

Sjølvpoppfatning og ikkje-fagleg vurdering i ungdomsskulen

I kva grad blir den ikkje-faglege vurderinga nytta til å styrke sjølvpoppfatninga til elevar i ungdomsskulen?

*Jeg ser med vemod på de gutter små
Hvis kinder gløde,
og hvis øjne tindre,
Thi også de skal brat i skole gå,
Og immer,
mens de vokse,
blive mindre
(Grundtvig, 1839)*

Bente Nymoen Selvik og Siv Karin Flatjord

UND 350 - Masteroppgåve i læring og undervisning

Vårsemesteret 2014

HØGSKULEN I SOGN OG FJORDANE/UNIVERSITETET I BERGEN

Det psykologiske fakultet

Institutt for pedagogikk

Forord

Denne masteroppgåva er gjennomført ved Høgskulen i Sogn og Fjordane og Universitetet i Bergen. Vi vil nytte høve til å takke rettleiaren vår Arne Apelsest , studieansvarleg Frode Haara, informantane våre og gode kollegaer.

Vi vil og takke kvarandre for gode og fruktbare diskusjonar i prosessen!

Mai 2014
Bente Nymoen Selvik og Siv Karin Flatjord

Samandrag

I ei tid då alt skal "målast og vegast", ynskjer vi å problematisere den ikkje-faglege vurderinga som også skal gjerast i skulen. Tema for denne oppgåva er difor den ikkje-faglege vurderinga i ungdomsskulen, og i kva grad denne vert nytta til å styrke sjølvoppfatninga til elevane. For å svare på dette spørsmålet gjev vi først ei oppsummering av kva ulike styringsdokument seier om vurdering i grunnskulen. Vidare legg vi fram studier og teori for å belyse problemstillinga, mellom anna J. Hattie sin metastudie, *Visible learning*, og A. Bandura sin teori om *Self-efficacy*. I undersøkinga vår har vi nytta både kvalitativ og kvantitativ metode. Vi har intervjuet fem lærarar frå fem ulike ungdomsskular for å få deira perspektiv på korleis den ikkje-faglege vurderinga vert gjort, i tillegg har vi gjennomført ei spørjeundersøking - også her var målgruppa ungdomsskulelærarar.

Vurdering er noko det har vore arbeidd mykje med i norsk skule dei seinare åra. Likevel viser resultatane av undersøkingane våre at korleis vurderinga av det ikkje-faglege hjå eleven skal skje er noko det er knytt noko usikkerheit til. Det verkar ikkje for å vere noko ein har arbeidd heilt systematisk med på skulenivå, og det ser heller ikkje ut til at nye vurderingstankar er implementert i særleg stor grad i dette arbeidet. Dette gjer til at vurderingsarbeidet delvis framstår som eit spørsmål om merknader og straff, og delvis som ustrukturerte vurderingar utan tydelege og bevisste føringar, samt til å vere eit område av vurderinga i skulen der eit felles språk uteblir.

For å sikre at det blir kvalitet over denne vurderinga og dialogen, og for å sikre at elevane får tilbakemeldingar som kan vere med å styrke sjølvoppfatninga, herunder også motivasjon og mestringstru, meiner vi det kan vere behov for eit felles løft, på lik linje med det vi har sett i arbeidet med fagplanane i læreplanen LK06 og rundt elevvurdering, også når det gjeld vurderinga av det ikkje-faglege i skulen. Gjer ein det, vil ein gjerne også verte meir medviten sjølve samfunnsmandatet til skulen, som er noko meir enn «berre» dei faglege resultatane; det handlar kanskje først og fremst om å skape «gagns menneske».

Summary

In a time when everything is being "measured and weighted", we should like to question the assessment of the student's non-academic skills, done by teachers and schools. The topic of this thesis is the non-academic assessment in secondary school, and to what extent this is used to enhance self-perception of students. To answer this question, we first want to make a summary of what different government documents say about assessment in secondary school. Furthermore, we present studies and theory to discuss the research question, among others J. Hattie's meta analyses, *Visible learning*, and A. Bandura's theory of *Self-efficacy*. In this thesis we have used both qualitative and quantitative methods. We have interviewed five teachers from five different secondary schools to get their opinion on how this non-academic assessment is done. We have also made teachers working in secondary schools answer an inquiry on the same theme.

For some years, Norwegian schools have focused very much on assessment. The results of these studies do, however, show that assessing students' non-academic skills are more uncertain. It appears that this question has not been properly focused on within the schools. We also see that new assessment ideas have not been implemented in this work, what makes the assessment work emerging partly as a matter of "notices and penalties", and partly as unstructured assessments without clear guidelines. Due to little awareness about non-academic assessment a common language to be used in this also seems to be absent.

To ensure quality in the non-academic assessment and dialogue, and to ensure that students receive feedback that can help them to strengthen their self-perception, including motivation and self-efficacy, we believe that there may be a need for a coordinated effort, in line with what we have seen when it comes to the assessment in subjects in the curriculum LK06, also in terms of the non-academic in school. Doing so, one would gain a greater awareness of the social mandate of the school, which is more than "just" the academic results; It is primarily or ultimately to create young people who are well functioning and participating in society.

Innhald

1. Innleiing	3
1.1 Bakgrunn for val av tema/problemstilling:	3
1.2 Problemstilling	6
1.3 Vår avgrensing/presisering	7
1.4 Oppbygging av oppgåva	7
2. Vurdering i grunnskulen – fagleg og ikkje-fagleg	10
2.1 Vurdering i fag og i orden og åtferd	10
2.2 Dialog om anna utvikling	15
2.3 Samfunnsmandatet til skulen - formålsparagrafen, den generelle delen av læreplanen og prinsipp for opplæringa	18
2.4 Oppsummering - vurdering av det ikkje-faglege i grunnskulen	22
3. Vurderingsarbeid i skulen	24
3.1 Kva er vurdering?	25
3.2 Vurderinga sin funksjon	27
4. Sjølvoppfatning	33
4.1. Mead – Speglingsteorien	35
4.2. Bandura - Mestringstru	37
5. Motivasjon	40
5.1 Behavioristiske teoriar	41
5.2 Behovsteoriar	41
5.3 Sjølvoppfatningsteoriar	43
5.4 Målorienterte teoriar	45
6. Metode	47
6.1. Teoretisk gjennomgang av ulike datainnsamlingsmetodar	47
6.2 Fordeler og avgrensingar hjå metodane	49
6.2.1. Kvantitativ metode: Spørjeskjema	49
6.2.2. Kvalitativ metode: Intervju	50
6.3 Etske dilemma/forskingsetiske vurderingar	50

6.4 Vårt val av metode.....	54
6.5. Design	54
7. Gjennomføring av metode.....	56
7.1. Kort om gjennomføring av spørjeundersøking	56
7.2. Kort om gjennomføring av intervju.....	58
7.3. Forskinga sin kvalitet.....	60
8. Presentasjon av funn og resultat	61
8.1 Spørjeundersøking - funn.....	61
8.1.1 Kva vert lagt til grunn for karakteren i orden og åtferd, og korleis vert karakterane i orden og åtferd sett?	61
8.2 Intervju - funn	67
8.2.1 Kva vert lagt til grunn for karakteren i orden og åtferd, og korleis vert den sett?.....	67
8.2.2 Kva vert lagt til grunn for «jamnleg dialog om anna utvikling», og korleis vert dialog om anna utvikling strukturert/gjennomført?	70
8.3 Oppsummering av funn – kryss-sjekk	77
8.4 Kommentar til analysedelen	78
9. Drøfting av funn opp mot hovudproblemstilling - og vegen vidare	80
10. Avslutning.....	94
Litteraturlitvising	95

Vedlegg:

Førespurnad om deltaking, spørjeundersøking

Førespurnad om deltaking, intervju

Spørjeundersøking

Intervjuguide

Intervjutranskripsjon

1. Innleiing

1.1 Bakgrunn for val av tema/problemstilling:

Som lærarar flest, har vi gjennom åra møtt på elevar som fagleg ikkje klarer å få den heilt store uttjeljinga. Kanskje ligg dei stort sett på 2 og 3 i dei ulike faga, ikkje spesielt sterke prestasjonar, men heller ikkje slik at det nødvendigvis er sett inn tiltak ut over den daglege tilpassinga i klasserommet. Dei gjer ikkje «noko styr» ut av det; dei møter på skulen, arbeider jamt og trutt, tek på seg ekstra arbeid, t.d. «ordenselev»-oppgåver, utan å mukke og går godt overeins med dei andre elevane. Så kan ein vel tenkje at alt er vel bra, men kva sjølvopfatning sitt dei eigentleg att med i frå skulen? I ei tid i livet der eige sjølvbilete og sjølvopfatning verkeleg skal formast, og der vi lærarar sit med ei stor definisjonsmakt – lukkast vi med å formidle til desse elevane at dei meistarar det ikkje-faglege særst godt, slik at dei kan styrke sjølvopfatninga si ut frå desse tilbakemeldingane? Eller vil dei sitte att med ei forståing av seg sjølv som «svake», basert på faglege tilbakemeldingar? Tilbakemeldingane desse elevane får i fag er i eit formspråk som dei oftast forstår godt, dei veit korleis dei ligg an når dei får 2 eller 3, men kor tydelege er vurderingane vi gjev på det ikkje-faglege? Og kva status har desse vurderingane i tilfelle, sett opp mot faglege resultat? Brukar skulen det høve som ligg i den ikkje-faglege tilbakemeldinga, som skulen er pliktig til å gje, som ein reiskap til å bygge eleven sin sjølvopfatning?

Norsk skule er i dag prega av eit sterkt effektivitets-, nytte- og resultatpress. Bakgrunnen for dette er blant anna undersøkingar i regi av Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling (OECD) – dei såkalla PISA undersøkingane. Desse viser at norske skuleelevar gjer det dårlegare enn elevar i land det er naturleg å samanlikne seg med, i lesing, matematikk og naturfag. Dette har, mellom anna, ført til eit krav frå norske myndigheiter om å auke kunnskapsnivået hos elevane, spesielt når det gjeld leseferdigheiter, matematikk- og naturfagkunnskap, men fleire hevdar også å ha merka prestasjonspresset i andre fag. Det har vorte eit aukande fokus på dei målbare resultatane i skulen, både nasjonalt og lokalt. Dei såkalla målbare resultatane (i den grad dei faktisk er målbare?) - nasjonale og internasjonale målingar av elevane sitt kunnskapsnivå, vart av regjeringa i St.meld 31 – *Kvalitet i skulen* (2007-2008, s. 11) trekt inn som kvalitetsmål i skulen. Dette, saman med New Public Management som styringsideologi, har gjort seg gjeldande i skulepolitikken, og ein ser at ein i aukande grad styrer etter resultatane ein oppnår på nasjonale prøver, elevundersøkinga, standpunktarakterar, eksamensresultat og så vidare. Dette legg sjølvsagt føringar for arbeidet i

skulen og vi synast å merke ei interesseforsnevring i kva som vert fokuserast på i norsk skule, og kva då med sjølvopfatninga til dei nemnde elevane ovanfor?

Gjennom Kunnskapsløftet, Nasjonalt Kvalitetsvurderingssystem og andre tiltak har ein mellom anna som mål å løfte elevane sin kompetanse i grunnleggjande ferdigheiter. Det må ein fortsette med. Gode faglege kunnskaper og ferdigheiter blir avgjerande for å meistre både samfunns- og arbeidsliv i kunnskapssamfunnet framover. Men Opplæringslova pålegg også skulen eit anna oppdrag; å sjå det heilskaplege danningperspektivet. Skulen skal, i tillegg til å legge vekt på fagkunnskap, også hjelpe fram sjølvstendige, tenkande individ som fungerer godt i fellesskapen. Skulen skal sjå *heile* mennesket. Det verkar for å vere mindre debatt om kva dette vil seie og korleis ein jobbar med og kvalitetssikrar dette i skulen. Kanskje er det også mindre fokus på dette i kvardagen, både lokalt og sentralt, enn det er omkring dei såkalla målbare resultatane. Kanskje ikkje så rart, tenkjer mange, for det å vurdere og gje tilbakemeldingar på utviklinga til eleven i lys av formålsparagrafen, den generelle delen av læreplanen og prinsipp for opplæringa blir kanskje rett og slett for utydeleg og for lite handfast til at det går an å gjere?

Skulen sin grunnleggjande funksjon, slik den er skildra i formålsparagrafen, er ei programerklæring som seier kva som er det overordna målet med opplæringa. Skulen sin noverande formålsparagraf vart iverksett 1. januar 2009, og den er å finne i Opplæringslova sin paragraf §1-1. I

Formålsparagrafen vert det lagt vekt på at formålet med opplæringa er å gje elevane *ei historisk forankring og grunnleggjande verdiar* (1. og 2. ledd), *kjennskap til kulturarv og kulturtradisjon* (3. og 4. ledd), *dugleik og haldningar til å kunne delta i samfunnet* (5. ledd), *ein kritisk tankegang og etisk handlemåte* (6. og 7. ledd).

Sjølv om kanskje den førre formålsparagrafen si formulering om at skulen skal hjelpe elevane til å verte "gagnlege og sjølvstendige menneske i heim og samfunn" – altså «gagns menneske», på ein tydelegare måte skildrar skulen sitt mål utover det reint skulefaglege, kjem det også tydeleg fram av den gjeldande Formålsparagrafen at det overordna målet skulen skal jobbe mot er noko meir enn fagkunnskap.

Dette overordna målet, så vel som kompetansemåla i fagplanane, skal ein også vurdere om eleven kan seiast å nå på ulike utviklingssteg. Kvar elev i skulen skal ha ei ikkje-faglege vurdering så vel som ei

fagleg vurdering. Av dei seksten sluttkarakterane som vert gitt på ungdomsskulen er det berre karakterane i orden og åtferd som seier noko formelt om korleis eleven sin sosiale kompetanse kan seiast å vere. Korleis føregår egentleg den ikkje-faglege vurderinga? Kva vert lagt til grunn for karakteren i orden og åtferd? Vert det arbeidd systematisk med denne vurderinga, slik som i skulefaga, og er vurderinga som vert gjort ein reiskap for auka læring av ønska ferdigheiter som mellom anna å styrke eleven si sjølvoppfatning? Er det i det heile teke mogleg å sette karakter på orden og åtferd?

Dei siste åra har det vore eit auka fokus på vurderingsarbeidet i norsk skule. Mange har delteke på Utdanningsdirektoratet si satsing «Vurdering for læring». I vårt kollegium har alle gjennomført ei felles vidareutdanning innanfor vurdering, samt hatt aksjonsforskning på vurderingspraksisen vår. Dette fokuset har gitt oss ei mykje større bevisstheit kring vurderingsarbeidet, men samstundes fått oss til å tenkje over korleis vi vurderer det ikkje-faglege hos eleven. I vurdering for læring er det særleg fire forskingsbaserte prinsipp som vert sett på som sentrale. Kan desse nyttast i den ikkje-faglege vurderinga, og? Dei fire punkta er: 1) Elevane må forstå kva dei skal lære og kva som er forventane av dei, 2) Elevane må få tilbakemelding som seier noko om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonane, 3) Elevane må få råd om korleis dei kan forbetre seg, og 4) Elevane må vere involvert i eige læringsarbeid mellom anna ved å vurdere eige arbeid og utvikling.

Ynskje vårt med å sjå på kva fokus ein har på den ikkje-faglege vurderinga i skulen i eit elevperspektiv, handlar om kor viktig det er at vi ser heile mennesket. Fleire teoretikarar, som Bandura, Deci og Ryan seier noko om korleis tru på seg sjølv er ei viktig og naudsynt drivkraft og motivasjon for læring (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Fleire undersøkingar, mellom anna Kaplan (1980), Skaalvik (1989) og Ystgaard (1993) har vist ein tydeleg samanheng mellom ein elev si sjølvoppfatning og den mentale helsa. Personar med låg sjølvoppfatning har, samanlikna med andre grupper, fleire symptom på sviktande mental helse, som til dømes depresjon, angst og stress. Med bakgrunn i desse undersøkingane, samt ei rekkje andre undersøkingar som har funne tilsvarande resultat, er det difor viktig at skulen og læraren arbeider bevisst og legg til rette for at elevane kan bevare og styrke sjølvoppfatninga si.

Når barnet byrjar på skulen, vert det plassert i ein sosial setting og får ei rolle som elev som ikkje er sjølvvalt, og som barnet ikkje kan melde seg ut av. Arbeidsoppgåvene barnet vert pålagt er i stor grad

heller ikkje sjølvvalte, og barnet sitt arbeid er ofte lett synleg for andre, dei vert vurdert og samanlikna med andre elevar. Kva erfaringar barnet/eleven gjer seg i skulen, får difor mykje å seie for korleis eleven oppfattar seg sjølv, eleven si sjølvoppfatning. Kva signal sender vi til dei elevane som kanskje ikkje mestrar det reint faglege på skulen, men som like fullt er "gagns menneske" om vi berre har fokus på dei målbare resultatata i skulen? Korleis kan vi sikre at elevar får tru på eiga mestring og ser på seg sjølv som eit menneske med verdi for samfunnet sjølv om dei ikkje mestrar så godt det teoretiske i eit fag? Kan ein gjennom tydeleg og systematisk arbeid med vurdering av ikkje-faglege forhold styrke "svake" elevar si sjølvoppfatning? Vil dette i neste instans føre til auka motivasjon og læring?

Kvifor ynskjer vi så å sjå på dette? Vi kan svare på spørsmålet både ut frå vår ståstad som lærarar og ut frå eit elevperspektiv. Som lærarar har vi ofte vore frustrert over debatten, særleg i media, men kanskje også elles, omkring kvalitet i skulen. Handlar ikkje det å vere ein god skule eller ein god lærar om å makte å sjå og utvikle heile eleven og ikkje berre hans/hennar faglege resultat? Vi er redd den, i mange tilfelle, einsidige fokuseringa på resultat reduserer moglegheitene den enkelte lærar føler han/ho har til å ha fokus på andre sider ved samfunnsmandatet enn stadig å skape betre faglege resultat. Og kva med eleven som heile tida vert "vegen og funnen for lett" i denne samanheng? Kan eit aukande resultatpress gjere det vanskelegare å bygge ei positiv sjølvoppfatning og mestringstru hos eleven? Og kva konsekvensar får dette for læring? Vi ynskjer å forske på lærarane si oppfatning av desse dilemmaa, og finne ut litt om korleis ein eigentleg jobbar med den ikkje-faglege vurderinga i skulen. Det er mange moment innanfor skulekvardagen vi tek opp her i innleiinga – vi meiner at alle desse er viktige spørsmål å ta med seg i lærargjeringa, men alle momenta vil ikkje få plass i ei masteroppgåve. Vi har difor valt å sette fokus på samanhengen mellom læraren si ikkje-faglege vurdering av eleven og korleis den kan forme eleven si sjølvoppfatning. Hypotesen vår vidare er at denne vurderinga kan nyttast som ei positiv forsterking til eleven sin motivasjon for vidare arbeid.

1.2 Problemstilling

Problemstillinga i masterarbeidet vårt er:

"I kva grad blir den ikkje-faglege vurderinga i skulen nytta til å styrke sjølvoppfatninga til elevar i ungdomsskulen?"

1.3 Vår avgrensing/presisering

I problemstillinga og oppgåva vår har vi nytta omgrepa *ikkje-fagleg vurdering* og *sjølvoppfatning*.

Desse to omgrepa går vi nærare inn på i teoridelen vår, så vi gjev her berre ei kort presisering av kva vi legg i dei: I ikkje-fageleg vurdering legg vi «jamleg dialog om anna utvikling» og vurdering i orden og åtferd. Begge punkta er henta frå Forskrift til Opplæringslova. Sjølvoppfatning handlar om den oppfatning, vurdering, forventing, tru eller viten ein person har om seg sjølv.

For å kunne få svar på problemstillinga vår, må vi først sjå nærare på kva lærarar legg i dialog om anna utvikling og vurdering i orden og åtferd, og korleis ein arbeider med og gjennomfører desse vurderingane i praksis. Gjennom analyse og drøfting av dette, håpar vi så å kunne gje svar på problemstillinga vår. I forskingsarbeidet vårt vil vi difor arbeide ut frå desse fire underproblemstillingane (forskarspørsmåla):

- *Kva vert lagt til grunn for karakteren i orden og åtferd?*
- *Korleis vert karakteren i orden og åtferd sett?*
- *Kva vert lagt til grunn for «jamleg dialog om anna utvikling»?*
- *Korleis vert dialogen gjennomført?*

Gjennom tolking og analyse av dei svara vi får på desse underproblemstillingane, håpar vi så å kunne svare på hovudproblemstillinga.

1.4 Oppbygging av oppgåva

I oppgåva vår vil vi i kapittel 2, sjå på kva Forskrift til Opplæringslova seier om korleis vurdering i grunnskulen skal skje. Den deler vurderinga i to; den faglege vurderinga og den ikkje-faglege vurderinga. Vidare går vi inn på omgrepa fagleg vurdering, som omhandlar vurdering i fag, og vi ser på ikkje-fagleg vurdering som vil seie vurdering i orden og åtferd og dialog om anna utvikling sett i forhold til formålsparagrafen, den generelle delen av læreplanen LK06 og prinsipp for opplæringa. Vi presiserer innhaldet i lova og stiller ein del spørsmål om korleis den ikkje-faglege vurderinga vert gjort i praksis.

I kapittel 3 vil vi så sjå nærmare på vurderingspraksisen i norsk skule i dag gjennom «Vurdering for læring», ei satsing som Utdanningsdirektoratet har sett i verk for å auke kompetansen til lærarar på

vurderingsfeltet. Vi vil ta føre oss kva internasjonal forskning seier om vurdering og gå nærare inn på kva som bør ligge til grunn for ei vurdering som skal føre med seg læring. Forskinga som det er referert til seier kanskje først og fremst noko om vurdering for læring i fag, men vi stiller spørsmålet om ikkje denne kunnskapen også kan overførast til vurdering av orden og åtferd? Kan vi nytte prinsippa i vurdering for læring som eit utgangspunkt for å styrke elevane si sjølvoppfatning? Vidare i kapittel 4 og 5 vil vi vise samanhengen mellom vurdering, sjølvoppfatning og motivasjon.

I kapittel 4 går vi djupare inn i korleis sjølvoppfatninga til ein person/elev vert danna, og kor mykje dei tilbakemeldingane ein får, til dømes gjennom ulike vurderingar på skulen har å seie for sjølvoppfatninga, og vi nyttar mellom anna George H. Mead sin speglingsteori og Bandura sin teori om meistringstru som teoretisk grunnlag. Begge desse teoriane handlar om korleis sjølvoppfatninga vert danna, og korleis sjølvoppfatninga påverkar motivasjonen. Ei positiv sjølvoppfatning, trua på at «eg kan klare», at «eg vil meistre oppgåva», er noko av det mest motivasjonsskapande vi kan gje elevane.

Kapittel 5 handlar om motivasjon. Motivasjon er noko som ofte har blitt sagt at ein person har mykje eller lite av, nærast som om det er noko medfødd. I dette kapitlet ynskjer vi å vise, med hjelp av moderne motivasjonsteori, at motivasjon, det å vere motivert til å gjere noko, til å ta fatt på ei oppgåve, ikkje handlar om å «gidde eller ikkje gidde», men om å ha ei sjølvoppfatning som seier at «dette kan eg klare». Ved å ta med kapitlet om motivasjon, ynskjer vi difor å vise at det er ein samheng mellom systematisk arbeid med tilbakemelding, ikkje berre i fag, men også det ikkje-faglege, og ein elev sin motivasjon til skularbeid, fordi positive tilbakemeldingar vil auke sjølvoppfatninga hjå elevane, noko som i neste instans vil føre til auka motivasjon for skularbeid.

Kapittel 6 er metodekapitlet. Her gjev vi ei innføring i metode, mellom anna kva skil kvalitativ metode frå kvantitativ metode? Kva fordelar og ulemper har dei ulike metodane? I forskinga vår har vi valt metodetriangeling, og vi vil difor også seie noko spesifikt om dei metodane vi skal nytte: intervju og spørjeskjema. Kapittel 7 handlar om sjølv gjennomføringa av metodane. Korleis gjekk det føre seg? Reabilitet? Validitet?

I kapittel 8 presenterer vi dei funna vi har gjort i forskinga vår. Funna vert strukturert ut frå underproblemstillingane våre. Vidare i kap 9 tek vi desse funna med i sjølv hovuddrøftinga – og

søker å finne svar på problemstillinga vår. Avslutningsvis vil vi i kapittel 10 prøve å gje eit kort samandrag av arbeidet vårt med denne oppgåva.

2. Vurdering i grunnskulen – fagleg og ikkje-fagleg

Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06) inneheld generell del, prinsipp for opplæringa og læreplanar for fag. Det skal drivast opplæring ut frå det som er bestemt i lov og forskrifter og i alle delane i Læreplanverket slik at alle elevar skal kunne utvikle kunnskap, ferdigheiter og haldningar for å kunne mestre liva sine og delta i arbeid og fellesskap i samfunnet.

Noko av det som er bestemt i lov og forskrift er at ein som lærar skal vurdere korleis elevane utviklar seg fagleg og ikkje-fagleg. Denne vurderinga skal skje på ulike måtar og den skal tene fleire formål. Fagleg skal det skje som ei vurdering av måloppnåing i forhold til kompetansemåla i kvart enkelt fag (dette går vi ikkje nærmare inn på i oppgåva vår). Ikkje-fagleg vurdering skal skje på to måtar:

- som ei individuell vurdering av om elevane har god, nokså god eller lite god orden og åtferd
- som ein dialog der samtalen har fokus på opplæringa og om den har bidratt eller eventuelt ikkje bidratt til eleven si utvikling i lys av opplæringslova § 1-1, generell del og prinsipp for opplæringa

2.1 Vurdering i fag og i orden og åtferd

Retten til vurdering i grunnskulen blir slått fast i Forskrift til Opplæringslova kapittel 3 der det står :

§ 3-1. Rett til vurdering

Elevar i offentleg grunnskoleopplæring og elevar, lærlingar og lærekandidatar i offentleg vidaregåande opplæring har rett til vurdering etter reglane i dette kapitlet. Retten til vurdering inneber både ein rett til undervegsvurdering og sluttvurdering og ein rett til dokumentasjon av opplæringa. Kapitlet gjeld for privatistar, så langt det er fastsett i føresegnene her. Praksiskandidatar reknast som privatistar i kapitlet her, dersom ikkje anna er særskild fastsett i føresegnene her. Kapitlet gjeld for elevar i skolar som er godkjende etter opplæringslova § 2-12

....

...

Det skal vere kjent for eleven, lærlingen og lærekandidaten kva som er måla for opplæringa og kva som blir vektlagt i vurderinga av hennar eller hans kompetanse. Det skal og vere kjent for eleven kva som er grunnlaget for vurderinga og kva som blir vektlagt i vurdering i orden og åtferd.

Skoleeigar har ansvaret for at eleven, lærlingen eller lærekandidaten sin rett til vurdering blir oppfylt, jf. opplæringslova § 13-10 første ledd. Ved opplæring i bedrift er det lærebedrifta som oppfyller lærlingen og lærekandidaten sin rett til vurdering.

Vidare står det om formålet med vurderinga:

§ 3-2. Formålet med vurdering

Formålet med vurdering i fag er å fremje læring undervegs og uttrykkje kompetansen til eleven, lærlingen og lære kandidat undervegs og ved avslutninga av opplæringa i faget. Vurderinga skal gi god tilbakemelding og rettleiing til elevane, lærlingane og lære kandidatane.

Undervegs vurdering skal brukast som ein reiskap i læreprosessen, som grunnlag for tilpassa opplæring og bidra til at eleven, lærlingen eller lære kandidat aukar kompetansen sin i fag. Sluttvurderinga skal gi informasjon om kompetansen til eleven, lærlingen og lære kandidat ved avslutninga av opplæringa i faget.

Formålet med vurdering i orden og i åtferd er å bidra i sosialisering prosessen til eleven, skape eit godt psykososialt miljø og gi informasjon om eleven sin orden og åtferd.

Undervegs vurdering og sluttvurdering skal sjåast i samanheng for å betre opplæringa.

Kunnskap om elevens, lærlingens og lære kandidatens utvikling i fag, orden og åtferd gjennom undervegs vurdering gir læraren grunnlag for å fastsetje standpunkt karakter i fag, orden og åtferd (Forskrift til Opplæringslova)

Elevane har altså rett til vurdering både fagleg og ikkje-fagleg. Formålet med vurderinga i fag er å fremje læring og å uttrykkje kompetansen til eleven i faget, medan formålet med vurdering i orden og i åtferd er å bidra i sosialisering prosessen til eleven, skape eit godt psykososialt miljø og gi informasjon om eleven sin orden og åtferd.

Om grunnlaget for vurderinga i orden og åtferd, og om karakterane som skal brukast, står det:

§ 3-5. Grunnlaget for vurdering i orden og i åtferd

Grunnlaget for vurdering i orden og i åtferd er knytt til i kva grad eleven opptre i tråd med ordensreglementet til skolen.

Grunnlaget for vurdering i orden er knytt til om eleven er førebudd til opplæringa, og korleis arbeidsvanane og arbeidsinnsatsen til eleven er. Det inneber mellom anna om eleven er punktleg, følgjer opp arbeid som skal gjerast, og har med nødvendig læremiddel og utstyr. Grunnlaget for vurdering i åtferd er knytt til korleis eleven oppfører seg overfor medelevar, lærarar og andre tilsette i og utanfor opplæringa. Det inneber mellom anna om eleven viser omsyn og respekt for andre.

Vurderinga av orden og åtferd skal haldast åtskild frå vurderinga av eleven sin kompetanse i fag.

I vurderinga i orden og i åtferd skal det takast omsyn til føresetnadene eleven har. Til vanleg skal det ikkje leggjast avgjerande vekt på enkelthendingar; unntaket er dersom enkelthendinga er særleg klanderverdig eller grov. Fråvær kan føre til nedsett karakter i anten orden eller i åtferd. (Forskrift til Opplæringslova)

§ 3-6. Karakterar i orden og i åtferd

I grunnskolen skal det til og med 7. årstrinnet berre givast vurdering utan karakter i orden og i åtferd.

Frå 8. årstrinnet og i vidaregåande opplæring skal vurdering i orden og i åtferd givast med karakterar. I orden og i åtferd skal då desse karakterane nyttast:

a) God (G): vanleg god orden og vanleg god åtferd

-
- b) *Nokså god (Ng): klare avvik frå vanleg orden og frå vanleg åtferd*
 - c) *Lite god (Lg): i ekstraordinære tilfelle ved store avvik frå vanleg orden og frå vanleg åtferd. (Forskrift til Opplæringslova)*

Grunnlaget for vurderinga i orden og i åtferd er altså ordensreglementet. Ordensreglementet som er fastsatt av skuleeiger, eventuelt av skulane dersom dette er delegert fra skuleeigar, skal bidra til trygge rammer i læringsmiljøet. Ein effektiv strategi for eit godt og trygt skulemiljø er at heile skulesamfunnet samlar seg om nokre viktige prinsipp for bruk av reglane. Ein viktig del av dette er at skulen sitt personale følgjer opp og handhevar reglane på ein klar, føreseieleg og konsistent måte. Utdanningsdirektoratet presiserer at «Det er derfor viktig at ordensreglementet er utformet på en slik måte at det kan brukes i vurderingen av elevens orden og oppførsel og ikke bare til refsing av uønsket elevatferd.» (utdanningsdirektoratet.no). Vidare står det å lese at «Vurdering i orden og oppførsel har ikke primært til hensikt å disiplinere og kontrollere elevene, men bør inngå som et viktig element i utviklingen av sosial kompetanse og bygging av positive relasjoner mellom elever og mellom lærere og elever». Vurderinga skal bidra til at elevane utviklar sosiale ferdigheiter og lærer korleis ein bør opptre i eit sosialt fellesskap. Vurderinga i orden og åtferd er såleis eit viktig verkemiddel i skulen si handheving av §9a i Opplæringslova, elevane si «Arbeidsmiljølov» (utdanningsdirektoratet.no).

Frå 8. årstrinn skal det altså gjevast karakterar i både orden og åtferd. Karakterskalaen i orden og åtferd avviker frå den ordinære talskalaen som vert brukt i fag. Utdanningsdirektoratet skriv «Det understrekes at utgangspunkt for vurderingen med karakter i orden og i oppførsel er at eleven skal ha karakteren God. I vurderingen av om eleven skal ha en annen karakter er det grunnlaget for vurdering slik det er beskrevet ovenfor som er avgjørende.» Ved fastsetjing av karakterane i orden og i åtferd skal elevane sine føresetnadar trekkast inn. Forskrifta understreker at grunnlaget for vurdering er likt for alle elevar. Imidlertid vil omsynet til eleven sine føresetnader gjelde for elevar som av ulike grunnar har vanskeleg for å innrette seg etter skulen sine reglar. Dette kan til dømes vere elevar med åtferdsvanskar. Karakteren i åtferd skal basere seg på korleis eleven oppfører seg mot andre i skulesamfunnet. Men når det skal avgjerast kva som skal til for at eleven skal få karakteren God, skal det takast omsyn til eleven sine føresetnader og kva som vil vere god åtferd for vedkomande. Dette inneber at elevar som etter ei meir objektiv vurdering, berre basert på skulen sine reglar for orden og åtferd, ikkje ville kunne fått karakteren God, likevel kan få det fordi eleven si

åtfærd er god, vurdert ut frå eleven sine egne føresetnader. For at elevane skal få tilbakemeldingar frå skulen knytt til dette, er undervegsvurdering utan karakter viktig (utdanningsdirektoratet.no).

Korleis undervegsvurdering skal føregå og føremålet med den er utdjupa i den nye vurderingsforskrifta som kom i 2009.

§ 3-11.Undervegsvurdering

Undervegsvurdering skal brukast som ein reiskap i læreprosessen, som grunnlag for tilpassa opplæring og bidra til at eleven, lærlingen og lærekandidaten aukar kompetansen sin i faga, jf. § 3-2. Undervegsvurderinga skal gis løpande og systematisk og kan vere både munnleg og skriftleg.

Undervegsvurderinga skal innehalde grunnleggjande informasjon om kompetansen til eleven, lærlingen og lærekandidaten og skal givast som meldingar med sikte på fagleg utvikling. Eleven, lærlingen og lærekandidaten har minst éin gong kvart halvår rett til ein samtale med kontaktlæraren eller instruktøren om sin utvikling i forhold til kompetansemåla i faga. Samtalen kan gjennomførast i samband med halvårsvurderinga utan karakter, jf. § 3-13 og i samband med samtalen med foreldra etter § 20-3 og § 20-4.

Læraren skal vurdere om eleven har tilfredsstillande utbytte av opplæringa, jf. opplæringslova § 5-1 og § 5-4.

Lærekandidatar og elevar med individuell opplæringsplan skal både ha undervegsvurdering og rettleiing i samsvar med den opplæringsplanen som er utarbeidd for dei, jf. opplæringslova § 5-5 første ledd. Elevar som er fritekne frå vurdering med karakter etter § 3-20 skal ha undervegsvurdering utan karakter på grunnlag av måla i den individuelle opplæringsplanen så langt planen avvik frå læreplanen for faget.

Elevar som er fritekne frå vurdering med karakter etter § 3-21 til § 3-24 skal ha undervegsvurdering utan karakter i faget. Grunnlaget for vurdering er kompetansemåla i faget, jf. § 3-3. (Forskrift til Opplæringslova (-våre understrekingar))

Det er lett å tolke denne paragrafen til først og fremst å gjelde fag, jamfør våre understrekingar, og at krav til undervegsvurdering i orden og åtfærd kun er å gjennomføre halvårsvurdering;

§ 3-15.Halvårsvurdering i orden og i åtfærd for elevar

Halvårsvurdering i orden og i åtfærd er ein del av undervegsvurderinga. Det skal givast halvårsvurdering utan karakter i orden og i åtfærd i heile opplæringsløpet.

Frå 8. årstrinnet skal det givast halvårsvurdering også med karakter i orden og i åtfærd. Halvårsvurdering med karakter skal fastsetjast midt i opplæringsperioden på 8., 9. og 10. årstrinnet og ved slutten av opplæringsåret så nær som etter 10. årstrinnet.

I vidaregåande opplæring i skole skal det givast halvårsvurdering med karakter midt i opplæringsperioden på kvart årstrinn. Det skal givast halvårsvurdering med karakter ved slutten av opplæringsåret dersom eleven ikkje avsluttar opplæringa i skole dette opplæringsåret. Når eleven avsluttar opplæringa i skole skal det fastsetjast standpunkt karakter i orden og i åtfærd etter § 3-19.

Kontaktlæraren skal gi halvårsvurdering i orden og i åtferd i samarbeid med dei andre lærarane til eleven.

§ 3-19. Standpunktkarakterar i orden og i åtferd

Elevar skal ha standpunktkarakterar i orden og i åtferd etter 10. årstrinnet. I vidaregåande opplæring skal elevar ha standpunktkarakter når dei avsluttar opplæringa i skole, jf. læreplanverket.

Rektor har ansvaret for at standpunktkarakterar i orden og i åtferd blir fastsette etter drøfting i møte der lærarane til eleven er til stades. Endelege karakterar i orden og i åtferd skal fastsetjast etter at opplæringa er avslutta

På same tid må ein kunne hevde at dersom undervegsvurdering skal vere eit «reiskap i læreprosessen» og kunne «brukast som grunnlag for tilpassa opplæring», så er undervegsvurdering utover kun halvårsvurdering, og til slutt standpunktvrdering, like viktig når ein skal vurdere orden- og åtferd som det er når ein skal vurdere i fag .

I tillegg til at lovteksten ikkje er heilt eintydig er det heller ikkje lagt klare føringar for kva innhaldet i denne vurderinga skal vere. Mellom anna kan det vere vanskeleg å skilje vurdering i orden frå vurdering i åtferd. Så lenge ordensreglementet fungerer som vurderingskriterium vil dette innhaldet til sjuande og sist måtte definerast på kvar skule. Utdanningsdirektoratet presiserer likevel at vurderinga i orden hovudsakleg er knytt til om eleven stiller budd til opplæringa, og korleis eleven sine arbeidsvanar og arbeidsinnsats er. Denne vurderinga vil i mindre grad ha samanheng med korleis eleven oppfører seg mot andre. Det er samanhengen med opplæringa og gjennomføringa av denne, som er det vesentlege. Moment som kan ha noko å seie er til dømes om eleven er budd til opplæringa, er punktleg, har med seg nødvendige læremiddel, har gjort lekser og anna arbeid, og andre faktorar som kan vere viktige for eleven si deltaking i opplæringa.

Vurderinga av eleven si åtferd skal handle om korleis eleven oppfører seg mot andre i skulesamfunnet, til dømes medelevar, lærarar og andre tilsette. Her vil det blant anna kunne trekkast inn om eleven tar omsyn til og har respekt for andre elevar. Dette inneber at mobbing, trakassering, sjenerande åtferd, bråk i opplæringa, at eleven ikkje rettar seg etter læraren sine beskjedar eller opptrer i strid med ordensreglementet, vil kunne trekkast inn i vurderinga i åtferd.

Utdanningsdirektoratet understrekar vidare at vurderinga i åtferd ikkje berre er knytt til det som skjer i opplæringa, men også det som skjer utanfor. Det betyr blant anna det som skjer i timane, i friminutta, på veg til og frå skulen, arrangement i skulen sin regi, til dømes skuleturar, vil kunne

trekkast inn i vurderinga. Det som skjer i elevane si fritid vil som hovudregel ikkje kunne trekkast inn i vurdering av åtferd.

Dersom det er fare for at eleven kan få ein annan karakter enn God i halvårsvurdering med karakter eller i standpunktvurdering, så skal eleven og eventuelt foreldre varslast skriftleg, jamfør § 3-7 i forskrifta: *Varselet skal givast utan ugrunna opphald. Varselet skal gi eleven høve til å skaffe grunnlag for halvårsvurdering med karakter og standpunktkarakter, eller gi eleven høve til å forbetre karakteren i orden eller åtferd.* Dersom eleven sin orden eller åtferd vert trekt inn i vurderinga i fag ved fastsetjing av standpunktkarakter i fag, vil dette vere i strid med forskrifta § 3-3. Dersom eleven klagar på den fastsette standpunktkarakteren i slike tilfelle, vil eleven som hovudregel få medhald i klagen.

Rektor har ansvar for at standpunktkarakterane i orden og åtferd vert fastsett etter at det er heldt møte der eleven sine lærarar er til stades. Dette er for å sikre at grunnlaget for vurderinga av eleven sin orden og åtferd vert breiast mogleg. Standpunktkarakterane i orden og åtferd skal fastsetjast etter at opplæringa er avslutta. Fordi også eksamen er ein del av opplæringa, vil eleven si åtferd på eksamen kunne vere ein del av grunnlaget for vurderinga av eleven sine standpunktkarakterar. Derfor er det viktig at standpunktkarakterane i orden og i åtferd ikkje vert fastsett før etter at eksamen er heldt.

At eleven vurderer seg sjølv er også eit viktig prinsipp både i vurdering av fag og i vurdering av orden og åtferd:

§ 3-12. Eigenvurdering

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

Dette må leggest til rette for i grunnskulen, og ein av måtane dette skjer på er i dialogen mellom lærar-elev, og mellom lærar, elev og foreldre.

2.2 Dialog om anna utvikling

I tillegg til vurderinga fag og i orden og åtferd har eleven også rett til jamleg dialog om anna utvikling.

§ 3-8. Dialog om anna utvikling

Eleven, lærlingen og lærekandidaten har rett til jamleg dialog med kontaktlæraren eller instruktøren om si utvikling i lys av opplæringslova § 1-1, generell del og prinsipp for opplæringa i læreplanverket.» (Forskrift til Opplæringslova)

Å ha dialog om anna utvikling dreier seg altså verken om å føreta ein individuell vurdering av eleven sin kompetanse i fag, eller av eleven sin orden eller åtferd. Føremålet med ”dialog om anna utvikling” er å gje både elev, lærar og føresette moglegheit til å samtale om eleven utviklar seg i positiv retning i forhold til andre mål for opplæringa enn dei faglege måla, til dømes når det gjeld sosial kompetanse. Det kjem altså tydeleg fram at skulen er forplikta til å gje eleven vurdering opp mot den generelle delen og prinsipp for opplæringa og ikkje berre i forhold til fag. Det er ikkje presisert nærmare kva innhaldet i denne dialogen skal vere, og det er heller ikkje presisert kva som ligg i uttrykket ”jamleg” dialog – to gonger i året? ein gong i månaden? Fleire gonger i veka? Ser ein det i samanheng med forskrifta sine paragrafar §20-1 og 2 må ein gå ut frå at eit minimumskrav er at denne dialogen skal skje minst to gonger i løpet av skuleåret.

§ 20-1. Formålet med foreldresamarbeid

Skolen skal sørgje for samarbeid med heimen, jf. opplæringslova § 1-1 og § 13-3d. Foreldresamarbeid skal ha eleven i fokus og bidra til eleven sin faglege og sosiale utvikling. Eit godt foreldresamarbeid er ein viktig ressurs for skolen for å styrkje utviklinga av gode læringsmiljø og skape læringsresultat som mellom anna fører til at fleire fullfører vidaregåande opplæring (Forskrift til Opplæringslova)

§ 20-3. Foreldresamarbeid i grunnskolen

Skolen skal halde kontakt med foreldra gjennom opplæringsåret. Skolen skal i starten av kvart opplæringsår halde eit foreldremøte der foreldra informerast om skolen, innhaldet i opplæringa, medverkinga til foreldra, rutinar og anna som er relevant for foreldra.

