannot do the learning for the learner,

the teacher can engineer situations in which the opportunities for the learner either to learn, and/ or to develop learning autonomy, are maximized” (ibid. s. 22). En lærer kan umulig lære for elevene, men lærerne kan skape miljøet hvor elevene får (mange) muligheter til å lære. Læreren plan for å utvikle læring i klasserommet vil kunne ha betydning for hvilket læringsmiljø som skapes. Vil det å lage egne planer kunne være en middelvei mellom å gjøre læringen for elevene og la den lærende lære selv?

6.3. Egne planer – middelveien mellom å gjøre læringen for elevene og å la den lærende lære selv?

Elevenes egne planer er en sentral del av lærernes plan for å utvikle læring i klasserommet, og for å skape et miljø der elevene lærer. Egne planer danner et system som forplikter elevene til å ta styring over egen læring. Hattie (2009) hevder at den største effekten på læring oppstår når: “teachers become learners of their own teaching, and when students become their own teachers” (ibid. s. 22, 238). Når undervisningsopplegget legger til rette for at elevene kan lage en plan for hvordan de selv ønsker å jobbe frem til jul, fremmer dette den individuelle tenker. For å lage, utvikle og følge planen kreves en elev som er deltakende i egen læringsprosess. Ved å gi muligheten til å organisere og påvirke egen hverdag etter hvordan man trives med å jobbe, søkes det å skape den motiverte elev.

De egne planene til elevene danner utgangspunktet for hva som skal gjøres i timene frem til jul. Elevene utarbeider en plan for hva de ønsker å gjøre når. De skal nå gitte mål, som er pålagt av Kunnskapsløftet, men hvordan de ønsker å gå veien mot målet er elevens valg. Elevene får hjelp av lærer til å lage planene, de kommenterer og gir tilbakemeldinger. Lærerne mener at elevene får et eierforhold til det som skal gjøres i timen når de er aktive i alle faser av planleggingen. Elevene trekker frem at det er bra å vite hva man skal gjøre i timen, de beskriver det som positivt å ha et system å følge. De har også planer i andre fag (fellesfag), men dette er planer som lærer har laget. Man kan spørre seg om det er enklere, og kanskje mer motiverende å følge et system og en plan som en selv har laget fremfor å forholde seg til noe andre har laget. Å lage en plan for hva man skal gjøre i timene frem til jul krever at elevene gjør seg noen tanker bak det systemet de skal jobbe etter. Elevene jobber dermed etter et system de selv har tenkt ut. Å skulle lage egne planer kan også gi en form for oversikt, eller et metaperspektiv over det som skal læres. Allerede i planleggingsfasen vil elevene måtte forholde seg til det som skal læres, og bestemme hvordan og når dette skal læres. De jobber med andre ord

aktivt med å organisere inn på planen alt de skal gjennom frem til jul, og overblikket over det som skal læres blir behandlet og vurdert.

Elevene beskriver, i likhet med hva lærerne erfarer, at det å skulle forstå hvordan man skal lage en slik plan, ikke var lett. Det vanskelige var å forstå hva man skulle skrive på planen. Lærerne viser til at elevene bruker noe tid på å komme inn i denne måten å tenke på. Å ta styring over egen læring er dermed noe som må læres. Men elevene trekker også frem at i ettertid ser de at det å lage en plan ikke var så vanskelig som først antatt, og når det skal gjøres igjen (etter jul), mener mange av elevene at det vil gå letter. Å streve med noe, for så å få det til og i etterkant se at det kanskje ikke var så vanskelig som først antatt, men absolutt gjennomførbart (og at de klarte det), vil kunne være en viktig lærdom å ta med seg videre.

Når undervisningsopplegget baseres på at elevene skal lage egne planer og jobbe etter disse i timene, sannliggjør dette at elevene vil være aktive. Egne planer legger opp til at elevene kan være deltakende i sin egen læringsprosess, fordi det er de som planlegger denne (med hjelp fra lærerne). Av det elevene forteller om egne planer versus annen undervisning (i fellesfagene) kan man lese at de er mer aktive i frisørfaget, med egne planer, enn hva de er i fellesfagene. Elevene bruker blant annet uttrykk som ”å få alt levert i fanget” og ”vi må sitte å følge med”, når de beskriver annen undervisning. Dette kan tolkes som en mer passiv måte å være elev på, og en elev som får det som skal læres ”servert” i fanget (fremfor å planlegge det selv), og som sitter og følger med på det læreren forklarer eller underviser. En annen forskjell som elevene trekker frem er at når de arbeider etter egne planer er det ”vi som jobber”, hvor de trekker parallellen: ”og ikke lærerne som gjør det for deg”.

Vil det å arbeide etter egne planer kunne skape det nødvendige engasjementet for å ønske å lære? Hattie (2009) hevder at ingen reform vil være vellykket før problemet med engasjement er løst. Egne planer legger til rette for at eleven kan arbeide etter egen interesse. De skal nå gitte mål, som er pålagt av Kunnskapsløftet, men veien for å nå målene vil eleven, med hjelp fra lærer kunne bestemme selv. Gode lærere er beskrevet som de som setter elevene i gang med det første steget (Seminar Wiliam, 01.12.10). Man kan spørre seg om engasjementet skapes når lærerne klarer å sette elevene i gang med det første steget, hvor elevene så er kommet inn i en ”driv” som gjør at de fortsetter. I frisørklassene hjelper lærerne til når elevene skal lage sine egne planer. De

går igjennom med elevene hvordan de bør tenke når de skal legge planen, og oppfordrer dem til å starte med det de synes er gøy. Elevene oppfordres med andre ord til å begynne med det de synes er mest spennende. Vil det å sette elevene i gang med noe de synes er interessant kunne øke motivasjonen til å jobbe videre? Vil elevene da fatte interessen og det nødvendige engasjementet til å fortsette?

Man kan spørre seg om det å skape engasjement fordrer deltakelse. Må man delta for å bli engasjert? Det vil kanskje være noen av elevene i klassen som lar seg engasjere av å sitte og lytte til det læreren forteller, men alle elevene i klasserommet vil ikke kunne beskrives som auditive lærende. På den andre siden kan man spørre seg om det man gjør må gi mening for at engasjement skal skapes. Skapes engasjement av at det man gjør gir mening, og vil det man gjør gi mening når man får muligheten til å påvirke det man skal gjøre?

6.4. Å være en støtte for hverandre

Empirien viser at egne planer også fremmer elevsamarbeid. Elevene jobber med ulike tema til ulike tider og kan derfor benytte seg av hverandres kunnskap. Da den ene eleven har gjennomgått et tema, vil denne eleven kunne hjelpe andre elever som begynner med samme tema. Når elevene hjelper hverandre med arbeidet i timene, vil de gjennomgå temaet og teknikkene flere ganger. Elevene i frisørklassene forteller at både det å gi og få tilbakemelding fra en medelev er nyttig. Når en elev *får* hjelp tar eleven i mot og søker å forstå. Når eleven *gir* hjelp, er det så hans eller hennes tur til å stå på ”den andre siden” for å gi instruksjon og hjelp til andre elever, hvor de da må forklare hva de har forstått og selv fått forklart. Observasjonene viser at elevene gjerne finner veien til hverandres hjelp selv, men lærerne fremmer også dette ved å sette i gang samarbeid. De setter gjerne i gang samarbeid mellom en elev som har lært en teknikk og en elev som skal lære denne teknikken. Slik kan lærerne være med på å skape et miljø som preges av at man hjelper hverandre – elevene ser muligheten og nytten av å spørre sidemannen fordi de har erfart at noen av de andre elevene i klassen har kunnskapen de trenger for å komme seg videre. Lærernes budskap til elevene lyder som følger: ”gjør hverandre gode – det er den beste måten å komme i mål dette året her”.

Når Black og Wiliam (2009, s. 29) kommenterer sin teori om formativ vurdering peker de på følgende: ”any theory must bring into relationship the three spheres, the teacher`s agenda, the internal world of each student, and the inter-subjective; these between them

map the territory”. Sentralt for undervisningsopplegget til lærerne i frisørklassene er å legge til rette for elevenes ønsker, interesser, arbeids- og tenkemåter for å fremme læring. Formativ praksis i klasserommet preges av at læreren ikke vet det neste steget i undervisning før eleven har respondert og denne responsen er tolket. I frisørklasserommene bestemmer lærer og elev *sammen* det neste steget i undervisning, fordi elevens egne planer er styrende for dette steget. Således vil det foreligge et samarbeid mellom lærer og elev når det kommer til hva det neste steget i undervisningen skal være; eleven har laget en plan for hvor de vil, men det blir lærerens oppgave å sørge for at eleven er på rett spor i forhold til de krav som er pålagt av Kunnskapsløftet om hva eleven skal lære.

6.5. Tilbakemelding som et aspekt ved klasseromsundervisning

Å gi en tilbakemelding på et arbeid kan fremme elevenes læring ytterligere. Å få en tilbakemelding vil kunne gi en form for trygghet som er viktig når man beveger seg på læringens vei mot målet. En tilbakemelding gir trygghet når vissheten om at den veien man går på, er den riktige veien å gå for å nå målet. Samtidig vil en tilbakemelding kunne peke ut hvilken av alle de mulige veiene man skal bevege seg på videre. For å gjøre dette nytter det ikke å si ”så bra du kom deg hit”, for dette gir ingen indikasjoner på hvordan man skal komme seg dit, der hvor målet er. Å få tilbakemelding vil kunne gjøre veien mot målet mer synlig og lettere tilgjengelig for den lærende, samtidig som man beveger seg med en trygghet om at man går på den riktige veien. At tilbakemeldingens budskap dermed er riktig utformet vil være viktig for at den skal bidra til læring. Har man så formidlet en god ”veiforklaring” vil ikke dette være til særlig hjelp så fremt man ikke blir gitt muligheten til å ”gå” på denne veien. Men tilbakemelding kan beskrives som en mer kompleks situasjon (interaksjon) enn dette, og jeg vil i det følgende diskutere tilbakemeldingene som forekommer i frisørklassene ut i fra teori om tilbakemelding og formativ praksis.

6.5.1. Tilbakemeldingspraksis i frisørklassene

I denne studien har jeg spesielt sett på den interaksjonen som preger klasserommene. Ved å fokusere på den interaksjonen som preger klasserommet har jeg også fanget inn tilbakemeldingspraksisen. Her vil jeg trekke frem tilbakemeldinger når elevene trener på de praktiske ferdighetene; hvorvidt kan man si at formativ vurdering preger tilbakemeldingspraksisen i frisørklassene?

Tilbakemelding er først og fremst det som kommer etter en instruksjon samtidig som den i neste omgang danner grunnlaget for ny instruksjon eller ny læring. En elev arbeider etter instruksjonen som er gitt. Å få en tilbakemelding på hvordan man har forstått instruksjonen og hva som eventuelt må gjøres videre vil være kritisk for elevens læring. Hvordan skal budskapet være utformet for at tilbakemelding skal fremme læring? Hattie og Timperely (2007) peker på at læringsfremmende tilbakemelding må gi svar på tre spørsmål: hvor skal jeg? (Feed up), hvor er jeg? (feed back) og hvordan skal jeg gå videre (feed forward), hvor: "This feedforward question can have some of the most powerful impacts on learning" (ibid. s. 89, 90). Når det er et gap mellom hva eleven forstår sammenliknet med hva eleven skal forstå, vil svar på disse tre spørsmålene kunne fremme elevens læring. Man kan spørre seg om i hvor stor grad hovedfokuset rundt tilbakemeldinger for lærere i dagens skole sentrerer seg rundt hvordan tilbakemelding må være utformet for at den skal bidra til læring. Såfremt hovedfokuset rundt tilbakemelding retter seg mot budskapets utforming vil det utvikles praksiser for hvordan en tilbakemelding må være utformet for at den skal bidra til læring. Men på den andre siden vil faren ved et slikt fokus kunne være at man overser det som skjer etter at en tilbakemelding er utformet og gitt. Det som skjer etterpå vil være kritisk for tilbakemeldingens læringsfremmende effekt, fordi læringsfremmende tilbakemelding setter elevene i stand til å handle (Seminar Wiliam, 01.12.10). Følger man i tillegg Ramaprasad (1983) vil informasjonen som sendes til elevene kun forbli informasjon så fremt den ikke blir tatt i bruk – for at tilbakemeldingen skal tas i bruk er det også nødvendig at eleven forstår den (Sadler, 2010).