Foreldra har minst to gonger i året rett til ein planlagd og strukturert samtale med kontaktlæraren om korleis eleven arbeider dagleg, og eleven sin kompetanse i faga. I tillegg skal kontaktlæraren samtale med foreldra om utviklinga til eleven i lys av opplæringslova § 1-1, generell del og prinsipp for opplæringa i læreplanverket. Samtalen skal klargjere korleis eleven, skolen og foreldra skal samarbeide for å leggje til rette for læringa og utviklinga til eleven. Eleven kan vere med i samtalen med foreldra. Når eleven har fylt 12 år, har han eller ho rett til å vere med i samtalen. Samtalen kan sjåast i samanheng med samtalen med eleven etter § 3-11 tredje ledd og halvårsvurdering i fag etter § 3-13

Foreldra skal få munnleg eller skriftleg:

a) varsling om eleven sitt fråvær

-
- b) *varsling dersom det er fare for at det ikkje er grunnlag for vurdering i fag, orden og oppførsel eller fare for at eleven kan få karakteren nokså godt eller lite godt i orden eller oppførsel, jf. § 3-7*
 - c) *informasjon om eleven og foreldra sine rettar og pliktar etter opplæringslova og forskrifta*
 - d) *anna viktig informasjon om eleven, med mindre denne er underlagt teieplikt etter anna lovgiving» (Forskrift til Opplæringslova)*

Prinsippet om at eleven si utvikling i lys av opplæringslova § 1-1, generell del og prinsipp for opplæringa skal vere ein dialog, handlar for det første om at elevane verken skal bli vurdert med karakter eller med andre symbol som seier noko om grad av måloppnåing. For det andre handlar det om at ein dialog ansvarleggjer både lærar og elev i forhold til det som er tema for samtalen – ”anna utvikling” slik innhaldet i den er avgrensa over. Når sider ved eleven si ikkje-faglege utvikling er gjenstand for dialog på denne måten, vil eleven på individuelt grunnlag få tilbakemelding frå læraren om utviklinga si, samtidig som læraren får moglegheit til å få tilbakemelding frå eleven om og på kva måte opplæringa bidrar til eleven si ikkje-faglege utvikling. Ein kontinuerleg dialog om dette er meint å bidra til at elevane får like gode og konkrete beskjedar om kva som trengs for å utvikle desse sidene som dei faglege (utdanningsdirektoratet.no). Læraren på si side treng også konkrete beskjedar frå elevane for å kunne legge til rette for ei opplæring som støttar opp om alle elevane si ikkje-faglege utvikling.

Det kan kanskje virke kunstig å skilje mellom faglege og ikkje-faglege sider ved eleven. Likevel er det et viktig prinsipp å ha med seg når vurderingar skal takast og det skal gjevast tilbakemeldingar, at ein skil mellom faglege prestasjonar og anna utvikling (utdanningsdirektoratet. no).

Det er altså ingen tvil om at elevane skal vurderast og få tilbakemelding ut frå den generelle delen av læreplanen, prinsipp for opplæringa og §9a, så vel som fagdelen i læreplanen, men vår påstand er at dette vurderingsarbeidet ikkje er blitt jobba like systematisk og bevisst med som vurdering i fag. Både i arbeidet med å implementere LK06 gjennom å lage lokale læreplanar, og i kompetansehevingsstrategiane «Bedre vurderingspraksis» og «Vurdering for læring», har det vore fokus på fagplanane og vurdering i fag, medan det kan verke som om den generelle delen sitt innhald og formål er ført i bakgrunnen. Dersom sjølve verdigrunnlaget ikkje vert fokusert på i skulen i like stor grad som det faglege, vil dette verte kommunisert til elevane og det vert sendt signal til dei om at fag er det viktigaste. Kva då med motivasjonen, mestringstrua og sjølvoppfatninga for dei som er fageleg svake?

2.3 Samfunnsmandatet til skulen - formålsparagrafen, den generelle delen av læreplanen og prinsipp for opplæringa

Det overordna formålet til skulen er skildra i Opplæringslova §1-1. Her heiter det:

§ 1-1. Formålet med opplæringa

Opplæringa i skole og lærebedrift skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring.

Opplæringa skal byggje på grunnleggjande verdiar i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfridom, nestekjærleik, tilgjeving, likeverd og solidaritet, verdiar som òg kjem til uttrykk i ulike religionar og livssyn og som er forankra i menneskerettane.

Opplæringa skal bidra til å utvide kjennskapet til og forståinga av den nasjonale kulturarven og vår felles internasjonale kulturtradisjon.

Opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfald og vise respekt for den einskilde si overtydning. Ho skal fremje demokrati, likestilling og vitskapleg tenkjemåte.

Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrøng.

Elevane og lærlingane skal lære å tenkje kritisk og handle etisk og miljøbevisst. Dei skal ha medansvar og rett til medverknad.

Skolen og lærebedrifta skal møte elevane og lærlingane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst. Alle former for diskriminering skal motarbeidast

Skulen skal altså gje elevane ei historisk forankring og grunnleggjande verdiar (1. og 2. ledd), dei skal få kjennskap til kulturarv og kulturtradisjon (3. og 4. ledd), dugleik og haldningar til å kunne delta i samfunnet (5. ledd) og dei skal utvikle ein kritisk tankegang og etisk handlemåte (6. og 7. ledd)

Mandatet til skulen er vidare gjort greie for i læreplanen Kunnskapsløftet (LK06). Kunnskapsløftet har tre delar. Den første delen er *Generell del*. Del to er *Læringsplakaten* eller *Prinsipp for opplæringa* og del tre er fagplanane for dei enkelte fag.

Den generelle delen av læreplanen er vidareført frå L-97 (Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen). Frå innleiinga i den generelle læreplanen kan vi lese som ei oppsummering: "*Kort sagt, målet for opplæringa er å utvide evnene hos barn, unge og vaksne til erkjening og oppleving, til innleving, utfalding og deltaking. Skal utdanninga fremje desse måla, krevst det ei nærmare utdjuiping av verdigrunnlag, menneskesyn og fostringsoppgåver*" (LK06:3).

Denne utgreiinga er så gjort ved å beskrive sju mennesketypar: Det meiningssøkande mennesket, det skapande mennesket, det arbeidande mennesket, det allmenndannande mennesket, det samarbeidande mennesket, det miljøbevisste mennesket og det integrerte mennesket. I skildringa av desse sju ulike mennesketypane, seier læreplanen noko om skulen sitt verdigrunnlag og sitt samfunnsmandat – enkelt sagt «å skape gangs menneske». Oppsummert kan dei ulike mennesketypane forklarast slik:

Det meiningssøkande mennesket

Skildringa av det meiningssøkande mennesket utdjupar kva kulturarv og identitet handlar om, og grunngir dei kristne og humanistiske verdiane. Kapittelet legg vekt på at mennesket skal hevde likeverd, verdigheit og respekt. I kapittelet blir det lagt vekt på at opplæringa skal sørgje for å utvikle følgjande hos eleven:

- Eleven si evne til å behandle andre med respekt uansett kjønn, rase, posisjon, funksjonsevne og nasjon
- Eleven si evne til å samarbeide med andre personar/grupper sjølv om dei er forskjellige
- Eleven si evne til å forstå og følgje dei moralske krav /normene i samfunnet når det gjeld yrkesetikk, arbeidsmoral og forretningsskikk
- Eleven si evne til å be om tilgjeving og å tilgje

Det skapande mennesket

Skildringa av det skapande mennesket fortel om korleis utviklinga i samfunnet er brakt framover gjennom prøving, feiling og ustoppelig arbeid i generasjonar . Opplæringa må derfor tuftast på og vise mennesket sine tradisjonar for utvikling og læring gjennom skapande arbeid. Å vere eit skapande menneske handlar om å trene både "hånd og ånd". I dette ligg det at skulen skal sørgje både for at eleven har moglegheit til å vere skapande, til å lage noko konkret og prøve ut nye løysingar på praktiske problem, men også til å vere skapande i forhold til kunnskap, altså ved å tenke kritisk, resonnere og trekke slutningar. I kapittelet blir det lagt vekt på at opplæringa skal sørgje for å utvikle følgjande hos eleven:

- Eleven si evne til å vere kreativ
- Eleven si evne til å utforske og utfolde eigne skapande evner
- Eleven si evne til å vere nysgjerrig, til å undre seg og til å stille nye spørsmål

-
- Eleven si evne til kritisk tenking

Det arbeidande mennesket

Skildringa av det arbeidande mennesket ser på samanhengen mellom skule og arbeidsliv. God læring er avhengig av driv og vilje hos den enkelte til å ta på seg og gjennomføre et arbeid. Kva eleven klarer å yte vert tydeleg påverka av arbeidsvanane dei legg seg til på tidlege klassetrinn. Gode arbeidsvanar som vert utvikla i skulen, har nytte langt ut over skolen sine rammer. Eit av dei viktigaste måla for opplæringa er å førebu dei unge til å ta på seg livets og samfunnets oppgåver. I kapittelet blir det lagt vekt på at opplæringa skal sørge for å utvikle følgjande hos eleven:

- Eleven si evne til flid i arbeidet
- Eleven si evne til å vere uthaldande
- Eleven si evne til innsats i arbeidet

Det allmenndannande mennesket

Skildringa av det allmenndannande mennesket poengterer at opplæringa skal gi god allmenndanning. Det vil seie å ha både konkret kunnskap og grunnleggande referanserammer i et fag. Det handlar også om å kjenne til dei felles kulturelle referanserammene slik at ein kan delta i og forstå samfunnet. Opplæringa har altså ei hovudrolle i å formidle denne felles bakgrunnsinformasjonen, den danninga som alle må vere fortrulege med om samfunnet skal fortsette å vere demokratisk og samfunnsmedlemmane myndige. I kapittelet blir det lagt vekt på at opplæringa skal sørge for å utvikle følgjande hos eleven:

- Eleven si evne til å bruke konkret kunnskap om menneske, samfunn og natur for å skaffe overblikk og perspektiv
- Eleven si evne til å møte livet; praktisk, sosialt og personleg

Det samarbeidande mennesket

Skildringa av det samarbeidande mennesket legg vekt på korleis mennesket sine evner og identitet vert utvikla i samspel med andre. Mennesket vert forma av omgjevnadane sine, samtidig som det er med på å forme dei. Kapittelet seier også noko om korleis rammene for sosialiseringa av barn og unge har endra seg, frå den tida da storfamilien var den viktigaste kjelda til utvikling av sosiale ferdigheiter, fram til samfunnet i dag, der blant anna skulen spelar ei langt større rolle i dette arbeidet. I kapittelet blir det lagt vekt på at opplæringa skal sørge for å utvikle følgjande hos eleven:

-
- Evne til å samarbeide med andre
 - Evne til å sjå konsekvensar av eigne avgjerder, og korleis dei kan påverke andre
 - Evne til å utføre plikter ovanfor andre elever og andre medlemmer av skulesamfunnet
 - Evne til å vurdere sosiale situasjonar
 - Evne til å ta ansvar, både for seg sjølv, for andre og for fellesskapet

Det miljøbevisste mennesket

Skildringa av det miljøbevisste mennesket skildrar korleis kunnskap og forskning har betra helsa til folk, løfta levekåra deira og heva velferda i store deler av verden – men også forsterka ulikskapar i verdssamfunnet og truslar mot naturen. Derfor må opplæringa gje brei kunnskap om samanhengane i naturen og samspelet mellom menneske og natur slik at ein kan sjå ting i samheng og få tru på at solidarisk handling og felles innsats kan løyse dei globale problema. I kapittelet blir det lagt vekt på at opplæringa skal sørge for å utvikle følgjande hos eleven:

- Eleven si evne til å ta bevisste økologiske val
- Eleven si evne til å ta bevisste etiske val
- Eleven si evne til å ta bevisste politiske val
- Eleven si evne til medmenneskeligheit og solidaritet med verdens fattige

Det integrerte mennesket

Kapittelet om det integrerte mennesket startar med å ramse opp 17 tilsynelatande motstridande formål som skulen har, og at opplæringa må balansere desse doble formåla. Kapittelet peiker også på sluttmålet for opplæringa – nemleg å prøve å få den enkelte til å realisere seg sjølv på måtar som kjem fellesskapet til gode – «å fostre til menneskelighet for et samfunn i utvikling». Dette er altså ei slags oppsummering av dei første seks mennesketypane, og målet kan derfor også oppsummerast ved at opplæringa skal sørge for å utvikle følgjande hos eleven:

- Å bli et gagns menneske

Prinsipp for opplæringa kan seiast å vere ei kort "bru" mellom den generelle delen og fagplanane. Prinsippa skal samanfatte og utdjupe føresegnene i opplæringslova og forskrift til lova, medrekna læreplanverket. Denne delen skildrar altså viktige prinsipp som må ligge til grunn for opplæringa og den skal «vere eit grunnlag for å utvikle kvaliteten i grunnopplæringa vidare og for systematisk vurdering av skule og lærebedrift». Læringsplakaten (LK06:31) oppsummerer prinsippa slik:

Skulen og lærebedrifta skal:

- *gi alle elevar og lærlingar/lærekandidatar like gode føresetnader for å utvikle evner og talent individuelt og i samarbeid med andre*
- *stimulere lærerlyst, evne til å halde ut og nyfiske blant elevane og lærlingane/lærekandidatane*
- *stimulere elevane og lærlingane/lærekandidatane til å utvikle eigne læringsstrategiar og evne til kritisk tenking*
- *stimulere elevane og lærlingane/lærekandidatane i personleg utvikling og i styrking av eigen identitet, i det å utvikle etisk, sosial og kulturell kompetanse og evne til demokratiforståing og demokratisk deltaking*
- *leggje til rette for elevmedverknad og for at elevane og lærlingane/lærekandidatane kan gjere medvitne verdival og val av utdanning og framtidig arbeid*
- *fremje tilpassa opplæring og varierte arbeidsmåtar*
- *stimulere, bruke og vidareutvikle kompetansen til den einskilde læraren*
- *medverke til at lærarar og instruktørar står fram som tydelege leiarar og førebilete for barn og unge*
- *sikre at det fysiske og psykososiale arbeids- og læringsmiljøet fremjer helse, trivsel og læring*
- *leggje til rette for samarbeid med heimen og sikre at foreldre/føresette får medansvar i skulen*
- *leggje til rette for å trekkje inn lokalsamfunnet i opplæringa på ein meningsfylt måte*

Prinsippa vert utdjupa under overskriftene *sosial og kulturell kompetanse, motivasjon for læring og læringsstrategiar, elevmedverknad, tilpassa opplæring og likeverdige føresetnadar, kompetansen og rolla til lærarar og instruktørar, samarbeid med heimen og lokalsamfunnet.*

Skulen skal altså, i tillegg til å samtale om den faglege utviklinga hos elevane, også samtale med elev og foreldra om eleven si utvikling sett i lys av den generelle delen og prinsipp for opplæringa. Korleis vert dette gjort og vert denne dialogen i så fall nytta til å styrke sjølvoppfatninga til eleven?

2.4 Oppsummering - vurdering av det ikkje-faglege i grunnskulen

Vurderinga av det ikkje-faglege i skulen skal gjerast på ulike måtar og tene ulike formål. Vurderinga skal mellom anna gjevast som ei individuell vurdering av om eleven har God, Nokså god eller Lite god

orden og åtferd. Eleven har rett på å få undervegsvurdering og sluttvurdering. Halvårsvurdering med og utan karakter, samt eigenvurdering er ein del av undervegsvurderinga. Eleven skal også få vite kva som er grunnlaget for vurderinga i orden og åtferd og kva som blir vektlagt. Grunnlaget for vurderinga i orden og åtferd er om eleven følgjer ordensreglementet til skulen. Formålet med vurdering i orden og i åtferd er å bidra i sosialiseringssprosessen til eleven, skape eit godt psykososialt miljø og gi informasjon om eleven sin orden og åtferd.

I tillegg til vurdering av orden og åtferd har eleven også rett til jamleg dialog om anna utvikling i lys av formålsparagrafen, generell del og prinsipp for opplæringa i læreplanverket. Oppsummerer ein det førre skal denne dialogen handle om utviklinga til eleven i forhold til å ha:

- ei historisk forankring og grunnleggande verdiar
- kjennskap til kulturarv og kulturarv
- dugleik og haldningar til å kunne delta i samfunnet
- evne til kritisk tankegang

Vidare skal dialogen handle om eleven har fått utvikla evnene sine til erkjenning og oppleving, utfolding og deltaking – altså om elevane er *eit meiningssøkande menneske, eit skapande menneske, eit arbeidande menneske, eit allmenndannande menneske, eit samarbeidande menneske, eit miljøbevisst menneske, eit integrert menneske*. I tillegg til dette skal dialogen ta føre seg om viktige prinsipp for opplæringa ligg føre, det vil seie om skulen gir *moglegheiter for å utvikle sosial og kulturell kompetanse, motivasjon for læring og læringsstrategiar*, og vidare om ein legg til rette for *elevmedverknad, tilpassa opplæring og likeverdige føresetnadar, samarbeid med heimen og lokalsamfunnet*, samt utnyttar kompetansen og rolla til *lærarar og instruktørar*.

3. Vurderingsarbeid i skulen

Kva føremål og funksjon vurderinga skal ha, har lenge vore eit aktuelt tema i skuledebatten i Noreg og resten av verda dei siste ti åra. Ikkje fordi det nytt. Til alle tider har lærarane vurdert elevarbeid, anten det har vore med raudblyant i hand på lekser eller prøver eller som tilbakemelding på læringsprosessar som har gått føre seg over tid. Diskusjonen dei siste ti åra har i hovudsak handla seg om effekten til vurderinga. Er det slik at vurdering fremjer eller hemmar læring i skulen? Er vurdering læring eller kontroll? Vurderinga i den norske skulen har, med bakgrunn i dei siste tiåra sin debatt, endra seg, og når vi vidare i oppgåva vår vel å setje av plass til dette temaet, er det fordi vi i arbeidet vårt stiller spørsmål om det tankegodset som ein finn i nyare vurdering, som til dømes i *Vurdering for læring* også vert nytta i dei ikkje-faglege vurderingane og dialogane som vi har med eleven, og såleis som ei hjelp til å styrke sjølvoppfatninga til elevar i ungdomsskulen? Eller vert vurderinga av det ikkje-faglege, til dømes i orden og åtferd framleis vurdert «med raudblyant»?

Målet med arbeidet vi har i skulen er læring, og vurdering er først og fremst eit verkemiddel for å fremje læring. Kva tankar ein har om læring, kjem an på kva syn ein har på læring og kunnskap, og dette er og med på å forme kva ein tenkjer er riktig og viktig vurderingspraksis. Vi vil difor her gje ein kort gjennomgang av dei tre ulike hovudretningane innanfor læringsteori; behavioristisk-, kognitiv- og sosiokulturell læringsteori. I vår skissering av kva desse tre retningane står for, har vi teke utgangspunkt i Olga Dysthe sin artikkel "Læring og læringsformer i Kunnskapsløftet" (Hølleland, 2007).

Behavioristisk læringsteori hevdar hovudsakleg at det berre er erfaring og ytre påverknad som formar barn si utvikling. All læring vert forklart gjennom påverknad frå miljøet, og tankar om læring gjennom straff og belønning har vore sentrale. Eit behavioristisk syn på kunnskap og læring har kome til uttrykk i mykje av den tradisjonelle undervisninga, der ein tenkjer på læring som lineær, ein progresjon frå faktalæring til djupare refleksjon, altså at elevane skal først lære grunnleggande fakta, og først på eit seinare stadium forventar ein at elevane skal kunne tenkje, reflektere kring og bruke det dei lærar. Også tradisjonell vurdering der ein i etterkant av arbeidet ynskjer å finne ut *kor mykje* eleven har lært, har sitt utgangspunkt i behavioristisk læringsteori.

Kognitiv læringsteori byggjer på ein tanke om at utviklinga til eit menneske er medfødt, og at all læring er ein progresjon frå enkle til stadige meir komplekse mentale modellar. Læring er altså ein prosess som går føre seg inne i hovudet til den enkelte, der eleven tek i mot informasjon, tolkar den og knyt den opp mot det han allereie veit, og bygger så ut sine mentale modellar. Ved eit kognitivt læringssyn i skulekvardagen vil ein legge vekt på at elevane ikkje nødvendigvis lærer gjennom belønning og straff, men ved å ha ein indre motivasjon for læring. Læraren si oppgåve vert difor å legge til rette undervisninga slik at eleven blir stimulert til aktivt å søke kunnskap og få gode læringsstrategiar. I vurdering vil det bli lagt vekt på om elevane forstår generelle prinsipp innanfor eit fagområde, og om dei kan bruke gode metodar og problemløysingsstrategiar.

Sosiokulturell læringsteori seier at læring skjer gjennom samhandling, gjennom bruk av språk og deltaking i det sosiale fellesskapet, ikkje primært gjennom individuelle prosessar. Samarbeid vert difor sett på som heilt naudsynt for læring. Mennesket er ein del av eit fellesskap, der alle kan ulike ting og har ulike ferdigheiter som alle er naudsynnte for heilskapsforståinga. Eit sosiokulturelt læringssyn i skulen vil difor legge avgjerande vekt på det å skape gode læringsmiljø og situasjonar der elevane føler seg akseptert og opplever å ha noko å bidra med ovanfor dei andre elevane, slik at dei får bygd opp sin eigen identitet som ein som *kan*.

Vurderingsarbeid i skulen er eit stort og vidt tema, og det ligg føre mykje teori og studiar, både av nasjonal og internasjonal karakter, men oppgåva vår har eit avgrensa format. I framstillinga vår har vi difor valt å gje ei kort innføring i kva som vert sett på som viktig i vurderingsarbeidet i norsk skule i dag, i hovudsak basert på studiane til Black & William og Hattie & Timperley.

3.1 Kva er vurdering?

I vurderingsforskrifta – kapittel 3 i forskrift til opplæringslova, vert vurdering definert som å samle inn og fortolke informasjon i lys av eit meir eller mindre definert kriterium. Innsamlinga kan og bør skje på ei rekkje ulike måtar, avhengig av konteksten og formålet for læringa. I vurderinga skil ein mellom normbasert og kriteriebasert vurdering, samt mellom formativ og summativ vurdering.

I normbasert undervisning er målet å vurdere og sortere elevane i forhold til kvarandre. Ein vanleg måte å fordele elevane på er gjennom kategoriane under middels/middels/over middels. Slike system har ofte vage eller usynlege kriterier, og fremjer difor ikkje mestring eller motivasjon i særleg

grad. I kriteriebasert vurdering, derimot, er målet å vurdere eleven sine prestasjoner mot eit sett med læringsmål og kriterier som er definert på førehand. I kriteriebasert vurdering skal ikkje elevane samanliknast med andre elevar i vurderingsprosessen. I Noreg gjekk vi frå eit normbasert til eit kriteriebasert vurderingssystem med innføringa av Kunnskapsløftet i 2006 (Fjørtoft,2009).

I stortingsmelding 30 (2003-2004), *Kultur for læring*, vert formativ og summativ vurdering definert slik: «*Formativ vurdering* gis som veiledning i læringsprosessen underveis i opplæringsløpet. Den kjennetegnes først og fremst ved sitt pedagogiske formål om å veilede eleven i sin læring. Formativ vurdering peker på elevens styrke og svakheter i læringsarbeidet og kan dermed være et effektivt verktøy i lærerens oppfølging av den enkelte elev. Ved hjelp av lærerens tilbakemeldinger underveis skal eleven få en mulighet til å sette inn ressursene sine på en målrettet måte. Formativ vurdering er som oftest muntlig eller en kombinasjon av muntlig og skriftlig tilbakemelding. Egenvurdering, elev-/lærling- og foreldresamtaler inngår også som en del av den formative vurderingen som gis underveis i skoleåret og i opplæringen i bedrift. (...) På barnetrinnet brukes vurdering uten karakterer. På ungdomstrinnet og i videregående opplæring skal eleven, i tillegg til vurdering uten karakterer, ha fagkarakterer og karakterer i orden og oppførsel. Terminkarakterer og karakterer på de enkelte prøvene/arbeidene skal suppleres med begrunnelse og veiledning.»

Vidare vert summativ vurdering forklart slik: «*Summativ vurdering* er en avsluttende vurdering og kjennetegnes ofte av en prøvesituasjon. Prøven gis ved avslutningen av et fag/kurs og uttrykkes med en karakter. Summativ vurdering har til hensikt å vurdere elevenes faglige kompetanse/nivå på et gitt tidspunkt. Prøvesituasjonen kan være skriftlig eller muntlig, med eller uten hjelpemidler. Resultatet kan påklages. Avsluttende vurderinger i nåværende ordninger er standpunkt- og eksamensvurdering. Første sentralgitte avsluttende vurdering med karakter gis som avgangsprøve siste året i grunnskolen. I videregående skole avholdes det sentralt og lokalt gitte eksamener på alle årstrinn. Ifølge forskriften skal sluttvurderingen uttrykke elevenes grad av måloppnåelse ut fra læreplanen.»

I det daglege virke kan ein altså seie at formativ vurdering er den vurderinga ein gjev eleven med tanke på vidare læring (vurdering *for* læring) medan summativ vurdering skal seie kor eleven er «her og no» (vurdering *av* læring).

3.2 Vurderinga sin funksjon

Olga Dyste (2001) skildrar fire funksjonar som vurdering skal ha: For det første skal vurderinga danne grunnlag for å kunne velje ut og eventuelt sertifisere elevar til vidare studiar eller arbeid. Denne vurderinga vert gjort som summativ vurdering. For det andre skal vurderinga gje eleven informasjon kring eigen framgang og danne grunnlag for vidare læring og utvikling. Denne vurderinga vert gjort gjennom formativ vurdering. Den tredje funksjonen vurderinga i skulen skal ha, er at den skal gje skulen og læraren informasjon om nivå og eventuelle sterke og svake sider ved dei læringsmessige forholda. Slik at skulen eventuelt kan utbetre dei. Til slutt skal vurderinga og ha ein konsoliderande funksjon for kva som er sentral og viktig kunnskap innanfor ein disiplin. Vurdering kan ha både positive og negative konsekvensar. Viss ein ser på vurdering berre som karakterar og resultatbaserte prøver, kan det gå på kostnad av elevane sin motivasjon for å lære, men viss ein ser på vurdering som meir enn prøver og karakterar, kan vurdering fremje elevane sin læring og motivasjon (Skaalvik og Skaalvik,2005).

USA er eit døme på eit land der vurdering har blitt brukt som kontroll dei siste 40 åra. Der har fokuset på kartlegging utvikla seg frå distriktsprøver på 1960 talet, delstatsprøver på 1970 talet og nasjonale prøver på 1980 talet, til internasjonale prøver på 1990 talet (Slemmen, 2010). I England vart det i løpet av 1990-talet starta opp med nasjonale prøver, rapportering og inspeksjonar med det føremålet å auke elevane sitt læringsutbytte, men resultatane lot vente på seg (Slemmen, 2010). I England vart ein så etter kvart bekymra for dei konsekvensane ein såg at desse testane førte med seg, og dette var bakgrunnen for ein omfattande studie gjennomført av forskargruppa *Assessment Reform Group* på slutten av 1990-talet. Denne studien synte at eit stort fokus på resultat kan ha negativ påverknad på elevane si læring og undervisninga til lærarane. Funna vart presentert i ein artikkel kalla «Inside the Black Box – Raising standards Through Classroom Assessments» (Black og Wiliam, 1998). I følgje *Assessment Reform Group* hadde klasserommet blitt behandla som ein «svart boks» av utdanningsmyndigheitene. Politikarane hadde vore opptekne av resultat utan å få dokumentert kva konsekvensar eit slikt resultatfokus kunne ha for elevane si læring. I undersøkinga si ynskte *Assessment Reform Group*, med Black og Wiliam i spissen, difor å få svar på tre spørsmål:

1. Finnast det bevis for at vurdering for læring kan fremje elevane si læring?
2. Finnast det bevis for at det er behov for å forbetre praksisen for vurdering for læring?
3. Finnast det bevis for korleis praksisen for vurdering for læring kan forbetrast?

Ved å gå igjennom forskingsresultat frå dei siste ni åra fann Black og Wiliam fleire internasjonale forskingsartiklar som gav dei grunnlag for å svare positivt på alle tre spørsmåla. Dei viste og til at resultat og karakterar kan brukast til å fremje konkurranse, samstundes som det kan gå ut over elevane sin motivasjon for å lære. Andre undersøkingar synta at prøver og resultat kan brukast pedagogisk, viss både læraren og eleven bruker informasjonen vidare i opplæringa (Slemmen, 2010).

Mange av forskingsresultata viste og at systematisk bruk av læringsfremjande tilbakemeldingar er til hjelp særleg for dei med lågt læringsutbytte og at dette ville auke det gjennomsnittlege læringsutbytte i ei klasse. Ifølge Black og Wiliam (2006) er det behov for fokus på vurdering for læring mellom anna fordi:

- Testar og prøver kan ha ein tendens til å fremje utanåtlæring og overflatisk læring
- Spørsmål i oppgåver som blir vurdert og vurderingsmetodar blir sjeldan diskutert i kollegiet på skulen.
- Resultat har blitt brukt til å fremje konkurranse framfor personleg utvikling og framgang. Konsekvensen av dette er at vurdering vil gi elevar med låg prestasjonssevne ei kjensle av at dei ikkje meistarar og at dei ikkje er istand til å lære.

Black og Wiliam (2006) peika vidare på at elevane sin sjølvtilitt og eigenvurdering er viktige element for å styrkje vurderingspraksisen. I følge Black og Wiliam (2006) kan ein klasseromskultur som fokuserer mykje på karakterar og rangeringar i klassen føre til at elevane ser etter den lettaste vegen til å få den beste karakteren, i staden for å ta omsyn til eigne læringsbehov. Viss elevane samanliknar eigne resultat med andre sine, kan det slå negativt ut for elevane sin sjølvtilitt. Eigenvurdering er viktig for at elevane skal få eit bilete av kva dei kan oppnå (Slemmen, 2010). Arbeidet til Black og Wiliam og *Assessment Reform Group* har spreidd seg til fleire land internasjonalt og er bakgrunnen for omgrepet *Vurdering for læring*. Vurdering for læring er altså ikkje samanfatta i ein avgrensa teori, men kan seiast å byggje på eit konstruktivistisk og sosiokulturelt læringssyn, og ha element av både reformpedagogikk og moderne pedagogiske oppfatningar kring god undervisning (Dobson mfl. 2012:6)

Den norske vurderingskulturen har stått i sterk kontrast til den engelske og amerikanske, som har vore prega av nasjonale prøver og resultatstyring sidan 80-talet. I Noreg har vi, fram til dei nasjonale prøvene vart tekne i bruk i 2004, hatt lite ekstern vurdering (Slemmen, 2010). Sjølv om vi i Noreg,

fram til no, ikkje har vore prega av ein sterk testkultur, er det likevel fleire internasjonale og nasjonale undersøkingar som har synleggjort eit behov for å sjå på vurderingspraksisen også i norske klasserom. Også i Noreg har vi tradisjonelt hatt ein sterk tradisjon for summativ vurdering eller vurdering av læring. Vi lærarar har likt å tru at ein karakter, Følgd av meir eller mindre fyldige og konstruktive kommentarar vil hjelpe elevane til å prestere (enda) betre neste gong, og at berre elevane får høyre ofte nok at dei ikkje presterer godt nok, vil dei nok «skjerpe seg». Slik er det ofte ikkje.

Norske myndigheiter har slått fast i ulike styringsdokument at det i Noreg har vore ein svak tilbakemeldingskultur, at det har vore lite kunnskap om vurderingsfeltet i skulane og at styringsdokumenta har vore uklare. I stortingsmelding 16 (2006-2007) *...og ingen stod igjen – livslang innsats for livslang læring*, vert det peika på at vurderingskulturen er for svak i den norske skulen og at den bør styrkast gjennom heile grunnskuleløpet: "Vurdering, tilbakemelding og målrettet oppfølging av elevenes læringsutvikling og læringsutbytte må etter departementets oppfatning prioriteres høgere i hele grunnopplæringen" (Kunnskapsdepartementet, 2007:77). I stortingsmelding 31 (2007-2008), *Kvalitet i skolen*, står det mellom anna: "Tilbakemeldinger underveis i opplæringen, dvs. tilbakemeldinger som er ikke-evaluerende, støttende, spesifikke og blir gitt i situasjoner hvor arbeidet pågår, er et av de mest effektive virkemidlene for å heve elevenes læring" (Kunnskapsdepartementet, 2008:30).

Utdanningsdirektoratet fekk difor i oppdrag å lage ein tiltakspakke med det til følge at ein fekk endring i forskrift til opplæringslova i 2009 som skulle tydeleggjere grunnlaget for vurdering i skulen. I 2010 kom det også eit Rundskriv frå Utdanningsdirektoratet som presiserte bestemmingane i forskrifta. For å få til ei kompetanseheving blant norske lærarar/skular vart det også satsa på prosjektet «Vurdering for læring», ei satsing over fleire år der målet var at flest mogleg av grunnskulane og dei vidaregåande skulane i landet skulle delta.

Satsinga i skulen på mellom anna *Vurdering for læring* har for mange ført til ei endring i korleis ein arbeider med vurdering i fag. Vi ser no ei større bevisstheit kring kva mål ein har for vurderinga og korleis ein gjennomfører vurderinga. Vi ser også at fokus har skifta frå å nytte vurdering som ein kontroll av kva eleven kan, til å bli eit verkty for å kunne styrke eleven i faget, hjelpe eleven å bli bevisst på kva han/ho kan og motivere han/ho vidare mot målet.

Det har blitt gjort mange studiar innanfor området vurdering det siste tiåret som viser at vurderingspraksisen ein nyttar, kan både hemme og fremje læring og motivasjon i skulen, mellom anna John Hattie sin metastudie *Visible learning* (2009). I metastudien *Visible Learning* ser Hattie på kva faktorar som har noko å seie for elevane si læring. Han har samanfatta resultatet av 800 metastudier som igjen byggjer på 52637 studiar av undervisning. I *Visible Learning* kjem det fram at feedback, eller tilbakemelding, er ein faktor som kjem høgt opp på lista over faktorar som er av verdi for elevane si læring. Kva er så god feedback? I boka *The power of feedback* (Hattie & Timperley, 2007) vert feedback-omgrepet delt inn 3 delar, og desse tre delane tydeleggjer kva god feedback bør innehalde:

- Feed up (opplyse/klargjere måla – kor skal eg?)
- Feed back (melde tilbake – kor er eg? Korleis ligg eg an i høve måla?)
- Feed forward (gje ny informasjon – kor går vegen vidare? Kva skal til for at eg skal gjere det betre? Framovermelding)

Hattie og Timperly (2007) seier vidare om feedback-omgrepet at det er ein del av ein læringsprosess, og må knytast til det eleven prøver å lære. Tilbakemeldingar som gjer eleven bevisst på gapet mellom der dei er i dag, og kor dei skal hen, er den mest verknadsfulle tilbakemeldinga. Figuren nedanfor kan illustrere dette.

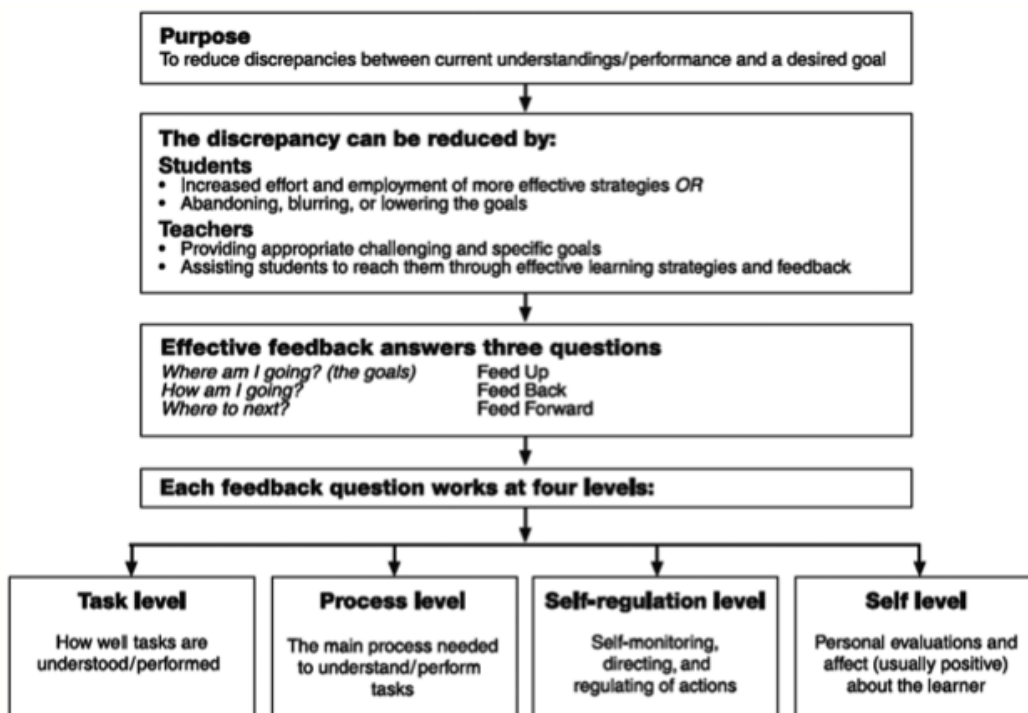


FIGURE 1. *A model of feedback to enhance learning.*

Øvst står formålet – kva er formålet med tilbakemeldinga? Vidare ser ein at det er to vegar å gå: avviket kan reduserast med at læraren gjev passe utfordrande og konkrete mål og hjelper elevane til å nå dei gjennom effektive tilbakemeldingar. Eleven kan redusere avviket ved å auke innsatsen og ta i bruk meir effektive læringsstrategiar, eller sjølv redusere krava eller nivået. Effektiv feedback eller tilbakemelding krev vidare svar på dei tre spørsmåla *kor går eg?* (feed up – rettast mot oppgåva), *korleis gjer eg det?* (feed back – knytta til prosessen) og *kor skal eg vidare?* (feed forward – knytta til vidare mål). Læraren må så knytte kvart av desse spørsmåla til dei fire ulike nivåa; oppgåvenivå (kor godt har eleven forstått/utført oppgåva?), prosessnivå (prosessen mot å forstå/utføre oppgåver), sjølvreguleringsnivå (sjølvregulering og regulering av handlingar) og personleg nivå (personlege evalueringar).

Viss ein ser på vurdering berre som karakterar og resultat, altså kontroll av læring, kan det gå på kostnad av elevane sin motivasjon for å lære. Viss ein ser på vurdering som noko meir, som ein prosess, kan vurderinga fremje elevane si læring, og det er dette ein refererer til som vurdering for læring. Det er særleg fire forskingsbaserte prinsipp som er sentrale i vurdering for læring.

Utdanningsdirektoratet presiserer desse i rundskriv *Udir-1-2010 – Individuell vurdering:*

-
- Elevane må forstå kva dei skal lære og kva som er forventet av dei
 - Elevane må få tilbakemelding som seier noko om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen
 - Elevane må få råd om korleis dei kan forbetre seg
 - Elevane må vere involvert i eige læringsarbeid mellom anna ved å vurdere eige arbeid og utvikling

Desse prinsippa har vore mykje diskutert og arbeidd med å implementere dei siste åra i skulen, både gjennom lokalt arbeid der ein mellom anna har gått inn i dei ulike fagplanane og laga tydelegare delmål og vurderingskriterier, og på eit større regionalt og nasjonalt nivå, gjennom felles satsing og ulike kurstilbod.

4. Sjølvoppfatning

Når ein blir vurdert som elev, enten det no er faglege resultat som vert vurdert eller om det er orden og åtferd, eller andre sider ved ein person, så er det med på å danne sjølvoppfatninga til denne eleven. I omgrepet sjølvoppfatning ligg all oppfatning, vurdering, forventning tru og viten ein person har om seg sjølv. (Skaalvik og Skaalvik 2005:75). Omgrepet har altså mange aspekt og blir brukt noko ulikt i litteraturen og dagleglivet. Vi vil difor avklare kva vi legg i omgrepet, og korleis det blir brukt i oppgåva vår. I vår gjennomgang av omgrepet har vi støtta oss til Skaalvik og Skaalvik (2005) si forståing. Omgrepet sjølvoppfatning kan delast inn i tre delar: *Ein person si bevisste oppfatning av seg sjølv, korleis ein person vel å framstå og korleis ein person ynskjer å framstå*. Vidare vil vi her gå nærare inn på desse tre elementa.

Den bevisste oppfatninga ein person har om seg sjølv er med på å danne denne personen si sjølvoppfatning. Nokre av desse oppfatningane kan knyte seg til prestasjonar, medan andre er knytt til andre ting, til dømes oppfatning av eigen utsjånad. Dette syner at vi har sjølvoppfatning på ulike område, og innanfor desse områda kan ein igjen skilje mellom til dømes fysisk, akademisk, sosial, emosjonell og moralsk sjølvoppfatning. I oppgåva vår vil vi først og fremst konsentrere oss om den oppfatninga barn og ungdom har av seg sjølv i skulesamanheng, oppfatningar knytt til deira prestasjonar og korleis dei verdset seg sjølv.

Når ein seier at sjølvoppfatning handlar om den bevisste oppfatninga ein person har av seg sjølv, betyr ikkje det at ein person er opptatt av og går og tenkjer på seg sjølv heile tida. Men det betyr at den oppfatninga han/ho har av seg sjølv innanfor eit område vil komme fram i situasjonar der det er relevant. Ein elev i ungdomsskulen som har problem i engelsk, til dømes, vil ikkje gå å tenkje på det heile tida, men viss han skal halde ein munnleg presentasjon på engelsk, kan han bli svært oppteken av og bevisst på at han ikkje meistrar faget særleg godt.

Rosenberg (1979) bruker omgrepet egoutviding i samband med sjølvoppfatning. Med dette meiner han at sjølvoppfatninga ikkje berre er eit resultat av korleis vi oppfattar oss sjølve og eigne prestasjonar. Han meiner at alt som kan kallast for *sitt* er med på å påverke sjølvoppfatninga, til dømes kle, hus, bil, korleis andre oppfattar foreldre, sysken osv. Viss andre signifikante personar

vrurderer desse faktorane positivt, vil det vere med på å styrke sjølvoppfatninga vår. Dette er med på å forklare den sterke vektlegginga av materielle ting som ein ofte kan sjå, både hos unge og vaksne.

Sjølvoppfatninga kan vere både spesifikk og generell. Ein elev kan ha ein spesifikk eller avgrensa oppfatning av korleis han/ho er i til dømes ballspel i gymmen, i norsk grammatikk og i blokkfløytespeling i musikken. Summen av spesifikke oppfatningar vil som oftast danne grunnlaget for ein elev si generelle oppfatning av seg sjølv, til dømes som ein elev som er flink på skulen, eller ein elev som gjer det dårleg på skulen. Når vi ser på ein elev si sjølvoppfatning i skulearbeidet, må ein difor klargjere om det er spesifikke sjølvoppfatningar innanfor eit bestemt målområde eller fag, eller meir den generelle skuleflink/skulesvak sjølvoppfatninga det er snakk om. Korleis ein person vel å framstå, er og med på å forme sjølvoppfatninga til denne personen. I skulen vil ein person ha rolla som elev, medan heime vil rolla kanskje vere sonen, broren eller minstemann. Rolla vi har kan vere gjeven/valt av oss sjølve, men den kan og bli tildelt, utan at ein eigentleg har noko val. Vi har og ulike eigenskapar, nokre eigenskapar vel vi kanskje å framheve, medan andre prøver vi å skjule

Det tredje elementet i gjennomgangen vår av omgrepet sjølvoppfatning er *korleis ein person ynskjer å vere*. Skaalvik og Skaalvik (2005) kallar dette for ideell sjølvoppfatning. Dette er ei vurdering av seg sjølv opp mot korleis han/ho trur han/ho bør vere og ikkje. Denne standarden som ein vurderer seg opp mot, er eit resultat av påbod og forventningar frå signifikante andre, miljøet, normer og reglar. Denne standarden vil vere ulik alt etter kva sosial rolle ein har. Ein ungdom som ynskjer å bli sett på som ein teoretisk sterk, skuleflink elev, vil mest sannsynleg ha ein anna standard å leve opp til enn ein elev som ynskjer å bli sett på som flink i fotball.