Grunnlaget for tilbakemeldingene i frisørklassen legges først og fremst ved at lærer forklarer hvordan en teknikk skal gjøres. Noen ganger forklarer lærer til flere elever, andre ganger kun til en elev. Læreren demonstrerer, forklarer og/ eller illustrerer for elevene hvordan de må dele opp håret, hvilke deler av håret elevene må starte med, hvordan elevene må holde saksen og klippe for å komme frem til en bestemt frisyre. Læreren går gjerne gjennom dette to ganger for elevene. Deretter starter elevens arbeid med instruksjonen som ble gitt. Læreren gir med andre ord først en instruksjon, hvor de identifiserer for elevene hvor de skal ved å demonstrere, forklare og/ eller illustrere. Etter at elevene har jobbet en stund med instruksjonen trenger de hjelp, og det er her tilbakemeldingene kommer inn i bildet. Læreren går gjennom det elevene har gjort, og bruker gjerne kammen for å se på det foreløpige resultatet. De forklarer også elevene

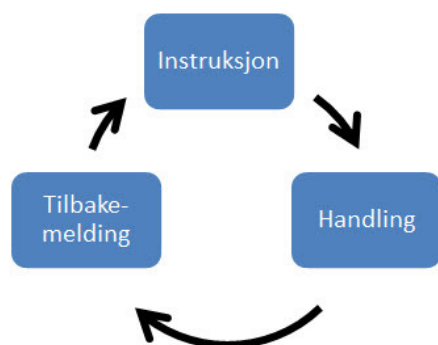
hvordan de sjekker (vurderer) elevens arbeid. Lærerne går så gjennom med eleven hva de må gjøre for å komme seg videre. Noen ganger må elevene gjøre ting en gang til, andre ganger kan de arbeide seg videre. Sadler (2010) legger vekt på at skal elevene kunne dra nytte av tilbakemeldingen vil det å forstå den være vesentlig, noe som ikke er likefremt dersom man retter blikket mot den kunnskapen læreren bruker til å formulere informasjonen og den kunnskapen eleven bruker til å forstå og avkode den. Empirien viser at lærerne gjerne må gå gjennom tilbakemeldingene flere ganger før elevene forstår, at lærerne sørger for at elevene forstår er noe elevene trekker frem som positivt.

Oppsummert foregår tilbakemeldingspraksisen i klasserommene slik:

1. Læreren forklarer eleven (e) hvordan en teknikk skal gjøres.
2. Elevene jobber med den viste teknikken.
3. Underveis får elevene, ofte individuelt, tilbakemelding fra lærer på det arbeidet de har gjort ut i fra den foregående instruksjonen.
 - 3.2. Læreren går gjennom hva elevene har gjort – elevens forståelse av instruksjonen synliggjøres. Lærerne snakker med elevene om hva elevene har gjort. De viser også elevene hvordan de sjekker (vurderer) arbeidet, slik at elevene etter hvert kan bli mer selvstendige.
 - 3.3 Deretter forteller, demonstrerer og/ eller illustrerer de for elevene hva som skal gjøres videre.
4. Elevene jobber videre ut i fra tilbakemeldingen.

Dette foregår ikke kun en gang. Mange ganger i løpet av timen går lærerne gjennom elevens arbeid og gir tilbakemeldinger på hvor elevene er i sin prosess, hvordan de skal jobbe seg videre ut i fra der de er.

Tilbakemeldingspraksisen i klasserommene kan illustreres slik (se modell 1 under):



Modell 1

- Instruksjon
- Handling (elevens handling)
- Tilbakemelding

Tilbakemeldingspraksisen i klasserommet fungerer altså som en form for loop (ny instruksjon, ny handling, ny tilbakemelding osv)

inntil produktet er ferdig, da gjøres en mer helhetlig vurdering av arbeidet, hvor prosessen diskuteres og mulighetene ved arbeidet som er gjort gjennomgås, for så å gi nye instruksjoner om hva eleven skal gjøre videre³.

6.5.2. Tilbakemelding – en interaksjon som påvirker kognisjon

Formativ interaksjon beskrives som en interaktiv situasjon som påvirker kognisjon; en interaksjon mellom ekstern stimuli og tilbakemelding, og intern produksjon hos den individuelle lærende (Black & Wiliam, 2009, s. 11). Tilbakemelding kan altså beskrives som en ekstern stimuli, som *kan* påvirke den interne produksjon hos den lærende. Men for at tilbakemeldingen skal påvirke den interne produksjonen vil det kreve at elevene handler ut i fra de tilbakemeldingene som er gitt. Det må altså være en interaksjon mellom det eksterne og det interne, noe som ikke kun krever en ekstern påvirkning, men også en intern reaksjon. Så kan man spørre seg *hvilken* reaksjon tilbakemeldingene skaper? En tilbakemelding kan skape en emosjonell reaksjon eller en kognitiv reaksjon. Wiliam peker på følgende: ”Tilbakemelding skal skape kognitiv reaksjon fordi en kognitiv reaksjon skaper tenkning” (Seminar Wiliam, 01.12.10). Når en elev kun leser/hører tilbakemeldingene, men ikke gjør stort videre med dem, vil det kunne være en større sjanse for at den kun påvirker elevens emosjonelle reaksjon; eleven leter kanskje etter om tilbakemeldingen kommuniserer noe som er bra eller noe som er dårlig. Dersom det må arbeides med tilbakemeldingen vil man måtte forholde seg til det den kommuniserer, tenke dette gjennom og handle ut i fra budskapet. Det vil da kunne være en større sannsynlighet for at tilbakemeldingen skaper en kognitiv reaksjon som påvirker tenkning.

En tilbakemelding vil med andre ord kunne sette i gang noen tankeprosesser hos den lærende, og såfremt den gir svar på de tre spørsmål vist til over, vil den kunne sende elevene i riktig tenkeretning. Gjennom observasjonene i frisørklassene var det tydelig at en slik veiviser som tilbakemeldingene utgjorde var en sentral del av å utvikle elevenes praktiske ferdigheter.

³ Å finne ut hva eleven skal gjøre videre etter at et produkt er ferdig vil fortone seg forskjellig ettersom hvor i skoleåret elevene er. I starten av skoleåret er det lærer som forteller elevene hva som nå skal læres. Etter at elevene har laget sine egne planer og jobber etter disse, er det planene som er styrende for hva eleven skal gjøre videre. Læreren og eleven går altså inn på planen til eleven og ser på hva eleven har satt opp som neste steg. Når elevene så blir vant til og drevene i å følge sin egen plan, kan eleven finne ut dette uten hjelp fra lærer.

6.5.3. Tilbakemelding – en sentral del av å utvikle elevenes praktiske kunnskaper

I løpet av min periode som observatør i frisørklassene var det tydelig at tilbakemeldinger var en sentral del av det å lære seg en praktisk ferdighet. Elevenes arbeid stoppet opp når de var usikre på hva som var det neste steget. Denne usikkerheten ble redusert ved at lærer kom bort og så på hva eleven hadde gjort, for deretter å hjelpe dem videre. Etter å ha arbeidet en stund med lærerens tilbakemelding, stoppet arbeidet opp igjen fordi eleven ikke visste hvilke valg eller hvordan han eller hun skulle jobbe videre. Når elevene skal lære en praktisk ferdighet, som for eksempel hvordan de må dele inn håret og klippe for å få til en bestemt frisyre, vil det være mange avgjørelser som må tas for å nå det gitte resultat. Det å få tilbakemeldinger på de ulike stegene i prosessen mot dette målet vil derfor være viktig for å lære seg den riktige teknikken og å finne den bestemte veien som fører frem til målet. Det er ikke bare å klippe i vei. Det er bestemte teknikker og avgjørelser som må tas for at elevene skal nå det gitte resultat. Når elevene arbeider etter egne planer vil planene kunne synliggjøre for elevene hva som er målet, og hvor eleven skal, fordi planen er lagt med utgangspunkt i målene. Empirien viser at lærerne undersøker "hvor eleven er" i sin prosess ved å gjennomgå hva eleven har gjort og forstått. Lærerne stiller spørsmål rundt prosessen, og søker elevens deltakelse når de synliggjør hva eleven har gjort og fått til. Men utgangspunkt i hva de ser at elevene har fått til forklarer de så "hvordan eleven skal gå videre". Når dette kommuniseres av lærer med bakgrunn i lærerens tolkning av elevens forståelse gjennom det arbeidet de har gjort, vil man kunne skape mange læringsøyeblikk i et klasserom.

Målet er å trene elevene opp til å bli selvstendige frisører. Dette innebærer at elevene lærer å gjenkjenne når et arbeid er bra og når det er behov for å gjøre forbedringer. Elevene må med andre ord lære å gjenkjenne hva som er kvalitet ved eget arbeid, både underveis i klippingen, men også på slutten av en klipp. Dermed vil det være vesentlig at elevene settes i stand til å selv vurdere kvaliteten ved eget arbeid. Sadler (2010) peker på at formativ vurdering og tilbakemelding skal sette elevene i stand til å bli selvregulerende lærende, og å utvikle evnen til å se hva som er kvalitet er dermed sentralt. Men å kun fortelle elevene dette er sjeldent effektivt (Sadler, 2010, s. 242). William trekker frem noe av det samme når han viser til at "Words are not mirrors" (Seminar William, 01.12.10). Når lærerne i frisørklassene gir elevene tilbakemeldinger går de gjennom med eleven *hvordan* de sjekker elevenes arbeid. De forteller dem

ekspisitt hva de ser etter, hvordan de bruker kammen og hvorfor noe eventuelt må rettes opp. De forteller også elevene at dette er noe elevene selv kan gjøre før de spør om hjelp fra lærer. Gjennom tilbakemelding tydeliggjør altså lærerne for elevene hva som er kvalitet ved eget arbeid, og hvordan de som lærere vurderer elevens produkt.

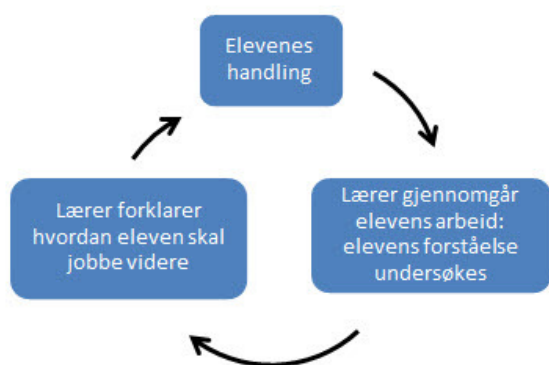
Observasjonene viser også at læreren forsøker å trekke elevene inn i vurderingen av eget arbeid ved å søke elevens deltakelse, og elevene peker på at de reflekterer over sitt eget arbeid sammen med lærer – hvor de trekker parallellen mellom å reflektere og vurdere. Elevene blir med andre inkludert i vurderingsprosessen av eget arbeid, og blir dermed ikke ”berre et objekt for evaluering” (Dysthe, 2001, s. 41).