Skaalvik og Skaalvik (2005:91) deler opp ulike teoretiske retningar innanfor sjølvoppfatning i *Sjølvvurderingstradisjonen* og *Forventningstradisjonen*. I begge retningane vert sjølvoppfatninga knytta til prestasjonar og forventningar om prestasjonar, og er difor særst viktige i samband med læring og motivasjon i skulen. Ulikskapen i desse to handlar om kor hovudvekta ligg når ein forklarar korleis sjølvoppfatninga blir påverka. Innanfor sjølvvurderingstradisjonen legg ein størst vekt på den ytre kjelda til sjølvvurdering; at prestasjonen må vurderast i ein sosial samanheng for at individet skal bedømme om det har lukkast eller mislukkast. Forventningstradisjonen legg større vekt på den indre kjelda, det vil seie kjensla av å meistre utan å behøve anerkjennande reaksjonar frå andre. Sjølv om ein delar opp teoriane om sjølvoppfatning i to retningar, er det likevel viktig å poengtere at det ikkje

er snakk om stor ulikskap i korleis ein forklarar tru på at ein skal klare, eigen meistring og kva faktorar som spelar inn på det, men at det heller handlar om ulik vekting av desse faktorane.

Vidare i oppgåva vår vil vi sjå på to sentrale teoriar innanfor sjølvoppfatning: Georg H. Mead sin speglingsteori, som høyrer til sjølvvurderingstradisjonen og Albert Bandura sin teori om meistringstru (self-efficacy) , som høyrer til forventningstradisjonen.

4.1. Mead – Speglingsteorien

I samspelet mellom menneske vert vi observert og vurdert av andre. I ein skulesituasjon, til dømes, vert elevane kontinuerleg vurdert både av medelevar og lærarar. Desse vurderingane vert «reflektert» tilbake til eleven og han/ho får ein oppfatning av seg sjølv ved å registrere andre sine reaksjonar på eigen åtferd. Tolkingane våre av andre sine reaksjonar på vår åtferd er altså ein viktig kjelde til informasjon om oss sjølv, og vår eiga sjølvoppfatning.

Kor mykje andre sine vurderingar har å seie har særleg vore framheva innanfor ei retning som vert kalla *symbolsk interaksjonisme* (Skaalvik og Skaalvik , 2005:97). Georg Herbert Mead har i denne teorien skildra korleis det "objektive" sjølvvet kjem i stand. Vi observerer ikkje oss sjølv direkte, det er andre sine reaksjonar på oss sjølv vi observerer. Vi har evne til å tenkje oss inn i den andre sin stad og sjå oss sjølv frå den andre sin synsvinkel. På grunnlag av korleis andre reagerer på oss sjølv "lever vi oss inn i" korleis andre vurderer oss. Dette dannar basis for den "objektive" sjølvoppfatninga vår, og denne prosessen vert også kalla "speglingsteori" (Imsen, 2005)



Det å kunne innta den andre sitt perspektiv, for i neste omgang å kunne sjå seg sjølv derfrå er sjølve grunnprinsippet i teorien om symbolsk interaksjonisme (Mead, 1934). Eit viktig poeng for Mead er at ein etter kvart blir meir og meir i stand til å føreseie andre sine reaksjonar på åtferda si. Dette betyr at ein blir i stand til å vurdere seg sjølv frå andre sine synspunkt utan at det har konkrete reaksjonar å byggje på. Ein lærer dette gjennom å "ta andre sin rolle" eller *rolletaking*. Gjennom rolletaking blir ein altså i stand til å vurdere seg sjølv frå andre sine synspunkt utan at ein har nokre konkrete reaksjonar frå andre å byggje på. Men gjennom rolletaking er det framleis andre sine verdiar, normer og kriterier som ligg til grunn for sjølvvurderinga. Rolletakinga inneber at ein tek over andre sine normer og verdiar og bruker desse som grunnlag når ein vurderer seg sjølv. Etter kvart som ein veks til, aukar tal menneske ein har sosial interaksjon med, og dermed aukar også tal reaksjonar (speglingar) på åtferda. Ein lærer etter kvart å generalisere, trekke ut, det som er felles i denne mengda med reaksjonar, normer og verdiar og det som er felles dannar grunnlag for *den generaliserte andre* (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Dette er med på å forklare korleis sosialiseringa resulterer i felles normer, verdiar og haldningar, som mellom anna ligg til grunn for sjølvvurderingar og sjølvoppfatning.

Mead såg på sjølvoppfatning som ein sosial struktur. Sjølvoppfatninga blir konstruert og eksisterer som samhandling og verksemde. Den ligg i "rommet mellom personar", men blir tolka og erfart av den enkelte. Mead meinte difor at mennesket først og fremst var å forstå som eit sosialt individ (Imsen, 2008). Ikkje alle personar betyr like mykje for oss i speglingsprosessen. For at den "andre si" vurdering skal telje på mitt sjølvbilete, må det vere ein person som betyr noko for meg på ein eller anna måte, altså ein *signifikant* andre. Læraren i ei klasse vil som regel vere ein signifikant annan for elevane i klassen (Imsen, 2008), og reaksjonar/tilbakemeldingar/speglingar frå læraren vil difor oftast telje i eleven sin sjølvoppfatning.

Den sosiale speglingsprosessen føreset at ein kan tolke andre sine reaksjonar og tenkje seg inn i den andre sin stad. Det å sjå ein situasjon frå den andre sin synsvinkel vert kalla for perspektivtaking, og er grunnleggande kompetanse som er viktig i den sosiale utviklinga. Føresetnaden er at det eksisterer ein kommunikasjon, og i all kommunikasjon er evne til å bruke symbol og å reagere på symbol sentral. I tillegg til at språket er viktig i speglingsprosessen, er det også ei rekkje andre signal som menneske lærer å tolke, og ikkje minst i skulesamanheng er det mange slags signal som når fram til

elevane, til dømes negative ikkje-verbale signal som likegyldigheit hos lærarane og at lærarane har gitt dei opp (Imsen, 2008).

4.2. Bandura - Mestringstru

Bandura sin teori om Self-efficacy ligg innanfor forventningstradisjonen. Skaalvik og Skaalvik definerer Self-efficacy som "Forventning om mestring» – ein person si verdsetjing av kor godt han eller ho er i stand til å planleggje og utføre handlingar som skal til for å mestre bestemte oppgåver (2005:87). I vår gjennomgang av teorigrunnlaget har vi tatt utgangspunkt i Bandura sin *Self-efficacy. The exercise of control.* (1997).

Bandura definerer Self-efficacy eller mestringstru som ein person si tru på at dei kan meistre ei gitt oppgåve. Det å ha sterk mestringstru aukar ein person si evne til å lukkast og til å føle seg vel på mange måtar. Personar med sterk mestringstru møter vanskelege oppgåver som ei utfordring dei vil prøve seg på, ikkje som ein trussel dei må prøve å unngå. Denne måten å nærme seg ei oppgåve på fører med seg ei større interesse og eit djupare engasjement. Dei set utfordrande mål for seg sjølv, og er oppsett på å nå måla. Dette gjer til at dei aukar innsatsen for å unngå å mislukkast med oppgåva. Viss dei ikkje får til oppgåva, får dei raskt tilbake mestringstrua, fordi dei oppfattar det å feile/ikkje få til som resultat av at dei ikkje har lagt ned nok innsats i oppgåva, eller at dei ikkje har tileigna seg nok kunnskap/ferdigheiter for å utføre oppgåva, ikkje som ein mangel på personleg eigenskap. Kunnskap/ferdigheiter ser dei på som noko dei kan tileigne seg. Dei nærmar seg vanskelege situasjonar med tru på at dei kan meistre. Dette fører med seg at dei stadig aukar eigen kjensle av å meistre, er mindre utsett for stress og har mindre tilbøyelighet for å utvikle depresjon.

Motsett, ser ein at personar med låg mestringstru prøver å unngå vanskelege oppgåver fordi dei ser på dei som personleg truande. Dei har låge målsetjingar og svakt engasjement i høve til måla dei vel å prøve å oppnå. Viss dei møter vanskelege oppgåver, dveler dei ved personlege manglar, på hinder dei vil kome til å møte og alle andre ugunstige resultat, i staden for å konsentrere seg om å lukkast med oppgåva. Dei senker innsatsen, og gjev raskt opp når dei møter på utfordringar. Viss dei ikkje får til oppgåva, går det lang tid å byggje opp att trua på å få til. Ettersom dei ser på det å ikkje få til ei oppgåve som eit resultat av mangelfulle evner, skal dei ikkje mislukkast mange gonger før dei mister trua på at dei kan klare det. Personar med låg mestringstru blir lett offer for stress og depresjon.

Bandura legg i sin teori fram fire kjelder til mestringstru: å oppleve meistring, modellæring, verbal overtaling og eigne fysiologiske og emosjonelle reaksjonar. Den mest effektive måten å skape mestringstru på, er gjennom å oppleve meistring. Suksess byggjer mestringstru, medan fiasko riv ned, særleg viss det skjer før ein har fått bygd opp ei solid mestringstru. Viss personar byggjer si mestringstru på suksess gjennom enkle/lette oppgåver som ikkje krev mykje jobb/innsats, vil dei fort miste trua i møte med fiasko. Å byggje opp mestringstru gjennom å oppleve meistring krev at dei får erfare meistring ved å kome over hindringar og leggje ned innsats i arbeidet.

Den andre kjelda for å gje ein person mestringstru er gjennom modellæring. Ved å sjå personar dei kan identifisere seg med lukkast, vil suksess bli oppnåeleg for ein sjølv, også. Eit viktig punkt ved denne kjelda er at modellen må kunne vere ein dei identifiserer seg med – kan han/ho klare, kan eg! Læraren kan difor berre tene som døme på korleis ein aktivitet kan utførast, men det vil ikkje auke eleven si forventning om eiga meistring. Heller ikkje andre elevar si meistring vil nødvendigvis føre til dette. Auka forventning om meistring skjer i følgje Bandura ved at eleven ser andre, som er lik ein sjølv i kompetanse, greie oppgåvene (Skaalvik og Skaalvik 2005:106).

Verbal overtaling er den tredje kjelda til å styrke ein person si mestringstru. Personar som blir fortalt at dei har dei kvalitetar som trengs for å lukkast med ei oppgåve, vil mest sannsynleg leggje meir innsats i oppgåva og vere meir uthaldande i arbeidet. Personar som blir fortalt at dei har det som trengst for å lukkast vil altså jobbe mykje hardare for å få det til, og dermed utvikle sine personlege ferdigheiter. Det er vanskelegare å innprente mestringstru gjennom berre verbal overtaling enn det er å undergrave mestringstru. Urealistiske ytringar om ein person si meistring vil fort vise seg å ikkje stemme, samstundes som personar som stadig har blitt fortalt at dei ikkje meistrar har ein tendens til å prøve å unngå oppgåver som dyrkar potensiale, og gjev fort opp når det blir vanskeleg eller utfordrande.

Den fjerde kjelda til mestringstru er sine eigne fysiologiske og emosjonelle reaksjonar. Ein tolkar stress-signal og spenningar som teikn på at ein kanskje ikkje får det til. I aktivitetar som involverer styrke og uthald, vurderer ein sin eigen trøytteleik og smerte som teikn på fysisk svakheit. Humøret påverkar også dømminga av eiga mestringstru. For å kunne bruke fysiologiske og emosjonelle reaksjonar som kjelde til auka mestringstru, er det difor viktig å sørge for at stressnivået vert redusert, og at ein endrar tilbøyelegheita til negative kjensler og mistolkingar av eigen fysikk. Det er

ikkje intensiteten i dei emosjonelle og fysiske reaksjonane som er viktig, men måten dei blir tolka og arbeidd med. Personar med høg mestringstru vil truleg bruke emosjonelle og fysiske reaksjonar som ein motivasjon til å yte sitt beste i situasjonen, medan personar med låg mestringstru brukar det som demotivasjon. Ein elev som har tru på at han kan takle ein vanskeleg eller truande situasjon, vil ikkje "mane fram" frykt, hjerteklapp og angst. Ein elev som derimot ikkje trur at han vil meistre situasjonen, vil bruke mykje av sin energi på å tenke ut korleis han skal forsvare seg mot nederlaget (Skaalvik og Skaalvik 2005:110-111).

5. Motivasjon

Det er ein klar samanheng mellom sjølvoppfatning på den eine sida og ulike mål på motivasjon og motivert åtferd på den andre sida. Oppleving av, og tru på eiga mestring er ein viktig motivasjonsfaktor og er ein av føresetnadane for å lære. Utan opplevingar av meistring er høve for læring sterkt redusert fordi det å lukkast er ein viktig føresetnad for å gå aktivt inn i læringsprosessen (Skaalvik og Skaalvik, 2005).

Tidlegare vart motivasjon gjerne sett på som eit relativt stabilt personlegdomstrekk – noko ein person hadde mykje eller lite av, og årsaka til at elevar viste mangel på skulefagleg motivasjon vart lagt anten på individet eller miljøet. I dei siste tiåra har det skjedd ei utvikling av teoriane; dei har blitt meir omfattande og differensierte, og inneheld forhold både i individet, familien, skulen, jamaldringsgruppa og dei nære omgjevnadene elles. Born og unge vert ikkje lenger sett på som offer for anten miljømessige forhold eller individuelle føresetnadar. I dag er det meir vanleg at ein ser på motivasjon som ein situasjonsbestemt tilstand som vert påverka av verdier, erfaringar, sjølvvurderingar og forventningar (Skaalvik og Skaalvik 2005).

Barn og unge er aktørar i sitt eige liv, og i dei siste tiåra har forskinga vore meir oppteken enn før av å få kunnskap kring potensial hjå born og unge som syner eller står i fare for mangel på motivasjon og læring i skulen. Når ein arbeider med motivasjon i skulen er det sjølv sagt viktig å identifisere skulefaglege faktorar som opprettheld eit problem eller mangel på motivasjon, men i analysefasen er det og vesentleg å finne fram til andre ressursar og sterke sider hjå enkeltelevene. Ein del elevar kan gjennom heile skuleåret ha ytt respektabel innsats utan å ha fått gode karakterar eller den ros/anerkjenning dei fortener. Viss mangel på merksemd kring innsatsen held fram, vil motivasjonen for å yte innsats bli redusert. Og nettopp denne tankerekka er grunnen til at vi ynskjer å ha med eit kapittel om motivasjon i vår oppgåve.

Det er ikkje eit mål i seg sjølv at skulen skal gje systematiske tilbakemeldingar på det ikkje-faglege. Det verkelege målet er at skulen gjennom det skal oppnå elevar med ei god sjølvoppfatning som er motivert til vidare skulearbeid, uavhengig av resultat dei oppnår her og no. Med bakgrunn i dette vil vi difor gje ei kort innføring i motivasjonsteoriar. Det finnast mange teoriar om motivasjon, og vi har valt å sjå nærare på

-
- Behavioristiske teoriar
 - Behovsteoriar
 - Sjølvoppfatningsteoriar
 - Målorienterte teoriar

5.1 Behavioristiske teoriar

Behavioristiske læringsteoriar (åtferdspsykologi) prøver, enkelt sagt, å forklare læring som eit resultat av belønning og straff, der sjølve læringa kjem fram gjennom endring av åtferd. Dette vert ofte referert til som «effektlova». Ønska åtferd vil auke gjennom belønning, og uønskt åtferd vil minke gjennom straff. Samstundes ser åtferdspsykologien på motivasjon berre som eit spørsmål om åtferd. Skiljet mellom læring, motivasjon og åtferd vert utviska (Skaalvik og Skaalvik 2005). Kognisjonar som tenking, førestillingar, intensjonar og forventningar vert altså ikkje tekne med i åtferdspsykologien, merksemda vert retta mot miljøet og tidlegare konsekvensar av åtferda. Mennesket er eit objekt som vert påverka av ytre hendingar.

Behavioristiske teoriar hadde tidlegare ein sterk posisjon, og sjølv om andre teoriar i dag i større grad vert brukt for å forstå motivasjon, er det viktig å ha kjennskap til dette synet på motivasjon, fordi lærarar ofte nyttar det, bevisst eller ubevisst, i klasserommet (Manger, 2012). Lærarar nyttar seg ofte av karakterar, ros, privilegia, klander og straff for å motivere elevane, til dømes ved å gje ein fritime, eller å trekkje tilbake ein fritime. Slike verkemiddel liknar dei som vert nytta innanfor åtferdspsykologien, og eit problem med denne måten å betrakte motivasjon på er at ein ikkje alltid kan vite på førehand om ei belønning vil bli tolka som nettopp ei belønning eller ei straff (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Til dømes vil karakteren 3 for nokre elevar følast som ei belønning, medan andre elevar vil bli svært skuffa over å få denne karakteren. Dette syner at det i mange tilfelle ikkje er mogleg å forstå motivasjon utan å ta omsyn til kognisjon – ein elev si sjølvvurdering, sine forventningar, ambisjonar og tolkingar.

5.2 Behovsteoriar

Behovsteoriar tek utgangspunkt i at menneske er motivert for å tilfredsstille sine behov, eller redusere det ubehaget som vert skapt av ikkje-tilfredstilte behov. Motivasjon vert altså sett på som noko som spring ut av personen sjølv, og ikkje eit resultat av kva som skjer i miljøet rundt personen, slik som i åtferdspsykologien. Det er utvikla mange teoriar innanfor denne gruppa, og to av dei mest

kjende er Maslows behovspyramide-teori og Deci og Ryan sin teori om sjølvbestemmelse (Skaalvik og Skaalvik, 2005).

Maslow skil mellom to hovudtypar behov: mangelbehov og vekstbehov. Mangelbehova er grunnleggande behov som alle menneske treng å få tilfredsstilt; fysiologiske behov, behov for sikkerheit og tryggleik, behov for tilhøyrighet og kjærleik og behov for å bli verdsett og verdsette seg sjølv. Desse behova må verte tilfredsstilt for at ein person skal ha det godt, viss dei ikkje er tilfredsstilt, vil personen bruke merksemda si (motivasjonen) på det. Vekstbehova handlar om behov for kunnskap og forståing, estetiske behov og behov for å få utvikle eigne moglegheiter.

Maslow meinte at desse behova utgjorde eit hierarki, slik figuren syner.



Figuren viser at motivasjonen/merksemda til ein person (elev) vil vere på det nivået/dei behova som må tilfredsstillast for å kunne klatre høgare, og gjennom å påpeike behovet for anerkjenning og sjølvverd, viser Maslow at det er ein tett samanheng mellom korleis ein person (elev) ser på seg sjølv og motivasjon for til dømes skularbeid. Viss ein elev til dømes ikkje føler at han/ho er anerkjent av læraren, eller ikkje har eit positivt syn på seg sjølv som skuleelev, vil han mest sannsynleg heller ikkje ha høg motivasjon for skularbeid (høgaste nivå: utvikling av talent, kunnskap og dugleikar) (Manger, 2012).

Også Deci og Ryan sin teori om sjølvbestemming forklarar motivasjon gjennom grunnleggande medfødde behov som må dekkast. I sin teori skil dei mellom indre og ytre motivasjon. Indre motivert åtferd meiner Deci og Ryan kan forklarast gjennom interesse, altså åtferd som ikkje er avhengig av ytre belønning eller ytre konsekvens, men som spring ut av interesse, og har si eiga belønning i form av glede over sjølve aktiviteten. I tillegg til interesse, forklarar dei indre motivert åtferd gjennom grunnleggande behov som må dekkast. Desse er behov for kompetanse, behov for sjølvbestemming og behov for tilhøyrighet (Skaalvik og Skaalvik, 2005). I teorien sin kombinerer Deci og Ryan desse to tilnærmingane. Indre motivert åtferd har sitt utgangspunkt i interesse og lyst, men for at aktiviteten skal vare ved eller gjentakast, må den tilfredstille grunnleggande behov. I følge Deci og Ryan kan altså indre motivasjon hjå elevane fremjast og utviklast ved å gje elevane sjølvbestemming (autonomi), stimulere kjensla deira av kompetanse og sørgje for at elevane føler tilhøyrighet i klassa.

5.3 Sjølvopfatningsteoriar

Teoriane til Maslow og Deci og Ryan tek utgangspunkt i at mennesket har grunnleggande medfødde behov som må dekkast. Begge teoriane seier mellom anna at mennesket har behov for ei positiv sjølvopfatning og for anerkjening frå omgjevnadane. Fleire teoriar har seinare utdjupe samanhengen mellom sjølvopfatning og motivasjon, og lagt hovudvekta på sjølvopfatning som forklaring på motivasjon. Skaalvik og Skaalvik (2005) deler desse teoriane inn i *teoriar om forventning om meistring*, *teoriar om motivasjon og sjølvverd* og *teoriar om lært hjelpeløyse*.

Bandura sin teori om Self efficacy (mestringstru), høyrer til teoriar om forventning om meistring. Denne teorien ser vi som sentral i vårt arbeid, og vi har difor gått djupare inn i denne i kap 4.2.

Atkinson sin teori om prestasjonsmotivasjon seier og noko om forventning om meistring. Teorien er utforma i ein teknisk-matematisk form, noko som gjer den elegant, men lite smidig. Mange av aspekta i Atkinson sin teori har likevel vore utgangspunkt for nyare motivasjonstenking, og vi tek den difor med. Atkinson sin teori byggjer på at det er tre hovudelement som påverkar motivasjonen. Desse er:

- eit generelt motiv for å oppnå suksess og unngå nederlag
- forventningar om suksess og nederlag i konkrete situasjonar
- verdi av suksess og nederlag knytt til bestemte situasjonar

Atkinson seier altså at når til dømes ein elev er i ein prestasjonsituasjon, vil to slags impulsar melde seg; for det første lyst til å gå laus på oppgåva, og for det andre: angsten for å mislukkast. Desse to tendensane vil alltid virke saman som konkurrerende handlingsimpulsar, og viss angstimpulsen er større enn impulsen for å lukkast, vil eleven vegre seg for å ta fatt på oppgåva. Viss impulsen for å lukkast er sterkast, vil eleven gå i gong med oppgåva, men vere meir eller mindre hemma på grunn av angsten.

Kva er så med på å bestemme om impulsen for å oppnå suksess eller motivet for å unngå nederlag er sterkast? I teorien til Atkinson vert dette forklart med personen eller eleven sine eigne forventningar om suksess eller nederlag. Viss han/ho har mange tidlegare erfaringar med å ikkje mestre tilsvarande oppgåver, vil eleven sin impuls for å unngå nederlag vere sterk, og motsett viss eleven har tidlegare erfaringar med å mestre. I sin teori ser Atkinson også på verdien av suksess og nederlag knytt til bestemte oppgåver som ein del av ein person sin motivasjon. I dette ligg at det å mestre ei bestemt oppgåve, til dømes ei matematikkprøve, kan vere viktigare for ein elev enn ei engelsk oppgåve. Atkinson seier i sin teori at jo høgare verdi oppgåva har for ein person/elev, jo høgare motivasjon har peronen/eleven for å lukkast.

Som sagt sette Atkinson desse tre elementa inn i ein matematisk form for å forklare motivasjon. Forventning om suksess vart til dømes skildra gjennom gjennomsnittsrekning: tal tidlegare vellukka mestringsforsøk delt på det totale talet tidlegare forsøk. Teorien ser difor i for stor grad vekk frå attribusjon, altså personen sine eigne tolkingar av opplevd mestring/nederlag (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Sjølv om Atkinson sin teori har fått kritikk fordi den er for matematisk og difor ikkje tek høgde for til dømes attribusjon, peikar den på faktorar som er viktige i motivasjonssamanheng.

Eccles har i sin "expectancy-value"- teori tatt utgangspunkt i mykje av det Atkinson påpeika at hadde betydning for motivasjonen, men han er meir opptatt av sosiale og kognitive prosessar som forklaring på motivasjon, og modellen hans er mindre matematisk og mekanisk (Skaalvik og Skaalvik, 2005). I teorien til Eccles blir motivasjon (val av aktivitetar og uthald) eit resultat av *oppgåvene sin verdi for eleven samt eleven sin forventningar om å kunne klare oppgåvene.*

Ein elev sin forventning om meistring av bestemte oppgåver vert påverka av oppgåva si vanskegrad, erfaringar, forventningar frå lærarar og foreldre, tidlegare mestringserfaringar og generell akademisk

sjølvvurdering. Kva verdi eleven meiner oppgåvene har, vert påverka av haldningar og forventningar hjå lærarane, foreldre og vener, sosial rolle og sjølvoppfatning. Wigfield og Eccles skil mellom 4 aspekt når ein skal «fastsette» verdien av ei oppgåve eller eit område: *Personleg verdi*, *indre verdi*, *nytteverdi* og *kostnad* (Skaalvik og Skaalvik, 2005).

Personleg verdi heng sterkt saman med sjølvoppfatning. For ein elev som til dømes er flink i matematikk, vil det vere av høg verdi å utføre matematikkoppgåvene, fordi det er med på å bekrefte den positive sjølvoppfatninga. For ein elev som er svak i matematikk, vil det vere motsett. Indre verdi handlar om den gleden og interessa eleven har med å arbeide med ei bestemt oppgåve. Nytteverdi er eit spørsmål om i kor stor grad elevane ser nytte i å kunne meistre oppgåva. Viss det vert oppfatta som viktig for å nå framtidige mål, har oppgåva høg nytteverdi. Dette kan til dømes vere når elevar på vidaregåande vel fordjuping i matematikk for å kunne velje enkelte studiar seinare. Kostnad vert skildra som alle dei negative aspekta som kan vere knytt til å ta fatt på ei bestemt oppgåve. Oppgåva sin verdi fell jo større kostnaden med å engasjere seg er. Eit døme kan vere oppgåva heimelekses: viss ein elev opplever at andre kjekke, interessante aktivitetar må vike på grunn av heimeleksa, vil heimeleksa ha ein viss kostnad, og jo større verdi dei andre aktivitetane har, jo høgare kostnad har heimeleksa. Det er også slik at viss ein aktivitet sin vanskegrad overstig elevane sine føresetnader, aukar kostnaden.

5.4 Målorienterte teoriar

Dei seinare åra har motivasjonsforskninga lagt meir vekt på dei kognitive sidene (tankar, forventningar, verdiar) ved elevane sin motivasjon. Motivasjon vert forklart gjennom menneske sitt sterke motiv for å ha ei positiv sjølvoppfatning og for å verdsetje seg sjølv. Ein sentral grunn til dette, er fordi ein negativ sjølvoppfatning og lågt sjølvverd fører til ein subjektivt ubehageleg tilstand (Kaplan, 1980).

I dette ligg også ulike attribusjonsteoriar, som forklarar eller tolkar korleis personen opplever årsakene til eiga åtferd (til dømes suksess og nederlag) og korleis slike opplevingar påverkar motivasjonen hans/hennar. I kognitiv motivasjonsteori er ein også oppteken av kva mål elevane har. For å forstå elevane sin motivasjon, må ein kjenne til kva mål dei har, og vere bevisst på at desse måla kan vere ulike frå elev til elev. I staden for å skilje mellom ytre og indre motivasjon, slik som til dømes Deci og Ryan (2000) nyttar ein heller omgrepet målorientering. Her skil ein mellom konkrete

mål og målorientering. Med konkrete mål meiner ein til dømes det å ha eit mål om å få karakter 5 på ei grammatikkprøve, eller å klare å hoppe ei viss høgde i høgdehopp. Med målorientering, derimot, prøver ein å forklare grunnane til at elevane involverer seg i dei aktivitetane dei gjer, som til dømes skularbeid, sport og så vidare, eventuelt grunnen til at dei ikkje gjer det. Dweck (1999) skil mellom oppgåveorientering og egoorientering. Oppgåveorientering tyder at læringa er eit mål i seg sjølv. Eleven ynskjer å oppnå auka forståing, meir innsikt, betre innsikt og/eller å meistre ei oppgåve. Egoorientering, derimot, handlar om at eleven er oppteken av seg sjølv i læringssituasjonen. Det viktigaste målet er å bli oppfatta som flink, eller i verste fall å unngå å bli oppfatta som udugeleg. Korleis ein vert oppfatta er viktigare enn kva ein lærer.

Skaalvik og skaalvik legg i si bok fram ei punktvis liste som viser dei tydelegaste skiljepunkta mellom egoorienterte og læringsorienterte elevar. Egoorienterte elevar tenderer mot å vere opptatt av sosial samanlikning, å sjå på evner som ein stabil og lite foranderleg eigenskap, å attribuere til evner, å gje opp når ein møter på vanskar, samt å yte høg innsats berre når ein forventar å meistre aktiviteten. Læringsorienterte elevar, derimot, tenderar mot å sjå på evner som foranderlege gjennom innsats, å attribuere prestasjonar gjennom innsats, å søkje optimale utfordringar, å ha stor uthaldenheit når dei møter vanskar samt å nytte seg av effektive læringsstrategiar. (Skaalvik og Skaalvik. 2009:166-168)

Oppgåveorienterte elevar attribuerer altså prestasjonar lettare til innsats, kunnskap og val av strategi, medan egoorienterte elevar i større grad attribuerer prestasjonar til evner. For ein egoorientert elev vil eit nederlag verke truande på sjølvverdet og sjølvoppfatninga fordi det vert tolka som ein indikasjon på at han har dårlege evner, og behovet for å beskytte sjølvvet vil difor vere sterkare hos egoorienterte elevar enn oppgåveorienterte elevar.

6. Metode

I dette kapittelet vil vi gje ei teoretisk innføring i metode. Vidare vil i kapittel 7 knyte opp metodeteorien til forskinga, og vise korleis det vart gjennomført og seie noko om gjennomføringa opp mot validitet, reliabilitet og i kva grad resultata er generaliserbare, altså kva kvalitet ein kan seie at forskinga vår har hatt.

6.1. Teoretisk gjennomgang av ulike datainnsamlingsmetodar

Metode, av det greske ordet *methodos*, tyder å følgje ein bestemt veg mot eit mål.

Når vi skal gjennomføre ei undersøking i samband med til dømes ei masteroppgåve, må vi nytte ein eller anna form for metode. Ein kan tenkje på metode som eit verkty eller ein reiskap ein nyttar som framgangsmåte for å få svar på spørsmål og ny kunnskap innanfor eit felt. Metoden er reiskapen vår i møte med noko vi ynskjer å undersøke, og hjelper oss til å samle inn data, det vil seie den informasjonen vi treng til undersøkinga vår (Dalland 2001:71). Metode handlar altså om korleis ein hentar inn, organiserer og tolkar informasjon. Omgrepa vitskap og metode heng nøye saman. Å vere vitskapleg er å vere metodisk, seier Tranøy (1986:126). Han definerer metode som ein framgangsmåte for å få fram kunnskap eller etterprøve påstandar som er sett fram med krav om å vere sanne, gyldige eller haldbare. Dette gjeld sjølvstøtt også for forskinga i masteroppgåva vår.

Ein deler ofte dei ulike metodane inn i hovudgruppene kvantitative og kvalitative metodar. Når ein skal i gong med ei undersøking, må ein tenkje gjennom kva ein vil med undersøkinga, og velje ut frå det. Ved å nytte éin metode, får ein éin type data, vel ein ein annan metode, får ein ein annan type data. I forskinga vår nyttar vi både kvalitativ metode (intervju) og kvantitativ metode (spørjeskjema). Men før vi går inn og ser på forskinga, vil vi gje ein gjennomgang av dei to hovudgruppene kvalitativ og kvantitativ metode. I gjennomgangen vår har vi hovudsakleg nytta Dalland (2001) som kjelde.

Dei kvantitative metodane har den fordel at dei tek sikte på å forme informasjonen (data) om til målbare einingar som i sin tur gjev oss høve til å gjere rekneoperasjonar, som det å finne gjennomsnitt og prosent av ei større mengd. Ein prøver å avdekke så sikker, eksakt og gyldig kunnskap som mogleg om det som kan teljast, vegast og mållast. Slik data vert gjerne og kalla harddata, og dette treng ein for å kunne samanlikne, finne tydelege mønster og utvinne kunnskap

som kan generaliserast. Metodar ein kan nytte innanfor det kvantitative er mellom anna spørjeskjema (standardisert intervju, enquete), eksperiment og observasjon.

Viktige stikkord for kvantitativt orienterte metodar er altså:

- *Presisjon*: Å få fram mest mogleg eksakt avspesjing av den kvantitative variasjonen
- *Breidde*: Å gå i breidda. Å få eit lite tal opplysningar om mange einingar
- *Det gjennomsnittlege*: Få fram det som er felles, det representative
- *Systematikk*: Spørjeskjema med faste svaralternativ. Systematiske og strukturerte observasjonar
- *Distanse til feltet*: Datainnsamling skjer utan direkte kontakt med feltet
- *Forklaring*: Framstillinga tek sikte på å formidle forklaring
- *Tilskodar*: Forskaren ser fenomenet utanfrå. Forskaren tilstreber nøytralitet og avstand
- *"Eg-det-forhold"*: Mellom forskar og undersøkingsperson er det eit "eg-det-forhold"

Dei kvalitative metodane tek i større grad sikte på å fange opp meiningar, haldningar og opplevingar som ikkje let seg talfeste eller måle. Vi nyttar kvalitativt orienterte metodar for å få vite meir om menneskelege eigenskapar som erfaringar, opplevingar, tankar, forventningar, motiv og haldningar. Vi kan spørje etter meining, tyding og nyansar av hendingar og åtferd, og vi kan oppnå større forståing for kvifor menneske gjer som dei gjer. Vi spør om ting som ikkje let seg talfeste og måle. Kva skjuler seg bak tala og harddataa? Informasjon og data ein søker å finne gjennom kvalitative metodar vert ofte kalla mjukdata. Metodar ein kan nytte innanfor det kvalitative, er mellom anna, observasjon, uformelle/ustrukturerte intervju og djupneintervju, dokumentanalyse og feltarbeid

Tilsvarende stikkord for kvalitativt orienterte metodar vil vere:

- *Kjensle*: Få fram best mogleg gjengjeving av den kvalitative variasjonen
- *Djupne*: Å gå i djupna. Å få mange opplysningar om få einingar
- *Det særeigne*: Å få fram det som er spesielt, eventuelt det som er avvikande
- *Fleksibilitet*: Intervju prega av fleksibilitet utan faste svaralternativ. Ustrukturerte observasjonar
- *Nærleik til feltet*: Datainnsamling skjer i direkte kontakt med informant
- *Heilskap*: Data som vert samla inn, tek sikte på å få fram samanheng og heilskap
- *Forståing*: Framstillinga tek sikte på å formidle forståing

-
- *Deltakar*: Forskaren ser fenomenet innanfrå. Forskaren erkjenner påverknad og delaktigheit
 - *"Eg-du-forhold"*: Mellom forskar og undersøkingsperson er det eit "eg-du-forhold"

Det kan her sjå ut som om desse to hovudgruppene står i sterk kontrast til kvarandre, men i gjennomføringa vil dei ulike metodane ha element av kvarandre i seg. Likevel vil mykje av det som er positivt med den eine retninga vere det som kan opplevast som negativt/manglar ved den andre retninga, og ein kan slik sett seie at dei ofte kan komplementere kvarandre.

6.2 Fordeler og avgrensingar hjå metodane

Det er som sagt fordeler og avgrensingar både ved dei kvalitative og dei kvantitative metodane. Det er viktig at ein tenkjer nøye gjennom desse før ein går i gong med undersøkingane.

6.2.1. Kvantitativ metode: Spørjeskjema

Ved bruk av spørjeskjema og kvantitativ metode, er det ein stor fordel at ein kan redusere informasjonsmengda til å gjelde dei variablane ein ynskjer å få svar på, ettersom spørsmåla vert laga på førehand, og det berre er desse informantene svarer på. Dette vert ytterlegare forsterka om ein nyttar spørjeskjema med faste svaralternativ. Dette vil også gjere systematisering av funn meir oversiktleg og mindre arbeidskrevjande. Forskaren treng heller ikkje personleg å oppsøkje informantene, ettersom spørjeskjemaet kan sendast pr post eller mail. Nettopp dette fråværet av personleg møte og informantene sitt høve til å vere anonym kan også gjere til at han/ho svarer meir ærleg på spørsmåla som vert stilt (Larsen 2010:27). På same tid vil avstanden til forskaren kunne føre med seg at ein ikkje tek det så nøye når ein svarar. Ei utfordring ved utsending av spørjeskjema er ofte også at det kan vere vanskeleg å få folk til å svare.

Ved bruk av spørjeskjema vert dei same spørsmåla stilt til eit stort tal informantar. Ein vil difor ha høve til å arbeide med innsamla data på ein heilt anna måte, ein kan lage statistikk, tabellar, figurer samt generalisere funna sine. Men for å lukkast med spørjeskjema som metode, er det viktig at ein arbeider nøye med skjemaet i forkant, slik at ein er heilt sikker på at det gjev dei data ein ynskjer, at ein får svar på det ein ynskjer å få svar på. Det er ikkje høve til å stille oppfølgingsspørsmål og så vidare, så forskaren må passe på å stille dei riktige spørsmåla, viss ikkje står ein i fare for at undersøkinga ikkje er valid (Larsen 2010:38).

6.2.2. Kvalitativ metode: Intervju

I eit kvalitativt intervju møter ein informanten ansikt til ansikt. Dette er ein fordel med tanke på bortfall, fordi det er langt færre som trekkjer seg frå eit intervju enn frå til dømes å fylle ut tilsendte spørjeskjema (Larsen, 2010:26). At ein møter informanten personleg, gjev også eit betre høve til å gå i djupna og til å unngå misforståingar. Forskaren kan forklare og greie ut meir kring dei ulike spørsmåla, stille oppfølgingsspørsmål, gå meir i djupna der det er ynskjeleg og rydde opp i eventuelle misforståingar. I tillegg vil ein kunne støtte seg på anna kommunikasjon som kroppsspråk og tonefall. Dette gjer til at forskaren får ei betre forståing av det som vert studert og i større grad kan forklare dei funna som vert gjort (Larsen, 2010:26). Samstundes er det slik, at ein kvalitativ metode som til dømes intervju, vil vere prega av forskaren sin personlegdom, og evna til å oppnå kontakt med, og skape ein god intervjusituasjon for informanten

Det er også enklare å sikre god validitet, at resultata har gyldigheit og er haldbare, gjennom kvalitative metodar som intervju. Nettopp fordi ein har høve til å snakke fritt, stille oppfølgingsspørsmål og utdjupande spørsmål, kan ein sikre oppklaring av det som vert sagt og unngå misforståingar (Larsen, 2010:26).

Det som ofte vert sagt å vere den største avgrensinga ved intervju som metode, er at ein sjeldan kan nytte innsamla data til å generalisere. Det er og vanskelegare og meir tidkrevjande å arbeide med data i etterkant, ettersom data ikkje er systematisert og sortert gjennom til dømes svaralternativ. Det er difor også ofte sett på som ein tidkrevjande metode. For informanten kan det vere vanskelegare å vere heilt ærleg i ein samtale ansikt til ansikt med forskaren, enn ved til dømes avkryssing på eit spørjeskjema. Ein kan altså ikkje vere heilt sikker på om folk snakkar heilt sant, fordi dei ynskjer å gjere eit godt inntrykk, eller svare det som ville ha vore mest "korrekt" i høve profesjonens plattform. I tillegg kan forskaren vere med på å påverke det informantene seier, at han/ho svarer det ein trur forskaren vil høyre. Dette vert kalla intervju effekt eller kontrolleffekt (Larsen, 2010:27). Nettopp fordi nærleiken til informantene kan vere både ein fordel og ei avgrensing i høve til intervju som metode, er det viktig at forskaren er medviten dette, og etter beste evne legg opp til at det skal vere ein fordel.

6.3 Ethiske dilemma/forskingsetiske vurderingar

I forkant av forskinga er det viktig å reflektere omkring etiske utfordringar forskinga kan gi oss. Det er viktig at vi er merksame på at det kan oppstå interessekonflikt mellom oss som utfører ei

undersøking, og dei personane som på ein eller anna måte vert involvert i prosjektet. Vi har med menneske å gjere, og dei skal verte ivaretekne på ein skikkeleg måte. Det tyder at vi må tenkje gjennom kva etiske utfordringar arbeidet vårt medfører, og korleis dei kan løysast. Etiske utfordringar er knytt til alle ledd i ei undersøking, frå planlegging til gjennomføring og formidling av resultat. Døme på etiske utfordringar kan vere å sikre personvern, taushetsplikt, anonymitet samt informert, frivillig samtykke (Dalland, 2001). Kvale og Brinkman (2010) tek i si bok opp fire område som tradisjonelt vert diskutert i etiske retningslinjer for forskarar. Desse er: *Informert samtykke*: at informanten får naudsynt informasjon om formålet med undersøkinga, samt eventuelle fordeler og ulemper ved å delta. *Konfidensialitet*: at privat data som kan avsløre kven informanten er, ikkje vert avslørt. *Konsekvensar*: at risikoen for å skade ein informant bør vere så låg som mogleg. *Forskaren si rolle*: at forskaren har integritet og syner moralsk ansvarleg forskingsåtfærd.

Korleis kan vi sikre at masteroppgåva vår held seg til vitenskaplege krav som gjeld for vårt fag, nemleg pedagogikk? Pedagogikk som fag har element og teoretisk forankring i både psykologi og sosiologi, og til dels også historie (Skjervheim 1996:230). Pedagogikk er ein vitenskap som handlar om menneske. Når ein forskar på menneske står ein i eit kommunikasjonsforhold med menneske, og forskaren er på sett og vis ein del av forskinga, anten ein vil det eller ikkje. Pedagogikk er altså ein forståande og fortolkande vitenskap, ein vitenskap som hovudsakleg vert rekna for å vere ein del av den hermeneutiske tradisjonen.

I masteroppgåva vår skal vi forske på i kva grad den ikkje-faglege vurderinga i skulen vert nytta til å styrke sjølvoppfatninga til elevane. Det er då to krav som vert stilt til datainnsamlinga, og desse har noko å seie både for kva innsamla data kan nyttast til, og kva verdi dei har for undersøkinga. Det eine kravet handlar altså om kor påliteleg dei er innsamla, om det er *reliabelt*, og det andre om kva relevans dei har for problemstillinga, om det er *valid*. Korleis kan vi så kvalitetssikre forskinga vår slik at det vi kjem fram til kan klassifiserast som reliabelt (påliteleg) og valid (gyldig) kunnskap?

For å sikre validitet på innsamla data i samband med kvalitativt intervju, er det viktig at ein gjer eit grundig forarbeid, og vurderer nøye val av intervjupersonar (informantar), slik at ein veit at det er personar som har noko å bidra med. Like viktig er det og at ein arbeider nøye med intervjuguiden i førekant av intervjuet – det er lite hjelp i gode informantar viss ikkje spørsmåla vi stiller fangar opp dei sentrale sidene ved problemstillinga vår. Spørsmåla som vert stilt må difor heile tida bli sett i lys

av problemstillinga, både for å sjekke at spørsmåla har validitet, men og for å unngå at det er sider av problemstillinga som ikkje vert belyst gjennom spørsmåla.