6.5.4. Tilbakemelding – en måte å skape ”moments of contingency” i klasserommet

Følger man Black og Wiliam (2009) vil det å planlegge det neste steget i undervisning ut i fra elevens respons kunne fremme elevenes læring ytterligere. Når tilbakemeldingene fører til at eleven handler vil dette kunne påvirke elevens tenkning, det er samtidig en form for respons fra eleven. Dermed vil lærer kunne ha muligheten til å lære noe om hvordan eleven tenker; elevens forståelse og tenkning synliggjøres gjennom hvordan eleven handler ut i fra tilbakemeldingene som er gitt. Dette vil kunne danne et grunnlag som lærer kan bruke til å planlegge det neste steget i undervisning, samtidig som læreren vil kunne gi nye tilbakemeldinger som bygger videre på elevens forståelse eller tetter igjen hullene i elevens forståelse. Således vil det å fremme en praksis i klasserommet som er preget av tilbakemeldinger kunne gi et grunnlag for å skape ”moments of contingency”.

Når lærerne i frisørklassene ga tilbakemeldinger til elevene gikk de først og fremst gjennom det eleven hadde gjort og fått til. Ved å gå gjennom elevens arbeid, vil læreren synliggjøre for seg selv (og eleven) hvor eleven er i sin prosess og hva eleven har forstått av den instruksjonen som er gitt. Fordi eleven handler ut ifra instruksjonene og tilbakemeldingene, vil det være mulig for læreren å undersøke elevens forståelse nettopp ved å se på hvordan eleven har handlet ut i fra instruksjonen/tilbakemeldingen.

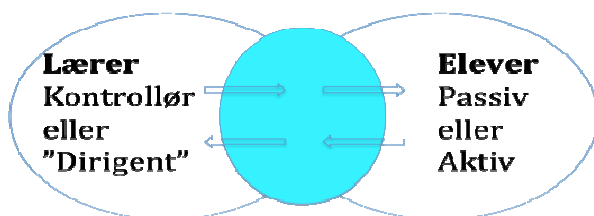
Tilbakemeldingene kan illustreres slik (se modell 2 under):



Modell 2

- Eleven handler ut i fra instruksjonen.
- Lærer går igjennom elevens arbeid, og ser på hva eleven har fått til. Ved å gjennomgå hva eleven har gjort synliggjøres elevens forståelse.
- Basert på denne innsikten forklarer lærer hvordan eleven skal jobbe videre.

Det gjøres med andre ord en vurdering av hva eleven har fått til og forstått, og dette brukes som et utgangspunkt til å forklare elevene hvordan han eller hun skal arbeide seg videre. Men fordi en interaksjon bærer preg av usikkerhet kan ikke læreren med sikkerhet vite at tilbakemeldingen blir tolket av eleven slik læreren mente den: "what the learner actually hears and interprets is not necessarily what the teacher intended to convey, and what the teacher hears and interprets is not necessary what the student intended to convey [...]" (Black & Wiliam, 2009, s. 12). At kommunikasjonen mellom lærer og elev er preget av en slik usikkerhet kan forklares ved hjelp av modell 3 (se under):



Modell 3

Modellen (se: Black & Wiliam, 2009, s. 12) viser at det er en usikkerhet ved kommunikasjonen mellom lærer og elev. Når lærer gir tilbakemelding til eleven, kan ikke lærer med sikkerhet

vite at det han eller hun forklarer blir oppfattet og forstått *slik* av eleven. Derfor vil det eksistere en usikkerhet mellom tilbakemeldingen og det som skjer etterpå, og dette er synliggjort ved hjelp av pilene som ikke henger sammen; "the broken arrows" (ibid. s. 12).

I frisørklassene tar lærer utgangspunkt i elevens arbeid (hva eleven har fått til) når de skal forklare eleven det neste steget. I utvekslingen mellom det lærer sier og hva eleven oppfatter er det en kommunikasjonssone (den blå sonen i midten: modell 3), og denne er preget av en usikkerhet. Når handlingssekvensen foregår slik som beskrevet i modell 2 kan læreren få et inntrykk av om eleven har forstått, men usikkerheten er fortsatt

tilstedet. Samtidig går lærer *tilbake* til eleven for å undersøke hvorvidt den tilbakemeldingen de ga i første omgang er forstått (gjennom å se på arbeidet til eleven), lærerens neste avgjørelse vil igjen være begrunnet i elevens forståelse av den forrige tilbakemeldingen (derav sirkelen: modell 2). Med dette utgangspunkt kan en si at tilbakemeldingspraksisen i frisørklassene er et eksempel på formativ praksis.

6.6. Motivasjon – årsak eller resultat?

Som nevnt tidligere er frafall et særlig problem innenfor den yrkesfaglige utdanning. Markussen (2006, s. 113) hevder at motivasjon har betydning for om elevene blir i videregående utdanning eller ikke. Så blir spørsmålet; hvor finner man motivasjonen til elevene? Eller enda viktigere, hvor mener *lærerne* at motivasjonen til elevene er å finne? Elevene må følge lærerens plan for å utvikle læring i klasserommet. Såfremt denne planen er lagt opp med utgangspunkt (kanskje ubevisst) i at motivasjon er noe elevene er i besittelse av, og elever som er motiverte de jobber, blir motivasjon beskrevet som en årsak. Men motivasjon kan også sees på som et resultat av de omgivelsene man befinner seg i og hva man gjør i de omgivelsene. Wiliam hevder følgende: ”Motivasjon er et resultat, ikke en årsak. Man finner ikke motivasjonen inne i hodene til elevene, da må man se på det som er rundt” (Seminar Wiliam, 01.12.10). Gjennom sitt undervisningsopplegg har lærerne i frisørklassene lagt vekt på at motiverte elever *skapes* gjennom å få lov til å jobbe med noe de ønsker. Elever som er deltakende og som får lov til å jobbe med noe de ønsker vil også kunne bli motiverte elever. Derfor har de lagt opp en undervisning som legger til rette for dette, og *elevene* beskriver seg selv som deltakende. Elevene skal nå gitte mål, men hvordan og i hvilket tempo de ønsker å arbeide seg frem mot målene er opp til eleven selv. Lærer hjelper til og sørger for at elevene er på rett vei, men elevene får muligheten til å legge opp sin undervisning slik at den står i stil med hvordan eleven lærer best. Elevene trekker frem det å legge opp undervisningen slik at den passer til egen læring som positivt. Egne planer fordrer at elevene engasjerer seg for hva de skal gjøre i timene frem til jul. Vil det å måtte engasjere seg for egen læringsprosess skape et miljø som fremmer motiverte elever? For å være motivert til å jobbe vil det kanskje være av betydning at det man gjør gir mening. Gir noe mening, blir det også et poeng å gjøre det. Når elevene selv planlegger hva som skal arbeides med avgjør de samtidig når de vil ta for seg de ulike arbeidsoppgavene, og det ligger dermed en grunn til hvorfor de jobber med dette temaet akkurat nå. Samtidig er de med på å påvirke egen hverdag, og elevene beskrives selv som ”proffe”.

Samlet vil dette kunne gi mening og skape motivasjonen til å jobbe. Gjennom undervisningsopplegget søker lærerne å skape motiverte elever slik at elevene kan finne egen motivasjon og oppleve skoleåret som meningsfylt.

6.6.1. Kan tilbakemelding skape motiverte elever?

Satt litt på spissen, vil det å få en tilbakemelding gjøre at eleven vet svaret på hvor man skal og hva som er målet med det man gjør. Samtidig vil man kunne vite hvor man befinner seg på veien mot målet. Ved å vite hvordan man skal jobbe seg videre, settes man i stand til å handle. Sammenliknes så dette med en elev som ikke helt vet hva som er målet med det som gjøres, samtidig som det eksisterer en usikkerhet rundt hvor man er sett i forhold til det måle man kanskje ikke ser, i tillegg til å ikke vite hvordan det skal jobbes videre, er det tydelig at tilbakemelding vil kunne tilføre noe som kan føre til at elevene blir motivert til å arbeide. Å få en tilbakemelding vil også kunne gi en form for motivasjon fordi det er noen som ser det arbeidet du som elev strever med. Det er noen som bryr seg om resultatet ditt, og som ønsker det beste for deg ved å hjelpe deg videre. Trygghet er viktig for å lære. Så en elev som er usikker på det han eller hun skal gjøre, hvordan dette skal gjøres, vil kanskje heller ikke være motivert til å gjøre det. Å få en tilbakemelding på at man er på rett vei, vil kunne gi en form for trygghet. Elevene i frisørklassene hadde behov for tilbakemeldinger i løpet av utviklingen med produktene. De trengte tilbakemeldinger for å komme seg videre, men det var også tydelig at de ønsket at læreren skulle se på arbeidet underveis for å få en vurdering på hvorvidt det de hadde gjort var riktig. Når tilbakemelding bidrar til å føre elevene på riktig vei, vil eleven også kunne ha en større sjans til å mestre en arbeidsoppgave eller prøve. Mestringsfølelse kan være viktig for å skape motivasjon, og motivasjon vil være viktig for å fortsette læringen slik at man kan oppleve mestringsfølelse. En oppgave som er mestret er samtidig fullført, ergo vil det være viktig å legge opp et undervisningsopplegg som fører til at elevene fullfører sine arbeidsoppgaver.

6.6.2. Fullføring av et arbeid

Elevene i frisørklassen trekker frem at det å fullføre et arbeid er en god følelse. Når noe er fullført er det også mestret, og denne følelsen beskrives som god. Elevene skildrer dette som noe nytt, de viser til at før satt de igjen med halvferdige oppgaver og produkter. Hvis det er så at skolehverdagen til en elev er preget av halvferdige arbeid, vil følelsen av å ikke mestre arbeidsoppgavene kunne melde seg. Samtidig vil eleven kanskje mangle noen kunnskaper som gjør at de vil prestere godt på en eventuell prøve.

Så blir spørsmålet, hvorfor opplevde elevene en skolesituasjon preget av halvferdige arbeid? Ulike lærere jeg har snakket med peker på at de er pålagt å lære elevene såpass mye i løpet av skoleåret at de bare må skynde seg videre for å klare å komme gjennom alt sammen til sommeren. Satt litt på spissen kan man lure på om det er blitt slik i dagens skole at eleven skal lære så mye at de ikke har tid nok til å lære det. Dette kan nok diskuteres, men preges hverdagen av en slik situasjon vil det å fullføre kunne bli vanskelig. Nå, derimot trekker elevene frem at de kan styre tiden sin selv, de arbeider ikke etter *en* standard som alle elevene i klassen skal følge. De evner å fullføre blant annet fordi det er de som disponerer den tiden de trenger til å fullføre et arbeid, grunnet egne planer.

6.7. Hvorfor går jeg på skolen? – metaperspektiv på det å ta utdanning

Når jeg tenker tilbake på meg selv som elev, vil jeg beskrive meg som en elev som bare *var* på skolen. Jeg vil tro at mange elever bare *er* på skolen. Man vet gjerne ikke hvorfor man er på skolen, men man er der. De første årene er man på skolen fordi man må, deretter velger mange vekk det å være på skolen til fordel for å gjøre noe annet, mens andre fortsetter med å være på skolen. Gjør man noe? Jada, man gjør det lærer sier at man skal gjøre. På skolen skal man lære, men hva er å lære? Jo, å lære er å følge med på det lærer sier og å gjøre det lærer sier at man skal gjøre, og å huske alt sammen til eksamen. Har man lyst? Det spiller ikke så stor rolle så lenge man gjør det man blir fortalt, husker det til eksamen og er der.