Å sikre validitet i ein intervjusituasjon handlar og om å ta i bruk menneskekunnskap. Vi har plukka ut informantar fordi dei sit inne med kunnskap som vi gjerne vil ha tak i, og vår jobb blir å sørge for at informantane får høve til å formidle kunnskapen sin på ein mest mogleg naturleg måte, utan at vi påverkar svara. Det kan og vere vanskeleg i sjølve intervjusituasjonen å fange opp kva som er viktig, valid informasjon, så ein bør difor sørge for å ha eit opptak av intervjuet, slik at ein kan gå gjennom det og transkribere det i etterkant.

Medan det å sikre validitet i eit intervju handlar om både kva ein gjer før og under sjølve intervjuet, vil sikring av validitet i ei spørjeundersøking i større grad handle om arbeidet ein legg ned i forkant, og det ein må passe på her vil bli det same som for eit intervju, nemleg å sikre at ein spør etter det som er relevant for problemstillinga, slik at ein får inn svar som faktisk kan belyse den. "Som du spør får du svar" vert det ofte sagt, og i dette ligg ei god påminning om kor viktig det er å ha klart føre seg kva ein ynskjer svar på. Verdien av ei spørjeundersøking står og fell på utforminga av spørsmåla, fordi ein har ikkje høve til å gå tilbake til informantane og be dei om å utdjupe eller forklare svaret. Dalland (2001:190) legg fram tre viktige punkt som ein må vere medviten om og vurdere i arbeidet med å utforme spørjeskjema: Ein må sikre tydinga av ord og uttrykk i spørsmåla, sikre kva opplysningar ein eigentleg spør etter, og vurdere kva type målestokk informanten vert bedt om å bruke i svaret sitt.

Å sikre reliabilitet i arbeidet vårt med masteroppgåva, handlar om å sørge for at data er samla inn på ein slik måte at dei er til å stole på, og det betyr at ein må sørge for at dei ulike ledda i ei undersøking er fri for unøyaktigheiter (Dalland,2001:84). I eit intervju kan ei mogleg feilkjelde vere sjølve kommunikasjonsprosessen. Det kan fort vere mistydingar i tolking av spørsmål og svar, og i måten ting vert notert ned på. I tillegg er det ofte slik at vi, bevisst eller ubevisst, legg større vekt på nokon av informanten sine ytringar enn andre, noko som også kan vere ei feilkjelde. For å prøve å unngå desse feilkjeldene vil vi nytte opptaksutstyr under intervjuet og transkribere intervjuet i etterkant. Ved å skrive ned ordrett heile intervjuet slik at alt som vert sagt under intervjuet får like stor vekting, analysere den nedskrivne teksten, samt høyre på tonefall og så vidare, vil ein kunne auke reliabiliteten i kommunikasjonsprosessen.

Som forskarar må vi og vere bevisst på og ærlege om eiga føreforståing og korleis dette kan påverke. I ein intervjusituasjon vil vi alltid møte med eigne hypotesar kring problemstilling og haldningar til informanten. Vi vil og gjere oss tankar undervegs kring det som kjem fram i samtalen. Som intervjuar vil ein oftast ha meir makt over situasjonen enn informanten, og det er viktig at ein ikkje let eigne haldningar og meiningar styre. Ein må heller ikkje reagere på informanten sine svar som om dei er "rette" eller "gale", og på den måten styre informanten sine svar. Viss data vi får gjennom intervju er prega av at informanten har gjeve oss dei svara han/ho trudde vi ville ha, ikkje kva han/ho sjølv eigentleg meiner, vil vi få eit problem med reliabiliteten.

Som forskarar må vi også sikre at informasjonen vi hentar inn kan reknast for epistemologi, og ikkje noko anna, til dømes stadfesting av tidlegare fordommar. Epistemologi er teori om kunnskap, kva kunnskap er og korleis ein kan oppnå kunnskap (Kvale, 2010:66). Spørsmålet vert dermed korleis vi kan sikre at det er kunnskap vi får gjennom forskinga, og ikkje noko anna?

For å sikre dette må ein først og fremst kjenne til dei ulike hovudsyna på korleis kunnskap vert til, slik at ein er medviten sin eiga ståstad i debatten. Har vår eiga forskning eit positivistisk grunnsyn eller eit hermeneutisk grunnsyn? Alseth og Kobberstad (1997, s. 21) hevdar at kvaliteten i forskingsarbeidet i stor grad vil vere forbunde med *korleis ein forhold seg* til teori, metode, data, analyse og framstilling, i mindre grad av *kva* teori, metode og så vidare ein vel.

Å sikre at innsamla informasjon er epistemologi, og ikkje noko anna, handlar og om at vi som forskarar må vere medvitne vår eiga rolle i forskinga. Kor står vi i den ramma vi skal fortolke? Kan vi snakke om "objektiv" forskning? Er vi deltakarar eller tilskodarar i forskinga, og på kva måte kan dette påverke kunnskapen? Forskinga vår ligg innanfor pedagogikk/samfunnsvitskap, og vi skal forske på menneske/skulemiljøet. Vi ser difor på oss sjølve hovudsakleg som deltakarar, ikkje tilskodarar, til det vi forskar på. Samstundes er det viktig å ha ein viss distanse, særleg sidan det vi skal forske på er så nært vår eigen kvardag. Vi er sjølve subjekt innanfor det samfunnet vi skal forske på, og kan ikkje seie at vi har ein ståstad utanfor samfunnet. Vi må difor vere bevisst på det som skjer i vårt møte med informantane og når vi tolkar informasjon/data. Som deltakarar i samfunnet, i det som skal forskast på, vil vi samhandle, tolke og forstå ut frå vår eigen samfunnskontekst, ståstad, erfaring, hypotese osv.

6.4 Vårt val av metode

Innanfor vitskapen kan ein dele inn i to hovudsyn på kunnskap; positivistisk og hermeneutisk. Det positivistiske synet på kunnskap er forankra i ein naturvitskapeleg tradisjon, der kunnskap vert rekna for å vere det ein kan observere og det ein kan sanse (Dalland, 2001:54). Det har difor vore ei sterk kopling mellom den positivistiske fløya og kvantitative metodar innanfor vitskapsarbeid, der målet med undersøkinga er å formidle forklaring på eit eller fleire fenomen. Den positivistiske og naturvitskapelege tradisjonen har historisk vore sett på som meir vitskapelege og av hølgare verdi, enn informasjon og data samla inn gjennom kvalitative metodar. Hermeneutikken handlar om å tolke og forstå grunnlaget for mennesket si eksistens (Dalland, 2001:55). Denne retninga har difor ofte blitt sett i samanheng med dei kvalitative metodane, der målet med undersøkinga er å formidle forståing kring eit eller fleire fenomen, og byggjer på teoriar om fortolking, *hermeneutikk*, og menneskeleg erfaring, *fenomenologi* (De nasjonale forskingsetiske komiteer .no).

Likevel er det ikkje slik at berre dei kvalitative metodane er passande til samfunnsvitskapelege undersøkingar og forskingsarbeid. Statistikk, til dømes, er eit verkty som kan bidra til å forstå og forklare sosiale fenomen. Utfordringa ligg i kva data ein vel å nytte til statistikk, og korleis ein tolkar dei. Ved bruk av kvantitative metodar innanfor samfunnsvitskapen er det difor viktig med refleksjon og innsikt, slik at ein ikkje reduserer innsamla data til "berre" tal. Også tala må tolkast.

I arbeidet vårt har vi som sagt valt å nytte både kvalitative og kvantitative metodar. Å nytte begge metodane i ein studie vert kalla for metodetriangulering, og dette vert gjort for å fange opp flest moglege sider ved eit fenomen, slik at ein har høve både til å kvalitetssikre dei data ein samlar inn, men også høve til å kunne både tolke og forklare eit fenomen. Alle metodar har sine svakheiter, og ved å nytte fleire metodar kan ein kryss-sjekke resultatata opp mot kvarandre, og gjennom det styrke at data er gyldig og påliteleg. (Larsen 2010:27). Vi håper å kunne oppnå dette gjennom å nytte både intervju og spørjeskjema i arbeidet vårt.

6.5. Design

Eit forskingsdesign er ein overordna plan for korleis ei undersøking skal gjennomførast, altså ein plan for korleis ein skal gå fram for å få svar på ei gjeven problemstilling. Uansett kva metode ein vel, er det nokre grunnkrav ein må ta omsyn til, for å sikre at undersøkinga kan kallast forskning. Dalland legg i si bok fram seks av dei mest sentrale grunnkrava (2001:77-82):

-
- *Resultata skal vere i samsvar med røynda:* Dette tyder at viss innsamla data, empirien, ikkje stemmer overeins med dei tankane og hypotesane ein sjølv har kring problemstillinga og dei spørsmåla som vert stilt, er det empirien som skal presenterast som røynda.
 - *Data skal vere systematisk utvalt.* Dette handlar om at forskaren må ha ein plan for korleis ein vil velje ut informantane. Planen må sikre at informantane er eit representativt utval av populasjonen ein forskar på, og at ein kan gjere greie for korleis dei har vorte valt ut.
 - *Data skal nyttast nøyaktig.* Nøyaktig bruk av data tyder at forskaren må sikre at han/ho er mest mogleg nøyaktig under innsamling, behandling og analyse av data, slik at resultatet ikkje er avhengig av den som utfører undersøkinga. Idealet er at ein annan forskar skal kunne oppnå det same resultatet ved å følge den same framgangsmåten.
 - *Forskaren si føreforståing skal vere kjent.* Som forskarar vil vi ha med oss ulike haldningar, tankar, fordomar og så vidare inn i ei undersøking. Dette er ikkje til å unngå, men det er viktig at ein som forskar er medviten si eiga føreforståing, og kva det kan ha å seie i eiga tolking av resultat.
 - *Resultata skal kunne kontrollerast eller etterprøvd.* Presentasjon av resultata skal gjerast på ein slik måte at det kan bli kontrollert og etterprøvd. Det vil seie at alt ved undersøkinga, som kan ha påverknad på resultatet, skal med. På dette punktet vil det vere eit skilje mellom kvalitative og kvantitative undersøkingar. Det vil til dømes vere vanskeleg å gjennomføre eit uformelt intervju fleire gonger med nøyaktig same resultat, og utfordringa vert difor å skildre framgangsmåten så godt som råd er.
 - *Forskinga bør vere kumulativ:* At forkinga er kumulativ, tyder at den bør bygge vidare på den forkinga som allereie har blitt gjort, og som ein har tillit til, slik at ein kan knyte eigne resultat opp mot desse.

7. Gjennomføring av metode

Som vist i kapittel 6, vert det stilt mange krav til forskning, mellom anna for å sikre at gjennomføringa er av god forskningsetisk kvalitet og at resultat har validitet og reliabilitet. I publikasjon *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*

(De nasjonale forskningsetiske komiteer.no) summerer ein opp det som NESH meiner er viktig å avklare i samband med eit forskingsprosjekt. Desse retningslinjene har vi heldt oss til i samband med masteroppgåva. Norsk samfunnsvitenskapelige Datatjeneste AS har godkjent at prosjektet tilfredsstillar krava i personopplysningslova, og prosjektet er registrert som nr 35888 i den deira offentlege database på nettet: www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp.

I arbeidet vårt laga vi først eit forskardesign, som inneheldt alt som var av relevans for gjennomføringa av undersøkinga, som val av informantar (utval, tal og så vidare), kva variablar som skulle vere med, samt korleis innsamla data skulle målast og analyserast, og denne planen tok vi så med oss vidare i arbeidet.

7.1. Kort om gjennomføring av spørjeundersøking

Då vi utforma spørjeskjemaet vårt, tok vi utgangspunkt i to av dei fire underproblemstillingane våre som vi ynskte å få svar på. Spørsmåla i spørjeundersøkinga er difor knytt til ulike variablar som vi, med utgangspunkt i presentert teori kring vurdering i grunnskulen, forventar at kan seie noko om og vise samanhengar med desse to underproblemstillingane:

- *Kva vert lagt til grunn for karakteren i orden og åtferd?*
- *Korleis vert karakteren i orden og åtferd sett?*

I utforminga av spørjeskjemaet prøvde vi sjølvstøtt å gjere layouten innbydande og ryddig, slik at informantane hadde lyst til å svare på spørsmåla. Vi prøvde og å gjere spørsmåla korte, presise og med svaralternativ som var eintydige, slik at dei ikkje vart misforstått. Det er umogleg å sikre seg heilt mot at spørsmåla vert tolka annleis enn kva intensjonen er i ei spørjeundersøking, men for å sikre høgast mogleg validitet og reliabilitet gjennomførte vi ein pilottest før utsending av spørjeskjemaet. I pilottesten sende vi ut spørjeskjemaet til 8 lærarar, og samtala med desse i etterkant kring spørsmåla på skjemaet, om noko var utydeleg, vanskeleg å svare på, korleis dei hadde oppfatta spørsmåla osv.

Vi studerte og det datamaterialet vi fekk på pilottesten, for å sjå om det kunne gje oss svar på det vi ville finne ut av. Ut frå tilbakemeldingane vi fekk frå desse 8 lærarane gjorde vi nokre justeringar på spørjeskjemaet vårt. Det endelege spørjeskjemaet inneheldt 18 spørsmål, alle med avkryssingssalternativ. På 12 av spørsmåla var det og høve til å spesifisere/greie ut svaret.

Eitt av dei største problema ved å nytte spørjeskjema som kvantitativ metode, er at det generelt er låg svarprosent på desse. Samstundes veit ein at svarprosenten på spørjeundersøkingar pr post er høgare enn på dei som vert sendt ut pr e-post. Vi nytta difor «vanleg» postgang når vi sende ut undersøkinga vår. Vi veit og at skular generelt mottok mange førespurnader om å delta i ulike undersøkingar, så vi ringte difor i forkant og fekk samtykke.

Vi brukte klyngeutval i spørjeundersøkinga, og sende ut spørjeskjema til 15 skular med ungdomstrinn i Sunnfjord- og Nordfjordregionen (totalt er det i overkant av 20 skular med ungdomstrinn). Ut frå storleiken/tilsette på ungdomstrinnet på desse skulane sende vi så 3-6 spørjeskjema til kvar skule. Saman med spørjeskjemaet sende vi og ut eit skriv med informert samtykke, der vi skreiv litt om kva som var formålet med undersøkinga, og at det var frivillig å delta. For å sikre full anonymitet vart det lagt ved ferdig frankert og adressert konvolutt til kvart skjema. Totalt blei det sendt ut 67 spørjeskjema, og av desse fekk vi 41 i retur, altså ein svarprosent på 61,2 %. Dette syner ein relativt høg svarprosent. På nokre av svarskjema hadde informantane kryssa av på fleire svaralternativ, men ingen av svarskjemaa vart forkasta.

Ut frå svara vi har motteke, er fordelinga på typen skulen dei arbeider på slik (spørsmål 1):

- Fulldelt 1.-10. trinn: 22 %
- Fulldelt 8.-10. trinn 28,4 %
- Fåddelt 1.-10. trinn 39 %
- Fulldelt 5.-10. trinn 10,6 %

Alle informantane arbeider (i hovudsak) på ungdomsskulen. Av desse var nær halvparten (48, 8 %) i tillegg kontaktlærer i ungdomsskulen (spørsmål 2). Svara vi har fått på spørsmål 1 og 2 viser at utvalet er representativt for skulane med ungdomstrinn i Sunnfjord- og Nordfjordregionen.

7.2. Kort om gjennomføring av intervju

Gjennom intervju ønsket vi å komme nærmere inn på det som kom fram i spørjeundersøkinga, og gjerne utdjupe det. I tillegg ønsket vi at intervju skulle gje oss nokre svar på underproblemstillingane:

- *Kva vert lagt til grunn for «jamleg dialog om anna utvikling»?*
- *Korleis vert dialogen gjennomført?*

Som informantar i intervju ønsket vi å nytta vi personar som vi rekna med at kunne sitte inne med erfaringar som kunne kaste lys over dei spørsmåla vi ønsket å få svar på eller refleksjonar kring. Vi valte difor å bruke strategisk val, det vil seie å velje ut informantar som vi veit har noko å bidra med til problemstillinga vår (Dalland 2001:131). Kriteriet vårt for utveljing av informantar var hovudsakleg at dei skulle arbeide som lærarar (faglærar eller kontaktlærar) i ungdomsskulen. I tillegg var det naturleg å velje informantar som vi rekna med «hadde eigne meiningar» og ikkje var utilpass i ein intervju-situasjon. Vi ønsket at informantane skulle representere eit «snitt» både i forhold til kjønn, alder og skuletype. Informantgruppa bestod av tre kvinner og to menn. Informantane var 32, 35, 36, 40 og 53 år gamle og har arbeidd i skulen i henholdsvis 7, 10, 15, 18 og 20 år. Dei har jobba som både faglærarar og kontaktlærarar. Ein av informantane er inspektør, men delar av stillinga er også som faglærar i ungdomsskulen, resten av informantane arbeider i år som kontaktlærarar. Tre av informantane arbeider på fulldelte 1.-10 og 5.-10. skular, medan to av informantane arbeider på fådelte 1.-10. skular. Vi ser at aldersmessig kunne vi ha hatt ei noko større spreining, men spørsmåla er av ein slik art at vi meiner at dette ikkje har så mykje å seie.

Vi førebudde intervju ved å lage spørsmål som var dekkande for dei områda vi ville undersøke. I forkant av intervju gjennomførte vi eit pilotintervju med ein kollega. Etter det justerte vi intervjuguiden noko. Vi valte å gjennomføre intervjuet som eit halvstrukturert intervju. I det ligg det at vi i forkant hadde formulert formålet med undersøkinga/intervjuet og fokuserte på eit bestemt tema. Vi hadde og laga ein intervjuguide, som kunne hjelpe oss til å halde fokus og hugse på alle moment i intervjusituasjonen. Samstundes var vi ikkje heilt bunde til denne – under intervjuet utdjupe vi spørsmål og stilte også uførebudde spørsmål. Intervjuguiden var strukturert ut frå dei fire underproblemstillingane våre og spørsmåla vi stilte var meint å skulle belyse desse på ulike måtar. I tillegg hadde vi eit eige punkt med spørsmål som handla meir generelt om motivasjon,

sjølvoppfatning og sjølve samfunnsmandatet til skulen. På tre av dei fem intervjua var vi begge tilstades som intervjuarar, der den eine av oss leia intervjuet og den andre først og fremst var observatør, men også stilte nokre spørsmål. I forkant av sjølve intervjuet samtala vi med informantane om formålet med intervjuet/tema, men spørsmåla vart ikkje delt ut på førehand. Dei var og informert om at det som kom fram i intervjuet ville bli behandla konfidensielt. Informantane skreiv og under på samtykkeskjema der dei blei informert om at dei kor tid som helst kunne trekke seg. Før intervjua starta informerte vi litt om korleis rollene våre i intervjusituasjonen kom til å vere, og vi informerte også om at det kom til å ha form som eit intervju og ikkje ein samtale. Dette for at dei ikkje skulle føle det ubehageleg dersom dei følte at dei ikkje fekk dei tilbakemeldingane dei forventa under intervjuet. Kvart intervju varte i om lag 30 minutt. Under intervjua nytta vi lydopptakutstyr (taleopptak på Iphone), noko som fungerte greitt. Lydopptaka vart sletta etter transkriberinga.

Før vi tok til med transkriberinga høyrde vi på intervjua fleire gonger. Det var svært nyttig for oss, fordi vi då hadde høve til å lytte på ein anna måte enn i sjølve intervjusituasjonen. Gjennom å høyre på lydopptaka fleire gonger, vart vi og klar over sterke og svake sider i sjølve intervjuet, og i etterkant ser vi at sjølv om intervjua gjekk fint, var det nokre gonger der vi kanskje gjekk litt for fort fram i intervjua og over på neste spørsmål, slik at informantane kanskje ikkje fekk tenkt seg godt nok om, eventuelt kunne dei kanskje ha utdjupa svara sine meir.

Det er mange val ein må ta når det gjeld transkribering. I transkriberinga har vi valt at:

- Alle ord skal transkriberast
- Registreringar av «eh..» og «hm..» er ikkje tekne med, med mindre dei er ein del av eit svar, og ikkje eit generelt uttrykk for «tenking»
- Pausar, intonasjonsmessige understrekingar, og sukk er ikkje tekne med, medan latter er teke med ved at vi har skrive når det førekjem; (ler)

Etter at vi var ferdige med transkriberinga, gjekk vi nøye gjennom det skrivne materialet fleire gonger, og noterte stikkord i marginen. Ut frå desse stikkorda sorterte vi innhaldet under ulike postar/spørsmål. Desse postane/spørsmåla vart så sortert innunder forskarspørsmåla våre. Denne

strukturen vert også nytta i neste kapittel der vi går gjennom funn. Alle informantane har fått høve til å lese gjennom intervjuet etter transkribering, men ingen av dei har nytta seg av dette.

7.3. Forskinga sin kvalitet

Forskinga sin kvalitet handlar om reliabilitet, validitet og generalisering. Ovanfor har vi skildra korleis vi har førebudd og gjennomført forskinga, og vi meiner at vi har gjort dette på ein måte som sikrar dette. Men som forskarar må vi og vere bevisst vårt eige ståstad og haldningar. Som lærarar står vi i nær tilknytning til det feltet vi har forska på, og vi har og hatt vår eiga forforståing/hypotese på det vi har forska på. Vi trur likevel at vi har klart å "heve" oss over dette, og sett på datamaterialet utan å påverke resultatet.

Er så funna våre generaliserbare? Nei – vi kan ikkje hevde at resultatata av prosjektet er så allmenngyldige at dei kan seiast å gjelde vurdering av det ikkje-faglege for skulen i Noreg generelt. Dette meiner vi mest av alt fordi datatilfanget på spørjeundersøkinga er for lite og for geografisk sentrert. I tillegg nytta vi informantar som vi visste at «hadde eigne meiningar» og ikkje var utilpass i ein intervju-situasjon, altså ikkje eit tilfeldig utval til intervju.

Men sjølv om funna våre kanskje ikkje kan generaliserast, meiner vi å ha oppnådd målet vårt med studien, som var å få innsikt i korleis den ikkje-faglege vurderinga på ungdomstrinna vart gjennomført, og kva intensjonar som eventuelt låg bak gjennomføringa. Vi meiner difor også at sjølv om funna ikkje er direkte generaliserbare, er det likevel fleire punkt/funn i vårt materiale som kan setjast inn i eit større bilete og som kan overførast, diskuterast og ha relevans. (sjå også neste kapittel)

8. Presentasjon av funn og resultat

I dette kapitlet skal vi presentere dei analyserte funna vi har gjort i forskinga vår. Analysedelen av eit forskingsprosjekt handlar om å finne ut av kva datamaterialet fortel. Dette krev også at ein som forskar må vurdere materialet kritisk. Å vurdere datamaterialet er å sjå kritisk på til dømes *Kor godt skildrar data den situasjonen som er studert? Kva kan vi ha oversett? På kva måte kan nærleiken til feltet ha farga datamaterialet? Kva er det vi saknar av data? Kva avgrensingar ligg i metoden ein har nytta? Hefter det nokre svakheiter ved gjennomføringa?* (Dalland 2001:112). Det er viktig å stille desse kritiske spørsmåla, slik at ein har denne kunnskapen med seg i tolkinga av resultatata.

Som forklart innleiingsvis i oppgåva, har vi valt å arbeide ut frå fire underproblemstillingar eller forskarspørsmål for å belyse problemstillinga vår:

- *Kva vert lagt til grunn for karakteren i orden og åtferd?*
- *Korleis vert karakteren i orden og åtferd sett?*
- *Kva vert lagt til grunn for «jamleg dialog om anna utvikling» ?*
- *Korleis vert dialog om anna utvikling strukturert/gjennomført?*

Funna våre vil i hovudsak difor bli strukturert ut frå desse. I kapittel 9 vil vi så ta funna våre vidare med inn i drøfting opp mot (hovud)problemstillinga vår – *Korleis nyttar vi den ikkje-faglege vurderinga til å styrke sjølvoppfatninga til elevar i ungdomsskulen?* I vår gjennomgang nyttar vi tala 1-5 på informantane våre. I tilvisingar til dei transkriberte intervju, skriv vi først talet til den aktuelle informanten, så sidetalet i denne informanten sitt intervju. Eit utsegn frå informant 2, henta frå side 9 i transkriberingsfila vil då sjå slik ut (2:9).

8.1 Spørjeundersøking - funn

8.1.1 Kva vert lagt til grunn for karakteren i orden og åtferd, og korleis vert karakterane i orden og åtferd sett?

Skulen sitt ordensreglement er det som skal ligge til i grunn i vurderinga av orden og åtferd, og elevane skal difor kjenne til innhaldet i reglementet. På spørsmålet om på kva måte ordensreglementet vert gjort kjent for elevane, svara nesten alle informantane at dei gjekk gjennom

reglementet/høgtlesing i klassa (92,7 %). I tillegg svarte 80,5 % at det låg ute på heimesida, *Fronter*, *It's Learning* eller andre digitale sider. I overkant av halvparten kunne og opplyse at dei delte ut reglementet som ranselpost til elevane og at det vart hengt opp i klasseromma. I fellesareala på skulane var det berre 17 % som hadde reglementet hengande.

Vi stilte og spørsmål kring eventuelle rutinar for gjennomgang av ordensreglane. Her svarta 80,5% at ved deira skule hadde alle klassene same opplegg for gjennomgang/opplysning om ordensreglane, medan 14,6 % svarta at det var opp til kvar enkelt kontaktlærer korleis dette vart gjort. Samla sett tyder svarta på at elevane har gode høve til å bli kjend med kva som er forventa av dei når det gjeld det orden og åtferd.

Det er altså ordensreglane som skal ligge til grunn når karakterane i orden og åtferd vert sett, og alle informantane i spørjeundersøkinga vår svarta at skulen hadde eit system for å notere ned/registrere observasjonar i høve desse karakterane. Dei fleste (61 %) nytta Skulearena, men det var og nokre som nytta andre system som OppAd, PALS-SWIS eller eigne utarbeidde system.

På spørsmål om både positive og negative observasjonar i høve orden/åtferdskarakteren vart notert ned i merknadssystemet, var det også eit tydeleg funn, der 9,8 % svarta at dei noterte ned både det positive og det negative, medan heile 87,9 % sa at dei berre noterte ned observasjonar på negativ orden/åtferd. 4,9 % har kryssa av på anna-posten, og spesifiserer her at *I hovudsak er det brot på reglane som blir ført, men for elevar som har hatt vanskar med å innrette seg etter reglane vil positive merknader bli ført som syner at det er framgang*. Ein annan informant skriv også under anna: *Det positive blir notert, men ikkje sett i system*.



Når vi spurte spørsmålet om korleis ordensreglementet var utforma var det for å få eit inntrykk av om formuleringane var av positiv karakter, det vil seie formulert som påbod og som rettar og plikter eleven har, noko som gjerne vil gje eit inntrykk av at ordensreglementet har eit formål og ikkje er eit formål i seg sjølv. Eller motsett om det er formulert som forbod, noko som lettare vil gjere at ein oppfattar brot som noko som må straffast og at ordensreglementet er viktig i seg sjølv. Berre 7% svarer at det er formulert som forbod, medan resten seier at det er formulert som påbod, som rettar og plikter eller som ei blanding av alt. Det verkar derfor at skulane har eit bevisst forhold til utforming av ordensreglementet.

Skal elevane bli gode lesarar, veit vi alle at skulen må legge til rette for at dei klarer å knekke lesekode, at dei kan få øve mykje på lesing, og har god tilgang på lesestoff. På same måten er det om ein vil at elevane skal bli dyktige i andre fag – undervisning og støtte undervegs er påkravd. Korleis legg vi til rette for at elevane skal lære om orden og åtferd? Veit elevane kva som vert kravd av dei for at dei skal få beste karakteren i orden/åtferd? Dei neste spørsmåla frå spørjeundersøkinga som vi går gjennom nedanfor, skal vere med på å belyse dette.

Informantane vart stilt følgjande spørsmål: *I tillegg til lovpålagde elev- og foreldresamtale to gonger i året, har kontaktlærar andre faste samtalar med elevane der orden/åtferd er tema? 70,7 % av informantane svara at ved deira skule hadde ikkje kontaktlærarane fleire fastlagde samtalar enn dei lovpålagde, men at dei samtalar med elevane om orden/åtferd når det er behov for det. 17 % svara at kontaktlærarane gjennomførte fleire faste, planlagde samtalar kring orden/åtferd, men berre med*

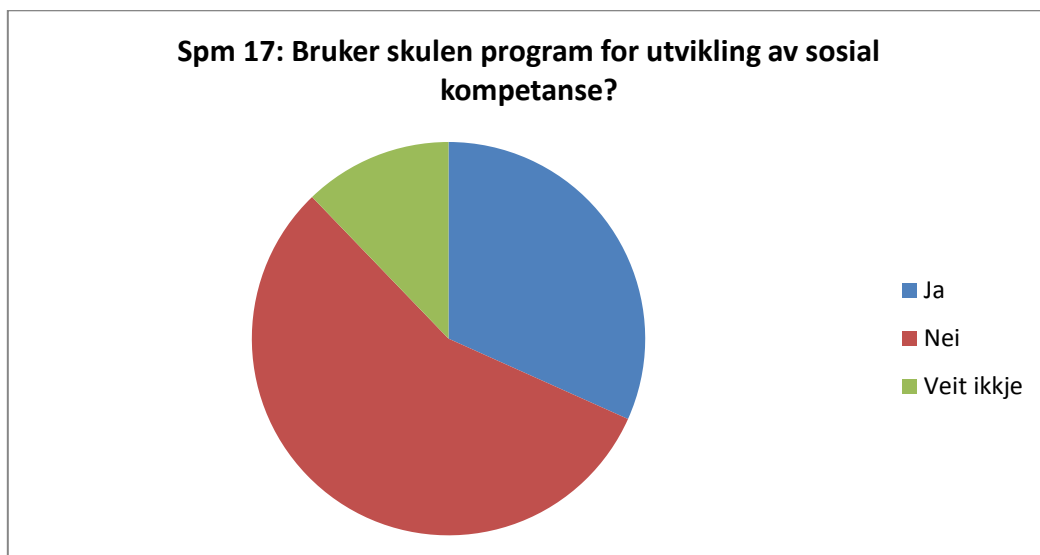
elevar med spesielle behov, og 12,2 % seier at kontaktlærer gjennomfører fleire faste, planlagde samtalar enn det som er lovpålagt, med alle elevane. Berre 7,3 % svara at dei ikkje hadde fleire samtalar med elevane enn dei lovpålagde. Det ser difor ut til at dei fleste elevane generelt har høve til fleire samtalar gjennom året der orden/åtferd er tema, men samstundes er dei fleste av desse samtalenene ikkje faste, og det kan difor tyde på at det er opp til læraren om desse skal gjennomførast eller ikkje, og kva struktur dei skal ha. Funn i intervjuar utdjupar dette.

I undersøkinga vår kom det og fram at 46,3 % gjev tilbakemelding til eleven på alt, både det eleven har meistra, og det han/ho ikkje har meistra, medan 31,7 % seier dei har størst fokus på det eleven ikkje har meistra/brot på ordensreglane. 4,9 % svara at dei har størst fokus på det eleven har meistra (punkt i ordensreglane som det ikkje er registrert brot på).

I dei ulike faga har elevane krav på faglærarsamtale minst to gonger pr år, der dei får vite noko om oppnådd kompetanse i faget, samt mål vidare framover. I spørjeundersøkinga vår ynskte vi å finne ut om faglærarane i tillegg til å gje undervegsvurdering i faga sine, også ga strukturert undervegsvurdering i det ikkje-faglege. På spørsmål om faglærarane ved informanten si skule hadde faste samtalar der orden og åtferd var tema, svarte 29,3 % *Nei – det er kontaktlærer sitt område*, og 58,5 % *Nei - faglærer samtalar med elevane om orden/åtferd når det er behov for det, men vi har ikkje fastlagde samtalar der dette er tema*. Til saman 87,8 % seier altså at dei ikkje har faste, planlagde samtalar med elevane kring dette. 9,7 % svarer derimot at dei har faste samtalar med elevane kring dette, og for dei fleste av desse er orden/åtferd eige punkt på samtalskjemaet dei nyttar til faglærarsamtala. Årsaka til å stille dette spørsmålet var for å få eit visst inntrykk av kor mykje det vert snakka om orden og åtferd med elevane. Jo fleire som snakkar med elevane om det, jo oftare får dei tilbakemeldingar om det. Sjølv om faglærarane ikkje har faste samtalar med elevane der orden og åtferd er tema, svarer altså nesten 60 % at dei samtalar med elevane ved behov. Kva som ligg i desse samtalenene, om det er ei påpeiking og rettleiing av negative forhold eller om det er ros når elevane meistrar kjem ikkje fram av spørjeskjema. Dette vert utdjupa i intervjudelen. Svaret på dette spørsmålet kan også gje oss eit innblikk i om dette er noko alle i skulesamfunnet skal gjere, noko som igjen har signaleffekt i forhold til kor viktige desse karakterane er og ikkje.

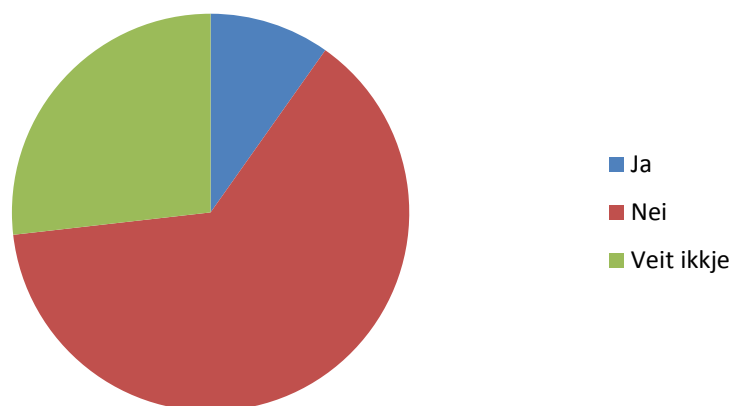
På lik linje som fagleg stoff, er det ikkje-faglege også kunnskap som må lærast. Noko «kjem av seg sjølv», og er kanskje mest kjenneteikna ved det ein på folkemunne kallar folkeskikk. Men andre delar

av elevane sin sosiale kompetanse treng kanskje meir strukturert planlagt arbeid for å utviklast? Elevane skal vurderast i orden/åtferd – men vert dei undervist i det? Sjølv sagt vert dei det – dagleg gjev lærarar vurderingar, hint og så vidare om korleis dei sosiale kodane kring oss skal forståast. Men kor bevisste er lærarane i dette arbeidet? Vi valde å sjå på den meir planlagde undervisninga, og ville finne ut om skulane nyttar program for utvikling av sosial kompetanse, og om skulane har ein (lære)plan for utvikling av sosial kompetanse. 56,1 % av informantane svara nei, 12,2 % svara veit ikkje, og 31,7 % svara ja. Det var litt ulike program som vart nytta, men både *Det er mitt val*, *Steg for steg*, *Olweus* og *PALS* blei nemnt. Dei fleste av skulane nyttar seg altså ikkje av program for å jobbe med utvikling av sosial kompetanse. Dei kan likevel jobbe med det. Dette kjem ikkje fram av spørjeskjema, men kjem fram som funn i intervjudelen.



Resultatet på spørsmålet om skulen har ein (lære)plan for utvikling av sosial kompetanse viser at berre 9,8 % svara bekreftande, ja, på dette spørsmålet. 63,4% svarte nei, medan 26,8 % var usikre på om skulen hadde ein slik plan eller ikkje. Vi spurte om dette for å få eit inntrykk av kor mange som hadde faste føringar i dette arbeidet.

Spm 18: Har skulen ein (lære)plan for utvikling av sosial kompetanse hos elevane?



Viss ein ser på desse to siste spørsmåla i samanheng, kan ein kanskje sjå ein tendens til at skulane ikkje jobbar systematisk med dette.

I arbeidet vårt er vi interessert i å kaste lys over heile prosessen kring vurderinga av orden og åtferd, også sjølve karaktersetjinga. Vi har tidlegare lagt fram resultat som viser at alle informantane og skulane dei arbeider på har eit merknadssystem for å registrere/notere ned observasjonar i høve orden-/åtferdskarakteren. Vi stilte så spørsmålet om kven som er ansvarleg for å notere ned/registrere desse observasjonane. Fleirtalet (78 %) har svara at alt pedagogisk personale på skulen har ansvar for at dette vert gjort, medan 22 % svarer at det er faglærarar og kontaktlærar til den aktuelle eleven sitt ansvar. Berre 2,4 % meinte at dette ansvaret var berre kontaktlæraren sitt. 7,3 % har kryssa av for anna – desse har i tillegg kommentert at ansvarleg er *alt personale, ikkje berre pedagogar!* og *andre vaksne i tillegg (assistent, leiing)*. Viss vi då slår saman kategorien Alt personalet på skulen, og Anna, kjem det opp i ein prosent på 85,3 – vi kan altså stadfeste at dei aller fleste ser det å notere observasjonar som eit felles ansvar.

Men kva vert så gjort med desse observasjonane som ein registrerer? I undersøkinga vår kom det fram at 46,3 % av skulane informantane arbeider på har eit system der ei gitt mengd merknader (variasjon i svara frå 5-15 merknader) vil føre til at skulen sender brev til foreldre/føresette om fare for nedsett karakter, og ved vidare brot på ordensreglane vil elevane få nedsett. For mange av informantane gjaldt dette særleg for ordenskarakteren, og dei presiserte i svara sine at på åtferd ser dei meir på kvar enkelt hending og vurderer ut frå det. 63,2 % av dei skulane som svara at dei hadde

eit merknadssystem, seier og at sjølv om dei har eit system med ei grense for tal merknader som gjev nedsett karakter, så vert ikkje det alltid handheva. Dette vert forklart med at det vert vurdert opp mot "typen" elev, og diskutert på team ut frå omsynet om individuelle føresetnader. 21.1 % seier at dei handhevar den grensa dei har sett ved karaktergjeving.

Karakterane i orden og åtferd vert i stor grad formelt og systematisk diskutert på team. 19,5 % opplyste at dei gjorde det i samband med setjinga av termin-/standpunktkarakter, medan 78 % i tillegg også gjorde det jamleg. Samstundes viser figuren nedanfor at det likevel, sjølv om ein har system og diskuterer karakterane systematisk, så er det ikkje alltid like enkelt å setje karakter i orden og åtferd.



8.2 Intervju - funn

8.2.1 Kva vert lagt til grunn for karakteren i orden og åtferd, og korleis vert den sett?

Som vist i nyare studium, mellom anna Hattie (2007), er ikkje vurdering «berre» vurdering. Korleis vurderinga vert utført, jamfør dei fire forskingsbaserte prinsippa som vert vist til i rundskriv frå Utdanningsdirektoratet (Udir-1-2010) og som presiserer innhaldet i forskrifta (sjå kapittel 3 om vurdering), kan vere avgjerande for om vurderinga gjev læring og utvikling eller ikkje. Vi innleia difor intervju med spørsmål kring kva som vert lagt til grunn og korleis karakteren i orden og åtferd vert sett, for å finne ut om ein nyttar desse prinsippa i arbeidet med desse to karakterane/vurderingane eventuelt i kva grad ein arbeider bevisst med det.

Alle informantane opplyste at det var orden- og åtferdsreglementet som skulle nyttast som grunnlag for orden- og åtferds karakteren, og at det var greitt å bruke. Samstundes vart det uttrykt at ein ofte nytta andre reglar/forbod i tillegg, sjølv om desse ikkje stod i reglementet, fordi det var viktig å vere så konkret som mogleg (5:30). Gjennom å lage klassereglar til dømes kunne ein bryte ned vurderingskriteria i ordensreglementet til å verte meir forståelege.

Alle 5 informantane seier at dei nyttar eit merknadssystem i samband med karaktersetjinga i orden og åtferd, og at systemet er tenkt slik at tal merknader skal kunne seie noko om eleven skal ha nedsett karakter eller ikkje. Men – sjølv om ein har eit merknadssystem gir fleire av informantane våre opp at dei likevel ofte er ueinige på teamet når dei skal setje desse karakterane.

«...sjølv om vi har merknadssystemet som jo skal vere med på å gjere det enklare og meir tydeleg å setje karakterane så er vi ofte ueinige. Eg trur kanskje det ofte handlar om at vi kjenner elevane på litt ulikt vis, for du kjenner kanskje eleven betre viss du er kontaktlærer enn viss du ikkje er det, og så handlar det kanskje om at vi tenkjer litt ulikt om kva som er nedsett og ikkje og grunnar til det og sånn..» (1:1).

«Der vi har hatt diskusjonar og då vi kan diskutere som mest er rundt orden- og åtferds karakteren. Fordi det kjem..., då diskuterer vi både systemet og vi diskuterer enkeltelevane og hendingar, ja der blir diskusjonar» (3:17).

«..det som av og til kan vere vanskeleg er elevar med diagnoser. Det med at du skal ta omsyn til føresetnadane. Det kan vere litt vanskeleg av og til. Då kan det vere sånn at kanskje dei som ikkje er kontaktlærer til eleven syns at eleven er eller kan vere veldig vanskeleg og utagerande, kanskje, og så veit kontaktlæraren at her er det mange gode grunnar til at denne eleven oppfører seg sånn, og då kan det bli litt diskusjon.» (5:33).

Informantane opplever at ordensreglementet i utgangspunktet er greitt å bruke som vurderingskriterium på orden- og åtferds karakterane. Men karaktersetjinga er likevel vanskeleg, både fordi ein skal ta omsyn til den enkelte sine føresetnader (jamfør §3-5 i forskrift til opplæringslova), og fordi ein ikkje alltid har felles referanserammer i tolkinga – åtferd som for ein lærar er greitt, er sett på som "brottsverk" hos andre. Dette gjer til at informantane meiner at ja - ordensreglementet er greitt å bruke som vurderingskriterium (for kva er alternativet?), men det kan likevel vere vanskeleg å vurdere, setje merknad og til slutt karakter ut frå ordensreglementet. Informant 5 seier at dei prøver å gjere vurderingskriteriane meir tydelege gjennom meir konkrete reglar, som til dømes å ikkje "gå mellom klasseromma" (5:33). To av informantane opplever det og som eit problem at det er ulikt frå lærar til lærar kva ein meiner er greitt og ikkje. Det er vanskeleg å

kome fram til ei felles tolking og dermed kva ein skal legge til grunn for marknader og karakteren i orden og åtferd. Det er med andre ord ikkje enkelt å setje denne karakteren alltid.

”Ja, eg trur at – det verkar i alle fall litt slik – at nokre lærarar kanskje er meir strenge og vil på ein måte bruke karakteren meir som ei straff viss eleven ikkje har gjort lekser eller komt inn når det har ringt inn til time og sånn...ikkje alle då, men kanskje nokre har eg inntrykk av. Andre er kanskje meir sånn at viss eleven er meir som ein typisk ungdom så er det greitt, liksom, og at det må vere meir for at det skal bli nedsett” (1:1).

” Nei, det syns eg ikkje er enkelt. Det er så...alle er så individuelle, og det er så ulike årsaker til at det blir som det blir. Så vi har mykje diskusjonar, skal vi forhalde oss til den ramma her på ti merknadar, då er det ned, «banna bein», uansett kva som er årsaka til merknaden. Det syns eg er veldig vanskeleg” (4:29-30).