Lærerne i frisørklassene trekker frem at de må hjelpe elevene til å se meningen med å være på skolen. Vet man noe om hvorfor man er på skolen, og forstår konsekvensene av å velge utdanningen vekk, vil det også kunne være med på å få elevene til å se betydningen av å være på skolen. Lærerne er opptatt av å lære elevene å reflektere over de valg de tar og hvilke konsekvenser dette medfører. Samtidig vektlegger de at valget er elevens og at det skal respekteres. Valget skal respekteres, men det betyr ikke at de ikke forsøker å hjelpe dem til å se konsekvensene av valget de tar.

Elevne har valgt denne linjen fordi de skal lære frisøryrket. Shepard (2000, s. 7) peker på at: "School learning should be authentic and connected to the world outside of school not only to make learning more interesting and motivating to students but also to develop the ability to use knowledge in real-world settings". Empirien gir et bilde av lærere som er opptatt av at elevene skal tenke som en frisør. Det forteller elevene blant

annet at når de arbeider med et dukkehode må de late som at det er en kunde, det betyr at de må være nøye med å bruke håndklær når de skal farge, de må være forsiktige når de vasker dukkehodet slik at "kunden" ikke får vann i øynene. Lærerne kommuniserer også til elevene hva som er arbeidsetikk når de arbeider som frisør. At dialogen med kunden ikke må bli for stor er viktig, fordi det kan føre til at kunden tror at frisøren har "glemt" sitt arbeid. De "pendler" med andre ord elevenes tankegang inn på det å være frisør, slik at elevene i skolesituasjonen får muligheten til å danne seg et bilde av seg selv som en frisør. Elevene forteller også om hvor viktig det er å lære seg å arbeide som et team, fordi det er slik de vil komme til å jobbe i en frisørsalong. Lærerne skaper dermed en kultur for å tenke som i en salong når de er på skolen, de reglene og normene som er gjeldende i en frisørsalong er også gjeldende når elevene jobber på skolen. Å komme tidsnok er noe av det som er viktig i arbeidslivet. Dette er lærerne nøye på. Det er lov å komme for sent, for alle kan bli forhindret av for eksempel kollektivtrafikken. Men så fremt elevene ser at de blir forsinket av en eller annen grunn skal det sendes en melding til kontaktlærerne og gi beskjed om dette. Arbeidslivets normer gjøres med andre ord eksplisitte for elevene, og når de er i timen skal de oppføre seg som frisører.

Lærernes undervisningsopplegg legger opp til at elevene skal lese jevnt gjennom hele året. De ferdighetene elevene lærer dette skoleåret skal tas i bruk til neste år når de skal ut i en bedrift som lærling. Kunnskapen de tilegner seg gjennom skoleåret skal altså brukes i praksis. Lærerne ønsket å gjøre noe med en situasjon der elevenes standpunktkarakter lå langt under eksamenskarakteren. Tilbakemeldinger fra bedrifter ga dem en pekepinne på at elevene kunne pugge seg opp til eksamen, men at denne kunnskapen ikke var i tråd med det elevene viste av ferdigheter ute i bedriften. Kunnskapen eleven viste på eksamen var med andre ord kun pugget med tanke på eksamen, og ikke lært. En lærer kan sammenliknes med en trener for en idrettsgren; slik en trener må trene utøverne gjennom hele året for at de skal prestere best under konkurranse, må lærerne sørge for at deres undervisningsopplegg gjør at elevene lærer gjennom hele året, slik at elevene kan bruke *denne* kunnskapen til å prestere på eksamen. Lærernes mål med undervisningsopplegget lyder som følger: "elevene skal lære og ikke bare huske".

7. Avslutning

Når en elev entrer videregående skole har eleven ti år med erfaringer fra det å være elev og det å prestere innenfor skolesystemet. Disse erfaringene har vist seg å være meget

viktige når det kommer til elevens avgjørelse om å bli i utdanning eller ikke. Forskning rundt frafall viser blant annet at elevenes karakterer fra ungdomsskolen er utslagsgivende for gjennomføring, hvor mange av de yrkesfaglige elevene har svake karakterer. Elevenes faglige forutsetninger spiller altså inn på avgjørelsen om å bli i utdanning eller ikke. Etter ti års erfaring er det også rimelig å anta at elevene møter opp med et allerede konstruert bilde av seg selv som en lærende, noe som igjen kan påvirke elevenes villighet til å engasjere seg for videre læring. Faglig og sosialt engasjement, samt involvering er faktorer som kan påvirke elevenes gjennomføring (Markussen, 2008, 2010, Tinto, 2007). Involvering er samtidig beskrevet som en viktig faktor for læring i klasserommet (Tinto, 2007), og engasjement blir av Hattie (2009) sett på som en nøkkelfaktor i læring. Faktorer som fremmer læring, vil med andre ord også kunne påvirke gjennomføring. Denne studien beskriver et undervisningsopplegg som etterstreber å skape motivasjon og engasjement gjennom deltakelse, hvor elevene involveres i egen læringsprosess. Elevene beskriver seg selv som aktive og proffe når det er de er deltakende: ”det er vi som gjør det, og ikke læreren som gjør det for deg”. Samtidig viser studien at det å følge et system en selv har laget kan være enklere og mer motiverende enn å følge et system andre har laget.

I klasserommet er læreren trukket frem som en særlig ressurs. Hernes (2010) beskriver blant annet læreren som elevenes viktigste læringsmiddel. Hattie (2009) peker på at læreren kan motivere eleven til å danne seg nye erfaringer – erfaringer som gir eleven muligheter til å oppleve mestring. Dermed blir aktivitetene som gir elevene erfaringer viktige, og fordi læreren skaper miljøet der elevene lærer og danner seg nye erfaringer, blir læreren sentral. I frisørklassene søker lærerne å legge opp til aktiviteter som bidrar til positive opplevelser og holdninger, hvor elevens sterke sider blir fremhevet. Når læring samtidig er drevet av hva elever og lærere gjør i timen (Black & Wiliam, 2001) vil det undervisningsopplegget som danner premissene for aktivitetene i klasserommet bli vesentlig for læringen. Hattie (2009) ser blant annet elevenes ervervede kunnskap som et utgangspunkt for organiseringen av undervisning og læring; noe som kan være spesielt viktig i den videregående skole fordi klasserommene vil romme elever med ulike forkunnskaper. I de frisørklassene hvor studien er gjennomført har lærerne endret sitt undervisningsopplegg, fordi læringsmiljøet ikke ble ansett som tilfredsstillende. Undervisningsopplegget de nå arbeider etter legger til rette for å møte en mangfoldig gruppe elever. Lærerne organiserer undervisningen og læringen ut i fra

tanken om at elevene er forskjellige, og dermed har ulike forutsetninger for å tilegne seg kunnskap. De har utviklet et opplegg der elevene kan ta utgangspunkt i sine kunnskaper til å arbeide seg fremover. Elevene skal nå gitte mål, men elevens vei mot målet planlegges gjennom *egne planer*. Elevene lager altså en plan for hva de skal gjøre i timene, og er dermed selv med på å planlegge hvilke aktiviteter som skal gjøres når. Lærerne mener at de ikke vil kunne legge godt nok til rette for læringen til alle elevene i klassen, derfor ansees det å involvere elevene i denne prosessen som sentralt. Elevene forteller at de bruker planene til å tilpasse egen læring. Egne planer kan derfor være et eksempel på en klasseromspraksis hvor ”students become their own teachers” (Hattie, 2009, s. 22, 238). Det er også et system som setter elevene i stand til å være ressurser for hverandre, hvor elevene kan bli *hverandres lærere*. Gjennom sitt undervisningsopplegg har lærerne skapt et klassemiljø der elevene ser hverandres kunnskap som nyttig og derfor søker de seg også til ”sidemannen”.

Følger man Black og Wiliam (2009) vil det å planlegge det neste steget i undervisning ut i fra elevens respons kunne fremme elevens læring ytterligere. Det kritiske ved dette kan forstås med utgangspunkt i at *læring* beskrives som uforutsigbar: “[...] given the unpredictability of learning, actions that would appear to be the most likely to produce learning might not do so in a particular situation” (Black & Wiliam, 2009, s. 10). Så blir spørsmålet; kan lærerens arbeid være forutsigbart når elevenes læring er uforutsigbar? Da læring beskrives som uforutsigbar kan ikke læreren med sikkerhet vite hvorvidt en handling (undervisning) vil føre til en bestemt reaksjon (læring) – og interaksjonen mellom lærer og elev beskrives som usikker. Men selv om læreren ikke kan *forutsi* elevenes reaksjon, kan læreren gjennom elevenes respons *undersøke* forståelsen. Black og Wiliam (2009) peker på at praksisen i et klasserom er formativ når innsikten i elevens forståelse brukes til å planlegge det neste steget i undervisningen. Læreren kan altså søke å finne ut hva eleven har forstått gjennom å tolke elevens respons, hvor avgjørelsen om det neste steget da vil kunne være bedre eller bedre begrunnet sett i forhold til avgjørelser uten denne innsikten (Black & Wiliam, 2009). Lærerens arbeid blir således utforutsigbart, fordi det neste steget i undervisningen ikke kan planlegges *før* eleven har respondert og denne er tolket. Empirien gir et eksempel på en klasseromspraksis hvor kjernen i undervisningsopplegget er å ta utgangspunkt i elevens arbeidsprosess/ læringsprosess. Når undervisningen bygger på progresjonen til den enkelte elev, vil det samtidig kunne legges til rette for formativ klasseromspraksis. Når

læreren skal avgjøre det neste steget i undervisning vil de, grunnet deres undervisningsopplegg, måtte ta tak i hvor den enkelte elev er i sin prosess for så å planlegge hvor denne eleven skal videre. Samtidig jobber elevene etter egne planer, så avgjørelsen om hva som blir det neste steget i undervisning må baseres på et samarbeid mellom elev og lærer: eleven har laget en plan for hvor de vil, men det blir lærerens oppgave å sørge for at eleven er på rett spor i forhold til de krav som er pålagt av Kunnskapsløftet om hva eleven skal lære.

Å skape øyeblikk i klasserommet som gjør at læreren får muligheten til å tolke elevenes respons vil være forutsetningen for formativ vurdering i klasserommet. Lærerne i frisorklassene legger til rette for dette gjennom å la elevenes progresjon styre undervisningen. Samtidig er tilbakemeldinger trukket frem som en mulighet til å skape slike øyeblikk. Men tilbakemeldinger er i oppgaven sett på som et aspekt ved klasseromsundervisningen, og ikke noe utenfor klasserommet, derfor er tilbakemelding satt i sammenheng med formativ vurdering som en klasseromspraksis.