Alle informantane svarer positivt på spørsmål om dei går gjennom vurderingskriteriane med elevane når det gjeld vurdering i orden og åtferd, og det er i stor grad på hausten, ved oppstart av skuleåret dette vert gjort. To seier også at dei gjentek gjennomgangen til jul eller i samband med elevsamtalane. Elles vert det også dei som har problem med å følgje reglementet minna på det oftare (3:17). Likevel uttrykkjer dei at dei ikkje trur elevane sjølve kan setje ord på det, viss dei vert spurt kva som ligg til grunn for karakteren.

” Nei, det tru kje eg. Eg trur dei vil seie ting som at «gløymer vi veldig masse» , eller viss dei veit at dei har gjort mykje tull, rett og slett, hæververk eller liknande, og det å vere stygge med kvarandre og sånn, men elles tru eg ikkje dei har eit veldig bevisst forhold til den karakteren. Det er meir ein...ikkje ein straffkarakter, men oppfører kje du deg så blir du sett ned, men det er ikkje ein karakter dei akkurat er stolte over at dei fekk G i, eller den normale karakteren, då er det på ein måte greitt.” (3:18).

”Det er eg litt usikker på, for kva som har med orden og kva som har med åtferd å gjere det kan jo av og til vere litt vage grenser mellom dei då, og kor merknaden skal setjast for eksempel, men eg trur nok kanskje ikkje det at dei vil kunne forklare det noko spesielt godt.” (2:10).

Eit viktig prinsipp for å sikre læring og utvikling, er at eleven må vite ”kor han er” og ”kor han skal”. Men klarer vi å formidle dette tydeleg innanfor vurderingane vi gjev på det ikkje-faglege? Karakteren som vert gjeven i orden og åtferd skil seg frå fagkarakterane ved at dei er G (god) i utgangspunktet, i motsetning til fagkarakterane, der ein heile tida må bevise eller leggje fram kva ein kan og kva kompetanse ein har. Informantane peika på nettopp dette - at skulen eller systemet seier at ”vanleg” orden og åtferd er godt nok – eleven veit ”kor han er” viss han ikkje får beskjed om noko

anna, og at ein eventuell nedsett karakter er ein reaksjon på at ein ikkje har heldt seg til regelverket (5:34). Det vert og presisert at nedsett karakter i orden og åtferd ikkje skal kome som ei overrasking på eleven (5:34) – eleven skal altså vite kor han er. Ein informant seier det slik:

” ... vi snakkar ofte om, i alle fall i 10., om kor viktig karakteren i orden og åtferd er, men den blir nok ikkje så mykje diskutert, for den er ikkje så mykje framme som ein trear eller ein femmar i naturfag. Så vi skryt ikkje akkurat av normaleleven som får G på orden og åtferd, det ligg der berre som ei forventning, men viss vi har jobba spesielt med det så er det klart vi skryt når eleven klarer å forbetre seg. Når eg har ein slik klasse som eg har no så har det ikkje vore så mykje tema i det heile tatt” (4:32).

Sjølv om det eigentleg er uttrykk for eit positivt menneskesyn at alle har God orden og God åtferd, vil kanskje likevel dette hindre oss frå å bruke dette som eit verkemiddel til å heve sjølvoppfatninga til elevane, rett og slett fordi det ikkje blir poengtert så ofte for dei som gjer dette bra? På same tid seier ein informant (3:18) at dersom ein har elevar som er fagleg svake, så kan ein motivere elevane gjennom å peike på at dei har god sosial kompetanse til dømes at dei er flinke til å snakke med dei andre elevane, gi ros til andre og så vidare. *Du brukar det som trengs...* (for å bygge eleven si sjølvoppfatning). Ein annan informant påpeikar at det likevel ofte er sånn at dei som har faglege vanskar ofte også har sosiale vanskar og då er det vanskeleg å bruke det sosiale som motivasjon fordi dette også er noko eleven ikkje meistrar (5:41-42).

8.2.2 Kva vert lagt til grunn for «jamleg dialog om anna utvikling», og korleis vert dialog om anna utvikling strukturert/gjennomført?

I opplæringslova står det at eleven har rett til *jamleg* dialog med kontaktlæraren sin i lys av §1.1, generell del og prinsipp for opplæringa. Med dette som utgangspunkt ynskte vi å finne ut kva fokus våre informantar har kring den generelle delen av læreplanen og prinsipp for opplæringa i kvardagen, og korleis dei eventuelt vil vekke sin eigen kjennskap til desse to kontra fagplanane i Læreplanen LK06? Dette for å kunne seie noko om kva signal vi kanskje også ubevisst sender til elevane om kva som er viktigast i skulen.

Fleire av informantane var svært tydelege på at dei heilt klart kjende til fagplanane best, dels fordi ein i faga på ungdomsskulen har omfattande pensum som tek det meste av tida (3:20), og fordi det var dei dei arbeidde med til dagleg. I tillegg seier fleire at dei ved sin skule har arbeidd bevisst med innhaldet i fagplanane og måla der, ved å dele dei inn i mindre delmål, lage vurderingskriterium og så

vidare, og at det er difor heilt klart fagplanane dei er best kjend med (1:7),(5:39). Ut frå svara kan ein og trekkje den konklusjonen at dei ikkje har arbeidd med mål, delmål og vurderingskriterier i andre deler av læreplanen enn fagplanane. Samstundes vert det og presisert, at sjølv om ein ikkje kjenner innhaldet i den generelle delen av læreplanen og prinsipp for opplæringa like godt som fagplanane, så veit ein kva det handlar om – det ligg litt «i ryggmargen» (3:20).

”Eg tenkjer ikkje så mykje på kva som står der, eg tenkjer at det er sunn fornuft, og at det psykososiale miljøet for elevane skal vere godt. Dei skal ha det godt på skulen, dei skal trivast, vi skal byggje elevane. Eg hugsar jo ikkje no, kva som står der, sånn ordrett, men det handlar om at vi skal vurdere dei på desse punkta. Vi gir jo ikkje karakter – utanom åtferdskarakteren – på dette, men ein må stole på at kontaktlærarane tek tak i det som er positivt, at ein styrkar elevane og at ein er obs på når dei har vanskar. Det er ein del av det heile biletet, tenkjer eg” (5:39).

”Det er nok fagplanane eg brukar. Den generelle delen den har eg...den ligg berre i botnen, den har eg ikkje noko særleg framme. Eg forhold meg jo til den, men må nok ta den fram skal eg kunne sette ord på kva som står i den.” (4:26).

Der ser altså ut til at det ikkje er noko utprega grad av dagleg bevisstheit og arbeid kring den generelle delen av læreplanen og prinsipp for opplæring – det er faga som tek opp plassen i skulekvardagen. Samstundes svarer informantane at dei likevel har ei forståing av desse områda i læreplanen og kva som ligg i dei - *det å bli gagns menneske og kunne fungere sosialt og i arbeidslivet* (2:11) – *det ligg litt «i ryggmargen»*. Eller som ein informant seier – eg tenkjer på den generelle delen av læreplanen og prinsipp for opplæring «... *når eg spør meg sjølv om kva eg eigentleg driv med!*» (3:19). Det er derfor kanskje ikkje riktig å seie at det ikkje vert arbeidd med i kvardagen. Kanskje er samfunnsmandatet berre noko som ligg der som «taus kunnskap»?

Det er ikkje sagt noko i lovverket om kor ofte eller kor lang varigheit desse dialogane skal ha. I intervju stilte vi difor spørsmål kring kva dei la til grunn for «jamleg dialog om anna utvikling» og eleven sin rett til denne. To av informantane uttrykte at denne retten handla om eleven sin rett til daglege tilbakemeldingar – den daglege klasseromsdialogen (3:18), (4:24) , medan 3 informantar sette likskapsteikn mellom ”jamleg dialog om anna utvikling” og skulen sine faste elev- og foreldresamtalar. Dette kjem fram i våre funn vidare kring dette punktet. Hovudproblemstillinga vår handlar om i kor stor grad ein legg vekt på å styrkje sjølvoppfatninga til elevane gjennom den ikkje-faglege vurderinga, og vi var difor interessert i å finne ut korleis desse samtalane, både

klasseromsdialogen og elev- og foreldresamtalane, vert planlagt og gjennomført, og kva som er vektlagt i dei.

Alle informantane seier at dei eller deira skule har eit system for gjennomføring av elev- og foreldresamtale med kontaktlærer, men det er noko ulikt korleis desse samtalane vert førebudde, og kva innhald ein tenkjer at dei skal ha. Alle opplyser at dei skal bli gjennomført minst to gonger kvart skuleår, men at lengda kan variere frå 10 minutt til ½ time pr elev på elevsamtalane, medan foreldresamtalane stort sett ligg på ½ time. 4 av 5 informantar seier at dei deler ut skjema til eleven, slik at han/ho kan nytte det i førebuinga til elevsamtala, men det er noko ulikt korleis desse skjema er bygd opp og kva tema dei tek opp. 3 av 5 nyttar skjema i foreldresamtalen. Det er heller ikkje slik at alle skulane har føringar på at det skal nyttast skjema til å strukturere elevsamtalane (1:4).

Informant 3 fortel at på skulen der ho jobbar, har dei arbeidd bevisst med å utforme samtalskjema til elevsamtalane og til foreldresamtalane, både på småskulen, mellomtrinnet og i ungdomsskulen:

”Då vi skulle lage dei skjema, gjekk vi inn i prinsipp for opplæringa og brukte det som stod der til å lage dei, fordi vi ville at det skulle vere noko som vi ikkje gløynde eller blei veldig korte på, med tilbakemeldingar som bra og fint og slikt. Og så er det vel, og, med det meir overordna i skulen, kanskje tankane i den generelle delen for eksempel, når vi snakkar med elevane og foreldra” (3:19).

Dei andre har skjema, men ingen føringar på kva dei skal bruke. Informant 5 fortel om skjema dei nyttar til elevane ved sin skule:

”Ja, vi har eit skjema som vi gir til elevane og som dei får og kryssar av på trivsel, om dei har vennar, og korleis det er med arbeid i dei ulike faga, men veldig mykje går på det med trivsel og korleis dei har det sosialt, og om dei har tru på at dei skal meistre det både fagleg og sosialt. Og så tek dei opp med oss om det er noko dei syns er vanskeleg. Dei stiller spørsmål der som vi og kan førebu oss til. Dette gir vi til eleven før samtalen og så får vi det inn att og tek det med til samtalen og då ser vi jo kva dei har skrive og kva dei av kryssa av på.” (5:35-36)

Skjema som vert nytta av informant 1 er derimot meir bygd opp kring elevane sin faglege kompetanse.

”Det er bygd opp etter faga slik at vi pratar litt om dei ulike faga og korleis det går i dei og slik og så er det litt om trivsel og korleis han har det på skulen og slikt. Også er det plass slik at

eleven kan skrive inn på dei ulike punkta viss det er noko, eller kommentarar og spørsmål og slikt. Ja, også er det plass for at vi skal skrive inn det som vi blir einige om, målet til eleven fram til neste samtale” (1:4)

Det ser altså ut til at det er til dels store ulikskapar når det gjeld førebuing og innhald i elevsamtalen, og denne tendensen ser vi og når det gjeld foreldresamtalen, der elevane og har rett til å delta. Tre av våre fem informantar nyttar skjema i foreldresamtalen, for to av desse er dette faste skjema etter føringar frå skulen. To informantar gir opp at skulane ikkje har føringar på og heller ikkje har arbeidd bevisst kring strukturering av foreldresamtalen (1:4), (5:36-37). Ein av desse seier det slik på spørsmål om det er eit felles utarbeidd skjema som vert nytta:

” Nei, kvar gong vi skal ha samtalane spring vi litt mellom kontora og låner av kvarandre – Hadde ikkje du eit i fjor som fungerte bra? Eg finn ikkje att det eg brukte... Det er ikkje felles, av og til lagar eg viss eg finn ut at visse ting er viktige denne gongen her, viss eleven har utvikla seg i ei retning då er det noko som eg har lyst til å bruke tid på. For eksempel viss det er mykje uro, så vil eg spør for eksempel kva dei synast om det og om dei kan hjelpe til med at det blir uro. Men viss ikkje det er uro i klassen så er jo ikkje det så veldig relevant, då kan eg heller legge vekt på andre ting, tenker eg. Så nei – det er ikkje det same kvar gong og det er ikkje felles for klassane, men vi har som regel eit sånt skjema” (5:36-37).

Kva vert det så lagt vekt på i elev- og foreldresamtalane? Og kva vert det vert brukt mest tid på ; tilbakemelding på fagleg utvikling eller tilbakemelding på sosial/ikkje-faglege utvikling? Her svarer informantane noko ulikt, og det vert presisert frå fleire at det er vanskeleg å svare på det, fordi alle elevane er ulike, og med ulike behov, og at det difor ikkje er eit fast fokus for alle elevane. Viss ein har ein elev med både faglege og ikkje-faglege vanskar, vil ein først og fremst prøve å arbeide med det ikkje-faglege og samtale med elevane kring dette.

”Då tenkjer eg hovudfokus er på om dei meistrar det som vert gjennomgått, om det er ting som dei syns er vanskeleg, fag som dei syns er vanskeleg, lekser som dei slit mykje med heime, utfordringar på den sida, vert nok brukt litt tid på. Og så trur eg ein er flink til å få fram dei sterke sidene sånn at ein jobbar med dei og, sånn at ein får ein positiv opplevelse av samtalen og at ein ikkje berre snakkar om ting ein ikkje får til.” (2:12).

”Vi har sett av ein halv time til kvar og den sosiale delen tar nok mest tid. Der eg les opp, eller fortel frå kvart fag, det blir ikkje så mykje samtale. Elevane får moglegheit etter kvart fag, sjølv sagt, til å kommentere og kome med innspel til det, men det er ikkje så ofte det skjer, for då har dei kanskje fått det på førehand og kanskje snakka med elevane om det heime. Og så tar den siste delen, om eleven sin kvardag, den tar mest tid. Det går altså på arbeidsmengde og dei sosiale tinga på skulen og det dei gjer på fritida. I 10. klasse har det gått veldig mykje i val, kva gjer eg i framtida. Trivsel...det opnar vi vel eigentleg med.” (4:28)

Det vert sagt i eitt av intervjua at viss ein skal ta utgangspunkt i ein slags gjennomsnittselev, som ligg på middels/god måloppnåing og som ein opplever at har det bra på skulen, vil størstedelen av samtalen vere vekta på det faglege (3:21). Det kjem og fram at medan ein i elevsamtalen bruker deler av tida til å samtale kring det ikkje-faglege, er det stort sett det faglege ein tek opp i foreldresamtalen. (1:4-5), (5:36).

”På foreldresamtalen bruker eg nok mest tid på fag, trur eg, for det er jo det foreldra vil vite og ofte det dei spør om og. Dei lurar på karakterar og korleis det går i dei ulike faga, om dei står i fare for å gå ned i noen fag, og slikt. Eigentleg trur eg kanskje at det blir litt for mykje fag vi pratar om, for det er jo ikkje det som nødvendigvis er det viktigaste heller, men veldig ofte er det det dei vil vite om. I alle fall viss det ikkje er noko spesielt med ungen, som mobbing eller at han ikkje trivast eller andre ting” (1:4-5).

Som sagt tidlegare i oppgåva, var det og to av informantane som la noko anna i opplæringslova sitt punkt om at eleven har rett til *jamleg* dialog med kontaktlæraren sin i lys av §1.1, generell del og prinsipp for opplæringa enn dei fastlagde elev- og foreldresamtalane. Her vart omgrepet *jamleg* dialog tolka som meir den daglege kontakten med og rettleiinga av eleven (3:18), (4:24). På spørsmål om kva som er viktig å legge vekt på i denne dialogen, svarar informant 3 at det blir litt slik som den daglege klasseromsvurderinga, med tilbakemelding på det sosiale og kva som vert forventa av elevane i ulike settingar. Det vart og lagt vekt på at elevane skulle vite at dei når som helst kunne ta kontakt og ta opp ulike tema eller problem :

”Vi har jo samtaletid med elevane, og den er timeplanfesta i min timeplan, der kontoret mitt er ope og dei kan kome inn til meg, eller eg kan be dei kome til den timen. Elles så forhold eg meg i grunn lite til den timeplanfesta tida. Eg er mykje i lag med elevane også i friminutta, har mange uoffisielle dialogar, eller ikkje tilsikta dialogar, men naturleg prat med dei, så vi har mange små stunder i lag med kvar enkelt elev.”(4:24).

Kva tenkjer så lærarane at skal «komme ut av» den planlagde elev- og foreldresamtala? Kva er intensjonen, og kva vert vegen vidare? At elevane skal meistre skulekvardagen, både det faglege og det ikkje-faglege er jo sjølv sagt det ein ynskjer for alle elevane, og tre av fem informantar sa at dei formulerte mål vidare framover i samband med desse samtalene. Av desse måla sa ein informant at det som oftast var faglege mål (1:6), medan to sa at det kunne vere mål både på det faglege og det ikkje faglege (3:22),(5:38).

Det som vert skriftleggjort har ofte større gyldigheit og høgare status enn det munnlege. I vurdering i fag får elevane karakterane/halvårsvurderinga skriftleg, og desse vurderingane har difor ein viss tyngde. Korleis er det så med vurderingane på det ikkje-faglege? Vi veit ut frå både intervju og spørjeundersøkinga at dei aller fleste av våre informantar har ei viss form for skriftleggjering når det gjeld merknadssystema for orden- og åtferdskaracteren. Vi veit også , ut frå forskinga vår, at dette nesten berre gjeld for negative observasjonar. Kva så med elev- og foreldresamtalen, vert denne skriftleggjort i form av til dømes referat? Og kva er det i så tilfelle lagt fokus på? Informant 3 seier følgjande:

”...etter samtalen skriv læraren etter referat frå samtalen der vi oppsummerer samtalen så godt ein kan, ut frå dei punkta som samtalskjemaet vårt har frå prinsipp for opplæringa. I tillegg skriv vi kort korleis eleven klarer seg i dei grunnleggande ferdigheitene, men vi skriv ikkje noko direkte om kvart enkelt fag. Det skal ikkje vere nokon lang avhandling, men 1 side ca. Der skriv ein også vidare arbeidsmål viss ein har snakka om noko spesifikt.” (3:22) .

Som sagt så er det også på dette området svært ulik praksis. Referatet ovanfor kjem frå same informant som også fortalde at det hadde vore eit bevisst samarbeid i kollegiet i å utforme felles samtalskjema til bruk i skulen, både til elev- og foreldresamtalen. To av dei andre informantane svarar at dei ikkje har noko skriftleg referat etter samtalan, medan ein svarar at det er valfritt om kontaktlærarane på skulen skriv referat eller ikkje etter desse samtalanene. Informant 2 seier at kontaktlærarane sjølv ikkje skriv referat, men at dei tek vare på det skjemaet som eleven har fylt ut som førebuing til samtalen (2:14).

«Jamleg dialog om anna utvikling» er kontaktlærar sitt ansvar å gjennomføre, og ein rett eleven har. Men har skulane eit system der faglærarar har samtalar med elevane om deira utvikling? I tilfelle, korleis er dette systemet? Kva er innhaldet i samtalanene? Faglege vurderingar og faglege framovermeldingar reknar vi sjølv sagt som tema på desse samtalanene, men vert det sagt noko om det ikkje-faglege? Eller er dette «berre» kontaktlæraren sin jobb? Og har eventuelt desse samtalanene ein planlagt struktur/samtalepunkt? Fire av dei fem informantane våre opplyser at skulen har eit fast system for faglærarsamtale, og at denne finn stad to gonger pr år, før halvårsvurdering med karakter i faga. Det vert og sagt at desse samtalanene dreier seg om fag og fagleg utvikling, ikkje om andre tilhøve i skulekvardagen, med unntak av informant 3 som seier at dei har faste føringar/skjema som dei skal nytte på faglærarsamtalanene. Denne informanten seier og at dette skjemaet inneheld punkt kring «... fagleg utvikling, kor er du og kor skal du. Og så er det arbeidsvanar i faget, uthald og trott,

og læringsstrategiar, og då kjem vi kanskje inn på motivasjon for faget og sånn og” (3:20). På informant 5 sin skule, nyttar dei Fronter til å legge inn vurderingar i dei ulike faga, som så vert formidla vidare til elev og foreldre. I tillegg til ulike portar for dei ulike faga inne på Fronter, kan kontaktlærar og legge inn på «sosial kompetanse». Denne porten har ikkje faglærarane tilgang til (5:39).

Oppgåva vår tek utgangspunkt i problemstillinga *Korleis nyttar vi den ikkje-faglege vurderinga til å styrke sjølvoppfatninga til elevar i ungdomsskulen?*. Det er ein klar samanheng mellom sjølvoppfatning, her under mestringstru, på den eine sida og ulike mål på motivasjon og motivert åtferd på den andre sida (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Eit døme kan vere elevar som gjennom heile skuleåret jobbar jamt og trutt med skulearbeidet utan å få den heilt store utteljinga i form av gode karakterar, og kanskje heller ikkje fått systematisk ros eller blitt sett i forhold til innsatsen. Viss mangel på merksemd kring innsatsen held fram, vil motivasjonen for å yte innsats bli redusert. Med bakgrunn i denne tankerekka har vi med spørsmål kring motivasjon og mestingstru i intervjuet vårt. Det er ikkje eit mål i seg sjølv at skulen skal gje systematiske tilbakemeldingar på det ikkje-faglege. Vi tenkjer at det verkelege målet må vere at skulen gjennom det skal oppnå elevar med ei god mestingstru som er motivert til vidare skulearbeid, uavhengig av resultat dei oppnår her og no. I intervjuet stilte vi difor nokre meir generelle spørsmål kring mestingstru og motivasjon.

På spørsmål om kva informantane tenkjer at kan motivere elevar som ikkje er spesielt sterke fagleg, svarer fleire at meistring og tru på eiga meistring er det viktigaste for å motivere. Dei fleste knyter meistring, i første rekke opp mot fag, og snakkar om tilpassing av vanskegrad eller mengd til fagarbeid:

” Det er kanskje litt det å legge det ned på eit nivå som dei føler dei kan strekke seg mot, for alle kan jo utvikle seg og verte flinkare i fag og, så det er å prøve å gje dei mål som dei kan no, som er oppnåelege. Vi veit, det er spesielt dei som vi har kalla NY GIV-elevane som gjerne slit fagleg og som fort vil gi opp viss dei føler dei ikkje har noko dei kan strekke seg etter. Det å tilrettelegge er jo det som er viktig, legge det ned på eit nivå så dei føler at dei utviklar seg, ned på eit nivå dei føler dei meistrar. Kanskje ha andre arbeidsmåtar, bruke andre arbeidsmåtar enn ein vanlegvis gjer, for det er gjerne noko som ikkje har fungert for dei.” (2:14).

Likevel er dei bevisste på sitt ansvar for å motivere, styrke mestingstrua og å byggje opp sjølvkjensla til eleven, at alle har jo noko dei er gode på, det gjeld å finne det og halde fast på det. Fleire av

informantane påpeiker også at det er viktig å få tid til dette i kvardagen, *små drypp heile tida* (2:15). Likevel opplever dei det som vanskeleg når eleven gjer det dårleg fagleg, både fordi dei same elevane ofte har sosiale vanskar, noko som gjer det dobbelt vanskeleg å motivere og byggje sjølvkjensle. Ein av informantane trekker fram at det å trivast kan fungere som motivasjon (3:23). Coaching blir nemnt som ein måte å motivere og bygge mestringsstru på (3:23), det same gjer «Catch them being good», eit prosjekt som er brukt på ein av skulane (5:34) for å byggje sjølvkjensle. Informanten var heilt einig i grunnprinsippa her, men opplever også at dei eldste elevane gjennomskuar og ikkje heilt trur på rosen dei får, og at ein sånn måte å jobbe på kanskje passar best på barnetrinnet.

8.3 Oppsummering av funn – kryss-sjekk

Det som tydeleg kjem fram av både spørjeundersøkinga og av intervjua er at alle har eit merknadssystem der observasjonar knytt til orden og åtferd vert notert ned, og som dannar utgangspunkt for diskusjonen rundt karakterfastsetjing. Merknadane som vert notert er i all hovudsak merknadar som er sett på grunn av brot på ordensreglementet, altså merknadar på negative forhold. Dersom ein noterte positive merknadar var det oftast knytt til enkeltelevar som har spesiell oppfølging i forhold til orden- og åtferdsproblematikk.

I intervjua kjem det fram at alle brukar ordensreglementet som vurderingskriterium når karakteren skal setjast. I intervjua seier nokre at klassereglane vert brukt for å konkretisere vurderingskriteria. Sjølv om ein er einige om kva vurderingskriterium som skal gjelde er det likevel ofte diskusjonar på team i forkant av at karakteren skal setjast, dette kjem fram både av spørjeundersøkinga og av intervjua. Som oftast oppstår usemje som følgje av ulik tolking og oppfølging av reglane, men også fordi ikkje alle kjenner, eller tek omsyn til, føresetnadane til elevane i like stor grad. Det er kontaktlærar som har mest å seie når terminkarakterane i orden og åtferd skal setjast, det er også dei som kjenner eleven best og som kan seie noko om ikkje-fagleg utvikling. Det kjem også fram her at kontaktlærarane i større grad dreg inn føresetnadane til elevane i diskusjonen når karakteren skal setjast, dette fordi dei nok kjenner heile eleven betre og vurderer ut frå dette, og ikkje berre ut frå tal merknadar. Også i spørjeundersøkinga kjem det fram at det ofte er usemje når orden- og åtferdskarakteren skal setjast. Det kjem også fram at alle har eit system for korleis ordensreglementet vert opplyst ovanfor elevane, men det vert likevel stilt spørsmål kring elevane si forståing av vurderingskriteriane for orden- og åtferd.

I spørjeundersøkinga og intervjuet kjem det og fram at skulane i liten grad har utvikla ein plan for utvikling av sosial kompetanse, og at dei i relativt liten grad nyttar seg av program for utvikling av sosial kompetanse. Dette kan tolkast som ein tendens til at skulane ikkje arbeider systematisk med dette.

I intervjuet kom det fram at medan det jamt over har blitt arbeidd systematisk med, og er stor bevisstheit kring kva som ligg av mål i dei ulike fagplanane i LK06, er stoda motsett når det gjeld resten LK06 – den generelle delen og prinsipp for opplæringa. Her er det i liten grad blitt arbeidd systematisk med måla, og kunnskapen kring dei er meir tufta på noko som «sitt i ryggmargen». Vi fann og at det ligg ulike tolkingar av opplæringslova si formulering «rett til jamleg dialog», der nokre knyter det opp mot den daglege interaksjonen med elevane, medan andre sett likskapsteikn mellom denne formuleringa og elev- og foreldresamtalane. Det kom og fram at planlegging, gjennomføring og etterarbeid til desse samtalane er ulikt frå skule til skule. Nokre skular har arbeidd med, og oppretta faste føringar på alle tre stadia (planlegging, gjennomføring og etterarbeid) av begge samtalane, medan andre skular i liten grad har arbeidd med/har faste føringar i samband med samtalane. Jamt over ser det ut til at kontaktlærar har fokus på både det ikkje-faglege og det faglege i samtalen med eleven, medan det faglege står i fokus på foreldresamtalane, så sant det ikkje ligg spesielle hendingar/behov til grunn.

Lærarane ser på mestringstru som ei viktig kjelde til motivasjon, og knyter dette i første rekkje opp mot tilpassing i fag, men kjem og inn på det å auke mestringstru og sjølvoppfatning gjennom ikkje-faglege tilbakemeldingar. Samstundes meiner fleire at dette kan vere vanskeleg, fordi dei opplever at elevar som slit fagleg ofte og slit med det ikkje-faglege.

8.4 Kommentar til analysedelen

Kor godt skildrar dei data vi sit inne med den situasjonen som er studert? Føremålet med spørjeundersøkinga var å finne ut kva som ligg til grunn for orden- og åtferdskarakteren, og korleis karakterane vert sett. Det meiner vi undersøkinga og intervjuet, til saman, har gjeve utfyllande svar på. Det er ikkje noko vi meiner å ha oversett i prosessen med innsamling og analyse av data.

Nærleiken til feltet, det vil seie at vi begge er lærarar, kan ha vore med på å farge datamaterialet i analysedelen, både til fordel og ulempe for det vi reknar som funn eller resultat av forskinga. Døme på positive effektar kan vere at vi som lærarar har felles tolkingsgrunnlag som informantane, noko

som gjer det enklare å forstå kva dei meiner og dermed også enklare når vi tolkar funna, men, dette kan også vere ei feilkjelde – kanskje trur vi at vi forstår, og difor stiller vi ikkje oppfølgingsspørsmål. Vi trur likevel ikkje at dette har vore av ein slik art at det påverkar verken reabiliteten eller validiteten. Vi meiner derfor at i forhold til intensjonen med forskinga i oppgåva føler vi at vi har fått med dei data vi treng i vår oppgåve. Samstundes er det slik at i arbeidet med oppgåva er det nye moment som dukkar opp som vi også gjerne skulle ha forska på, til dømes ville det no ha vore svært interessant å intervju elevane og få deira perspektiv på dette.

Metodane vi har brukt føler vi komplementerer kvarandre, det vil seie at avgrensingar i spørjeskjema vart mogleg å kompensere for i intervju. Svakheiter ved gjennomføringa ligg først og fremst i forhold til erfaring med det å intervju, noko som gjorde at vi til å begynne med var noko bundne til malen, medan vi etter kvart opplevde å verte friare, stille oppfølgingsspørsmål, og dermed få meir informasjon. Også det å arbeide med datamaterialet; transkribere, systematisere funn, analysere og trekkje konklusjonar er nytt for oss, så her låg det mykje læring undervegs.

9. Drøfting av funn opp mot hovudproblemstilling - og vegen vidare

I innleiinga vår stiller vi ein del spørsmål kring elevane si sjølvoppfatning og dei vurderingane som vert gjort av det ikkje-faglege i skulen. Desse spørsmåla var med på å danne bakteppe for det som er problemstillinga i oppgåva vår. I dette kapittelet vil vi ta føre oss funna våre frå spørjeundersøkinga og intervju, og setje dei inn i ein større samanheng ved å drøfte dei opp mot teorien og dei spørsmåla som vart stilt i innleiinga. Av omsyn til omfanget på oppgåva vil det ikkje vere mogleg å drøfte alle funna, og avgrensingane er gjort ut frå kva som best kan kaste lys over problemstillinga: *I kva grad blir den ikkje-faglege vurderinga i skulen nytta til å styrke sjølvoppfatninga til elevar i ungdomsskulen?* Til ei viss grad har vi valt å ta med noko ny teori i drøftinga, der den kan bidra med interessante perspektiv i høve tidlegare presentert teori og til datamateriale.

I drøftinga vår går vi inn i alle delar av problemstillinga. Først vil vi sjå på funna våre i lys av vurderingsføringar og nyare vurderingstankar, samt drøfte i kva grad dei nyare vurderingstankane har fått feste i dette arbeidet, og om det eventuelt er både mogleg og ynskjeleg. Vi vil så sjå på i kva grad den ikkje-faglege vurderinga som vert gjort eventuelt kan seiast å vere med på å styrkje sjølvoppfatninga til elevane, samt drøfte litt kring korleis dette eventuelt kan bli gjort, ut frå dei teoriane vi har med i framstillinga. Vi vil her og setje drøftinga vår opp mot motivasjonsomgrepet då fleire teoriar viser at det er ein sterk samanheng mellom sjølvoppfatning og motivasjon – gjennom det vi formidlar til elevane, er vi med på å byggje opp eller rive ned motivasjonen deira? Til slutt ynskjer vi og å drøfte vurdering av det ikkje-faglege i sin heilskap – er dette noko ein i det heile teke bør gjere?

Den ikkje-faglege vurderinga i skulen består altså av å vurdere orden og åtferd og å ha jamleg dialog om utviklinga til eleven, sett i lys av formålsparagrafen, generell del og prinsipp for opplæringa. Funna viser at lærarane arbeider med dette, men at det er få føringar på korleis denne vurderinga skal skje utover det som står i lovverket. Utdanningsdirektoratet presiserer innhaldet i vurderingsforskrifta mellom anna i Rundskriv –Udir-1-2010, men heller ikkje her vert det heilt tydeleg korleis ei slik vurdering skal skje. Lærarane viser at dei er klar over kva lovverket seier mellom anna ved at dei veit at ordensreglementet skal ligge til grunn og at det er dette dei bruker som vurderingskriterium når karaktereren skal setjast. I undersøkinga vår kjem det fram at elevane på sett og vis er gjort kjende med vurderingskriteriane i orden og åtferd. Alle informantane seier at dei har

faste rutinar på gjennomgang av ordensreglementet i alle fall eit par gonger kvart år, og ved at dei vert informert gjennom oppslag i klasserommet, heimesider, informasjonshefter med meir . At vurderingsgrunnlaget skal gjerast kjent for elevane er altså innarbeidd praksis i skulen. Likevel viser eitt av funna at lærarane tenkjer at elevane kanskje likevel ikkje er bevisste nok på kva som er vektlagt i vurderinga av deira orden og åtferd, anna enn at den er God eller Nokså god. Kva seier dette oss?

Det kan seie oss noko om at ordensreglementet kanskje må trekkast fram oftare enn eit par gonger for året for at det skal kome «under huden» på elevane. Det trur vi også at vert gjort, på ulike måtar. I intervju peikar informantane på at klassereglar og anna vert laga for å gjere ordensreglementet enklare og at elevane oftast deltek i dette arbeidet. Det vert også peika på at orden og åtferd er ein del av den daglege klasseromsdialogen, i større eller mindre grad, men kanskje aller helst når det er negativ orden eller åtferd, som må korrigerast. Sidan lærarane tenkjer at mange av elevane sikkert ikkje ville ha greidd å setje ord på kva som vert vektlagt i vurderinga må ein kunne anta at fokuset på dette gjerne likevel er for lite. Noko av grunnen til dette kan kanskje vere at ein ikkje har eit tydeleg språk som ein brukar i denne vurderinga. Dersom det er utydeleg for lærarane må ein rekne med at det er utydeleg for elevane også .

Ein annan grunn kan vere vurderingssystemet i seg sjølv. Måten ein tenkjer på rundt vurdering i orden og åtferd er annleis enn måten ein tenkjer når ein vurderer i fag. Medan elevane skal få vurdering ut frå kva dei viser av kompetanse i dei ulike fag, er det heile omvendt i vurdering av orden og åtferd. Der startar eleven med den beste vurderinga, God, og ved brot på reglane vert karakteren sett ned frå det som vert rekna som normal god åtferd. Dette vitnar om eit positivt menneskesyn. Samfunnet møter eleven med tillit til at eleven har god orden og god åtferd til «det motsette er bevist». Denne måten å tenkje på byggjer opp under verdigrunnlaget i skulen som mellom anna byggjer på respektfull haldning til menneske. I utgangspunktet ein god tankegang, men kanskje verkar den nesten mot sin hensikt? Undersøkingane våre viser nemleg at dei fleste skulane har eit system der dei noterer brot på ordensreglementet, og lærarane uttrykkjer at det først og fremst er ved brot at ordens- og åtferdsreglementet vert kommunisert til elevane, utover dei faste gjennomgangane eit par gonger for året. Dersom det er greitt snakkar ein ikkje så mykje om det, då har ein fokus på andre ting i dialogen med eleven kjem det fram i intervju våre. Tanken om at det ikkje skal vere nødvendig å rose vanleg god folkeskikk er med på å forsterke dette. Kanskje ikkje så

rart då at elevar som har vanleg God orden og åtferd ikkje heilt veit kva dette vil seie og kva som egentleg ligg i karakteren dei har fått. Det blir tatt som ein sjølvfølgje at dei veit det. Dersom det er slik vil ein ha vanskar med å kunne bruke orden og åtferdsvurderinga til å styrke sjølvoppfatninga til elevane. Rett og slett fordi dei ikkje heilt veit kva «God» orden og «God» åtferd vil seie. Skal vi styrke sjølvoppfatninga deira ved å bruke denne vurderinga må vi ikkje underkommunisere «bodskapen».

Denne «bodskapen» kan vi sjå på som «Feed Up» i Hattie sin modell for vurdering. Dersom elevane ikkje heilt veit kva dei vert vurdert i når det gjeld orden og åtferd kan det indikere noko om at vurderingspraksisen som det vert vist til i Vurdering for læring ikkje blir følgd heilt når det gjeld vurderinga som vert gjort av orden og åtferd. Eit viktig prinsipp i vurdering for læring er altså at elevane må forstå kva dei skal lære, og kva som er forventa av dei i opplæringa. Hattie (2009) refererer til dette i sine studiar som eleven sine behov for «Feed up». Viss det er tydeleg kva som kjenneteiknar eit godt arbeid, er det enklare for elevane å justere sitt eige læringsarbeid, og det vil og bidra til at elevane opplever vurderinga som meir rettferdig. I skulefaga vert sjølvsgatt kompetansemåla i læreplanen utgangspunktet for kva eleven skal lære. Med utgangspunkt i desse lagar ein delmål, og set ord på kva som kjenneteiknar låg, middels og høg måloppnåing. Forskrifta til opplæringslova krev ikkje at ein skal utvikle kriterier eller kjenneteikn til alt som vert gjort i opplæringa, men at det skal vere kjent for eleven kva som vert vektlagt i vurderinga.

Spørsmålet vårt vert då korleis ein arbeider med dette punktet i samband med vurderinga i orden og åtferd og anna ikkje-fagleg utvikling. På kva måte kan ein jobbe for at elevane skal vite kva som vert vurdert i orden og åtferd? Korleis formidlar ein kva ein forventar av dei når det gjeld arbeidsvanar og arbeidsinnsats? Har dei fått kjenneteikn og/eller kriterier som seier noko om dette? Dette er ikkje noko alle elevane berre kjenner til av seg sjølv, noko som berre ligg i «ryggmargen»? Og dei elevane som meistrar dette godt, bør få anerkjenning for det, gjennom at vi set ord på det, så dei er bevisste på kva dei er «God» i, slik at dette er noko som kan inngå i sjølvoppfatninga deira som noko dei meistrar. Skal vi få dette til er dette noko vi kanskje må bruke meir tid på å setje ord på, vise døme på og synleggjere for elevane at er ein viktig del av opplæringa. Ein bør altså i større grad arbeide på eit "feed up" nivå når det gjeld måla elevane skal nå her, og ikkje late rettleiinga og vurderinga i for stor grad blir tufta på at dette er noko som ligg «i ryggmargen» hos elevane og at ein forventar at dei handlar deretter.

Lat oss så halde fram med å sjå på i kva grad den ikkje-faglege vurderinga kan seiast å ha element av «ny» vurderingpraksis i seg. Dei to neste prinsippa som vert omtalt, både innanfor Vurdering for læring og i Hattie sin modell, handlar om at eleven må få tilbakemelding som seier noko om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen, og få råd om korleis dei kan bli betre. Desse tilbakemeldingane og rettleiingane er viktige for at elevane kan justere eiga læring og gje dei svar på spørsmål som: Kor skal eg? Kor er eg i læringsprosessen? Kva er neste skritt? Desse meldingane til eleven vert ofte referert til som «Feed forward» (Hattie og Timperley, 2007), og har størst effekt for elevane si læring viss dei vert gitt ofte i den daglege undervisninga. I tillegg må meldingane formulerast på eit språk som mottakaren kan forstå. Også her kan det vere interessant å stille spørsmål om kor medvitne vi er på dette når det gjeld det ikkje-faglege og orden/åtferd. I intervju kjem det fram at lærarane i mange tilfelle formulerer vidare mål for det faglege arbeidet (feed-forward) på utviklingssamtalane, medan det berre vert gjort i forhold til orden og åtferd dersom det «er noko». Vi veit at elevane er sikra ei formell tilbakemelding på orden/åtferd (termin- og standpunktkarakter), samt dialog om det ikkje-faglege, men i kva grad gjev vi systematiske meldingar (feedback og feed forward) i det daglege, ikkje berre på «feil og manglar», men og på det vi ser som er positiv samhandling, godt samarbeid, god innsats og så vidare? Det kjem også fram av intervju at lærarane sjølve ikkje har eit tydeleg språk som dei brukar om og i den ikkje-faglege vurderinga, korleis kan ein då formidle på eit språk som elevane kan forstå?

Det er vårt inntrykk at dei aller fleste lærarar gjev tilbakemeldingar kvar dag som seier noko om kor eleven er og kva som er forventa vidare framover. Det er bra, men kanskje ikkje godt nok? At fleire av informantane svara at skulen ikkje hadde arbeidd bevisst med, og ikkje hadde føringar for kva som skulle takast opp i samband med elev- og foreldresamtalane, eller i dialogen generelt, tyder på at kva som vert tatt opp i dialogen med elev og foreldre i mange tilfelle er opp til kvar kontaktlærer. Når lærarane i våre intervju uttrykkjer at det er knytt noko usikkerheit til korleis det ikkje-faglege skal vurderast, i tillegg til at dei refererer til dette som noko som ligg i «ryggmargen», som taus kunnskap, seier det oss at det i mange høve kan vere behov for ei felles satsing på skulen for å sikre meir kunnskap og bevisstheit rundt dette, og der ein kan lære av kvarandre. Skal ein sikre læring i heile organisasjonen på dette område meiner vi at det er naudsynt at skulane set av tid slik at lærarane i lag kan gå inn i dei ulike plandokumenta og diskutere og reflektere over kva som eigentleg står der. Kva står eigentleg i den generelle delen av læreplanen? Kva kunnskapssyn og menneskesyn ligg til grunn der? Kva seier prinsipp for opplæringa eigentleg?

Ein del av eit slikt utviklingsarbeid kan til dømes vere å utarbeide skjema eller retningslinjer for kva utviklingssamtalar, faglærarsamtalar, halvårsvurderingar med meir, skal innehalde, og prioritere dei sidene ved det ikkje-faglege ein ynskjer skal vere i fokus i dialogen, både den planlagde og strukturerte og den meir uformelle klasseromsdialogen. Kva må vi hugse på å ha fokus på her? Gjer ein det vil ein kunne gje føringar slik at dialogen tek innover seg så mange sider av opplæringa som mogleg. Det vil også kunne føre med seg at ein som lærar vert meir medviten og at ein får eit felles språk om det ikkje-faglege, all den tid ein har skriftleggjort det. Det vil også kunne sikre at dette er noko som vert teke opp av alle lærarane i større grad enn om det vert opp til kvar enkelt. På same tid vil ein, gjennom slike føringar, kunne gje signal om kva ein synast er viktig å fokusere på i skulen. Her vil ein til dømes kunne formidle at den generelle delen av læreplanen er viktig ved at ein legg opp til at mykje av dialogen fokuserer på denne, og motsett sende signal om at fag er viktigare, dersom det er det som hovudsakleg vert tatt opp. Ein vil til dømes antyde at til dømes norsk, engelsk og matematikk er viktigare enn kunst og handverk, ved at desse tre faga vert nemnt på samtalskjema eller i halvårsvurderinga og ikkje det siste, noko som vi ser har blitt gjort. Ein skal med andre ord vere bevisst om kva signal ein ynskjer å sende ut i arbeidet med dette.