Tilbakemeldinger preget klasserommene når elevene arbeidet med de praktiske ferdighetene. Elevene hadde behov for korreksjoner underveis og hjelp til hvordan det neste steget skulle nås. Tidligere forskning har identifisert betingelser for læringsfremmende tilbakemelding. Hattie og Timperely (2007) trakk frem tre spørsmål som tilbakemeldingen må gi svar på for at den skal fremme læring. Ramaprasad (1983) fremhevet en ytterligere betingelse; informasjonen som kommuniseres må tas i bruk til å lukke gapet mellom gjeldende forståelse og ønsket forståelse for at det skal kunne kalles en tilbakemelding. Han trakk også frem at skal eleven kunne ta informasjonen i bruk, må eleven vite hvor han eller hun står og hva som er målet; eleven må altså motta informasjon om "hvor er jeg" og "hvor skal jeg" (Hattie & Timperely, 2007). Men forutsetningen for at eleven skal kunne ta den i bruk, vil være at eleven forstår den (Sadler, 2010), og at den svarer på "hvordan skal jeg gå videre" (Hattie & Timperely (2007). Tilbakemelding må med andre ord føre til handling. Empirien viser hvordan tilbakemelding kan brukes som en del av det å undervise elevene når det arbeides med praktiske ferdigheter. Elevene går gjennom "hvor de skal" når de legger sin plan, planen er med på å definere og klargjøre målet for eleven (og læreren). Når lærerne så gir tilbakemeldinger underveis går de først og fremst gjennom med eleven hva eleven har gjort (og fått til), og svarer på spørsmålet "hvor er jeg". Således vil også læringen

synliggjøres for både eleven og læreren, noe Hattie (2009) understreker som viktig. Når lærerne skal undersøke hvor elevene er i sin prosess, hva de så langt har kommet frem til, forklarer lærerne hvordan de som lærere tenker (handler) når de sjekker (vurderer) kvaliteten på elevens arbeid. Ved å tydeliggjøre hvordan kvaliteten på elevens arbeid vurderes, etterstrebtes det å selvstendiggjøre elevene. Ved å identifisere "hvor eleven er" i sin prosess, undersøkes også elevens forståelse. Svaret på spørsmålet om "hvordan eleven så skal jobbe seg videre" baseres med andre ord på lærerens tolkning av elevens forståelse gjennom det arbeidet eleven har gjort. Praksisen i frisørklassene kan dermed være et eksempel på formativ klasseromspraksis. Empirien viser at når lærerne ga tilbakemeldinger til elevene tok de utgangspunkt i "hvor eleven er" for å gi svar på "hvordan eleven skal jobbe seg videre". Tilbakemeldingene satte elevene i stand til å handle, og hjalp dem til å bevege seg videre i sin læringsprosess/ arbeidsprosess.

Ser en så tilbake på årsakene til frafall nevnt i oppgaven spiller elevenes allerede ervervede kunnskap en viktig rolle. At læreren tar utgangspunkt i elevenes ulike forståelser for å planlegge videre undervisning vil kunne være fundamentalt for å fremme læring for yrkesfaglige elever.

8. Konklusjon

I denne studien er læring i to yrkesfaglige klasserom undersøkt, med et nærmere blikk på tilbakemeldingspraksis. Betingelser for læringsfremmende tilbakemelding er identifisert ved en gjennomgang av forskningsbasert kunnskap. Black og Wiliam (2009) fremhever at praksisen i klasserommet vil være formativ når innsikten i elevens forståelse og tenkning synliggjøres av læreren, gjennom en tolkning av elevens respons. Tilbakemeldingspraksisen i frisørklassene viser at lærerne undersøkte elevens forståelse og baserte denne innsikten på hvordan elevene skulle arbeide seg fremover. Samtidig viser empirien at tilbakemeldingene hjalp elevene videre i sin læringsprosess/ arbeidsprosess. Elevenes arbeid stoppet opp når de ikke visste hvordan de skal arbeide seg videre, og det var tydelig at de hadde behov for korreksjon av læringsarbeidet flere ganger i løpet av utviklingen med et produkt. Elevene tok tak i de tilbakemeldingene de fikk fra lærer, og tilbakemeldingene ble dermed en viktig faktor for hvordan eleven arbeidet seg fremover.

En lærer kan umulig lære for elevene, men læreren kan skape miljøet der elevene får mange muligheter til å lære. Empirien viser et eksempel på hvordan formativ praksis

kan gjennomføres. Jeg vil derfor avslutte denne oppgaven med å beskrive praksisen i frisørklassene ut i fra modellen til Black og Wiliam (2009). Nøkkelstrategiene modellen består av begrepsliggjør formativ vurdering i klasserommet, og ingen av strategiene fungerer isolert.

Et yrkesfaglig klasserom er preget av bevegelse. Elever og lærere beveger seg rundt i rommet, de ser på hverandres arbeid og finner frem redskaper de trenger til å utføre sitt arbeid. Når elevene hadde praksis jobbet de i et rom som liknet en salong. De normene og reglene som gjelder i en frisørsalong var også gjeldene på skolen. Lærerne skapte dermed en kultur for å tenke som en frisør i klasserommet, og refererte til "oss som frisører". Å lære seg reglene som gjelder for det arbeidslivet elevene skal ut i, vil være vesentlig for forståelsen av hva som er suksess. Samtidig er elevenes egne planer en sentral del av undervisningsopplegget. Når elevene lager egne planer tar de utgangspunkt i målene som skal nås frem til jul. Målene vil derfor bli synlige for eleven, fordi planen legges ut i fra disse (*Klargjøre og dele intensjonene for læring og kriteriene for suksess*). Egne planer er et system som fordrer deltakende elever som planlegger egen læringsprosess. Således vil elevene kunne være med å bestemme hva de vil gjøre når, og aktiveres som eiere av egen læring (*Aktivere elevene som eiere av egen læring*). Elevenes erfaringer viser at det å jobbe etter et system han eller hun selv har laget er lettere og det som skal gjøres i timene blir mer synlig. Egne planer muliggjør også fullføring av et arbeid, fordi elevene kan organisere egen læring. Samtidig viser både elever og lærere til at å være eier av egen læring, må læres. Egne planer er også et system som setter elevene i stand til å være ressurser for hverandre. Da elevene arbeider etter en egen plan vil de ha ulike kunnskaper på ulike tidspunkt. Dette gjør at elevene kan ta hverandres kunnskaper i bruk (*Aktivere elevene som ressurser for hverandre*). Elevene trekker frem at det er nyttig å få hjelp fra sidemannen, samtidig som det å gi hjelp er lærerikt. Tilbakemeldinger preget praksisen i klasserommene når elevene hadde praksis. Egne planer hjelper elevene til å se hvor de skal, gjennom å gjøre målet synlig for elevene. Når lærerne ga tilbakemeldinger tok de utgangspunkt i hvor eleven var i sin prosess, hva eleven hadde fått til og forstått. Dette dannet grunnlaget for å vise elevene hvordan de skulle gå videre (*Gi tilbakemeldinger som beveger den lærende fremover*). I løpet av min periode som observatør i frisørklassene var det tydelig at tilbakemeldinger var en sentral del av det å lære seg en praktisk ferdighet. Elevenes arbeid stoppet opp når de var usikre på hva som var det neste steget, mens lærernes tilbakemeldinger satte

elevene i stand til å handle. Da elevene arbeidet med tilbakemeldingene ble det også tydelig hva eleven forstod og hva som ikke ble forstått. Tilbakemeldingene ble brukt av lærer til å forstå mer om elevenes læring og hvor eleven var i sin læringsprosess (*Igangsette effektive klasseromsdiskusjoner og andre læringsoppgaver som synliggjør elevenes forståelse*). Gjennom sitt undervisningsopplegg legger lærerne til rette for at elevene skal trene jevnt gjennom året, og målet er at: ”elevene skal lære, og ikke bare huske”. Elevene må også få hjelp til å forstå hvorfor de går på skolen. De søker å fremme reflekterte elever som ser meningen med å gå på skolen. Samtidig ansvarliggjøres elevene; lærerne vektlegger at elevenes valg skal respekteres.

Modellen tydeliggjør at det ikke kun er læreren som er ansvarlig for læringen i klasserommet, både elev og medelever er sentrale aktører. Studien viser at når elevene har noe å lære av hverandre, vil et klasserom kunne preges av elever som søker *medelevenes* kunnskap i timene. Praksisen i frisørklasserommene synliggjør også hvor sentralt et undervisningsopplegg kan være. Gjennom *lærernes* tanker om hvordan den mangfoldige gruppen av elever tilegner seg kunnskap, dannet de det læringsmiljøet som preget klasserommene. Men lærerne kan hverken gi elevene kunnskap eller lære for elevene: læreren kan bare lede dem til kunnskapens dørterskel. I frisørklasserommene tjente tilbakemeldinger denne funksjonen. Men det er *elevens* oppgave å ta denne i bruk, og siden elevene fikk en tilbakemelding de kunne ta i bruk og muligheten til å arbeide med den, ledet tilbakemeldingene elevene videre til å ta det neste steget for å mestre de kunnskapene som kreves av en frisør.

9. Litteraturliste

Arbeidsgruppe nedsatt av Kunnskapsdepartementet (2006). *Tiltak for bedre gjennomføring i videregående opplæring*.

Befring, B. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget

Bjørgen, I. A. (2000). Om læringsforskning som teoretisk referanse. In Illeris, K. (red.): *Tekster om Læring*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag

Black, P. & Wiliam, D. (2001). *Inside the black box. Raising Standards Through Classroom Assessment*. King`s College London School of Education.

Black, P. & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educ Asse Eval Acc* (2009) 21:5-31,

Charmaz, K. (2008). Grounded Theory. In Smith, J. A. *Qualitative Psychology A Practical Guide to Research Methods*. London: SAGE Publications Ltd

Charmaz, K. (2009). Shifting the Grounds: Constructivist Grounded Theory Method. In J. M. Morse, P. N. Stern, J. Corbin, B. Browsers, K. Charmaz & A. E. Clarke. *Developing Grounded Theory. The Second Generation*. California: Left Coast Press

Corbin, J. (2009). Taking an Analytic Journey. In J. M. Morse, P. N. Stern, J. Corbin, B. Browsers, K. Charmaz & A. E. Clarke. *Developing Grounded Theory. The Second Generation*. California: Left Coast Press

Det Kongelige Kunnskapsdepartement (2006-2007). *...og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. St. meld. nr 16 (2006-2007). Oslo: Det Kongelige Kunnskapsdepartement.

Det Kongelige Kunnskapsdepartement (2007-2008). *Kvalitet i skolen*. St. meld. nr. 31 (2007-2008). Oslo: Det Kongelige Kunnskapsdepartement.

Det Kongelig Kunnskapsdepartement (2008-2009). *Utdanningslinja*. St. meld. nr. 44 (2008-2009). Oslo: Det Kongelig Kunnskapsdepartement.

Dysthe, O. (2001) (red.). *Dialog, samspill og læring*. Oslo: Abstrakt forlag AS

Gibbs, G. & Simpson, C. (2004-05). Conditions Under Which Assessment Supports Students` Learning. *Learning and Teaching in Higher Education*, Issue 1, 3-31

Gibran, K. (2007). *Profeten*. Oslo: Gyldendal Forlag AS

Gillham, B. (2008). *Case study research methods*. New York: Continuum.

- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1998). *Feltmetodikk. Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Oslo: Ad Notam Gyldendal A/S
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Higher Education*, 77 (1), 81-112.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. New York: State University of New York Press
- Havnes, A. (2011). *Veiledning og vurdering – forstått som læring*. Oslo: Senter for profesjonsstuder: Upublisert materiale.
- Hernes, G. (2010). *Gull av gråstein. Tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring*. Fafo-rapport 2010:03
- Hestnes, K. A. (2009). *Begreper innen tegning*.
- Høst, H. (2008) (red.). *Fag- og yrkesopplæring i Norge – noen sentrale utviklingstrekk*. NIFU STEP rapport 20/2008
- Klette, K. (2003) (red.). *Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. Pedagogisk forskningsinstitutt: Rapport no 1
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Markussen, E., Lødding, B., Sandberg, N. & Vibe, N. (2006). *Forskjell på folk – hva gjør skolen?* NIFU STEP rapport 3/2006.
- Markussen, E., Frøseth Widum, M., Lødding, B. & Sandberg, N. (2008). *Bortvalg og kompetanse*. NIFU STEP rapport 13/ 2008.
- Markussen, E. (2010) (red.). *Frafall i utdanning for 16-20 åringer*. Nordisk ministerråd: TemaNord 2010:517. København
- Maxwell, J. A. (2005). *Qualitative research design*. California: Sage Publication, Inc
- Morse, J. M. (2009). Tussles, Tension, and Resolutions. In J. M. Morse, P. N. Stern, J. Corbin, B. Browsers, K. Charmaz & A. E. Clarke. *Developing Grounded Theory. The Second Generation*. California: Left Coast Press
- Norges offentlige utredninger (2008). *Fagopplæring for framtida*. NOU rapport 2008: 18
- Paraplyen – *En pedagogisk undervisningsmåte bygget på et positivt menneskesyn*.
- Ramaprasad, A. (1983). *On the definition of feedback*. Behavioral Science: 28:1 p. 4

Ringdal, K. (2001). *Enhet og mangfold*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS

Ringdal, K. (2009). *Enhet og Mangfold*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS

Sadler, D. R (2010). *Beyond feedback: developing capability in complex appraisal*. Assessment & Evaluation in Higher Education: Vol. 35 No. 5, 535-550

Seminar med Dylan Wiliam: Bergen: 01.12.10

Shepard, L. A. (2000). *The Role of Assessment in a Learning Culture*. Educational Researcher, Vol. 29, No. 7, pp. 4-14

Shute, V. J. (2008). *Focus on Formative Feedback*. Review of Educational Research, 78 (1), 153-189

Stern, P. N. & Kerry, J. (2009). Restructuring Life after Home Loss by Fire. In J. M. Morse, P. N. Stern, J. Corbin, B. Browsers, K. Charmaz & A. E. Clarke. *Developing Grounded Theory. The Second Generation*. California: Left Coast Press

Tinto, V. (1993). *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. 2nd edition: university of Chicago Press

Tinto, V. (1996). *Planning for Higher Education*. Volum 25

Tinto, V. (2007). *Classrooms as Communities: Exploring The Educational Character of Student Persistence*. Syracuse Univeristy

Utdanningsdirektoratet (2007). *Sluttrapport. Oppdragsbrev nr. 6 – 2007 om tiltak knyttet til individvurdering i skole og fag- og yrkesopplæring*.

Vibe, N., Aamodet, P. O. & Carlsen, T. (2009). Å være ungdomsskolelærer i Norge; resultater fra OECDs internasjonale studie av undervisning og læring (TALIS). Rapport 23/2009.

Yin, R. K. (1989). *Case study research. Design and Methods*. California: Sage Publications, Inc

Internettkilde

Kompetansemål for vg 2 frisør:

Udir.no: Hentet 8. februar 2011 fra

<http://www.udir.no/grep/Lareplan/?laereplanid=244682&visning=5>

10. Vedlegg

10.1. Eksempel på analyse

10.1.1. Analyse av første og andre observasjonsuke

Analyse observasjon 2.3.

Onsdag 20.10.10

Praksisrom 0800-0855

Tid	Tema	Transkripsjoner	Utdypninger	Kommentarer
0825	Beskrivelse av hvor lærer er i rommet	Lærer 2 går videre til neste.		
	Beskrivelse av hvor jeg er i rommet	Jeg ser på hva elev 1 (1) gjør.		
	Beskrivelse av hvordan en elev starter med nytt arbeid – etter instruksjon fra lærer	Elev 1 (1) begynner først å snurre på bomullen hun skal legge mellom hver hårtrase. Eleven legger noe bomull og folier klare på trillebordet. Eleven begynner å ta ut et parti, hun børster alt det andre håret ned, og så begynner hun å veve slik lærer viste, hun tar det ut igjen og begynner på nytt. Tar ut nytt parti, vever en gang til, løfter på det håret hun har fått ut ved å veve, ser på det, begynner på nytt. Så vever hun en gang til, løfter opp håret hun har vevd ut, legger folien på under, og presser ned mens hun tar ut kammen. Deretter smører hun på med balsam, sakte og flere ganger der håret allerede har fått balsam. Hun flytter litt på hendene sine, jobber så videre med balsamen. Det ser ut som hun er nøye med å ta på balsamen. Så ordner hun litt på folien, og skal til å brette, venter litt, ser, så bretter hun, holder kammen inntil og løfter håret som nå er pakket inn i folie over slik at det ligger oppå det lærer hadde gjort.	(Eleven skravler ikke mens hun gjør dette)	
0830	Beskrivelse av hvordan en elev starter med nytt arbeid – etter instruksjon fra lærer	Deretter tar hun ut et nytt parti. Denne gangen gjør hun vevingen kun en gang.		
	Elev uttrykker	Mens jeg så på at elev 1 (1) jobbet		

	følelser knyttet til eget arbeid	hørte jeg at eleven som stod ved siden av, sa "ååå", i en høy (sint?) tone.		
	Lærer viser til regler	Lærer 2 ba henne om å uttrykke sinnet sitt på gangen	(lærer 2 fortalte meg senere at elevene må øve på å ikke komme med slike utbrudd for senere skal de ha kunder der, og da kan det ikke være slik).	
	Elev – elev samtale: ufaglig	Elev 1 (2) som står ved samme stasjon som elev 1 (1) og eleven som ble sint, spør eleven (i en hyggelig tone): "Er du sur i dag (navn på eleven)": Eleven svarer: "Ja, og trøtt".		

10.1.2. Den videre analysen

Nivå 1: Lærerintervjudata

Kategoriene	Nivå 1 Frisørfaget	Nivå 1 Læreren som aktør	Nivå 1 Elevenes læring	Nivå 1 Tilbakemeldinger og spørsmål i timen	Nivå 1 Egne planer
<p>1. Beskrivelse av intensjonen med undervisningsopplegg</p> <p>2. Bakgrunn for valg av undervisningsopplegg</p> <p>3. Beskrivelse av hvordan det var før/ de jobbet før</p> <p>4. Lærers holdning/ oppfattelse av elev som en lærende</p> <p>5. Lærerens opplevelse av hvordan undervisningsopplegget påvirker elevenes læring</p> <p>6. Lærers opplevelse av andres reaksjoner rundt denne måten å undervise på</p> <p>7. Lærers beskrivelser av generelle holdninger til elevers læring</p> <p>8. Lærer viser til startfasen i elevers arbeid med egen plan</p> <p>9. Lærer viser til eksempel på hvordan elevene jobber med</p>	<p>16. Lærer viser til fagets egenart</p> <p>51. Lærer viser til fremtidsrettet undervisning</p> <p>52. Lærer viser til fremtidsrettet undervisning og eget undervisningsopplegg</p>	<p>1. Beskrivelse av intensjonen med undervisningsopplegg</p> <p>2. Bakgrunn for valg av undervisningsopplegg</p> <p>3. Beskrivelse av hvordan det var før/ de jobbet før</p> <p>12. Lærers holdning til generell undervisning</p> <p>17. Lærer</p>	<p>32. Lærer viser til læredommen av å reflektere over egne handlinger</p> <p>5. Lærerens opplevelse av hvordan undervisningsopplegget påvirker elevenes læring</p> <p>7. Lærers beskrivelser av generelle holdninger til elevers læring</p> <p>14. Lærer</p>	<p>18. Lærer viser til hvordan de underviser</p> <p>30. Lærer viser til hvordan de underviser</p> <p>33. Lærer viser til et eksempel fra hvordan de får elever til være mer deltakende</p> <p>34. Lærer forteller om hvordan hun organiserer seg i praksisrommet</p>	<p>8. Lærer viser til startfasen i elevers arbeid med egen plan</p> <p>9. Lærer viser til eksempel på hvordan elevene jobber med egne planer</p> <p>10. Lærers oppfattelse av elevers holdning overfor egne planer</p> <p>13. Lærer viser til elevers arbeidsprosess med egne planer</p> <p>39. Lærer forteller</p>

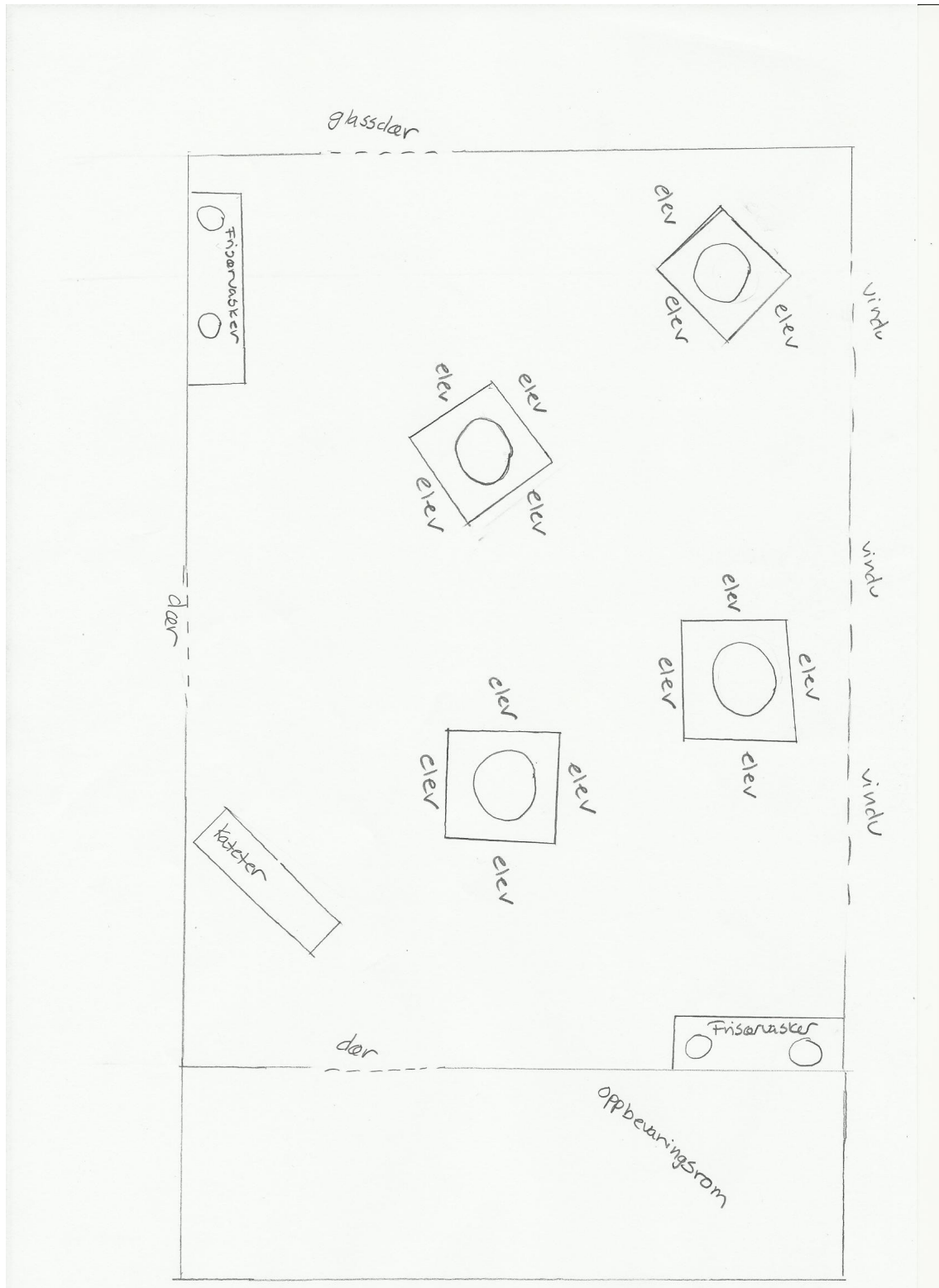
egne planer 10. Lærers oppfattelse av elevers holdning overfor egne planer 11. Lærer viser til holdninger til undervisningsopplegget 12. Lærers holdning til generell undervisning 13. Lærer viser til elevers arbeidsprosess med egne planer 14. Lærer viser til at det å bestemme selv ligger i vår natur som menneske 15. Lærers oppfattelse av hva som er viktig å lære elevene 16. Lærer viser til fagets egenart		viser til at de som lærere har ansvar for elevers læring 31. Lærer viser til hvordan lærerne underviser i starten av året 42. Lærer forteller om lærersamarbeid	viser til at det å bestemme selv ligger i vår natur som menneske 15. Lærers oppfattelse av hva som er viktig å lære elevene 19. Lærer forteller hvordan de tilpasser undervisningen til elevene	41. Lærer forteller om hvordan de bruker ulike verktøy i undervisning 61. Lærer viser til hvordan de jobber med tilbakemelding i timene	hvordan de begynner å lære opp elevene 40. Lærer viser til hvilke læringsmodell de bruker i begynnelsen av året
---	--	---	---	--	--