På same tid som ein legg føringar må det også vere rom for den meir spontane dialogen som tek opp det som læraren, eleven og foreldre synast er viktig der og då. Formålet med dialogen er å snakke om og med den enkelte elev om hans eller hennar utvikling, med læring og danning som hovudmål. Det vil derfor vere svært ulikt kva ein ynskjer å fokusere på då læring sjølvstøtt er svært individuelt. Eit anna viktig prinsipp er at ein legg opp til *dialog*. Lærarane som vi intervjuar var bevisste dette, men seier at sjølv om dei legg opp til dialog opplever dei at det oftast er dei som set føringa og at elev og foreldre, sjølv om dei blir invitert til det, sjeldan set dagsorden i dei meir formelle samtalan. Det betyr at lærarane oftast sit med definisjonsmakta og bestemmer kva som er viktig å snakke om. Det er viktig at lærarane er bevisst denne «makta», det vil seie at dei er klar over at dei, gjennom dialogen, sender sterke signal om kva som er viktig og ikkje i skulen. Kva skulen legg vekt på vert i litteraturen ofte referert til som skulen sin målstruktur (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Ofte deler ein målstruktur i to; ein læringsorientert målstruktur og ein prestasjonsorientert målstruktur. Ein læringsorientert målstruktur vil seie at skulen legg vekt på kunnskap og forståing, på individuell forståing og innsats. Vurderinga konsentrerer seg også om prosessen og korleis elevane kan forbetre seg. Ein prestasjonsorientert målstruktur betyr at skulen legg størst vekt på resultata, og ein

samanliknar elevane sine resultat, klassane sine resultat og skulane sine resultat med kvarandre. Innsats vert verdsett mindre enn sjølve resultatet. Kva målstruktur ein skule har påverkar målorienteringa til eleven. Jo meir læringsorientert ein skule er, jo meir oppgåveorientert er elevane, og omvendt, jo meir prestasjonsorientert jo meir egoorienterte elevar (Dweck, 2009).

At det kan vere greitt med ein plan eller ein struktur i førebuinga til elevsamtalane kan også argumenterast for ut frå prinsippet om elevinvolvering. Elevane bør vere involvert i eige læringsarbeid, mellom anna ved å vurdere eige arbeid og eiga utvikling. Dette gjeld også i vurderinga av det ikkje-faglege. Lærarane vi intervjuar sa dei hadde skjema som eleven brukte som førebuing til elevsamtalen. Det vart lagt opp til å snakke om både faglege og ikkje-faglege forhold. Skal elevane ha gode høve til å vere involvert i si eiga vurdering, må ein, som sagt, vere bevisst dette, både i den daglege dialogen, og også i den meir formelle samtalen. Ein må også vere bevisst på at den dialogen som finn stad verkeleg går i djupna på eleven sitt arbeid og utvikling, og ikkje vert eit overflatisk intervju der eleven svarer med einstavingsord kring trivsel og innsats.

I forskinga vår stilte vi også spørsmål om skulane hadde ein plan for til dømes sosial kompetanse eller om dei brukte ulike program utarbeidd for å jobbe med, dette for å få eit innblikk i kor systematisk det vart arbeidd med det ikkje-faglege i skulen. Svært få hadde det på skulenivå, men i intervjuar kom det fram at ein av lærarane hadde sin eigen plan for dette arbeidet. Dei andre arbeidde med det, men meir usystematisk og etter behov. For å sikre at ein arbeider systematisk med sosial kompetanse, har det blitt argumentert for at ein bør ha sosial kompetanse som eige fag. På den måten ville ein ha synleggjort skulen sitt ansvar for eleven si faglege og personlege utvikling. Motargumenta er gjerne då at ein berre vil jobbe med barn og unge si utvikling i dette faget. Ein meiner heller at læreplanane for skuleverket bør verte tydelegare og meir konkret på korleis måla i den generelle delen av læreplanen skal realiserast. Viss elevane gjennom elevsamtalen og gjennom planlagt, og meir konkret, arbeid med sosial kompetanse vert involvert i vurderingsarbeidet vil vi kanskje kunne sikre at dei får eit tydelegare bilete av eigen fagleg og ikkje-fagleg utvikling. I følgje Black og Wiliam (1998) må elevane lære å vurdere seg sjølv, slik at dei kan forstå hovudformålet med det dei skal lære, for så å forstå kva dei skal gjere for å nå målet.

I problemstillinga vår stilte vi spørsmål om vurderinga i det ikkje-faglege i skulen er med på å styrkje sjølvoppfatninga til elevane. Sjølvoppfatning er nært knytta til mestringstru, og Bandura legg i

teorien sin fram fire kjelder til mestringstru: *å oppleve mestring, modellæring, verbal overtaling og eigne fysiologiske og emosjonelle reaksjonar.*

Vi veit at mange elevar får mestringstrua bygd ned i staden for opp gjennom stadig å ta imot karakterar og faglege tilbakemeldingar som viser låg måloppnåing. Det er difor viktig at ein i det daglege arbeidet, også set ein standard og kommuniserer til elevane dei andre aspekta ved arbeidet dei skal utføre enn det reint faglege, og at dette vert gjort på ein like systematisk og ryddig måte som vurderinga i fag . Dette kan vere kriteria, som det å ha med seg naudsynt utstyr, vere uthaldande i arbeidet, klare å halde fokus, vilje til å leggje ned ein innsats i arbeidet, samarbeid og så vidare. Dette blir allereie gjort, vil nok mange meine, og det vil nok og vere rett i dei fleste tilfella. Det er likevel slik at ein kan diskutere kor fokus ligg. Merknad over gløymt utstyr og så vidare kjenner vi alle til, men har vi eit system der vi framhevar dei som faktisk har med seg det? I forkinga vår kom det tydeleg fram at skulane hadde eit merknadssystem for orden og åtferd. Men det kom og fram at desse systema i stor grad var basert på negative korrigerande observasjonar, og at det i liten grad vart notert ned (systematisk) positive observasjonar.

Det er altså slik at vi som oftast gjev tydeleg beskjed viss elevane ikkje syner ønska innsats, fokus, flid, uthald og så vidare, men ikkje i like stor grad når det går andre vegen. Nokon vil kanskje meine at å gje positiv tilbakemelding når elevane (endeleg!) har med seg det dei treng eller når dei har vore flinke til å samarbeide ikkje burde vere naudsynt, og at det burde vere sjølvsgt. Men slik er det vel ikkje nødvendigvis? Det kan kanskje sjå ut her som at vi vil konkludere med at den ikkje –faglege vurderinga som vert gjort, ikkje på nokon måte er med på å styrkje sjølvoppfatninga til elevane, men slik er det ikkje. Merknadssystemet som dei fleste skuler nyttar i samband med orden- og åtferdskarakteren, er som sagt av ein negativ art, og tek såleis utgangspunkt i ein straff-belønning-mentalitet. Men vi trur ikkje at mestingstrua til elevane er trua av dette systemet, fordi desse tilbakemeldingane sjaldan står åleine. Lærarane bruker systemet for å dokumentere karakteren, men og til å rettleie elevar og opplyse foreldre. Informantane fortel om positive tilbakemeldingar som vert gjort kontinuerleg og i samspel med elevane, og det er desse positive tilbakemeldingane som er viktige for å styrke eleven. Vi trur at lærarane er seg «sitt ansvar bevisst», også når det gjeld å styrkje eleven si sjølvoppfatning. Like fullt ynskjer vi også her å setje fingeren på struktur og system for å sikre positiv og oppbyggjande tilbakemelding.

Innsats er ein del av ordenskarakteren. Skaalvik og Skaalvik (2005:157) seier at innsats kan ha to ulike verknadar. På den eine sida kan ein elev sin auka innsats føre til betre resultat, auka meistring og mest sannsynleg høgare meistringstru. På den andre sida kan det vere ein risiko, fordi kombinasjonen av høg innsats og svake resultat vil kunne true sjølvverdet til eleven. Spørsmålet blir då om ein byggjer ned meistringstrua til nokre elevar ved å rose og framheve innsats. Er dette noko vi faktisk ikkje bør gjere? Vi meiner at det som blir viktig å formidle til elevane som viser god innsats i skularbeidet er at sjølv om dei ikkje nødvendigvis får «belønning» her og no, er innsats og evne til å legge innsats i arbeidet ein sjølvstendig eigenskap, og at dei difor innehar ein eigenskap som er svært viktig vidare i livet. Dei faglege skuleresultata er sjølvstendig viktige, men vi må gje elevane tru på at dei meistarar å leggje ned den innsatsen ein treng i andre delar av livet og i framtida også. Til dømes i arbeidsliv, personlege forhold, dugnadsarbeid og forbundsarbeid vil evna til å leggje ned innsats vere nøkkel til suksess, og vi må difor klare å formidle denne ”på lang sikt” meistringstrua, og kople innsatsomgrepet vekk frå eventuelle svake resultat her og no. Elevane må forstå at sjølv om god innsats ikkje nødvendigvis gjev utslag her og no, er det likevel ei verdifull evne dei har. For oss vert det då eit paradoks når spørjeundersøkinga vår viser at medan stort sett alt pedagogisk personale er sagt å ha ansvar for å føre opp (negative) merknader på orden og åtferd, er det ikkje tydelege føringar på at også faglærarane skal snakke om orden med elevane, men at dette er kontaktlærarane sitt ansvar. Rett nok er det kontaktlæraren sitt ansvar, jamfør lovverket, å ha «jamleg dialog om anna utvikling», men dersom det ikkje også er faglærar sitt uttalte ansvar å snakke med elevane om orden og åtferd er vi inne på signaleffekten igjen. Kva er viktigast, og kva blir snakka mest om i skulesamfunnet; fag eller ikkje-fag? Vi reknar med at for mange faglærarar så er det heilt naturleg å snakke om orden, innsats, flid, åtferd, samarbeid med meir på faglærarsamtalen og i klasseromsdialogen. Funna våre viser likevel at det ikkje er det for alle. Noko av grunnen til dette kan også vere at ein så tydeleg skil innsats frå karakteren i faget. Dette kan gjere at faglærarane ikkje snakkar om dette fordi det då kan virke som dei blandar inn område dei ikkje skal i fagvurderinga. Kanskje er det behov for ei avklaring i skulen også når det gjeld faglærar si rolle i den ikkje-faglege vurderinga?

Uansett er det alle sitt ansvar å vere gode modellar for elevane på alle område i skulen. Gjennom modellæring (Bandura, 1997) oppnår ein meir enn å vise ein standard for kva ein kan klare. Modellane viser også, og overfører, kunnskap kring oppgåveløysing, strategibruk og så vidare. I skulen vil ein kunne bruke teorien om modellæring ikkje berre innanfor det faglege feltet, men og for

å hjelpe eleven i arbeidet med å bli eit «gagns menneske». Som lærarar er det difor svært viktig at vi er tydelege og medvitne på å framheve gode eigenskapar hos elevane, og formidle desse i klasesituasjonen; elevar som er flinke til å samarbeide, elevar som er flinke til å vere nysgjerrige og kritiske, elevar som løyser oppgåver på ein litt anna måte og viser sine kreative sider, elevar som er uthaldande, elevar som er flinke i sosiale situasjonar og så vidare, og ikkje berre elever som er fagleg flinke. I intervjuet våre kjem det fram at lærarane er svært bevisste på dette. Likevel gjer fokuset i skulen på kunnskap og resultat til at dei opplever at dei har lita tid til å fokusere nok på dette. Dei peikar også på dei elevane der dei opplever det som ekstra viktig, men også ekstra vanskeleg å styrke sjølvoppfatninga til, nemleg dei som strevar både med det faglege og det sosiale.

Læraren kan hjelpe elevane sine til å få auka meistringstru gjennom verbal overtaling, men det er viktig at det skjer på dei områda der eleven faktisk vil kunne oppnå meistring (Bandura, 1997). I forskinga vår kjem det fram at det vert brukt mest tid på å formidle faglege resultat på utviklingsamtalane, med mindre det ikkje var spesielle hendingar og vanskar knytt opp mot det ikkje-faglege hjå eleven. For mange elevar vil dei faglege tilbakemeldingane vere meldingar om at dei ikkje når opp, og dei elevane dei eventuelt vil kunne samanlikne seg med, er andre elevar som slit tilsvarande. For å styrkje sjølvoppfatninga innanfor det ikkje-faglege, er det difor viktig at dei eigenskapane som er skildra i den generelle delen av læreplanen også får status og tyngde i klasserommet. Viss skulen gjennom vurderingssamtalar kan hjelpe elevane med å sjå si meistring frå eit positivt eller balansert perspektiv, kan dette bidra til å styrke eleven si sjølvoppfatning. For mange elevar er den aller sterkaste kjensla gleda av å ha gjennomført og fullført ein aktivitet. Som lærarar bør vi difor kanskje ikkje alltid «berre» gje respons på sjølve resultatet, kanskje er det for mange elevar viktig å også få positiv respons på at leksene er gjort, arbeidet på arbeidsplanen er ferdig og så vidare. Gje elevane meistringstru ved å anerkjenne den gleda dei føler ved å bli ferdige med eit arbeid.

Bandura viser også til omgrepet fysiologiske og emosjonelle reaksjonar i samband med ein elev sin sjølvoppfatning (1997). Ein elev forventar i høgare grad å mislukkast viss han/ho får stressreaksjonar før og under arbeidet med ei oppgåve og viss han/ho trur at han/ho ikkje får det til eller ikkje trivast i miljøet. Det er difor viktig å skape eit miljø på skulen som reduserer stress og negative emosjonelle tilstandar. Eit slikt miljø kan vi hjelpe eleven med å oppleve i skulen gjennom å skape, setje ord på og anerkjenne mestringsopplevingar, både faglege og ikkje-faglege.

I følgje Mead vert sjølvoppfatninga danna gjennom det som ofte vert referert til som «Speglingsteorien». I denne teorien ligg det at det vi trur andre meiner om oss har svært mykje å seie for sjølvoppfatninga – til dømes vil elevane spegle seg i andre sine, til dømes lærarane sine, reaksjonar på seg sjølv, og let desse reaksjonane vere med å forme sjølvoppfatninga. I kva grad kan ein så, ut frå denne teorien og forskinga vår, seie i kva grad den ikkje-faglege vurderinga er med på å styrke sjølvoppfatninga? Det er det, sjølv sagt, vanskeleg å svare på. Ein elev si spegling vil ikkje berre vere tufta på tilbakemelding i orden og åtferd eller planlagde samtalar med kontaktlærar og faglærarar. Vel så viktig er den daglege klasseromsdialogen, både den verbale og den non-verbale, som føregår om alle sider som vedkjem eleven. Skil læraren kunne styrke sjølvoppfatninga til eleven må han vere bevisst og nytte alle høve ein har til å gje positive og realistiske tilbakemeldingar og vurderingar til eleven. I tillegg må læraren også vere bevisst på det sosiale samspelet på elevnivå. Også her speglar eleven seg. Dersom dette er ei negativ spegling vil dette ha negativ effekt på eleven sitt sjølvbilete. Intervjua reflekterte lærarar som var svært bevisste på dette. Det er dermed grunn til å tru at dei gjennom positiv spegling er med på å styrke sjølvoppfatninga til mange elevar.

I forskinga vår har vi og valt å stille nokre spørsmål kring motivasjon. Dette har vi gjort fordi sjølvoppfatning, motivasjon og læring er tett bunde saman. Motivet vårt for å styrkje elevane si sjølvoppfatning er at dette vil kunne vere ein viktig nøkkel for motivasjon til vidare skulearbeid. Vi har tidlegare i drøftinga sett på korleis ein eventuelt kan motivere elevane og styrke sjølvoppfatninga deira ved å ta i bruk dei «nye» vurderingsprinsippa som ein finn innanfor «Vurdering for læring» på ein meir medviten måte. Det teoretiske grunnlaget for «Vurdering for læring» er ikkje samanfatta i ein avgrensa teori, men byggjer i stor grad på eit konstruktivistisk og sosiokulturelt læringssyn. Denne nye vurderingspraksisen vert ofte sett opp i kontrast til «Vurdering av læring» som no gjerne vert lagt til den «gamle» skulen. Vurdering av læring vert ofte knytt opp mot eit behavioristisk læringssyn (Dyste, 2007).

Ut i frå funna våre kan ein klart seie at korleis karaktersetjinga i spesielt orden vert gjort, men til dels også åtferd, kan koplast opp mot vurdering av læring og eit behavioristisk læringssyn. I undersøkingane våre kom det fram at skulane i stor grad baserte seg på merknadssystem i arbeidet med, og vurderinga av desse karakterane. Karakterane i orden og åtferd vert altså i svært stor grad knytta opp mot «straff og belønning», og med ein tanke om at sjølv læringa skal komme gjennom

endring av åtferd, for å unngå straff, som i dette tilfelle er nedsett karakter. Denne teorien om operant betinging er først og fremst kjent gjennom Skinner (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Her vert læring og vidare motivasjon til læring sett på som eit resultat av belønning eller straff som følgje av ei frivillig handling. Når ei handling fører til ein bestemt konsekvens, vil tendensen til å gjenta handlinga anten forsterkast eller svekkast. Elevane skal altså, ut frå denne motivasjonsteorien halde fram med god orden og god åtferd, fordi det motsette vil medføre straff i form av merknadar og eventuelt nedsett karakter.

Sjølv om det altså kan sjå ut til at systemet skulane nyttar seg av i karaktersetjinga i orden og åtferd kan likne på mykje av det ein finn innafor behaviorismen, står ikkje dette i samsvar med det lærarane svara i intervjuet då vi spurte dei kva dei meinte motiverte elevane. Ingen nemnde på eventuelle "straffetiltak", i staden var informantane meir opptekne av å bygge opp elevane, gje dei mestringstru, gje dei trua på seg sjølve og ikkje bry seg så mykje om karakterane, og dei var og bevisste på at dette var ei krevjande og vanskeleg oppgåve, men like fullt deira ansvar. Det vert også sagt i nokre av intervjuet at det å motivere elevane handlar om å prate med elevane om korleis det vert forventa at dei skal vere mot kvarandre i samarbeid og så vidare, og gje dei tilbakemelding når dei har vore gode på dette, og at det er viktig å framheve dei sterke sidene til elevane, og prøve å få dei til å vekse på det.

Trass i at noko av systemet tilsynelatande er bygd opp kring belønning og straff, ser det ut til at lærarane i sitt daglege virke har eit anna læringssyn og andre tankar kring kva som kan motivere eleven. Fleire forskarar har vore opptekne av at det må vere eit samsvar mellom læringsteori og vurdering, mellom anna O. Dyste (2008). Ho seier at det er læringsteorien som må ha førsteprioritet, og denne skal sette standard for og prege kva måte ein vurderer på. Ho seier og at det tidlegare var samsvar mellom det behavioristiske læringssynet som prega skulen og det testsystemet som vart utvikla tidleg på 1900-talet, men at det ikkje alltid er slik i dag. No har vi fått eit nytt syn på læring og motivasjon som i stor grad byggjer på eit konstruktivistisk og sosiokulturelt læringssyn, då bør vel også praksis i klasserommet stå i samsvar med det?

Å vurdere er ikkje lett. Det kan vere vanskeleg nok å vurdere ein elev sine faglege prestasjonar, korleis skal vi då eventuelt kunne vurdere ein elev si ikkje-faglege utvikling? Å skulle vurdere det som ligg i eit danningperspektiv, korleis ein elev er, krev ein anna type kompetanse hos læraren enn den

reint faglege. Ein må sikre at både sosial kompetanse, etisk kompetanse og kommunikativ kompetanse ligg til grunn hos dei som skal gje ein slik vurdering. Dessutan: Kan vi og skal vi setje karakter på menneskelege kvalitetar? Kva med det etiske aspektet her? Skal den generelle delen av læreplanen lærast, men ikkje vurderast? Er det mogleg å setje opp vurderingskriterier opp mot den generelle delen av læreplanen? Kan vi kommunisere tydelege forventingar om til dømes innsats og uthald? Kva er mogleg å vurdere utan at vurderinga verkar mot si hensikt, og truar sjølvverdet? I gjennomgangen vår er utgangspunktet at vi ynskjer å styrke faglege svake elevar si sjølvoppfatning. Kva så med elevar som ikkje vil komme "styrka" ut frå ein samtale basert på sine personlege eigenskapar? Sletta (1986) seier at elevar som har faglege vanskar, ofte også har låg sosial status i klassen. Dei tenderer til å bli meir avvist, meir isolerte og til å ha eit svakare sosialt nettverk enn andre elevar. Dette vil igjen kunne føre til færre læringsarenaer innanfor sosial kompetanse, og såleis ei svakare innlæring på dette området. Dette samsvarer, som nemnt, med erfaringane som kjem fram i intervjuet våre. Her er det vanskeleg å bruke vurderinga til å styrke sjølvoppfatninga til eleven, men ikkje desto meir viktig. Desse elevane treng mykje rettleiing og støtte frå lærarane.

Korleis kan ein så vurdere det ikkje-faglege som til dømes orden, åtferd, motivasjon, innsats, haldningar og samarbeid på god måte? For å kunne svare på det må først omgrepa formell og uformell vurdering belyst. Skaalvik og Skaalvik (2005) definerer den uformelle vurderinga som dei kommentarar, oppmuntringar, spørsmål, rettleiing og vurdering som gjennomsyrrer alt pedagogisk arbeid, medan formell vurdering er skriftlege vurderingar der kriteriar for vurdering er dei same for alle elevane. Vurdering av prøver laga av lærarane, typisk brukt i ungdomsskulen, vil stort sett liggje innanfor den formelle vurderinga, der alle elevane blir vurdert ut frå dei same kriteriar, og vurdering blir gjeven i form av ein skriftlig karakter. Skaalvik og Skaalvik (2005) er skeptisk til og åtvarar mot ei formell vurdering av eigenskapane skildra i den generelle delen, av fleire grunnar. Først og fremst fordi det vil vere knytt enda større usikkerheit til ei slik vurdering, enn til dei faglege vurderingane. I tillegg vil denne typen vurdering gje lærarane stor makt, og deira subjektive inntrykk av eleven basert på personlege sympatiar og antipatiar, vil kunne vere feil. Dessutan vil også skulen si evne til å drive tilpassa opplæring kunne vere med å påverke det vi oppfattar er eleven sine eigenskapar. Med det meiner ein at, i nokre tilfelle vil eleven vert vurdert til å ha dårleg innsats eller vere dårleg på samarbeid, medan eigentleg er det skulen sin manglande evne til å tilpasse undervisninga som får «strykkarakter». Sjølv om dette også kan seiast å vere tilfelle i fagvurderingane, er det ikkje noko

grunn til å forsterke denne tendensen, ved å utvide dei formelle vurderingane til også å gjelde det ikkje-faglege meiner Skaalvik og Skaalvik (2005).

Trass i uttrykt uro for vurdering av det ikkje-faglege, er dette likevel noko vi skal gjere, som vist tidlegare i oppgåva (Forskrift til *Opplæringsloven*). Det blir derfor ikkje eit spørsmål om ein skal vurdere eleven eller ikkje, men korleis. Og sjølv om ein kan vere skeptisk til ei vurdering av det ikkje-faglege kan det også, dersom ein har formålet heilt klart føre seg, og den blir gjort på riktig måte av lærarar med kompetanse, føre til god utvikling. Det er altså viktig å sjå på kva som er vurderinga sin funksjon. Skaalvik og Skaalvik (2005) summerer desse som å rettleie eleven framover, å motivere eleven for vidare arbeid, å skape forventning om meistring, å bidra til ei positiv sjølvvurdering og å informere elevar og foreldre. Det er altså eit mål at vurderinga skal vere oppbygd og lagt fram på ein slik måte at det er reelt og sannferdig, samtidig skal den vise ein veg, ha ein plan vidare framover og oppover, og ikkje å bryte ned eleven si sjølvoppfatning. Dette meiner vi at vi kan greie å ivareta, dersom vi blant anna tek utgangspunkt i Bandura sine fire kjelder til meistringstru. I vurderinga av det ikkje-faglege vert det ekstra viktig. Skal ein få ein praksis som tek i vare intensjonen med vurderinga, deriblant å styrke sjølvoppfatninga til eleven, bør skulane kanskje sørgje for eit system for vurdering av det ikkje-faglege. Elevane må få tilbakemeldingar, men ikkje i form av karakter. Både fordi formell vurdering på dette kan skade elevane sitt sjølvverd, men også fordi ein veit at vurdering berre i form av ein karakter har liten innverknad på elevane si læring (Black og William 2006). Det er informasjonen som kjem i staden for karakteren som seier noko om elevane sin læringssituasjon så langt, det er klare detaljar om styrke og svakheiter så langt i oppnådd kompetanse og ferdigheiter og læringsprosessar som har muligheter til å motivere elevane til å utvikle seg. Det er på dette nivået vurderinga/tilbakemeldinga har stor innflytelse på elevane si sjølvoppfatning.

Det er altså ingen fasitsvar på korleis den ikkje-faglege vurderinga bør skje i skulen. Men det er utopi å tenkje seg at vurdering av det ikkje-faglege ved eleven ikkje skjer. Vi vurderer kvarandre heile tida. Det viktige er at det er kvalitet over denne vurderinga. For at vurderinga skal tene formålet, nemleg å hjelpe eleven til å verte eit «integrert menneske», må ein heller sjå på korleis ein kan vurdere best mogleg for å få dette til. Eit anna argument for at ei slik vurdering kan vere viktig er at det som vert vurdert, blir tillagt større vekt av både elevar og av lærarar enn det som ikkje vert vurdert. Dette viser vurderinga sin styrande funksjon. I ei tid med eit veldig fokus på det såkalla «målbare» i skulen, det vil seie «kunnskap», som igjen vil seie fag, bør ein løfte statusen til det ikkje-faglege. Dette kan ein

gjere mellom anna ved å få eit fokus på vurderinga av det. Denne vurderinga treng og bør ikkje vere formell, men strukturane rundt den kan vere det. Med det meiner vi at ein må jobbe bevisst i skulesamfunnet med dette. Ein må få eit system rundt bevisstgjerings og kunnskapsheving på dette feltet også, på lik linje med det ein har sett i arbeidet med lokale læreplanar og vurdering i fag. På den måten vil ein sende signal til elevar og foreldre om at desse kvalitetane er like viktige som fagvurderingane. I tillegg vil ein også auke bevisstgjerings til den enkelte lærarar og dermed styrke kvaliteten på arbeidet med denne delen av samfunnsmandatet vårt også. Det meiner vi er viktig, og særleg for dei elevane som opplever å kome til kort innanfor det faglege. På denne måten vil det kunne vere mogleg å styrke sjølvoppfatninga til elevane gjennom vurdering av det ikkje-faglege. Som lærarar bør vi kunne klare denne balansegangen, men det er ikkje problemfritt.

10. Avslutning

I ei tid der det breie dannelsmandatet til skulen kjennest trua av PISA, og det kan verke som om alt skal "målast og vegast", har vi med denne oppgåva ynskt å problematisere nettopp dette. Har Kunnskapssamfunnet sitt stadige fokus på meir kunnskap og betre resultat gått på kostnad av sjølvverdigrunnlaget i skulen? Dersom verdigrunnlaget kjem i bakgrunnen, kva signal sender vi i så tilfelle til elevane i skulen om kva som er viktigast? Og dersom faglege resultat i skulen vert formidla til å verte det aller viktigaste å oppnå, kva kan det få å seie for fagleg svake elevar si sjølvoppfatning? Greier skulen på nokon måte å kompensere for eventuelt låg akademisk sjølvoppfatning ved å bygge opp om andre sider ved eleven? Er ein bevisst nok på dette ansvaret i skulen? I tilfelle, korleis gjer ein det? Innleiingsvis stilte vi mange spørsmål som vi er opptekne av i skulekvardagen. Oppgåva har ikkje hatt til hensikt å svare på alle desse, men dei var bakgrunnen vår for den endelege problemstillinga vi kom fram til at vi ville forske nærare på. Også den endelege problemstillinga famnar vidt og vi har ingen ambisjonar om å kunne gje eit uttømmende svar på den. Likevel håpar vi gjennom oppgåva å ha bidrege med noko i vurderingsdebatten.

Gjennom å sjå på ulike styringsdokument, ulike teoriar og studium, samt eiga forskning har vi sagt noko om i kva grad ein i ungdomsskulen, ved hjelp av den ikkje-faglege vurderinga kan styrke sjølvoppfatninga til elevane. Vi har mellom anna peika på at alt vurderingsarbeid som vert gjort i skulen bør vere grunnlag for refleksjon og diskusjon. Særleg i forhold til elevar som oppnår låge skulefaglege prestasjonar. Dette gjeld også, ikkje minst, i arbeidet med den ikkje-faglege vurderinga. Vurdering i seg sjølv inneber eit stort høve til å utøve makt. Dette ansvaret må ein vere seg bevisst som lærar, og i skulen generelt. Vi meiner det i skulen kan vere behov for eit felles løft, på lik linje med det vi har sett i arbeidet med fagplanane i læreplanen LK06 og rundt elevvurdering, også når det gjeld vurderinga av den ikkje-faglege i skulen. Gjer ein det, vil ein gjerne også få ei større bevisstheit rundt sjølv samfunnsmandatet til skulen, som er noko meir enn «berre» dei faglege resultat; det handlar kanskje først og fremst om å skape «gagns menneske».

«Rather than attempting to get all students to attain equal level of academic achievement, the educational system should direct its effort toward facilitating an equal level of motivation among all students that is independent of their level of ability»

(J. G. Nicholls, 1979)

Litteraturlisting

- Alseth, B. & Kobberstad, T. (1997). Trivsel i opne landskap. En vitenskapsteoretisk diskusjon omkring matematikdidaktikkens forankring. *Nordisk matematikdidaktikk*, 5, 2, 7 – 23.
- Bandura, A. (1997). *Self efficacy. The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Black, P. & Wiliam, D (1998). *Inside the Black Box*. Henta frå <http://faa-training.measuredprogress.org/documents/10157/15652/InsideBlackBox.pdf>
- Black, P. & William, D. (2006). *Assessment for learning in the classroom*. In J. Gardner (red.) *Assessment for learning*. London: Sage Publications.
- Dalland, O. (2001). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Deci E. L. & Ryan R. M. (2000). "The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior." *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Dobson, S., Engh, R., Engvik, G., Hartberg, E., Måseidvåg Gamlem, S., Tellefsen, Kufaas, H., (2012). *Teoretisk bakgrunnsdokument for arbeid med implementering av vurdering for læring*. Nasjonalt kompetansemiljø i vurdering 2012.
- Dweck, C. S. (1999). *Self-Theories: Their role in motivation, personality and development*. Philadelphia: Psychology Press.
- Dysthe, O. (red.) (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Dysthe, O. (2007) Læring og læringsformer i Kunnskapsløftet. I Halvard Hølleland (red.) *På vei mot Kunnskapsløftet. Begrunnelser, løsninger og utfordringer*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Dysthe, O. (2009) Klasseromsvurdering og læring. I utdanningsdirektoratet (red.) *Bedre skole*. 4/2008. Oslo.

Fjørtoft, H. (2009). *Effektiv planlegging og vurdering*. Oslo: Fagbokforlaget.

Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research.*, 77(1), 81-112.

Hattie, J. (2009). *Visible learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge.

Imsen, G. (2008). *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.

Kaplan, H.B. (1980). *Deviant Behavior in Defence og Self*. New York: Academic Press.

Kunnskapsdepartementet (2003-2004). St. meld. nr. 30. *Kultur for læring*. Oslo.

Kunnskapsdepartementet (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Oslo .

Kunnskapsdepartementet (2006-2007). St.meld. 16...*og ingen stod igjen – livslang innsats for livslang læring*. Oslo.

Kunnskapsdepartementet (2007-2008). St. meld. nr. 31 *Kvalitet i skolen*. Oslo.

Kunnskapsdepartementet (2009). *Forskrift til opplæringsloven*. Oslo.

Kvale og Brinkmann (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Larsen, A. K. (2010). *En enklere metode*. Oslo: Fagbokforlaget.

Manger, T. (2012). *Motivasjon og mestring*. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.

Mead, G. H. (1934) oversatt av Søren Willert (2004) *Sindet, selvet og samfundet*. København: Hans Reizel.

Rosenberg, M (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books.

Skaalvik, E. M. (1989). *Verdier ,selvoppfatning og mental helse. En undersøkelse blant elever i videregående skole*. Trondheim: Tapir.

Skaalvik, E. & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.

Skjervheim, H. (1996). *Deltakar, tilskodar og andre essays*. Oslo: Aschehoug.

Slemmen, T. (2010): *Vurdering for læring*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Sletta, Olav (1986): Sosial inkludering og ekskludering i skoleklasser. I: *Barns oppvekstmiljø*. Einar M. Skaalvik (red.). Oslo: Tano A/S.

De nasjonale forskningsetiske komiteer (2014). Henta frå

<http://www.etikkom.no/no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora>

Utdanningsdirektoratet (2014). Henta frå <http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-LK06/Veiledning-i-lokalt-arbeid-med-lareplaner/Vurdering/Dialog-om-annen-utvikling/>

Utdanningsdirektoratet (2014). Henta frå <http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-LK06/Veiledning-i-lokalt-arbeid-med-lareplaner/Vurdering/Vurdering-i-orden-og-oppforsel/>

Utdanningsdirektoratet (2014). Henta frå <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/Innleiing/Samsvar-med-lov-og-forskrift/>

Utdanningsdirektoratet (2014). Henta frå <http://www.udir.no/Regelverk/Rundskriv/20101/Udir-1-2010-Individuell-vurdering/>

Ystgaard, M (1993). *Sårbar ungdom og sosial støtte. En tilnærming til forebygging av psykisk stress og selvmord*. Rapport nr 1/93. Oslo: Senter for sosialt nettverk og helse, Ullevål sjukehus.

Førespurnad om deltaking i forskingsprosjekt

Masterstudie «Læring og undervisning»

Bakgrunn og føremål

I samband med gjennomføring av masterstudie ved Universitetet i Bergen søker vi informasjon om følgjande problemstilling:

«I kva grad vert den ikkje-faglege vurderinga i skulen nytta til å styrke sjølvoppfatninga til elevar i ungdomsskulen?»

Vi håpar du i denne samanheng kan svare på spørjeskjemaet som ligg vedlagt .

Kva inneber deltaking i studien?

I tillegg til spørjeskjema vert det også gjennomført intervju for å belyse tema. Di deltaking inneber å svare på vedlagde spørjeskjema, som i hovudsak har spørsmål knytt til korleis ein set orden- og åtferdskarakteren.

For å sikre eit representativt utval i spørjeundersøkinga vår, har vi sendt ut førespurnad om deltaking til 20 skular med ungdomstrinn i Sogn og Fjordane. Returner spørjeskjemaet ved å legge det i den konvolutt du mottok det i og lever den til rektor, som vil returnere alle konvoluttane samla.

Verken direkte eller indirekte personopplysningar vil bli registrert i prosjektet. Deltakarar/skular vil ikkje kunne kjennast att i publikasjonen. Prosjektet skal etter planen avsluttast i mai 2014. Studien er meldt til *Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS*

Med venleg helsing

Bente Nymoen Selvik og Siv Karin Flatjord

Førespurnad om deltaking i forskingsprosjekt

Masterstudie «Læring og undervisning»

Bakgrunn og føremål

I samband med gjennomføring av masterstudie ved Universitetet i Bergen søker vi informasjon om følgjande problemstilling:

«I kva grad vert den ikkje-faglege vurderinga i skulen nytta til å styrke sjølvopfatninga til elevar i ungdomsskulen?»

Kva inneber deltaking i studien?

I tillegg til intervju vert det også gjennomført ei spørjeundersøking for å belyse tema. Di deltaking inneber å vere med på eit intervju der spørsmåla handlar om erfaringa di/praksisen de har på skulen med omsyn til «dialog om anna utvikling»/den ikkje-faglege vurderinga.

Verken direkte eller indirekte personopplysningar vil bli registrert i prosjektet. Deltakarar/skular vil ikkje kunne kjennast att i publikasjonen. Prosjektet skal etter planen avsluttast i mai 2014. Studien er meldt til *Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS*

Med venleg helsing

Bente Nymoen Selvik og Siv Karin Flatjord

Spørjeskjema

1. Kva type skule arbeider du på?

- Fulldelt 1.-10.trinn
- Fulldelt 8.-10. trinn
- Fåddelt 1.-10. trinn
- Anna - spesifiser:

2. Kva funksjon har du i år? (Merk ein eller fleire)

- Kontaktlærer i ungdomsskulen
- Faglærer i ungdomsskulen
- Anna - spesifiser:

3. På kva måte vert ordensreglementet gjort kjend for elevane? (Merk ein eller fleire)

- Gjennomgang/høgtlesing i klassa
- Delt ut som kopi/ranselpost
- Ligg ute på skulen si heimeside, «Fronter», «It's Learning» eller andre digitale sider
- Heng oppe i klasserom
- Heng oppe i fellesareal
- Veit ikkje
- Anna - spesifiser:

4. Er det faste rutinar på skulen m.o.t. gjennomgang av ordensreglane?

- Ja, alle klassene har same opplegg for gjennomgang/opplysning om ordensreglane
- Nei, det er opp til kontaktlærer
- Veit ikkje
- Anna - spesifiser:

5. Korleis er ordensreglane i hovudsak utforma?

- Som påbod («Elevane skal...»)
- Som forbod («Elevane skal ikkje...»)
- Anna - spesifiser:

6. Har de eit system, til dømes merknadssystem, for å notere ned/registrere observasjonar i høve orden/åtferdskarakteren?

- Nei (gå til spørsmål 8)
- Veit ikkje
- Ja – skriv kort kva system:

7. Vert både positive og negative observasjonar i høve orden/åtferdskarakteren notert ned i merknadssystemet?

- Ja
- Nei, berre negative
- Nei, berre positive
- Veit ikkje
- Skulen har ikkje eit fast system for å notere ned merknadar
- Anna - spesifiser:

8. Kven er ansvarleg for å notere ned/registrere observasjonar i høve orden/åtferdskarakteren?

- Alt pedagogisk personale på skulen
- Faglærarar og kontaktlærar til den aktuelle eleven
- Kontaktlæraren til den aktuelle eleven
- Skulen har ikkje eit fast system for å notere ned merknadar
- Anna - spesifiser:

9. Er orden- og åtferdskarakteren noko som vert formelt/systematisk diskutert på team?

- Ja, i samband med setjing av termin-/standpunkt karakter
- Ja, jamnleg og i samband med setjing av termin-/standpunkt karakter
- Nei
- Veit ikkje
- Anna - spesifiser

10. Kven bestemmer/sett terminkarakterane i orden- og åtfærd til elevane?

- Karakterane vert sett av kontaktlæraren
- Karakterane vert sett på team (faglærarane + kontaktlæraren)
- Karakterane vert sett av rektor og kontaktlærar
- Veit ikkje
- Anna - spesifiser:

11. Har de eit system, til dømes ei maxsgrense for tal merknader, som vil gje nedsett orden og/eller åtfærdskarakter?

- Nei (gå vidare til spørsmål 13)
- Veit ikkje (gå vidare til spørsmål 13)
- Ja - spesifiser:

12. Kryss av for den påstanden du meiner stemmer best med praksis på din skule:

- Vi har sett ei grense for tal merknadar som gjev nedsett karakter, og vi handhevar denne grensa når vi sett karakter
- Vi har sett ei grense for tal merknadar som gjev nedsett karakter, men vi handhevar ikkje alltid denne grensa når vi sett karakter
- Begge påstandane stemmer, det er avhengig av kven som er kontaktlærar

13. I kor stor grad opplever du at det er usemje når ein skal setje orden- og åtfærdskarakterane?

- Aldri
- No og då
- Ofte
- Alltid

14. I tillegg til lovpålagde elev- og foreldresamtale to ganger i året, har kontaktlærer andre faste samtalar med elevene der orden/åtfærd er tema?

- Nei
- Ja, kontaktlærer gjennomfører fleire slike fastlagde samtalar enn det som er lovpålagt, med alle elevane
- Ja, kontaktlærer gjennomfører fleire slike fastlagde samtalar enn det som er lovpålagt, men berre med elevar med spesielle behov
- Kontaktlærer samtalar med elevane om orden/åtfærd når det er behov for det, men vi har ikkje fleire slike fastlagde samtalar enn dei lovpålagde

15. Har faglærarane på skulen din faste samtalar med elevene der orden/åtfærd er tema?

- Ja, orden/åtfærd er eit eige punkt i samband med faglærarsamtalane
- Ja, orden/åtfærd er eit eige punkt i samband med faglærarsamtalane, i tillegg samtalar faglærar med elevane om dette ved behov
- Nei, faglærar samtalar med elevane om orden/åtfærd når det er behov for det, men vi har ikkje fastlagde samtalar der dette er tema
- Nei, det er kontaktlæraren sitt ansvarsområde
- Anna - spesifiser:

16. Sett kryss ved den påstanden som stemmer best for din skule:

- I vår tilbakemelding til eleven på orden/åtfærd gjev vi tilbakemelding på alt, både det eleven har meistra, og det han/ho ikkje har meistra (alle punkta i ordensreglane)
- I vår tilbakemelding til eleven på orden/åtfærd har vi størst fokus på det eleven har meistra (punkt i ordensreglane det ikkje er registrert brot på)
- I vår tilbakemelding til eleven på orden/åtfærd har vi størst fokus på det eleven ikkje har meistra (brot på ordensreglane)
- Vi har ikkje anna tilbakemelding ut over termin-/standpunktarakterane i orden/åtfærd
- Veit ikkje

17. Bruker skulen program for utvikling av sosial kompetanse (til dømes Pals, Steg for steg, Olweus, LP, Zero):

- Ja (i tilfelle, kva program?).....
- Nei
- Veit ikkje

18. Har skulen ein (lære)plan for utvikling av sosial kompetanse hos elevane?

- Ja
- Nei
- Veit ikkje

Takk for hjelpa 😊

Intervjuguide, kvalitativt intervju

Problemstilling:

*”I kva grad blir den ikkje-faglege vurderinga nytta til å styrke
sjølvopfatninga til elevar i skulen?”*

Forskingsspørsmål:

Kva vert lagt til grunn for karakteren i orden og åtfærd?

Korleis vert karakteren i orden og åtfærd sett?

Kva vert lagt til grunn for «jamnleg dialog om anna utvikling» (elev-og foreldresamtalar)?

Korleis vert dialog om anna utvikling strukturert/gjennomført?

Kva vert lagt til grunn for karakteren i orden og åtfærd og korleis vert den sett?

- Korleis gjer du det når du set orden og åtfærdskarakter – grei ut
- Opplever de usemje når de set karakteren – kva går i tilfelle usemja ut på?
- Opplever du at ordens-og åtfærdreglementet er greitt å bruke som vurderingskriterium eller har de andre vurderingskriterium når de set karakteren?
Forklar
- Kor ofte vert elevane opplyst om desse vurderingskriteria? Opplever du at dei kan sette ord på dei sjølve, viss dei blir spurt om kva som ligg til grunn for karakteren?
- Opplever du at det er greitt å vurdere og rettleie elevane når det gjeld det sosiale; veit dei «kvar dei er» og «kva dei skal»?
-

Kva vert lagt til grunn for «jamnleg dialog om anna utvikling»?

- Kva legg du i «jamnleg dialog om anna utvikling»?
- Kor ofte gjennomfører du «dialog om anna utvikling» med den enkelte? Har du/de eit fast system på det?

Dersom «dialog om anna utvikling=elev-og foreldresamtalar:

- Kor ofte gjennomfører de elev- og foreldresamtalar? Kor mykje tid er sett av til kvar elev?
- Korleis førebur de desse samtalane? (felles gjennomgang av vurderingar av elevar på team? Skriftlege tilbakemeldingar frå faglærarar? osv)

-
- Kva har de fokus på i førebuinga? Vurderingar/samtalar kring eleven si faglege utvikling? Eleven si ikkje-faglege utvikling? Generelt om eleven si utvikling, både fagleg og ikkje fagleg?
 - Vert det diskutert på skulen (i fellesskap eller på team) kva som ligg i «jamnleg dialog om anna utvikling» - kor ofte og kva dialogen skal innehalde?
 - Korleis forhold du deg til den generelle delen av læreplanen og prinsipp for opplæringa i kvardagen? Kva kjenner du best; fagplanane eller den generelle delen av læreplanen?
 - «Dialog om anna utvikling» er kontaktlærar sitt ansvar å gjennomføre. Har skulen eit system der faglærarar har samtalar med elevane om deira utvikling? I tilfelle, korleis er dette systemet? Kva er innhaldet i samtalanene?