10.1.3. Den videre analysen

Nivå 2: Tema 3

Elevenes læring/elevers arbeid				
Tema	Dokumentet/ Paraplyen	Kategorier Observasjon	Kategorier Intervju lærer	Kategorier Intervju elevene
Eleven som en lærende		109. Elev bruker informasjon fra lærer (gitt i teoritime) 106. Elev bruker informasjon fra lærer 107. Beskrivelse av hvordan eleven gjør i stand til å jobbe 114. Beskrivelse av hvordan en elev rydder sammen 111. Beskrivelse av hvordan en elev starter med nytt arbeid	4. Lærers holdning/ oppfattelse av elev som en lærende 24. Lærer viser til at elevene kjenner egen læring best 7. Lærers beskrivelser av generelle holdninger til elevers læring 14. Lærer viser til at det å bestemme selv ligger i vår natur som menneske 15. Lærers oppfattelse av hva som er viktig å lære elevene	28. Elevenes beskrivelse av hvordan de lærer 29. Elevens beskrivelse av hva de ikke lærer av 30. Elevens beskrivelse av egen læring 31. Elevens beskrivelse av seg selv i time 77. Eleven viser til hva som er viktig for konsentrasjonen 79. Elevene viser til at det er lett å bli avsporet

10.2. Tegning av frisørklasserom



10.3. Intervjuguide Lærere

Intervjuguide Lærere 03.11.10			
Temaområde	Forskningsspørsmål	Observasjon	Intervjuspørsmål
Fagets egenart	Hva er utfordringen med å undervise innenfor denne faglige konteksten?	Jeg har lært en del om de kunnskaper man trenger for å kunne jobbe som frisør gjennom å ha vært hos dere. Elevene må tilegne seg teoretisk kunnskap og praktisk kunnskap for å kunne utøve dette yrket.	<i>Kan dere si noe om hva det innebærer å lære i frisørfaget?</i>
		Dere som lærere må jo tilsvarende lære bort / undervise i dette faget.	<i>Kan dere si noe om hva det innebærer å lære innenfor dette faget?</i>
		Teorirommet: Jeg opplever at dere ofte, og spesielt ofte når dere underviser i teori, viser til praksisen elevene skal ut i.	<i>Hva tenker dere om det å undervise i teori innenfor frisørfaget?</i>
		Praksisrommet: Jeg har sett at dere underviser elevene i de teoretiske begrepene i praksis. Når dere for eksempel forklarer en ny teknikk til en elev, har jeg hørt at dere spør etter hva de teoretiske begrepene betyr.	<i>Hvordan tror dere at dette påvirker læringen til elevene?</i> <i>Har dere noen tanker om hvorfor dere gjør det slik?</i>
Undervisningsopplegget	Hvilket undervisningsopplegg jobber lærerne etter?	Gjennom feltsamtaler har jeg hørt om opplegget deres, jeg vet at dere har utviklet det selv. Det startet med at en av dere lagde en oppgave om dette..	<i>Kan dere fortelle om hvordan det startet?</i> <i>Og hvordan opplegget har utviklet seg.</i>
		Elevene lagde egne planer den ene dagen jeg var tilstedet på skolen. Jeg opplevde at elevene synes det var vanskelig å planlegge. Jeg var også tilstedet første dag dere begynte å jobbe etter egne planer, jeg opplevde at dere måtte sette elevene i gang, at fleste parten ikke bare startet til tross for at de hadde laget plan for hva de skulle gjøre denne timen.	<i>Kan dere si noe om dette?</i>

		Dere gikk rundt og hjalp elevene når de lagde egne planer, dere gikk også inn flere ganger og kommenterte planene til elevene.	<i>Hvilken rolle har dere i elevenes prosess med å lage egne planer?</i>
		Gjennom feltsamtaler og observasjoner opplever jeg at dere er engasjerte i måten dere driver undervisning på, at dere har stor tro på det arbeidet dere gjør, og måten dere gjør det på.	<i>Hvordan opplever dere deres egen måte å drive undervisning på? Hvordan opplever dere det undervisningsopplegget dere underviser etter? Kan dere beskrive opplegget?</i>
		Dere har sagt at så fremt elevene er der kun som en mellomstasjon, eller hvis de er der fordi det var der de kom inn, altså at de ikke er interessert i faget, er det samme hva slags opplegg man har.	<i>Hvordan opplever dere at elevene påvirker læringen som skjer i klasserommet?</i>
		I den første samtalen vi hadde og også senere i forskjellige samtaler har dere nevnt at man må være endringsvillig for å drive undervisning på en annen måte /for å endre undervisningspraksis.	<i>Hva mener dere med "endringsvillig"? Kan dere forklare hva dere mener med det?</i>
		Dere har fortalt meg at når denne måten å drive undervisning på ble lest for første gang, var det ingen spesiell interesse, det var kanskje det motsatte av interesse for denne måten å undervise på.	<i>Kan dere si noe om reaksjonene? Hvorfor tror dere at slike reaksjoner har meldt seg? Hva tror dere ligger til grunn for denne responsen?</i>
Læreren i klasserommet	Hvordan vil dere beskrive deres rolle i klasserommet?	Teorirommet: I de observasjonene jeg har vært til stede har dere enten holdt forelesninger eller elevene har jobbet selvstendig, og dere har gått rundt. Jeg opplever en forskjell på hva dere gjør i teori og praksistimene, men jeg har ikke klart å sette fingeren på det.	<i>Kan dere si litt hvordan dere opplever deres rolle eller tilstedeværelse i teorirommet?/ Kan dere si noe om hvordan dere opplever dere selv i teorirommet?</i>
		Praksisrommet: Dere går mye frem og tilbake. Mange av elevene roper på hjelp. Jeg har også sett at dere	<i>Jeg har ikke alltid klart å forstå "hvorfor gikk hun dit nå?". Kan dere si noe om hvordan dere</i>

		<p>innimellom stopper opp ved en elev og forteller denne noe, selv om dere egentlig er på vei til en annen. Jeg opplever også at elevene kan snakke til dere og få svar når dere er hos en annen elev.</p>	<p><i>organiserer dere i praksisrommet?</i></p> <p><i>Hvordan vil dere beskrive deres bevegelser i praksisrommet?</i></p>
		<p>Jeg opplever dere som klare ledere i klassen, samtidig som dere lar elevene være med på å bestemme. Dere setter reglene, og de gir dere klart uttrykk for at skal følges.</p>	<p><i>Hvordan vil dere beskrive deres rolle i klassen?/ Hvilken rolle har dere i klassen?/ hva er deres ansvar?</i></p>
Eleven i klasserommet	Hvordan vil dere beskrive elevenes rolle i klasserommet?	<p>Praksisrommet: Jeg opplever at stemningen i praksisrommet er livelig. Jeg opplever at elevene beveger seg litt rundt i rommet, de ser på hverandres arbeid, eller går rundt for å hente ting. Elevene beveger seg en del i rommet. Jeg opplever også at de finner frem materiale de skal bruke temmelig kjapt.</p>	<p><i>Hvordan vil dere beskrive elevene i praksisrommet?</i></p> <p><i>Hvordan opplever dere elevene når de er i praksisrommet?</i></p>
		<p>Teorirommet: Jeg opplever at elevene synes at det er litt kjedeligere å drive med teori, noen virker motiverte, men synes at det er litt vanskeligere å komme i gang.</p>	<p><i>Hvordan opplever dere elevene i teorirommet?</i></p>
		<p>Praksisrommet: Noe annet jeg tenkte over første gangen jeg observerte i praksisrommet var at ikke spesielt mange av elevene drev med det samme. De klippet ja, men dukkehodene hadde forskjellige frisyrer, noen hadde kort hår, noen langt hår.</p>	<p><i>Begynte elevene med det samme?</i></p> <p><i>Hvordan klarer dere å holde styr på hvor alle 15 elevene er i prosessen?</i></p> <p><i>Kan dere si noe om hvordan dette preger læringen i klasserommet?</i></p>
		<p>Praksisrommet: Jeg opplever at mange av elevene jobber ganske selvstendig etter at de har fått hjelp. Jeg opplever at mange av elevene tar tak i det dere forteller dem for deretter å jobbe med det.</p>	<p><i>Hvordan drives elevene fremover?</i></p>

Lærernes forhold til elevene	Hvilket forhold har dere til elevene?	Jeg opplever at dere har et godt forhold til elevene, og at dere gjør en innstans for å bli kjent med elevene på et personlig plan så vel som et faglig plan.	<i>Hvordan vil dere beskrive deres forhold til elevene? Hva er det som gjør at forholdet dere har til elevene fungerer slik?</i>
		Jeg opplever at dere bruker den kunnskapen dere har om eleven som person også på et faglig plan. For eksempel snakket vi en gang om en elev som trengte (eksempelet)	<i>Kan dere kommentere dette?</i>
		Dere har snakket om at elevene er forskjellig, at noen av elevene må innom alle svingene på veien for å komme seg videre.	<i>Hvordan mener dere at dere ivaretar dette?</i>
Andre spørsmål: hvordan vil dere beskrive de ukene jeg var på skolen?			

10.4. Intervjuguide fokusgruppeintervju elever

Intervjuguide Elever 23.11.10		
Tema	Stikkord	Intervjuspørsmål
Elevenes egne planer		Hva syns dere om denne måten å jobbe i timene på? Hvorfor syns dere det?
		Når dere nå starter timen, går dere inn og ser på hva dere har skrevet på planen deres? Eller er det lærer som forteller dere hva dere skal gjøre denne timen?
		Hva er forskjellen på å jobbe etter egne planer og å jobbe uten egne planer?
		Kan dere si noe om hvordan det er å lage egne planer?
		Kan dere si noe om hvordan det er å jobbe etter egne planer i timen? Hva tror dere at dere lærer av å jobbe på denne måten?
		Hva tenker dere at er hensikten med at dere skal lage egne planer?
		Tror dere at dere kan bruke noe av det dere lærer fra å lage egne planer senere eller i andre situasjoner? Hva da? Hvorfor det?
		Dere skal lage nye planer etter jul. Hvordan tror dere at det å lage egne planer vil være da? (Vil det bli annerledes?)