Korleis vert dialog om anna utvikling strukturert/gjennomført?

- Kva syns du er viktig å snakke om i dialogen med elevane?
- Kva inneheld denne dialogen (kva vert tatt opp)?
- Har de eit fast system på det (td skjema med moment?) I tilfelle, kva moment (hovudområde, orden, åtfærd, fråvær, sosial utvikling, fagleg utvikling?), og kven har utarbeidd skjema (team, rektor, den enkelte lærar)? Vert skjema fylt ut i forkant av elev/foreldre
- I kva grad får elevane (og/eller foreldra) vere med å bestemme kva denne dialogen skal innehalde?
- Kva opplever du at du bruker mest tid på i dialogen med elevane, hovudvekt på tilbakemelding på fagleg utvikling eller tilbakemelding på sosial/ikkje-faglege utvikling? Kva er det som styrer denne vektinga trur du?
- Kva syns du det er viktigast å bruke tid på?
- Kva opplever du at det er viktigast for elevane å snakke om/få tilbakemelding på? Og kva med foreldra?
- Vert det sett mål vidare framover på samtalanene (faglege mål/ikkje-faglege mål?)
- Vert det utforma noko skriftleg vurdering/referat eller liknande etter denne dialogen?

Generelle spørsmål omkring motivasjon og sjølvoppfatning

- Kva føler du er den viktigaste intensjonen til elev-og foreldresamtalanene/dialogen om anna utvikling?

-
- Føler du at samtalane verkar etter intensjonen?
 - Kva tenkjer du motiverer elevar som ikkje er spesielt sterke fagleg? Nemn nokre viktige motivasjonsfaktorar
 - På kva måte jobbar du med å auke sjølvoppfatninga til elevane?
 - Diskuterer de på skulen ein eventuell samanheng mellom sjølvoppfatning, motivasjon og vurdering av ikkje-faglege forhold?

INFORMANT 1

Korleis gjer du det når du set orden-og åtferdskarakter?

Når vi skal setje orden og åtferdskarakteren så tek vi utgangspunkt i eit system som vi har der elevane får merknad for ulike ting, brot på ordensreglementet og slikt. Og da ser vi på kor mange merknader elevane har og diskuterer rundt det på team og så sett vi karakterane

E de einige når de set karakteren?

Nei, eigentleg ikkje, sjølv om vi har merknadssystemet som jo skal vere med på å gjere det enklare og meir tydeleg å setje karakterane så er vi ofte ueinige. Eg trur kanskje det ofte handlar om at vi kjenner elevane på litt ulikt vis, for du kjenner kanskje eleven betre viss du er kontaktlærer enn viss du ikkje er det, og så handlar det kanskje om at vi tenkjer litt ulikt om kva som er nedsett og ikkje og grunner til det og sånn..

Kan du utdjupe litt det du seier om at lærarar kanskje tenkjer litt ulikt kring orden og åtferdskarakteren?

Ja, eg trur at – det verkar i alle fall litt slik – at nokre lærarar kanskje er meir strenge og vil på ein måte bruke karakteren meir som ein straff viss eleven ikkje har gjort lekser eller komt inn når det har ringt inn til time og sånn...ikkje alle då, men kanskje nokre har eg inntrykk av. Andre er kanskje meir sånn at viss eleven er meir som en typisk ungdom så er det greitt, liksom, og at det må vere meir for at det skal bli nedsett

Er dette noko de tek opp i kollegiet på skulen eller på team – det at de tenkjer ulikt om kva som ligg i orden – og åtferdskarakteren?

Både ja og nei....det blir jo tatt opp innimellom viss det er noko vi er ueinige om, noko ein elev har gjort, for eksempel. Då kan for eksempel eg seie på team at eg er ueinig i den og den merkningen, og då kan vi diskutere det. Men sånn elles er det vel kanskje ikkje så mykje. Det er alltid så mykje som står på planen og ting vi må få diskutert som ikkje kan vente, for eksempel i forhold til terminkarakterer eller eksamen eller tentamen og slikt, og då vert det

ofte til at vi ikkje får tid til diskutere noko anna. Det blir slik at karakterer og fag på ein måte blir viktigere, viss vi må velje det ene eller det andre.

Du nemnde på at de hadde eit system for merknader – kan du seie litt meir om det?

Ja vi har hatt det i ganske mange år no, og det er det vi bruker men det ...om det funker heilt slik som tenkt gjer det kanskje ikkje. Det er slik at alle lærarane skal setje merknad viss elevane gjer noko dei ikkje har lov til eller viss dei har gløymt lekse og slik. Så skal vi gå gjennom og telle opp merknadene kvar månad og sende ut månadsbrev til foreldra med informasjon om kor mange merknader ungen deira har fått og kva dei har gjort. Til slutt skal vi telle opp og sjå på summen når vi sett orden og åtferdskarakteren, men det er kanskje ikkje alltid det blir heilt sånn matematisk gjort. Det er jo vanskeleg å sette karakter berre ut frå kor mange merknader dei har for det kan jo vere elever som har spesielle behov eller diagnose eller noko slik som vi skal ta omsyn til, også er det jo litt slik at ofte stemmer liksom ikkje merknadene heilt med slik som vi vet at eleven eigentleg er og då blir det jo heilt feil. Akkurat det med å setje karakter viss dei har så og så mange merknader eller ikkje er kanskje det vi er mest ueinige om på team, trur eg.

Kjenner elevane til dette systemet og måten de sett karakter på?

Ja det gjer dei, for dei får jo månadsbrev kvar månad. Også veit de jo at det er ordensreglane vi går etter. Stort sett, i alle fall

Men viss elevane skal setje ord på kva dei blir vurdert i i orden- og åtferd, klarer dei det, trur du? Er dei så bevisst på kva dei blir vurdert i at dei klarer å setje ord på det?

Hmm...det var eigentleg eit litt vanskeleg spørsmål. Først når du spurde så tenkte eg ja, sjølv sagt, men det er kanskje ikkje alt dei eigentleg kan eller klarer å seie noko om? Men dei kjenner jo til det som vi bruker mest til dagleg, då, det med å ha gjort lekser, og å ha med seg utstyr, ikkje forstyrre undervisninga og slikt.

I tillegg til karakter i orden og åtferd, har elevane og rett på jamnleg dialog om anna utvikling. Kva legg du i det?

Nei – det er vel at elevane har rett til at vi pratar med dei om korleis det går og korleis dei har det på skulen og slikt. Det er vel elevsamtala og slikt, at elevane har krav på det?

Kan du fortelje litt om korleis de gjennomfører elev- og foreldresamtaler? Kor ofte og lenge og slik?

Vi har fast at kontaktlærer skal ha elevsamtale minst to gonger pr år. Ein gong før haustferien og ein gong rett etter jul og nokon gonger på våren og, men det kjem ofte litt an på om det trengs eller ikkje. Kanskje viss det er ein elev som treng litt ekstra oppfølging og slik så har kontaktlærer tre samtaler i året. Det er jo fleire og da, men det er to eller tre som liksom er heilt bestemt at vi skal ha og då varer dei kanskje opp til ein halvtime kvar, men det er litt vanskeleg å seie for med noen elevar så er du ferdig på kortare tid og andre kunne du brukt ein hel dag på så det er litt vanskeleg å seie, men det er tenkt en halvtime, sånn i utgangspunktet. Også har jo faglærarane faste samtaler og med elevane sånn i desember/januar og mai, kanskje. Men dei er ofte kortare, kanskje berre nokre minutt

Når du skal ha desse samtalan, korleis førebur du dei? Korleis førebur du ein elevsamtale med ein du er kontaktlærer for?

Eg har eit skjema som eg deler ut i forkant til elevane som dei skal fylle ut og ha med seg på elevsamtala så bruker vi det og går gjennom det på elevsamtala og pratar litt om det som står der, punkta på skjemaet altså og det som eleven har svart. Også tek eg med det skjemaet til foreldresamtale, eller det som eleven har sagt eller som vi har snakka om og sånn da – det kan jo vere at eleven har tatt opp ting som han ikkje vil eg skal ta opp med foreldra og da, men veldig ofte så blir det jo det same vi pratar om med eleven og med foreldra

Har du med noko informasjon frå faglærarane til desse samtalan?

Ja, før eg skal ha samtale skriv faglærarane litt om korleis det går med eleven i det faget, veldig kort da, men kva slags karakter eleven ligg ann til å få i faget, om han fårstår og det går greitt og slik.

Samtaler du med fagl r rane i forkant i tillegg? Eller på team?

Vi samtaler jo om elevane på team, det gjør vi, men vi har vel ikkje noko fast opplegg på det, sånn fast f r elevsamtaler og sånn. Det blir vel meir etter behov, tenkjer eg, viss det er noko som har hendt, eller en elev som gjør det skikkeleg dårleg i eit fag eller slikt.

Du nemnde på at du nytta eit skjema i samband med elevsamtala, er det eit skjema som er felles for heile ungdomsskulen, som alle kontaktl r rane nytter?

Nei, men det er nokon som bruker det, men det er andre som bruker andre type skjema og. Det skjemaet som eg bruker er eit som eg har brukt heile tida eg har vore kontaktl r r, men eg veit at i alle fall i 10. kl brukar kontaktl r ren eit anna skjema

Har de samtala om det i kollegiet, det   bruke dei same skjema?

Nei, vi har vel egentleg ikkje det. Det vert alltid litt for travelt når det nærmer seg desse samtalanene, og d  brukar vi det som vi har brukt f r, for det kjenner vi og veit kva punkt som står der og slik, og så gløymer vi kanskje litt av det f r vi skal ha ei ny runde med samtaler..og ja, sånn går det...(ler)

Korleis er samtalskjemaet du nytter bygd opp? Kva punkt er det du tek opp og slik?

Det er bygd opp etter faga slik at vi pratar litt om dei ulike faga og korleis det går i dei og slik og så er det litt om trivsel og korleis han har det på skulen og slikt. Også er det plass slik at eleven kan skrive inn på dei ulike punkta viss det er noko eller kommentarar og spørsmål og slikt. Ja også er det plass for at vi skal skrive inn det som vi blir einige om, målet til eleven fram til neste samtale

På samtalanene, vis du skal gje ei viktig, kva vil du seie at du bruker mest tid på, det faglege – dei ulike faga, eller det andre, det ikkje faglege?

Tenkjer du på elevsamtala no? Eller foreldresamtala? På foreldresamtala bruker eg nok mest tid på fag, trur eg, for det er jo det foreldra vil vite og ofte det dei spør om og. Dei lurar på karakterar og korleis det går i dei ulike faga, om dei står i fare for   gå ned i noen fag, og slikt. Eigentleg trur eg kanskje at det blir litt for mykje fag vi pratar om, for det er jo ikkje det

som nødvendigvis er det viktigaste heller, men veldig ofte er det det dei vil vite om. I alle fall viss det ikkje er noko spesielt med ungen, som mobbing eller at han ikkje trivast eller andre ting. Men på elevsamtala bruker eg kanskje meir tid på om eleven har det bra om han gjer leksene sine eller ikkje og sånne ting. Dei har jo faglærarsamtalane og, og har fått att prøver og innleveringer og slikt, så dei veit kanskje meir om kor dei er fagleg. Men det kjem jo litt ann på, og då kass type elev det er.

Blir det tatt opp på team og snakka om kva du skal ta opp med elev og foreldre på desse samtalane? Blir det diskutert eller gått gjennom i lag på førehand?

Nei, egentleg ikkje. I alle fall ikkje sånn heilt bevisst, men vi parter jo om elevane på team sånn elles viss det er noko, så eg har jo fått informasjon sånn sett, også får eg skriftleg frå alle faglærarane om korleis eleven gjer det i faga, for det er jo kanskje vanskeleg å svare på for meg – elles så kan eg jo ordne med møte mellom faglærer og foreldre viss dei vil det, da.

Du nemnde på i stad at det var eit eige punkt på skjemaet ditt som handla meir om trivsel og slikt, kan du seie litt meir om det?

Ja, det er vel ein tre-fire punkt der ...fire ja, som handlar om korleis eleven har det på skulen, om eleven har nokon å vere saman med på skulen om han gjer lekser og slikt og det siste er om det er noko som burde vore annleis. Også er det sjølv sagt litt ulikt frå elev til elev og viss det trengs så endrar eg spørsmåla til den eleven, viss eg for eksempel vet at den eleven kanskje har det vanskeleg heime eller noko slik, så prøver eg å stille spørsmål eller samtale med han slik at han veit at han fortelje til meg eller få hjelp av meg viss han vil det. Men elles så er det jo ofte at elevane ikkje har noko å seie eller ikkje noko å fortelje om fordi det går greitt med alt og sånn, og då bruker vi ikkje meir tid på det viss ikkje eg har noko eg vil ta opp heller.

Skjema som vert nytta er ofte lagt opp som eit utgangspunkt for kva ein kan ta opp på samtala, men foreldra må gjerne ta opp andre ting viss dei ynskjer det. Opplever du at foreldra gjer det, eller er det som oftast du styrer samtala og innhaldet i samtala?

Det er litt forskjellig, oftast så går eg gjennom punkta og det som eg har notert i skjema og pratar med foreldra om det og så har kanskje dei noko dei lurar på så pratar vi om det og slikt men stort sett så er det vel eg eller skjemaet då, som styrer samtala. Men nokre gonger er kanskje foreldra veldig opptatt av å få tatt opp ein bestemt sak eller ting og då let eg sjølv sagt dei får ta opp det og snakke om det med ein gong viss dei vil det. Og viss det er mykje dei vil diskutere så kan vi jo avtale eit nytt møte og, for eg tenkjer at det er jo veldig viktig å høyre på det som foreldra lurar på og, og ha eit godt samarbeid med dei, og vise at vi høyreer kva som vert sagt. Det er jo tross alt deira ungar, så vi må jo høyre på kva dei seier viss dei lurar på noko eller er bekymra for noko eller slikt. Men som oftast så trur eg eigentleg at dei synast at det er greitt at eg bruker samtalskjemaet og styrer samtala, også kan dei skyte inn når dei vil liksom.

Bruker du å skrive referat etter desse samtalane?

Nei, eigentleg ikkje, men elevane skal signere på at dei har hatt samtala, også noterer eg ned til meg sjølv slik at eg har det liggande i papira mine kva vi har prata om og dato og slik. også til foreldra så er det kanskje litt meir slik at nokre gonger, viss det har vore litt diskusjon kring eleven sitt mål i eit fag for eksempel, ... vi sett opp eit eige mål for kvar elev i eitt eller to fag.... så er det nokre gonger at det vert skriven ned og sendt til foreldra og eleven slik at vi alle skriv under på at det er eit mål som vi eir einige i, men ikkje elles. Men det er faktisk litt ulikt på skulen her for det er nokre lærarar som skriv referat som dei sender heim, men ikkje alle. Men vi har jo samtaler elles og, og dei ringer viss dei lurar på noko og slikt. Eg føler at det er ganske lav terskel for foreldra til å ta kontakt med meg viss det er noko og det er bra at det er slik

Kva tenkjer du at er den viktigaste intensjonen med elev- og foreldrsamtala?

Det er vel at det blir sett av tid der eg kan få prate med eleven og med foreldra om det som er viktig, og at vi har eit møtepunkt slik at foreldra ikkje føler at dei maser viss dei spør på noko. Også er det jo viktig å få prate med eleven om korleis han har det, og korleis det går og faga og slikt. Men intensjonen.... Nei det er vel at vi skal på ein måte kunne ta opp det som vi

ynskjer, både skulen, eller kontaktlæraren då, og eleven og foreldra og at vi skal sikre eit godt samarbeid som skal vere til det beste for eleven.

Kan du seie litt om korleis de gjennomfører faglærarsamtala? Nyttar de skjema der?

Nei, ikkje på faglærarsamtala, og den er det litt ulikt korleis blir gjort. Det er opp til kvar enkelt faglærer om kor lang tid og kva som blir tatt opp og om dei bruker skjema og .. ja, det er opp til kvar enkelt faglærer. Men eg veit jo at når eg sjølv har faglærarsamtaler så tek det ofte lang tid viss ein skal ta opp alt mulig, og det er ofte slik at det blir ei ganske kort samtale der eg seier kva karakter dei får i faget og så seier eg litt om kvifor dei får den og den karakteren og slik og da er det vel kanskje ofte ikkje så mykje meir enn det, liksom, kanskje viss eleven ikkje er einig eller viss eg er litt usikker på om eg skal gje den eller den karakteren, men stort sett er det ganske korte samtaler.

Korleis vil du seie at du forhold deg til den generelle delen av læreplanen og prinsipp for opplæringa, sånn i kvardagen?

Ehh..... tja. Det er vel ikkje så mykje eg tenkjer på det, for å seie det slik. Eg veit jo om at dei finnast og at det står om meir sånn andre ting i den generelle delen og slik, men det er nok ikkje noko eg går og tenkjer på eller bruker tid på. Er kanskje mest frå lærarutdanninga eg hugsar det med den generelle delen av læreplanen, kanskje.

Viss du tenkjer på fagplanane og på det som står i formålsparagrafen, den generelle delen av læreplanen og prinsipp for opplæringa – kva kjenner du best til?

Det har eg kanskje allereie svart på på førre spørsmål, det er nok faga eller fagplanane, det. Dei har vi jo arbeida mykje med med å gå inn i kvart mål og bryte det ned til delmål, lage vurderingskriterier og målformuleringar og slikt så det har eg arbeidd mykje med, i alle fall i mine fag, då – Eg kan jo ikkje alle fagplanane like godt, men mine fag kan egi alle fall godt. men det er jo kanskje slik det blir og, da, for det der jo faga vi arbeider med til dagleg.

Når det gjeld motivasjon; dei elevane som slit med det faglege, kva meiner du er beste måten å motivere dei på?

Det er vel kanskje å passe på at oppgåvene dei får er tilpassa deira nivå, slik at dei føler meistring på dei og slik. Elles så synst eg ofte at det kan vere vanskeleg å motivere fordi at ofte så er det slik at dei elevane som slit med det faglege ofte slit med motivasjonen og, fordi dei ikkje får det til og føler kanskje at det ikkje er noko vits og slikt. Men det er jo viktig å prøve å arbeide med motivasjonen, da, og prøve å hjelpe dei til å få ting unna og kanskje legge opp til arbeidsmåtar eller ting som dei er gode til og sånn, slik at dei føler at dei får til noko dei, og. Alle elevar har jo ting som dei er gode på, men det er ikkje alltid like lett å finne ut av det og klare å bruke det og tilpasse det inn i undervisninga og slik, og då blir det jo ofte til at vi fortsett med det same som vi har gjort før, og prøver å tilpasse på mengde og vanskegrad og slikt for å motivere.

Bruker du andre ting enn det faglege til å auke motivasjonen, då? Til dømes ved å setje opp andre vurderingskriterier som innsats, det å hjelpe andre, å vere god til å samarbeide, uthald, lite fråvær – trur du at det kan brukast? Brukar du det?

Ja, eg pratar jo om det til elevane om korleis eg forventar at dei skal vere i samarbeid og hjelpe kvarandre og slikt, så dei veit jo at det vil vi, men eg har ikkje satt opp det som vurdering, det har eg ikkje. Men det jo kanskje litt sånn som eg gjev tilbakemelding på heile tida, og då – at den og den er flink til samarbeid eller hjelpe andre og slikt. Elles så er dei vel kanskje flinkare til å sjå og seie slik i barneskulen, trur eg. Der har dei jo ofte mål om at elevane skal seie noko fint til kvarandre eller at dei får ros når dei har vore flinke til å sitje i ro ein heil time og slik. Trur kanskje at det er nokon av elevane på ungdomsskulen som ville ha likt at det var slik framleis, faktisk. Men kanskje ikkje nødvendigvis at dei får stjerner limt inn i boka og slikt, da (ler)

INFORMANT 2

Når de set ordens- og åtferdskarakterane, korleis blir det gjort?

Vi samlast i team og går gjennom grensetilfella, då går vi gjennom merknadane som er ført, det siste halvåret og så har vi ein felles diskusjon der vi diskuterer kor grove merknadane er, om det er grovt nok til at ein skal setje dei ned. Det er litt for at vi skal ha fleire synspunkt enn nødvendigvis dei lærarane som har skrive merknadane, slik at vi prøver å få ei lik vurdering som mogleg på alle klassane. Då er alle klassane inne og høyrer dei ulike tilfella som vil kunne bli sett ned.

Du sa de hadde ei grense, korleis er den, er den absolutt eller?

Den er ikkje absolutt og så er det ulike grenser på 8. og 10. Vi har litt større aksept i 8. enn vi har i 10. før ein vert sett ned.

Er de einige når de set karakterane, eller er det usemje?

Det er nok sikkert litt ueinigheit innimellom, men eg føler vi landar ganske greitt, når ein får ulike synspunkt. Det er jo alltid slik at det nok ikkje alle som fører like mykje merknader for der er vi nok litt ulike, men vi prøver å sno det til så det blir mest mogleg rettferdig i alle fall.

Kven har siste ordet?

Det føler eg er kontaktlærer som har.

Føler du ordens- og åtferdsreglementet de har på skulen er greitt å bruke som vurderingskriterium?

Ja, eigentleg. No prøver vi å ha eit reglement som ikkje er for detaljert så det går an å bruke det. Blir det for detaljert har vi ein tendens til å vere veldig strikse på kva som står i reglementet, så vi prøver å vere litt runde i formuleringane der og så, slik at vi har...det blir ei vurdering uansett.

Bryter ein ned kriteri i mindre kriterier?

Tenkjer du litt klassereglar og slikt for eksempel. Ja, for eksempel. Jo, der utformar jo kvar klasse klassereglar kvar haust og dei er jo ganske mykje like, om dei er litt ulikt formulert så går dei på dette her med arbeidsro og korleis ein er mot kvarandre og den biten der. Forventningar til dei då, men det er ikkje sånn at vi set merknadar akkurat ut frå dei, det er det ikkje.

Kor ofte blir elevane opplyst om vurderingskriteri for orden og åtferd?

Det er vel stort sett om hausten vi tek det. Eg trur ikkje det er så mange fleire gonger. Det er i alle fall ikkje nokon system på å gjenta det. Men kvar haust blir dei informert om orden og åtferdsreglementet.

Viss elevane sjølv skal seie kva som ligg i den karakteren dei har fått i orden og åtferd, greier dei det trur du, og kva vil dei seie i tilfelle?

Det er eg litt usikker på, for kva som har med orden og kva som har med åtferd å gjere det kan jo av og til vere litt vage grenser mellom dei då, og kor merknaden skal setjast for eksempel, men eg trur nok kanskje ikkje det at dei vil kunne forklare det noko spesielt godt.

Vil lærarane kunne gjere det?

Nei, vi og tar jo orden- og åtferdsreglementet opp og må lese oss litt opp på det kvar gong vi skal sette karakter. Det er jo for å vere sikker på at vi set dei på rette plassen. Så det er nok ikkje eit dokument som vi sit opp med til dagen, det er det nok ikkje.

Trur du elevane veit «kor dei er» og «kor dei skal», når det gjeld sosial kompetanse?

Ja, det vil eg tru. Det har litt å gjere med den samtalen dei har med kontaktlærer undervegs, og tilbakemeldingane dei får på den biten, så det føler eg meg ganske trygg på at dei veit. Det skal ikkje komme overraskande på ein elev at han kan bli sett ned i orden eller åtferd, det skal det ikkje.

Det står at elevane har rett på «jamleg dialog om anna utvikling i lys av formålsparagrafen, generell del og prinsipp for opplæringa», kva legg du i det?

Då tenkjer eg at dei skal verte «gagns menneske», e'kje det det vi kallar det (ler). Dei skal kunne fungere i det sosiale livet og i arbeidslivet, og kunne forhalde seg til dei normer og reglar som er, og det er jo ei utvikling som dei må strie mot då, nokon må gjerne jobbe meir med dette, og då er det tilbakemelding undervegs om ting som dei må jobbe med og ting som dei kan bli flinkare på.

Kor ofte, har du inntrykk av, blir slik dialog blir gjennomført?

Vi har jo utviklingssamtalane som vi har minimum to gonger i året. Elevar som har vanskar med å forhalde seg til orden- og åtferdsreglemenet og dei sosiale kodane, dei har vi jo oftare samtalar med. Det seier seg sjølv at dei blir tatt meir hand om enn andre, men ein skulle gjerne hatt organiserte eller systematiserte samtalar rundt akkurat den biten. Men det er dei utviklingssamtalane, vil eg tru, det går mest på.

Korleis gjer dykk det med elev- og foreldresamtalane, eller utviklingssamtalane som de kallar dei?

Nei, vi har, eller kontaktlærer har ein elevsamtale i forkant av foreldresamtalen. Elevane er og med på foreldresamtalen. Og dei køyrer vi i september og i februar. Då sett vi av tid til elevane i løpet av dagen og foreldra får innkalling på kveldstid

Korleis førebur ein seg til dei samtalane?

Elevane får ut eit vurderingsark i forhold til spørsmål som blir stilt på samtalen og dei får med seg ark heim og i forhold til tema som blir tatt opp på foreldresamtalen slik at dei har førebudd seg p det som blir tatt opp.

Har de faste skjema/samtaleark de brukar til dette?

Vi har faste som kan brukast. Vi har eitt for barnesteg, eitt for mellomsteg og eitt for ungdomssteg.

Kva er hovudfokus på desse samtalearka?

Då tenkjer eg hovudfokus er på om det meistrer det som vert gjennomgått, om det er ting som dei syns er vanskeleg, fag som dei syns er vanskeleg, lekser som dei slit mykje med heime, utfordringar på den sida, vert nok blitt litt tid på. Og så trur eg ein er flink til å få fram dei sterke sidene sånn at ein jobbar med dei og, sånn at ein får ein positiv oppleving av samtalen og at ein ikkje berre snakkar om ting ein ikkje får til.

Har de diskutert på skulen kva som skal vere innhaldet i dei samtalanene med elevane?

Ja, dei skjema som vi brukar set eigentleg ein mal for kva som skal takast opp.

Og dei har de utarbeidd i lag eller?

Det er nok skjema som vi har plukka opp litt her og der, det er nok skjema som har lege nokon år, trur eg. Trur ikkje dei er oppe til evaluering så ofte.

Har de eit system på skulen der faglærarane har samtalar med elevane om «anna utvikling»?

Nei, det har vi ikkje. Fagleg utvikling har dei samtalar med elevane om, men det ligg vel litt i undervegsvurdering i kvart fag. Prøver og farmføringar som dei har hatt og som dei må jobbe med, men det er ikkje eit system på at faglærar skal ha faste møter med elevane.

Kva tenkjer du er mest styrande i kvardagen til lærarane, av fagplanane og den generelle delen av læreplanen?

Det er eg ganske sikker på er fagplanen. Spesielt på ungdomssteget, då er det pensum og at ein skal ha komt igjennom pensum som set litt styring på hastigheten på ting og det som blir gjort. Ein har gjerne lyst å dele meir på tema og emne som ein har oppe, men i lys av at ein skal gjennom eit ganske stort pensum så set nok den styringa. Det er nok litt mindre på barnesteget og mellomsteget. Der er gjerne dei sosiale utfordringane kanskje større og dei må jobbast meir med der.

Korleis tenkjer du at den generelle delen og prinsipp for opplæringa er styrande for lærarar i kvardagen?

Den ligg vel for så vidt og gjennomsyrrar alt vi gjer, for så vidt. Du har jo basiskompetansen som kvar enkelt elev skal inneha når dei går ut i frå i oss. Så det ligg nok i botnen. Litt vanskeleg.

Kva opplever du er viktigast å bruke tid på i dialogen med elevane, for at dei skal utvikle seg til å bli «gagns menneske»?

Viss vi prøver å skjere det ned til det viktigaste så er det gjerne det at vi har nokon forventningar som du har til elevane til korleis ein forhelde seg til kvarandre, i forhold til det om ein er pliktoppfyllande, om ein gjer det som ein skal gjere, om ein kan jobbe i lag med dei andre elevane, ta utfordringar, vere kreative. Akkurat det med den faglege biten er gjerne det som interessene styrer og, kva dei er interessert i og kva dei vil gå vidare på. Men det er den samhandlinga med andre, å vere fleksibel, ja, kunne forandre seg, å kunne vere i lag med dei andre elevane og fungere i hop. Det er jo det aller, aller viktigaste, då vil dei kunne meistre arbeidslivet når di kjem dit.

Kva føler du elevane er mest opptatt av å få tilbakemelding på?

Nei, det trur eg vel karakterar. På ungdomssteget er det nok veldig karakterstyrt. Dei er veldig opptatt av karakterane og kva dei klarer å prestere i faga og det er den viktigaste biten, trur eg, dei føler.

Dei som ikkje får så gode karakterar og, eller?

Ja, dei kan nok bli litt sånn, dei som slit og ikkje får dei karakterane som dei har lyst på så kan dei nok fort gje litt opp. Det kan nok spreie seg ein sånn følelse vil eg tru. Dei har ein jo, eller faglege utfordringar heng ofte saman med sosiale utfordringar. Dei som har faglege utfordringar har gjerne og sosiale utfordringar slik at då får ein gjerne meir fokus på det.

Dei elevane som har relativt svake resultat, men ikkje har spesiell oppfølging på orden og åtferd, kva snakkar ein med dei om?

Der håpar eg jo det at vi klarer å formidle at vi har alle noko vi kan bidra med, noko positivt. Og sjølv om ein ikkje er fagleg flink så har alle positive sider så ein kan utnytte i arbeidslivet. No er det jo gjerne slik at det er stor forventning om at ein skal ha eit fagbrev eller eit vitnemål eller ei utdanning, sånn leis kan følelsen, for dei som slite, kanskje bli litt sånn at moglegheitene er små, men der må vi jo vere flinke til å formidle det at dei har i grunn mange moglegheiter likevel. Så lenge dei har lyst og vil så klarer dei mykje.

Etter dei samtalane, har de noko skriftleg vurdering, referat eller noko sånt, som formidlar det dykk har snakka om?

Ja, der samlar vi på det dei har skrive ned når dei har førebudd seg til samtalen .

Kva tenkjer du motiverer elevar som ikkje gjer det spesielt godt fagleg, korleis kan ein motivere dei gjennom dialogen?

Det er kanskje litt det å legge det ned på eit nivå som dei føler dei kan strekke seg mot, for alle kan jo utvikle seg og verte flinkare i fag og, så det er å prøve å gje dei mål som dei kan no, som er oppnåelege. Vi veit, det er spesielt dei som vi har kalla NY GIV-elevane som gjerne slit fagleg og som fort vil gi opp viss dei føler dei ikkje har noko dei kan strekke seg etter. Det å tilretteleggje er jo det som er viktig, legge det ned på eit nivå så dei føler at dei utviklar seg, ned på eit nivå dei føler dei meistrar. Kanskje ha andre arbeidsmåtar, bruke andre arbeidsmåtar enn ein vanlegvis gjer, for det er gjerne noko som ikkje har fungert for dei.

Kva er det viktigaste ein gjer, trur du, for at ein kan styrke sjølvoppfatninga til elevane?

Det kan jo vere så mangt, for så vidt, men det å trekke fram dei sterke sidene til kvar enkelt, og bruke dei, og minne dei på det at dei har sterke sider, sjølv om dei føler det at dei fagleg ikkje strekker til så har alle sterke sider viss ein ser etter.

Korleis formidlar ein det då?

Ja, det håpar ein får fram i samtalar med dei då, og kanskje at ein også nyttar det i fellesskap i klassen og, at ein framhevar dei sterke sidene til dei elevane, prøver å få dei til å vekse på det. Det kan vere ting som dei er flinke til, i drett, kulturelt, forskjellig.

Føler du at de har tid til å snakke med elevane om dette?

Det må ein jo prøve å ha litt drypp av det i det daglege

I arbeidet med "vurdering for læring", kva har de hatt mest fokus på då, er det vurdering i fag, eller vurdering generelt?

Det er korleis tilbakemeldingar blir gitt, ikkje berre ha fokus på det dei har gjort, men og prøve å få fram det dei skal strekke seg mot. Vi har mest snakka om det når det gjeld fag, men på det sosiale kan ein jo seie at "du greier det i dag, men målet må vere at du skal greie det og det framover", sånn at dei har utviklingsmål der og, men vi har ikkje noko veldig system på korleis vi gjer det. Av og til på utviklingsnotata at vi noterer ned nokon sånne utviklingsmål, men elles blir det munnleg med eleven der og då.

INFORMANT 3

Korleis gjer du det når du set orden –og åtferdskarakteren?

Då ser eg på kva eg har samtala med eleven om på elevsamtalen, faglærarsamtalen og kva eg elles har snakka med dei om i løpet av skuleåret, og så kjenner eg jo elevane så godt, men eg ser jo over merknadssystemet, eller om der er mange merknadar, og er det store alvorlege hendingar så veit eg jo dei. Som regel veit eg kven som er i faresonen for å få nedsett orden- eller åtferdskarakter før eg begynner å sette karakterane.

Har de nokon absolutt grense –tal merknadar som fører til nedsett?

Nei, vi prøvde det ut ein periode tidlegare, men vi har gitt oss på det, fordi det blei ei veldig kunstig grense, både fordi det er ikkje alle lærarar, vi klarer ikkje å følgje opp systemet godt nok, i forhold til å skrive ned absolutt alt, og så er det også sånn at vi handhevar dei merknadane litt forskjellig og då oppnår vi ikkje eit godt nok system til at vi kan bruke tal merknadar. Så det må gå på skjønn i frå læraren, og kontaktlæraren spesielt. Korleis ein kjenner eleven og korleis ein ser framgang og sånn.

De har det oppe på team?

Ja, vi sette karakteren på team eller, vår praksis har vore at alle lærarane er med og sette orden- og åtferdskarakteren, og det er vel ikkje heilt nødvendig eigentleg. Eigentleg kan kontaktlærer sette den aleine og det er gjerne i nokon tilfelle like fornuftig, fordi kontaktlærer er den som har oppfølginga med heimen og som har den fulle oversikta over føresetnadene til eleven, og som kan ha sett forbetringar som kanskje ikkje alle lærarane veit om.

Opplever de at de er ueinige når de set karakteren?

Ja. Det er nesten alltid et eller anna. Der vi har hatt diskusjonar og då vi kan diskutere som mest er rundt orden- og åtferdskarakteren. Fordi det kjem, då diskuterer vi både systemet og vi diskuterer enkeltelevane og hendingar, ja der blir diskusjonar.

Syns du at orden- og åtferdsreglementet de har fungerer greitt som vurderingskriterium?

Eller bryt de ordensreglementet ned i mindre kriterium?

Karakteren skal setjast ut frå ordensreglementet på skulen og det er jo, etter lova, berre brot på ordensreglementet som kan gje nedsett orden- og åtferdskarakter. Så eg opplever at det er stort sett greitt å bruke. Vi hadde ein gjennomgang av det for ikkje så lenge sidan. Eg har ikkje brote ned ordensreglementet i mindre kriterium. Eller, jo, i ordensreglementet står det for eksempel at elevane skal stille med rett utstyr kvar dag, og eg delar jo det på ein måte opp når eg skriv ned at dei har gløymt viskeler eller linjal eller....nei, eg gjer eigentleg ikkje det

Kor ofte blir elevane opplyst om vurderingskriteriane i orden- og åtferd?

Ved skulestart, alltid, ved gjennomgang av ordensreglementet, då går vi gjennom det, og så er det vel faktisk ikkje før til jul igjen at eg snakkar spesifikt om det. Til jul, eller då vi har den elevsamtalen i forkant av foreldresamtalen, så tar eg det jo opp med kvar enkelt, med unntak av viss eg ser tidleg at der er problem med enkeltelevar, då går du inn og minner dei på det. Viss ting går greitt så er det på ein måte ein karakter som ein ikkje tenkjer så mykje på, eller det er ei vurdering som ein ikkje legg så mykje vekt på, men viss ein tenkjer den karakteren som ein større karakter, at ein skal gje tilbakemelding på veremåte og oppførsel så brukar eg den ein del opp mot fag, spesielt kroppsøvingsfaget.

Viss elevane skal sette ord på kva dei blir vurdert i i orden- og åtferd, klarer dei det, er dei så bevisst på kva dei blir vurdert i at dei klarer å sette ord på det?

Nei, det tru kje eg. Eg trur dei vil seie ting som at «gløymer vi veldig masse», eller viss dei veit at dei har gjort mykje tull, rett og slett, hærverk eller liknande, og det å vere stygge med kvarandre og sånn, men elles tru eg ikkje dei har eit veldig bevisst forhold til den karakteren.

Det er meir ein...ikkje ein straffkarakter, men oppfører kje du deg så blir du sett ned, men det er ikkje ein karakter dei akkurat er stolte over at dei fekk G i, eller den normale karakteren, då er det på ein måte greitt.

Opplever du at det er greitt å rettleie elevane når det gjeld det sosiale, veit dei «kvar dei er» og kvar dei skal»?

Der vil eg igjen seie, ikkje viss du er ein vanleg, godtfungerande elev, då tenkjer eg ikkje på det, men får eg ein elev som har sosiale vanskar på nokon måte, så går eg inn og rettleiar, «hugsar du i gymmen i dag, koffor gjorde du sånn og sånn, korleis vil du eigentleg vere med dei andre viss du tapar, kva er god oppførsel, men viss det ikkje er problematisk så gjer eg igrunn ikkje det.

Viss du har ein veldig fagleg svak elev, men god på desse tinga...

Ja, då er du der og motiverer gjennom den sosiale kompetansen, «jammen, du er jo så flinkt til å snakke med dei andre i klassen, du gir alltid ros og du ja...»Du brukar det der det trengs, men det er ikkje ein...eller, jo det er eigentleg det, på faglærarsamtalane og på elevsamtalen så snakkar vi jo systematisk om nokon av desse tinga eigentleg, vi snakkar jo om uthald, arbeidsvanar og arbeidsinnsats og det går jo mykje på ordensreglementet, mykje av dei punkta finn vi igjen der. Så elevane får i grunn tilbakemelding på det, men det er kanskje bevisstheita til læraren som ikkje er heilt på plass (ler)

Og då kjem vi gjerne inn på det med dialogen, det står at elevane har rett til «jamnleg dialog om anna utvikling», i lys av generell del, prinsipp for opplæringa og formålsparagrafen, kva legg du i det?

Jamnleg dialog er vel meir enn dei samtalane ein er pålagt å gjer, nei, det blir den daglege klassedialogen, at du går inn og minner om ting dei jobbar med eller har ekstra i fokus, det blir ein del av den daglege klasseromsvurderinga eigentleg

Har du noko system på kva du snakkar om då, eller blir det «det som trengs her og no»?

Det blir litt som anna vurdering i klasserommet. For eksempel når eg går gjennom vurdering i naturfag eller matte eller eit anna fag, så gir eg dei vurderingskriteria og for eksempel i kroppsøving så går eg for eksempel alltid gjennom det med dei på førehand viss vi skal spele eit spel, kva slags reglar eg vil dei skal følgje, at dei ikkje har lov å skyte hardt på kvarandre med ballen for eksempel, eg går igjennom vurderingskriteria med dei på den måten. Eller kva eg forventar av dei når det gjeld sosial kompetanse, eg minner dei heile tida på kva oppførsel eg forventar av dei, for eksempel snakka eg med klassen hin dagen om korleis eg forventa at dei oppførte seg mot 1.-3. klasse i friminuttet, eller før dei skulle i Tingretten for ei stund sidan, så snakka vi om korleis vi forventa at dei skulle vere der, så det blir litt det vi har behov for her og no, og det er vel sånn dei lærer sosial kompetanse kanskje.

Får dei tilbakemelding på korleis dei gjer det i forhold til det då?

Ja, for eksempel viss vi har vore på tur eller spelt eit spel i gymsalen eller vore på spesielle arrangement der vi har snakka spesielt om oppførsel og sånn så er vi jo flinke å minne dei på i etterkant når det har gått veldig bra og når det har gått mindre bra.

Blir det diskutert på skulen kva som ligg i «jamnleg dialog om anna utvikling»?

Det veit eg eigentleg ikkje, ikkje som eg kan hugse, men eg veit at vi hadde ein prosess på det når vi skulle utarbeide dei skjema som vi brukar som utgangspunkt for elev- og foreldresamtalane, og på faglærarsamtalane. Då vi skulle lage dei skjemaa, gjekk vi inn i prinsipp for opplæringa og brukte det som stod der til å lage dei, fordi vi ville at det skulle vere noko som vi ikkje gløymde eller ble veldig korte på, med tilbakemeldingar som bra og fint og slikt. Og så er det vel og med det meir overordna i skulen, kanskje tankane i den generelle delen for eksempel, når vi snakkar med elevane og foreldra.

I kvardagen, korleis forhold du deg til den generelle delen av læreplanen og prinsipp for opplæringa?

Det gjer eg eigentleg når eg må minne meg sjølv på kva eg eigentleg drive med (ler). Når du fagleg for eksempel kan tenke, kva er dette eigentleg, kva er mål og meining med

naturfagundervisninga, fordi du av og til føler at det går litt opp i saumane, då er det litt sånn «back to basic», og då går du tilbake til formålet med faget, den generelle delen, og prinsipp for opplæringa, kva er det vil at elevane skal kunne eigentleg, sånn overordna, og korleis er det viktig at opplæringa er. Og når du diskuterer enkeltelevar og eigentleg klassar og, når vi diskuterer kva er det eigentleg vi vil at dei skal sitte igjen med, både når det gjeld eigen oppleving av faget, av meistring, korleis dei er som menneske rett og slett. Så eg vil seie at eg bruker den jamnleg, men ikkje systematisk, det blir sånn når eg føler at eg treng det, men...jo akkurat sånn, den generelle delen bruker eg jamnt og til dels systematisk. Den brukar du jo dagleg, for eksempel sånn det arbeidande menneske. Du minner jo elevane på at dei må ha eit uthald og eit trott i arbeidet dei gjer.

Det ligg litt sånn i ryggmargen på ein måte?

Ja. Ikkje noko, ikkje alt i den generelle delen, men mykje av det.

Har skulen eit system der faglærar har samtalar med elevane om deira utvikling?

Ja, faglærarsamtalen, to gonger i året.

Og kva er innhaldet i den samtalen?

Det er fagleg utvikling, kor er du og kor skal du. Og så er det arbeidsvanar i faget, uthald og trott, og læringsstrategiar, og då kjem vi kanskje inn på motivasjon for faget og sånn og.

Kva vil du seie du kjenner best til, fagplanane i faga eller den generelle delen?

Fagplanane heilt klart. Dei er styrande i forhold til det eg brukar tid på, kompetansemåla styrer meg.

Kva syns du det er viktig å snakke om i dialogen med eleven, både i den daglege dialogen, men også på elev- og foreldresamtalane?

Nei, der har vi diskutert litt på team og der trur eg nesten at på ein måte så handlar det litt om alderen på elevane. I barnetrinnet, 1.-4. klasse, er det sjølvsagt mykje som skal lærast, både fagleg og sosialt. Eg deler det ofte grovt inn i det faglege og det sosiale då. Og eg

tenkjer kanskje at på 1.-4. klasse der går det meir inn i kvarandre. For dei små er så opptatt når dei begynner på skulen av å lære og å få til ofte, og den faglege tilbakemeldinga treng å ta stor plass i 1.-4. med mindre der er store sosiale vanskar då. Viss det er ein vanleg elev er det naturlege at det faglege tar mykje plass fordi begynnaropplæringa er spesiell og det er viktig å seie noko om eleven har lært det ein tenkjer er viktig. Men etter 1.-4., når eleven begynner å bli eldre...nei, eg veit ikkje i grunn. Det er jo viktig å snakke om begge deler, men i «bunn og grunn» er det jo det viktigast at eleven har det bra på skulen. Men det eg meinte med å nemne 1.-4. er at, det vil seie viss du begynner på skulen og ikkje har det bra, så har du sjølv sagt veldig dårlige føresetnader, men eg ser at det kan vere fornuftig at den faglege utviklinga i 1.-4. få noko meir plass der enn du ville ha gjort det på ungdomsskulen, alt ettersom. Fordi det er meir konkret, og lett å snakke om, og begynnaropplæringa er viktig, til du kan lese og skrive, og det kan vere veldig at foreldra får vite at «dokke må øve meir på bokstavane, lydane og sånn og sånn, fordi den faglege tilbakemeldinga i 1.-4. kan vere ganske mykje meir avgjerande om foreldra kan gå inn å hjelpe. Og det heng igjen saman med det sosiale. Viss dei har lært seg å lese så blir dei små tryggare på seg sjølv i klasserommet noko som vil vise igjen seinare oppover.

På elev- og foreldresamtalane, har de eit skjema med moment som de brukar som utgangspunkt for samtalane?

Ja, vi har skjema for 1.-4. klasse, for 5.-7 klasse og eit for ungdomsskulen. Dei er mynta på at ein snakkar litt annleis til barnetrinnet enn til dei på ungdomsstrinnet.

På ungdomsskulen, på elevsamtalen, kva bruker du mest tid på dersom du skal vekte fagleg og sosial utvikling?

Der igjen, så spørst det rett og slett, eg har lyst å seie 50-50 ca, men eg trur nok ikkje det er heilt det. Eg trur nok at eg brukar meir tid på det faglege, jamt over. Og så har du nokon tilfelle der du brukar meir tid på det sosiale

Kva opplever du at det er viktigast for foreldre å få tilbakemelding på? Tar dei styring i samtalen noko?

*Lite... men det dei er mest fornøgde med er når eg seie dei har ein grei og kjekk unge. Det er då dei er mest glad, eller blir mest glad av å høyre. Det er i alle fall **det**, eller for å snu det på hovudet då, viss dei trur at ungen deira ikkje har det bra på skulen eller at det er noko som ikkje er bra, så er det det dei først teke opp. Spørsmål om han kvir seg til det eller det, det tar eg som eit teikn på at trivsel og det at dei likar seg på skulen er det foreldra er mest opptatt av.*

Blir det sett mål vidare framover på desse samtalanene?

Ja, det gjer vi, både fagleg og ikkje-faglege mål i grunn, og dei skriv vi ned, eller etter samtalen skriv læraren etter referat frå samtalen der vi oppsummerer samtalen så godt ein kan, ut frå dei punkta som samtaleskjemaet vårt har frå prinsipp for opplæringa. I tillegg skriv vi kort korleis eleven klarer seg i dei grunnleggande ferdigheitene, men vi skriv ikkje noko direkte om kvart enkelt fag. Det skal ikkje vere nokon lang avhandling, men 1 side ca. Der skriv ein også vidare arbeidsmål viss ein har snakka om noko spesifikt.

Kva tenkjer du er den viktigaste intensjonen til elev-og foreldresamtalen og dialog om anna utvikling?

Det har jo med at dei skal få opplysning om korleis dei ligge an i forhold til orden og åtferdsskarakteren, men det handlar jo om den oppdragarrolla som skulen har selvfølgelig. Det er jo den karakteren kjem av

Syns du samtalanene verkar etter intensjonen? Får dei vite det dei treng?

Stort sett trur eg, men det er sikkert nokon gongar vi kan vere tøffare, meir direkte, i alle fall kan eg det.

Kva tenkjer du motiverer elevar som ikkje er spesielt fagleg sterke? Nemn nokon motivasjonsfaktorar.

Viss du slite veldig teoretisk så er det det at du trivast på skulen , at du har det kjekt der som gjer at du i det heile tatt gidde å komme på skulen. Bortsett frå det så er det heilt sikkert at det blir tatt hensyn til deg, at du får det faglege tilpassa til ditt nivå sånn at du ikkje berre går og jobbar med ting du strevar med og ikkje får til, meistring rett og slett.

Kan du nemne nokon eksempel på korleis du jobbar for å auke mestringstrua til eleven?

Ja, for eksempel etter ein gymsøye med ein elev i 10. klasse som har store problem når han kjem i situasjonar der laget hans taper, der han får raseriutbrot og blir sur, så hadde eg ein samtale med han etterpå og spurte kvifor han reagerte som han gjorde, jo fordi han hata og tape. Okey, då har du identifisert problemet, og korleis trur du at ditt raseriutbrot og din oppførsel påverkar dei andre i klassen, trur du. Så gjennom dialog og samtale blir han klar over kva han gjort og kvifor, og han blir meir bevisst på kva han burde ha gjort, og så følger eg det opp neste time og ser om det har blitt betre, og då får han skryt for det viss det har blitt betre. Coaching rett og slett.

INFORMANT 4

Korleis jobbar du for å styrke sjølvoppfatninga til elevane, kom med eksempel på korleis du gjer det?

Ja, korleis eg gjer det...sjølvoppfatninga...det kan jo vere både fagleg og sosialt...men sosialt så bruker eg mykje sosiale samhandlingar, heilt frå klassen møtest i 8. og begynner i lag. Eg brukar mykje "Psykisk helse i skulen", arbeid med ulike leikprega aktivitetar der dei er nøydd å gå inn i seg sjølv lite grann og dei blir nøydd å prøve å vurdere sine eigne læringsstrategiar, for då har eg oppgåve som går på det. Og så tar eg det fram opp gjennom åra, brukar same type leikar, men har då andre trinn eller steg vidare for å auke på, gje dei meir fyll, enn dei hadde til å begynn med. Dette er noko som kan gjenspegle seg i den faglege delen og, her har eg mykje opne spørsmål, der dei får lov til å svare og vise det dei kan. Viss eg får for lite respons på heile gruppa så går eg gjerne ned og sette dei i mindre grupper, eller eg kan gå direkte og jobbe med dei individuelt.

Har du nokon plan for dette arbeidet eller tar du det der det passar?

Nei, eg har ein plan, og det er planar som eg har laga, og det er planar som, noko er eg kursa i, innanfor "Psykisk helse" som er eit program, og noko har eg fulgt på med opp gjennom åra gjennom erfaring og modningsgrad på dei ulike trinna. Eitt trinn er ikkje likt eit anna og det er forskjell på kulla så...

Det står at elevane har rett til "jamleg dialog om anna utvikling", kva legg du i det?

Vi har jo samtaletid med elevane, og den er timeplanfesta i min timeplan, der kontoret mitt er ope og dei kan kome inn til meg, eller eg kan be dei kome til den timen. Elles så forhold eg meg i grunn lite til den timeplanfesta tida. Eg er mykje i lag med elevane også i friminutta, har mange uoffisielle dialogar, eller ikkje tilsikta dialogar, men naturleg prat med dei, så vi har mange små stunder i lag med kvar enkelt elev.

Brukar dei den timeplanfesta tida som du nemnde, er det ein time i veka?

Nei, veldig lite, ja, ein time i veka. Nei, for dei kjem når dei treng det. Eg er jo veldig heldig som har kun denne klassen som gjer til at eg kan konsentrere meg berre om dei. Og eg veit at viss dei har fag som ikkje eg er inne i, så kan eg likevel ta ut ein elev derifrå om eg treng å prate.

Føler du at du har tid til det?

Det er mykje med 22 elevar, men eg brukar mykje av den grønne tida til det. Men eg får jo så enormt mykje igjen for det.

Har du eksempel på kva du snakkar med elevane om i den dialogen?

Vi kan snakke om alt frå...viss dei får ei vurdering tilbake på ei munnleg framføring for eksempel, og i løpet av samtalen så kan det komme opp ting som dei har vore plaga med eller som dei ikkje syns var så kjekt, det kan vere respons i frå andre eller mangel på respons frå andre, på framføringa, og at du ofte får både den faglege og den sosiale delen, det blir så innfletta i kvarandre. Så har eg elevar med ulike, eller vi har jo ulik bagasje med oss, som har behov for å snakke om sitt...sin diagnose, der vi kan snakke om reaksjonsmønster og...av og til har vi, etter ein sånn samtale, kome tilbake i klassen og tatt opp problemet i heile klassen, eleven sjølv har fått lagt fram og eleven sjølv har fått lagt fram korleis han har opplevd situasjonen og der vi får ein samtale, eller respons, frå heile klassen eller enkeltvis. At vi får tilbakemelding som vi kan gå vidare med. Det kan samtalar som går på kropp og helse, og det kan vi gjerne ta opp i samla klasse. Det har litt med den revyen vi skreiv og som vi sette saman når dei gjekk i 9. klasse. Då fekk vi veldig mange seansar, som tok opp mobbing, kropp, familie, splitta familiar, og det er sånn som du kan ta opp ein til ein, men som også kan vere noko ein vil at klassen skal vite litt om.

Blir det diskutert på skulen, i fellesskap eller på team, kva som ligg i "jamleg dialog om anna utvikling", kva den kan innehalde eller kva det er for noko?

Nei, det blir ikkje direkte diskutert. Det vi har oppe på team, når det kjem ei sak frå ein annan faglærar, så tar eg det opp med eleven, eg ventar ikkje til neste time, då kallar eg eleven inn. Og det er eigentleg sånn at dei andre lærarane får sagt sitt gjennom meg då, viss ikkje dei sjølv vil ta det opp. Men vi har ingen faste rutinar på det. Sånn er det i alle fall på 10. klasse-teamet. Kva dei andre gjer, det veit eg faktisk ikkje. Det har ikkje vore oppe på ungdomstrinnet. Det kan uansett kanskje ikkje vere likt, det er ikkje alle elevane som har like stor trong for å kome å snakke med meg, sjølv om eg kanskje kunne syns det var nødvendig. Det kan jo av og til bli litt kort, og det kan vere litt utilfredsstillande for meg, som gjerne kunne tenkt meg å ha prata om meir.

Korleis forhold du deg i kvardagen, til den generelle delen av læreplanen og prinsipp for opplæringa?

Ja...vi har jo på vekeplanane, kortsiktige mål, langsiktige, vurdering, og tema, oppsett på vekeplanane, og dei er jo utskrift frå halvårsplanane. Eg skriv det ned på planen og tek det opp i klassen når dei får utdelt nye planar, så går vi gjennom dei ulike måla i dei ulike faga mine, eg pratar ikkje om det som er i dei andre faga, det reknar med at dei andre lærarane gjer. Og dette er eit tema som vi no har hatt oppe, og diskutert ein del, gjennom det med klasseleing blant anna. Frå tid til anna kan eg vise tilbake til læreplanmål, til kva vi skal ha oppnådd, og når vi skal ha prøver så gjennomgår eg dei når vi går gjennom prøven.

Er det først og fremst fagplanane du tenkjer på då?

Ja, det er vel det.

Kva kjenner du best til av fagplanane og den det som står i den generelle delen og prinsipp for opplæringa?

Det er nok fagplanane eg brukar. Den generelle delen den har eg...den ligg berre i botnen, den har eg ikkje noko særleg framme. Eg forhold meg jo til den, men må nok ta den fram skal eg kunne sette ord på kva som står i den.

Har skulen eit system der faglærarane har samtalar med elevane om anna utvikling?

Vi har det sånn at vi skal alle ha samtalar med elevane våre, og når vi har teammøte på 10. klasse så gjennomgår vi kvar enkelt sånn at faglærarane får levere til meg eller komme med ting som dei ynskjer eg skal ta opp, og elles så veit eg at faglærarane tar ting som dei ynskjer å formidle med elevane der og då, om det er tilbakemelding på prøve eller noko sånt, så tar dei det umiddelbart når dei får det tilbake, men vi har ikkje noko fast mønster på at faglærarar skal snakke med dei. Men vi har jo også opna opp for at faglærarar kan vere tilstades på ulike konferansetimar med foreldre og elevar viss dei ynskjer det, eller omvendt.

Kor ofte har de elev- og foreldresamtalar?

To gonger i året.

Korleis førebur de dykk til samtalanene?

Det er på teamet. Då har vi dato for innlevering av kommentarar frå dei enkelte fag. Når alle lærarane har levert sine kommentarar så går vi gjennom dei på eit felles teammøte før vi går på konferanse, sånn at eg får avklart om eg har forstått det rett det som den enkelte har skrive, og om det er andre tverrfaglege ting vi ser og som vi bør ta opp med elev og foreldre.

Viss det er , som du seier, andre tverrfaglege ting, som de vil ta opp, er dette då oftast av positiv eller negativ karakter?

Det er nok stort sett negativt, vil eg tru. Det er jo ofte viss det er noko som skurer eller som ikkje er så bra at faglærarane tek det opp. Det er då dei treng hjelp eller ynskjer at ting skal endre seg. Viss det er positivt så er jo det bra, men eg trur kanskje ikkje dei er så nøye på at det skal tas opp då, for det er i allefall sjeldan eg får det meldt inn som ei sak, liksom. Det vert jo fortalt om ting som er bra og om elevar som er veldig flinke og slikt, men då er det gjerne litt meir uformelt.

Har de skjema til elevane som dei brukar til å førebu seg, så dei veit kva som kan bli tatt opp på samtale?

Ja, eg hadde eit skjema, men det må eg berre seie, at det har eg ikkje brukt i 10. klasse, eg brukte det ein gong i 8. klasse før jul, for då var dei vant med å bruke eit liknande skjema brå barneskulen, då var dei vant med å bruke skjema. Så brukte eg det ikkje etter jul, og så brukte eg det ein gong i 9., men eg har ikkje brukt det i 10. Eg syns den samtalen er såpass kjent, strukturen er såpass.. har gitt seg sjølv fordi eg har elevsamtalane før samtalen med elev- og foreldresamtalen, så eg vil gjerne ha ein open samtale, der eg har dei punkta eg har med frå dei ulike faglærarane og så vil eg har rom for ein open samtale, så den blir ulik frå elev til elev. Men elevane har førebudd seg til elevsamtalen ved å svare på eit skjema der innhaldet går på skulekvardagen, litt på den sosiale delen, fag du likar og ikkje likar, korleis du trivst i klassen i sin heilheit, friminutt og arbeidsmengde, leksemengde, arbeidsmengde på skulen, ordensreglar, om korleis dei klarer å forhalde seg til dei, korleis dei er i ei setting med medelevar og ovanfor lærarar.

Kva brukar du mest tid på av det faglege og det sosiale på desse samtalanene?

Vi har sett av ein halv time til kvar og den sosiale delen tar nok mest tid. Der eg les opp, eller fortel frå kvart fag, det blir ikkje så mykje samtale. Elevane får moglegheit etter kvart fag, sjølvsagt, til å kommentere og kome med innspel til det, men det er ikkje så ofte det skjer, for då har dei kanskje fått det på førehand og kanskje snakka med elevane om det heime. Og så tar den siste delen, om eleven sin kvardag, den tar mest tid. Det går altså på arbeidsmengde og dei sosiale tinga på skulen og det dei gjer på fritida. I 10. klasse har det gått veldig mykje i val, kva gjer eg i framtida. Trivsel...det opnar vi vel eigentleg med.

Når du les opp det som faglærar har skrive, føler du det er nyttig?

Faglærar har jo gått gjennom det same på førehand, eller eg har nemnt det, viss det var spesielle ting som vi må fokusere meir på. Så det blir nok meir ei henstilling til foreldra at sånn og sånn ser dette ut. Nettopp fordi vi har hatt den samtalen med elevane på førehand.

Kva opplever du er viktig for foreldra å snakke om? Set dei dagsorden eller er det du som gjer?

Det er litt ulikt, men det er nok eg som har styrer samtalen stor sett, men eg opnar veldig opp for å få innspel frå dei. Nokon forventar jo å kunne komme og få noko presentert og så gå igjen, men no føler eg dei er vant med at eg forventar at dei deltek i dialogen. Og eg opplever at eg har veldig god kontakt med heimen.

Viss dei lurar på ting, kva opplever du er viktigast for foreldra å snakke om?

Det viktigaste er trivsel. Det er det dei først og fremst kjem med, at eleven har ein bra dag, og dernest kjem den faglege delen. Og her kan dei komme med spørsmål og kommentarar til det eg har lese opp frå faglærarane.

Er dei opptatt av korleis eleven sin sosiale kompetanse er?

Det har eg jo påførehand fått sagt noko om når eg la fram den faglege delen, då tar eg utskrift frå orden –og åtferdsmatrisen og snakkar om den. Foreldra er veldig opptatt av at dei har på plass ting, at dei er tilstades, at dei inkluderande.

Korleis gjer dykk det når det set orden- og åtferdskarakteren?

Vi har eit merknadssystem som går på at når du har så og så mange gløymingar så skal du ha melding heim, via telefon eller brev, og når vi då som faglærarar sit i lag og skal sette karakteren så går vi gjennom matrisa, og kor stor tyngde er det på merknadane dei har fått, ikkje innlevert arbeid, ikkje vere førebudd. Og då har vi jo ein diskusjon, men det er eigentleg gitt på førehand frå kontaktlærar som har summert opp desse merknadane på orden og åtferd. Og så legg eg dei fram for resten av teamet, og så får dei kome med innspel om dei har.

Syns du det er greitt å sette dei karakterane?

Nei, det syns eg ikkje er enkelt. Det er så...alle er så individuelle, og det er så ulike årsaker til at det blir som det blir. Så vi har mykje diskusjonar, skal vi forhalde oss til den ramma her på

ti merknadar, då er det ned, «banna bein», uansett kva som er årsaka til merknaden. Det syns eg er veldig vanskeleg.

Syns du ordensreglementet er greitt å bruke som vurderingskriterium?

Ja, vi må ha eit sånt reglement. Vi må nok ha eit såpass rigid system når vi skal prøve å handtere det med orden og åtferd. Vi har så forskjellige tolkingar. Nokon ser gjennom fingrane med det fordi forholda er sånn og sånn, andre gjer det ikkje, og så spørst det kva som er rett å gjere. Eg veit ikkje. Og så blir det fort mykje masing på at det er urettferdig og urettferdighet.

Kor ofte, vil du seie, at elevane vert opplyst om vurderingskriteria, for orden og åtferd?

I alle fall to gonger pr semester. Når vi har elev- og foreldresamtalar. Og så frå tid til anna så må eg jo minne på kva som gjeld, gjerne når vi startar opp til hausten og etter nyttår då er det ganske fast at eg tek det opp. Men elles har eg ikkje noko fast, men i alle fall to gonger.

Bryt du ned vurderingskriteria til mindre?

Ja, det gjer vi vel eigentleg. Og det har elevane fått vore med og gjort når vi har laga klassereglar. Då har vi tatt utgangspunkt i ordensreglane.

Føler du at elevane er så bevisste på det at dei veit kva dei blir vurdert i i orden og åtferd?

Ja, det trur eg faktisk. I alle fall når eg tenkjer på 10. klasse. Når vi har hatt det oppe så mange gonger på elev- og foreldresamtalane. Det er ikkje sikkert dei veit det når dei går i 8. klasse. Men no når dei er i 10. så trur eg dei er ganske bevisst.

Syns du at du har nok tid til å snakke med den enkelte om «kvar dei er» og «kvar dei skal», når det gjeld sosiale ferdigheiter?

Den gruppa eg har no er ei så lett handterleg gruppe at der er ingenting, verken på orden eller åtferd. Men viss det var ei anna gruppe, for tidlegare år så har eg alltid hatt for lita tid. Aldri nok tid til sånt. I år syns eg det går veldig greitt. Og det er ein forferdeleg følelse. Ein føler seg utilstrekkeleg, og min arbeidskvardag blir veldig...når eg ikkje rekk å gjere det eg

skal i forhold til den enkelte elev, opplever eg stor frustrasjon, misnøye frå meg og frå eleven, sjølv sagt, fordi ein ikkje når over det. Som kontaktlærer burde ein hatt meir tid til sånt, og kanskje meir definerte oppgåver. Sjølv om vi har jo definerte oppgåver, men kanskje endå meir nedbrutt

Dei elevane som ikkje klarer seg så godt fagleg, klarer du å gje dei andre tilbakemeldingar som styrker sjølvoppfatninga deira? Då tenkjer eg ikkje dei aller svakaste, som gjerne har spesielle tiltak, både fagleg og sosialt, kanskje, men dei andre?

Ja, det var det...då spør du gjerne om dei elevane som ligg i gråsona, som ikkje har ekstra tiltak på seg. Ja, om eg klarer det, men eg kan vel sjå ut frå faglege resultat at eg kan finne både tema og ulike måtar å jobbe på eller levere ei oppgåve på, ulike tilpassingar, rett og slett. Treng ikkje å ha lese- og skrivevanskar for å få slike tilpassingar. Då prøver vi på teamet å finne andre metodar å ta ein prøve eller gjere ei innlevering på, vi kan ta dei ut og ta prøven munnleg, eller om ein skal ha ein presentasjon kan ein få ha den framfor ei lita gruppe som dei er trygg på, heller enn heile klassen. Og når vi har...når eleven får vere med på å utarbeide vurderingsforma så kan eg oppleve at dei kan gjere det betre fagleg sett. Men det er veldig lite tid til å alltid greie dette innanfor vanleg timeplan.

Ser du orden- og åtferdskarakteren, og måten ein jobbar med den på, som ei moglegheit til å styrke sjølvoppfatninga, at dei ser andre sider ved seg sjølv enn dei faglege?

Veit ikkje om eg veit heilt kva du meiner, men...det går sikkert an å bygge sjølvtilit rundt det å vere presis med innleveringar for eksempel, og at du blir lagt merke til å sett for det, det er klart at det vil vere med på å styrke sjølvkjensla til den enkelte om det blir verdsatt.

Klarer du å nytte deg av det rommet der?

Det veit eg eigentleg ikkje om eg gjer altså, bevisst, men eg meiner eg er raus med komplimenta når dei følgjer reglane. Kjem dei med ei innlevering når den skal, eller har dei hatt ein god periode med åtferd eller orden, så meiner eg at eg er raus med komplimenta. Og det gjer eg både individuelt og i gruppe.

Henge orden- og åtferdskarakteren høgt, er dei stolt av å få G i det?

Det veit eg faktisk ikkje kva eg skal svare på for...eg veit i alle fall at eg får reaksjonar om eg har sett ned karakteren i 8. og 9. i orden. Det vart jobba veldig med, både i heimen og på skulen, for å få den opp igjen. Og vi snakkar ofte om, i alle fall i 10., om kor viktig karakteren i orden og åtferd er, men den blir nok ikkje så mykje diskutert, for den er ikkje så mykje framme som ein trear eller ein femmar i naturfag. Så vi skryt ikkje akkurat av normaleleven som får G på orden og åtferd, det ligg der berre som ei forventning, men viss vi har jobba spesielt med det så er det klart vi skryt når eleven klarer å forbetre seg. Når eg har ein slik klasse som eg har no så har det ikkje vore så mykje tema i det heile tatt.

INFORMANT 5

Korleis gjer du det når du set orden- og åtferdskarakter?

Vi går ut frå merknadane som elevane har fått, har eit møte saman på trinnet rett før karakteren skal settast, alle lærarane på trinnet. Så ser vi på merknadane og kontaktlærar har innstilling som i 99% av tilfella blir fulgt.

E d einige når de set karakteren?

Ja, som oftast, det som av og til kan vere vanskeleg er elevar med diagnosar. Det med at du skal ta omsyn til føresetnadane. Det kan vere litt vanskeleg av og til. Då kan det vere sånn at kanskje dei som ikkje er kontaktlærar til eleven syns at eleven er eller kan vere veldig vanskeleg og utagerande kanskje og så veit kontaktlæraren at her er det mange gode grunnar til at denne eleven oppfører seg sånn, og då kan det bli litt diskusjon.

Oppløver du at ordens- og åtferdsreglementet er greitt å bruke som vurderingskriterium?

Korleis forhold de dokke til det når de set merknadane?

Det går mykje på konkrete reglar, då. Som at elevane ikkje skal, det er tre 8. klassar, på det trinnet eg jobbar no, og der vandrar elevane mellom klasseromma viss dei får moglegheiten til det., og det har vi ein regel på at dei ikkje skal gjere når dei et for eksempel så skal dei sitje kvar for seg, viss ikkje har ikkje vi kontroll på kvar elevane er og. Viss det forsvinn noko frå eit klasserom for eksempel vil vi vite kven som har vore der inne, og viss det er 80 elevar å velje mellom så er det litt verre enn om det er 20. Så derfor har vi den regelen og det er typisk sånn som vi må setje merknad på. Det er ein konkret regel som dei kan få merknad på ved brot. Vi merkar at dei bryr seg ikkje om dei ikkje får merknad. Får dei merknad begynner det å bli litt meir alvorleg. I starten bruker vi det kanskje som, kan vi ikkje berre gjer det slik, det er greitt, og så ser vi litt mellom fingrane, så er det nokon elevar som gjentek dette gang etter gang i kvart einaste friminutt, og då begynner vi å setje merknadar på dei.

Er de einige om kva de skal setje merknadar på og ikkje eller er det opp til kontaktlærer...?

Vi har det sånn at det er læraren som går inspeksjon som sett merknaden, det er ikkje kontaktlæraren som skal gjere det, for det kan bli eit voldsomt trykk på enkelte, og så må vi inn på dataen med 20 passord - 2 (ler)... litt styr. Det er den som ser det som har skjedd sånn at du ikkje skal få ein diskusjon, for eksempel «jammen, eg var berre i gangen» seier ein elev, og så måtte eventuelt kontaktlæraren ta diskusjonen, som ikkje var der eingong. Så det er den som såg det som skal skrive merknaden. Det er jo subjektivt, selvfølgelig, men vi er jo einige. Problemet er vel at det er enkelte lærarar som ikkje set merknadar, som er litt sløve, kan du seie. Dei blir jo tatt tak i på møte, «jammen du kan ikkje klage over noko som har skjedd viss du ikkje har fulgt våre rutinar med å setje merknad».

Det med å rettleie elevane i orden og åtferd, veit dei «kor dei er» og «kor dei skal» i forhold til det sosiale? Tenkjer de på ein slik måte når de set karakterane?

Den karakteren er jo god i utgangspunktet. Det er ein heil del andre ting ein brukar til sånn danning, at vi hjelper elevane til å oppføre seg fint ovanfor kvarandre. Det å setje ein karakter er jo ein reaksjon på at ein ikkje har forholdt seg til reglementet. På skulen hos oss har vi hatt eit prosjekt som heiter «Catch them being good». Det er sånn som vi har gått gjennom på tema korleis vi skal gjennomføre dette. Det handlar om å gje positive tilbakemeldingar til elevane. Ikkje gå å kjefta på dei, men framheve det positive når du går inspeksjon . Den type ting tenkjer eg er ein del av det.

Er det noko de jobbar på heile skulen?

Ja, det er eit sånt prosjekt, vi såg ein del videoar og så snakka vi om korleis vi kan gjennomføre det i klassane. Det går eigentleg på i klasserommet selvfølgelig, men og når du går inspeksjon. Vi er såpass mange elevar at du kjenner ikkje alle elevane, då er det noko med å bryte inn i konflikta og sånn, så prøver ein på ein positiv måte å rettleie elevane og ikkje nødvendigvis vere negativ i måten du kommuniserer på, det handlar om kva du seie rett og slett, til elevane, og korleis det blir oppfatta. Det er vel ein del av det her.

Føler du at de får det til?

Det trur eg er veldig individuelt. Eg syns den metoden passar veldig godt for mindre barn, passar godt på mellomtrinnet syns eg. Ungdomane gjennomskuar veldig fort slike ting og kan utnytte det litt. Men grunnprinsippa er eg veldig einig i, at du kjem lenger med å gi ros enn å kjefta. Men om skulen har blitt betre etterpå, eg veit ikkje, kanskje, vi har i alle fall noko å diskutere ut frå då i alle fall.

Ja, at ein har nokon kriterium liksom...

Viss det oppstår konflikstar mellom lærar og elevar for eksempel, er det veldig viktig at læraren har vore positiv i sin opptreden, ikkje vore veldig hard og negativ.

I opplæringslova står det at eleven har rett til jamnleg dialog med kontaktlæraren sin, i lys av § 1,1, generell del og prinsipp for opplæringa. Kva legg du i det?

Når det står at dei har rett på så må jo vi passe på at vi gjer det, og kva gjer vi. Jo, vi har faste elevsamtalar, før vi har foreldresamtalar. Då skal alle kontaktlærarane ha ein førebudd samtale med elevane, sånn at dei får tid til å ta opp ting som dei syns er vanskeleg og sånn, og eg syns at då brukar vi jo masse tid på å byggje elevane, sjølvtilitt og gje dei positiv tilbakemelding på det som er bra. Eg syns det at på det trinnet eg jobbar, i alle fall, så får elevane masse ros. Du merkar at dei har godt av å få den samtalen på den måten at dei får betre tru på eiga meistring og...

Kor ofte har de sånne samtalar?

Før foreldrekonferanse to gonger i året

Har de noko skjema som de brukar?

Ja, vi har eit skjema som vi gir til elevane og som dei får og kryssar av på trivsel, om dei har vennar, og korleis det er med arbeid i dei ulike faga, men veldig mykje går på det med trivsel og korleis dei har det sosialt, og om dei har tru på at dei skal meistre det både fagleg og sosialt. Og så tek dei opp med oss om det er noko dei syns er vanskeleg. Dei stiller spørsmål

der som vi og kan førebu oss til. Dette gir vi til eleven før samtalen og så får vi det inn att og tek det med til samtalen og då ser vi jo kva dei har skrive og kva dei av kryssa av på.

Kor lang tid brukar du på ein slik elevsamtale? Ein halvtime?

Nei, det kan variere. Mange er det ein halvtime på, dei som det er noko med, men ofte kan det gå på ti minutt- eit kvarter.

To gonger i året?

Ja, desse samtalanene skal vi skrive under på at dei har hatt, men ofte er det oppfølgingsamtalar. Sånn som i den klassen eg har no har eg to elevar der eg har samtalar vekentleg, sjølv om ikkje eg har nokon timar til det, så må eg ha samtalar med dei iallfall to til tre gonger i veka, når dei er der

Det er når det er noko meir, spesiell oppfølging?

Ja, det er med dei som slit med noko

På elevsamtalane, viss du skal vekte kva du brukar mest tid på, av det faglege og det sosiale, kva vi det vere?

På elevsamtalen er det desidert mest på det sosiale, på foreldresamtalen er det mest det faglege, er mitt inntrykk. Viss ikkje det er noko spesielt då. Då legg vi berre vekk det faglege og snakkar kun om det sosiale, for det er jo det viktigast å få på plass.

Kva opplever du at foreldra helst etterspør?

Det kjem heilt an på. Viss eleven slit på skulen bryr dei seg ikkje så mykje om det er tre eller fire i engelsk, då er dei meir opptatt av kva ein kan gjere for at eleven skal trivast betre. Viss det er spesielle vanskar dei har så er det det vi diskuterer.

Har de eit felles utarbeidd skjema som de brukar?

Nei, kvar gong vi skal ha samtalanene spring vi litt mellom kontora og låner av kvarandre – Hadde ikkje du eit i fjor som fungerte bra? Eg finn ikkje att det eg brukte... Det er ikkje felles,

av og til lagar eg viss eg finn ut at visse ting er viktige denne gongen her, viss eleven har utvikla seg i ei retning då er det noko som eg har lyst til å bruke tid på. For eksempel viss det er mykje uro, så vil eg spør for eksempel kva dei synast om det og om dei kan hjelpe til med at det blir uro. Men viss ikkje det er uro i klassen så er jo ikkje det så veldig relevant, då kan eg heller legge vekt på andre ting, tenker eg. Så nei – det er ikkje det same kvar gong og det er ikkje felles for klassane, men vi har som regel eit sånt skjema.

Du nemnte på i stad at det er ulikt , alt etter elevtypen, kor mykje tid ein nyttar til det fagleg og til det ikkje-faglege – er det noko forskjell i vekting på tida ein nyttar på positive og negative tilbakemeldingar på det ikkje-faglege?

Det kjem an på elevtypen. Viss du for eksempel har ein elev som er veldig sterk og med mange venar og har ein veldig kontrollerande rolle i klassa, så vil eg sjølv sagt prøve å framheva at det er positivt at du har mange venner, kjekt at du likar deg og trivast osv, men det er og viktig at ein veit si rolle og at du må bruke den på ein positiv måte, og det opplever eg ikkje. Eg vil nok vinkle det på ein korrigerande måte, ja. Men viss det er ein elev som treng å bli bygd opp, som ikkje har tru på seg sjølv og slit med det, så vil eg nok bruke masse tid på å framheve det positive med eleven for at eleven skal få tru på at han kan klare dette her. Spesielt dei som ikkje har så mange vennar, då er det veldig viktig at dei får sjølv tillit. Det er så individuelt, men generelt sett blir det nok ofte korrigert, trur eg. På ein gjennomsnittselev blir det nok ofte kva han ikkje burde gjere, vil eg tru.

Dei skjemaer som du nemnde i stad – har de nokre føringar på at de må bruke dei?

Nei

Har de diskutert i kollegiet om kor vidt de skal ha eit felles skjema, og kva punkt det skal innehalde?

Det var så vidt oppe til diskusjon på skulen for nokre år sia, men det vart aldri heilt einighet om korleis skjema skulle vere, og kva punkt som skulle vere med, og då vart det ikkje noko. Så då har vi framleis litt kvar våre og litt på lån, for å seie det slik. **Kva punkt var det de ikkje vart einige om på skjemaet, då?** Det var vel mest det om fag og ikkje fag, tenkjer eg. Nokre

ville ha mest fag og at det var det som skulle vere hovuddelen av samtala, medan andre ville det motsett, trur eg.

Skjema som vert nytta er ofte lagt opp som eit utgangspunkt for kva ein kan ta opp på samtala, men foreldra må gjerne ta opp andre ting viss dei ynskjer det. Opplever du at foreldra gjer det, eller er det som oftast du styrer samtala og innhaldet i samtala?

Vi bruker førebuingsskjema til elevsamtalen, då er ikkje foreldra med. Til foreldresamtala skriv vi heim til foreldra IUP som ligg på Fronter på dataen, og der skriver vi på kvart fag, og så har vi eit eige punkt om sosial utvikling. Der skriv vi generelt sett veldig lite. Viss det ikkje er noko spesielt, så framhevar eg berre at det går bra og trivast og sånne ting, men viss det er ting som er vanskeleg, så skriv vi gjerne masse der.

Når de kjem til samtale, så er det det dei har fått til førebuing. Korleis strukturerer du den samtalen då?

Foreldra har lest alt saman på førehand, så eg treng ikkje lese opp alt saman. Alt det faglege står der, så eg byrjar samtalen med å spør om dei har spørsmål til karakterane og kor eleven ligg og om det er nokre fag som er vanskelege. Då tek vi det med ein gong, om dei har spørsmål kring ein karakter, vidareformidling til faglærar og sånne ting. Så spør eg om det er noko dei har tenkt å ta opp av andre ting, og då er det gjerne noko som går på trivsel og det sosiale, men hos ein gjennomsnittselev er det jo veldig ofte at foreldra seier – Nei, det går greitt. Då går eg berre gjennom den, ser på karakterane og utviklinga og pratar litt om det og så blir vi einige om ein avtale til slutt, og då er det gjerne fag det går på, fordi det går greitt på det sosiale. Men elles skriv vi ofte sosiale mål, og viss det er det som trengs

Det feltet som handlar om sosial utvikling på IUP til foreldra, har faglærarar tilgang til å skrive inn på det?

Nei. Vi har team-møte ein gong pr veke, og då må kontaktlærar fange opp viss det er noko. Dessutan skriv alle faglærar inn på sine fag, og der skriv dei viss det er uro eller noko slikt, eller viss det er høgt fråvær i eit fag osv. og kontaktlærar må på ein måte summere opp korleis det har gått med eleven

Korleis vil du seie at du forhold deg til den generelle delen av læreplanen og prinsipp for opplæringa, sånn i kvardagen?

Eg tenkjer ikkje så mykje på kva som står der, eg tenkjer at det er sunn fornuft, og at det psykososiale miljøet for elevane skal vere godt. Dei skal ha det godt på skulen, dei skal trivast, vi skal byggje elevane. Eg hugsar jo ikkje no, kva som står der, sånn ordrett, men det handlar om at vi skal vurdere dei på desse punkta. Vi gir jo ikkje karakter – utanom åtferdskarakteren – på dette, men ein må stole på at kontaktlærarane tek tak i det som er positivt, at ein styrkar elevane og at ein er obs på når dei har vanskar. Det er ein del av det heile biletet, tenkjer eg

Viss du tenkjer på fagplanane og på det som står i formålsparagrafen, den generelle delen av læreplanen og prinsipp for opplæringa – kva kjenner du best til?

Det er jo fagplanane, fordi vi har jobba så mykje med dei. Vi delte dei opp i mindre mål og sånne ting så eg kjenner jo betre til den og kva som står der, sjølv om eg har ein viss følelse av at det andre blir ivaretatt viss ein oppfører seg, eller viss ein teke godt vare på elevane.

Er det litt meir sånn som vi tenkjer at vi veit kva som står der, utan at vi forhold oss til det i kvardagen?

Ja, ein går liksom ikkje rundt og veit heilt konkret kva som står der, men det ligg kanskje litt meir i ryggraden vår (ler).. men det er jo viktig det som står der. Paragraf 9A går på det psykososiale arbeidsmiljøet, og den er jo viktig – men det står vel ikkje der kanskje?

Den står i opplæringslova, men er jo en del av det den, og.

Ja. Det står vel der at det psykososiale miljøet til elevane skal vere trygt og godt? Akkurat det har vi ein sak på i klassa mi no, der ein elev er heilt på grensa til å bli mobba. Ein annan elev frys denne eleven ut, og vi kan ikkje kalle det mobbing, men vi kan seie at det er brot på den regelen, og no kallar vi inn foreldra til den andre eleven og seier ifrå at – det er ikkje mobbing, men det psykososiale miljøet til denne eleven blir ikkje godt på grunn av dei tinga som blir gjort

Det skriftlege som foreldra får inne på Fronter, er det å rekne som halvårsvurdering i fag? Eller har de andre halvårsvurderingar i fag, utan karakter? Har de til dømes noko som de skriv til elevane?

Nei. Men vi har rutinar på at viss du står i fare for å gå ned i orden/åtferd så skal vi jo ta kontakt med foreldra

Har de eit system, utover dei daglege dialogane, der faglærarar har samtaler med elevane om deira utvikling i faga og sånt?

Dei skal ha ein fagsamtale før karaktersetjing, der dei skal forklare korleis dei har vurdert eleven. Det skal gjerast fast, men for å seie det sånn – det er jo ein sånn ting som ein av og til får veldig dårlig tid på, og må gjerne ta 20 elevar på ein time. Men der er det jo og sånn at du fangar opp viss det er noko så avtaler du eit nytt møte

På faglærarsamtalen, er det fagkarakteren som vert formidla, eller både fagkarakter og det ikkje-faglege?

Det kjem an på, det er individuelt. Viss det er ein elev som har ekstremt mykje vekke, for eksempel, der du fokuserer berre på at eleven skal trivast så er det det ein snakkar om

Bruker de skjema i samband med faglærarsamtalane?

Nei, der har vi ikkje skjema

Kva meiner du er den viktigaste intensjonen til foreldre- og elevsamtalen?

Eg føler at det viktigaste det er jo – det vil seie – det kjem an på eleven, men det her med trivsel og det å ha det godt på skulen og kunne klare å gjennomføre skulen på ein god måte, det er jo den viktigaste grunnen til at ein må treffe foreldra. Men vi bruker nok mest tid på det faglege på ein gjennomsnittselev, men på dei som slit bruker vi tid på andre ting

Synast du at samtalane verkar etter intensjonane? Er du nøgd ?

Ja, det føler eg, men eg må jo sei at av og til, viss foreldra er veldig vanskelege, så ..det er jo viktig å møtast og prate uansett, sjølvst, men viss dei er veldig obs på elevane sine rettigheter og vrir og vrenger på det, så kan du jo seie at eleven er absolutt ikkje noko lettare å ha med å gjere etterpå. Men viss foreldra forstår, for eksempel når eg korrigerer åtferd, og foreldra spelar på lag, då verkar det. Det har veldig mykje å seie; foreldra sin innstilling

Når det gjeld motivasjon; dei elevane som slit med det faglege, kva meiner du er beste måten å motivere dei på?

Dei som slit fageleg, ja.. Eg tenkjer at det med å tru på eiga meistring er veldig viktig. Ein kan jo bruke karakterane som...men når du seier at dei slit med det faglege, då tenkjer eg at dei har faglege vanskar, at dei ikkje har dårleg karakter fordi dei ikkje jobbar så mykje, men at dei rett og slett har faglege vanskar, og då tenkjer eg at eg må byggje dei opp og kanskje ikkje bry seg så veldig om karakterane, men heller sjå på utviklinga. At ein sterk 2'ar faktisk kan bli til ein svak 3'ar, og at det er jo noko det, og. At utviklinga blir betre, og at dei lærar meir – fokusere på det, og at den same karakteren stadig blir vanskelegare å oppnå, sånn at om dei står på den same karakteren når dei føler dei har jobba mykje, så har dei likevel lært mykje, og kan mykje meir. Vise dei at dei har lært meir, sånn at dei får tru på seg sjølv. Det tenkjer eg at er viktig.

Er det andre ting enn berre det faglege då? Brukar du det som motivasjon? Til dømes det at «du jobbar jo godt, og når du kjem ut i arbeidslivet så ...»

Ja, det er jo noko eg prøver på, sjølvst, men det er ofte vanskeleg, fordi det som ofte er vanskeleg er at dei elevane som veldig ofte får svake karakterar og har store faglege

vanskar, dei har av og til og litt sosiale vanskar som kjem litt inn i biletet her, og så har dei gjerne lite av dei eigenskapane som vi treng i arbeidslivet, men det som er viktig er at dei får tru på at dei kan bli betre. Du seier jo ikkje at du er dårleg på alle områda, må jo finne eit eller anna som motiverer. No har jo eg matematikkelevar, spesielt ein, som går i 8. men som må heilt ned på 4. pensum for å få tilpassa, og det er jo ein glede for meg no då, at eg slepp å gje karakter, for det var jo forferdeleg å gje han 1 heile tida, og no har vi lagt vekk karakteren for ei stund i samarbeid med PPT og foreldra, så då kan vi fokusere på det å lære seg klokka, for det kan være mange gonger då det kan vere greitt å kunne, det å forstå pengar, pengesystemet, og korleis månader og veker er bygd opp osv. når han då byrjar å meistre dei enkle tinga så viser vi jo at no forstår du det og det osv. Men dette er jo ein elev med generelle lærevanskar, som er i den kategorien elev med faglege vanskar – veldig store faglege vanskar. Det er vanskeleg å motivere, spesielt når dei ser at dei andre elevane kan så mykje meir, og det blir meir synleg på ungdomsskulen når du får ein talkarakter Sånne elevar har jo og ofte vanskar sosialt. I dette tilfellet er eleven litt heldig, fordi eleven er flink til å synge og til å holde foredrag og spele skodespel, og då kan du jo køyre på med mykje positivt. Men det er jo krevjande å halde oppe motivasjonen når dei andre er annleis.