		Å lage egne planer går jo ut på å planlegge, dere skal planlegge hva dere skal gjøre i hvilke timer, hva tror dere at dere lærer av å planlegge? Kan dere si noe om denne planleggingen?
		Lager dere planer i noen andre fag enn frisørfaget? Hvis ikke, kan dere sammenlikne hvordan dere jobber i andre fag og hvordan dere jobber i frisørfaget med egne planer?
Elevenes læring		Vet dere hvordan dere lærer best, hva dere lærer best av? (Hjelpe spørsmål: ved å lese, høre eller gjøre? Hvordan lærer dere best? Hvordan har dere funnet ut av dette? Hvordan kan man finne ut det?
		Hvordan kan lærer hjelpe dere med å finne ut hvordan dere skal lære?
		Opplever dere at dere er med på å vurdere deres eget arbeid? Hvordan og når gjør dere det?
		Vet dere hvilke mål dere blir vurdert etter? Hvordan vet dere det? Lager dere deres egne mål?
		Vet dere hva som er viktig for å gjøre det bra dette skoleåret? Har lærer fortalt dere noe om dette? Hva har lærer sagt?
		Vet dere hva som skal til for å for eksempel få karakteren 4?
		Lærer har snakket en del om å reflektere. Hva er å reflektere for dere? Hvordan reflekterer dere?
Elevsamarbeid		Jeg har sett at dere spør hverandre om hjelp innimellom. Når får dere hjelp av hverandre? Når spør dere hverandre om hjelp?
		Blir dere ofte spurt om hjelp fra andre elever?
		Hva kan dere lære av å hjelpe hverandre?
		Hva lærer dere av å spørre sidemannen?
		Hva kan elever dere elever hjelpe hverandre med?
Tilbakemelding og hjelp i timen		Når lærer kommer bort å skal se på arbeidet dere har gjort, hvordan hjelper lærer dere til å jobbe videre? Hva gjør lærer?
		Opplever dere at dere får hjelp til å komme dere videre i arbeidet deres? Hvordan får dere hjelp til dette?

10.5. Informasjonsskriv til skoler

Tittel på dette masterprosjektet er ”Vurdering og læring i den videregående skole”. Jeg ønsker å undersøke klasseromsundervisning med fokus på vurdering. Mye av den forskningen som er gjort på vurdering i Norge viser en svak vurderingskultur i de norske klasserom. Likevel er det noen lærere som får det til. Jeg ønsker å fokusere lærere som inkluderer vurdering i klasseromsundervisningen. Jeg vil blant annet søke å finne ut hva disse lærerne gjør, hva slags undervisningsopplegg de har og ellers hvordan de evner å inkludere vurdering i undervisningen. Det metodiske opplegget vil bestå av observasjoner i klasserommet, intervjuer med lærerne og elevene. Jeg ønsker også muligheten til å se på tidligere opplegg/planer.

Jeg har hatt tilknytning til HFK-prosjektet og ønsker primært kontakt med noen av de lærerne som har presentert vurderingsoppleggene sine på disse samlingene. I tillegg er jeg åpen for forslag fra dere om hvilke av lærerne som bør kontaktes.

I den endelige rapporten blir navn på skoler og lærere (elever) anonymisert. Oppbevaringen av den innsamlede informasjonen vil skje i tråd med forskningsetiske retningslinjer hvor data blir oppbevart på min private pc i et låsbart skap.

Vennlig hilsen

Nora Kolkin Sarastuen

10.6. Godkjenning fra NSD

Prosjektet utviklet seg fra å fokusere på intervju med norsklærere i videregående til å omhandle observasjon i klasserommet og fokusgruppeintervju med elever (i yrkesfag). Derfor er observasjon og fokusgruppeintervju søkt om i ettertid.



Kariane Westrheim
Det psykologiske fakultet
Universitetet i Bergen
Christiesgate 13
5020 BERGEN

Vår dato: 05.07.2010

Vår ref: 24545 / 2 / MSS

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 11.06.2010. Meldingen gjelder prosjektet:

24545	<i>Vurdering og læring i den videregående skole</i>
Behandlingsansvarlig	Universitetet i Bergen, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Kariane Westrheim
Student	Nora Kolkin Sarastuen

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, vedlagte prosjektvurdering - kommentarer samt personopplysningsloven/-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/forsk_stud/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://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.05.2011, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Atle Alvhheim

Marie Strand Schildmann

Kontaktperson: Marie Strand Schildmann tlf: 55 58 31 52

Vedlegg: Prosjektvurdering

✓ Kopi: Nora Kolkin Sarastuen, Kirsten Flagstadsvei 22, 5146 FYLLINGSDALEN

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

24545

Det foreliggende prosjektet er en melding om en intervjuundersøkelse blant norsklærere i den videregående skolen i Hordaland. Formålet med prosjektet er å undersøke hvilken forståelse lærerne har av vurdering og læring.

Utvalget rekrutteres og det opprettes førstegangskontakt via rektor ved skolen. Utvalget består av 5 informanter.

Lydopptak av intervjuene behandles elektronisk. Det registreres ikke direkte personidentifiserende opplysninger utover disse lydopptakene.

Personvernombudet finner informasjonsskrivet tilfredsstillende.

Prosjektslutt er 15.05.2011. Datamaterialet anonymiseres ved at verken direkte eller indirekte personidentifiserbare opplysninger fremgår. Lydopptak slettes. Indirekte personidentifiserbare opplysninger fjernes, omskrives eller grovkategoriseres.

10.6.1. Godkjenning av observasjon og fokusgruppeintervju

Endrings skjema

for endringer i forsknings- og studentprosjekt som medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt

(jf. personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter)

Meldeskjema sendes per post,
e-post eller faks, i ett eksemplar, til:

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
Personvernombudet for forskning
Harald Hårfagres gate 29
5007 BERGEN

personvernombudet@nsd.uib.no / Telefaks: 55 58 96 50 / Telefon: 55 58 21 17

Vennligst les veiledning bakerst

1. BEHANDLINGSANSVARLIG ⁱ			
Institusjon: Universitetet i Bergen, Det Psykologiske Fakultet		Dato for innsending: 17.08.2010	
Adresse: Det Psykologiske Fakultet, UiB, Christiesgate 13		Postnr.: 5020	Poststed: Bergen
2. DAGLIG ANSVAR ⁱⁱ			
Navn (fornavn - etternavn): Kariane Westerheim			
Arbeidssted (avdeling/seksjon/institutt): Det Psykologiske Fakultet, UiB		Stilling/grad: Førsteamanuensis	
Adresse – arbeidssted: Det Psykologiske Fakultet, UiB, Christiesgate 13		Postnr.: 5020	Poststed: Bergen
Telefon: 55588797	Telefaks:	Mobil:	E-postadresse: Kariane.westreheim@iuh.uib.no
3. VED STUDENTPROSJEKT ⁱⁱⁱ			
Navn (fornavn - etternavn) på studenten: Nora Kolkin Sarastuen			
		Grad:	
Kirsten Flagstadsvei 22		Postnr.: 5146	Poststed: Fyllingsdalen
Telefon: 95088729	Telefaks:	Mobil:	E-postadresse: norakolkin@hotmail.com
4. PROSJEKTNUMMER OG PROSJEKTTITTEL			
Nummer: 24545			
Tittel: Vurdering og læring i den videregående skole			
5. ENDRING			

I det opprinnelige prosjektet ville jeg intervju lærere. En endring i prosjektet har gjort at jeg nå ønsker å observere. Ved observasjon ønsker jeg å ha fokus på hvordan lærerne bruker vurdering i klasseromsundervisning. Det vil ikke bli brukt lydopptaker eller videoopptak. Observasjonene skal kun noteres ned. Lærerne, skolene osv vil anonymiseres, slik at de ikke er gjenkjennelig i den endelige rapporten. Notatene som gjøres under observasjonen skal makuleres etter endt prosjekt. Det er mulig at tekstutsnitt av observasjonsdagboken vil bli brukt i oppgaven, uten at teksten vil inneholde gjenkjennende elementer.

6. SPESIELLE TILLATELSER^{iv}

<i>Er endringen meldt til Regional komité for medisinsk forskningsetikk?</i>	<input type="checkbox"/> Ja <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Nei	Hvis ja, legg ved eller ettersend kopi av tilråding
<i>Gjør endringen at prosjektet nå blir fremleggelsespliktig for Regional komité for medisinsk forskningsetikk (inkludert melding om forskningsbiobank)?</i>	<input type="checkbox"/> Ja <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Nei	Hvis ja, legg ved eller ettersend kopi av tilråding
<i>Gjør endringen det nødvendig å søke om dispensasjon fra taushetsplikt for å få tilgang til data?</i>	<input type="checkbox"/> Ja <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Nei	Hvis ja, legg ved eller ettersend dispensasjon

7. TILLEGGSOPPLYSNINGER

--

8. ANTALL VEDLEGG

<i>Legg ved eventuelle nye vedlegg (forespørsel, intervjuguide, registrerings skjema, spørreskjema, tillatelser og lignende).</i>

i Behandlingsansvarlig

I forskningsprosjekt er behandlingsansvarlig som regel den *institusjon, ved institusjonens øverste leder*, som forsker/student er ansatt ved/studerer ved.

Den behandlingsansvarlige har bestemmelsesrett over opplysningene og det er den behandlingsansvarlige som står ansvarlig utad for at behandlingen er lovlig. Den behandlingsansvarlige vil være den som kan saksøkes og pådra seg straffeansvar for overtredelse av lovens bestemmelser. Avgjørende moment når man skal avgjøre hvem som er ansvarlig er blant annet hvem som initierer prosjektet og om forskers befatning med prosjektet skjer i egenskap av å være ansatt eller ikke.

ii Daglig ansvar

Forsker/veileder skal føres opp i dette feltet.

Det daglige ansvaret for behandlingen av personopplysningene ligger hos øverste leder for virksomheten som er oppført som behandlingsansvarlig. I forsknings- og studentprosjekt delegeres det daglige ansvaret til forsker/veileder for prosjektet.

iii Studentprosjekt

Feltet fylles ut dersom behandlingen av personopplysningene gjennomføres som et studentprosjekt.

iv Spesielle tillatelser

For mer informasjon om hvorvidt et prosjekt er fremleggelsespliktig for *Regional komité for medisinsk forskningsetikk*, vises det til www.etikkom.no

For å få utlevert taushetsbelagte opplysninger fra offentlige forvaltningsorgan, sykehus, trygdekontor, sosialkontor m.m., må det søkes om *dispensasjon fra taushetsplikten*. Dispensasjon søkes vanligvis fra aktuelt departement. Søknad om utlevering av helseopplysninger rettes til Sosial- og helsedirektoratet.

Mail fra NSD:

Hei

Jeg viser til endringsmelding som gjelder gjennomføring av fokusgruppeintervjuer med elever ved de aktuelle skolene.

Det gjennomføres ingen elektronisk behandling av personopplysninger eller opprettes manuelt personregister som inneholder sensitive personopplysninger. Intervjuene tas opp på lydbånd. Lydbåndene legges ikke inn som lydfiler på pc, minnepinne, ekstern harddisk eller CD, men

transkriberes manuelt til pc. Opplysningene som transkriberes er anonyme. Vi minner om at anonyme opplysninger er opplysninger som det ikke er mulig å direkte (via navn eller fødselsnummer eller referanse til slike opplysninger) eller indirekte (via sammenstilling av bakgrunnsopplysninger om informantene eller referanse til slike opplysninger) føre tilbake til enkeltpersoner.

All den tid dette gjennomføres anonymt og i tråd med prosjektets formål, er ikke denne delen av undersøkelsesopplegget meldepliktig.

Vennlig hilsen
Marie S. Schildmann
Fagkonsulent

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
(Norwegian Social Science Data Services)
Personvernombud for forskning
Harald Hårfagres gate 29, 5007 BERGEN

Tlf. direkte: (+47) 55 58 31 52

Tlf. sentral: (+47) 55 58 21 17
Faks: (+47) 55 58 96 50
Email: marie.schildmann@nsd.uib.no
Internettadresse www.nsd.uib.no/personvern