

Mastergradsavhandling

Liv Jorunn Helgestad

«Kjempefint!»

- om dialogen innenfor formativ vurdering
i skolen og i eget skapende arbeid



Høgskolen i Telemark

Fakultet for estetiske fag, folkekultur og lærerutdanning

Mastergradsavhandling i formgiving, kunst og håndverk 2014

Liv Jorunn Helgestad

«Kjempefint!»

- om dialogen innenfor formativ vurdering i skolen og i eget skapende arbeid

Høgskolen i Telemark
Fakultet for estetiske fag, folkekultur og lærerutdanning
Institutt for forming og formgiving
Lærerskolevegen 40
3679

<http://www.hit.no>

© 2014 Liv Jorunn Helgestad

Sammendrag

Dialogen er sentral i interaksjon med andre mennesker i ulike kontekster. I denne masteroppgaven undersøkes dialogens potensiale for læring innenfor formativ vurdering i undervisningssammenheng og hvordan dialogen påvirker eget skapende arbeid. Via sosiokulturelle læringsteorier belyses hvordan interaksjon med andre kan åpne opp for refleksjon og læring knyttet til praktisk arbeid.

Innen formativ vurdering synliggjøres hvordan «Vurderingsstopp» kan nyttes som pedagogisk verktøy både for elev og lærer. Elevene kan gjennom dialogen som finner sted innenfor den formative vurderingsformen reflektere og gjøre egne valg i prosessen under arbeid med oppgaver. Lærer kan nytte denne innsikten i elevenes læreprosesser for å konstatere hvor eleven er sin læringsprosess og tilpasse undervisning etter dette. Vurderingsstopp sees også som et verktøy for å fremme elevenes motivasjon i arbeidet frem mot ferdig produkt.

Med maskinstriking som utgangspunkt for eget skapende arbeid synliggjøres dialogen og hvordan den i påvirker prosessen knyttet til eget skapende arbeid. Undersøkelsen viser at dialogen er avhengig av konteksten eller praksisfellesskapet utøver er en del av for at den skal være konstruktiv. Som deltaker i sosiale sammenhenger kan deltager vanskelig friset seg fra dialogen. Gjennom refleksjon *i* og *over* egen praksis gjøres valg, konsekvensen av dette blir at dialogen fortsetter.

Innholdsfortegnelse

1 Innledning	9
1.1 Bakgrunn for problemstillingen	10
1.2 Problemstilling og avgrensning.....	13
1.3 Begrepsavklaringer	15
1.4 Oppgavens struktur	16
2 Læringssyn og vurderingspraksis	18
2.1 Kort historisk overblikk over læringssyn og vurderingspraksis.....	18
2.2 Læring.....	20
2.3 Vurdering.....	25
2.4 Dialog	29
3 Metode og empiri.....	35
3.1 En kvalitativ tilnærming.....	35
3.1.1 Utvalg.....	38
3.1.2 Forskningsetikk	39
3.1.3 Datainnsamling	41
3.1.4 Lyddoptak	53
3.1.5 Transkribering.....	53
3.1.6 Observasjon.....	54
3.1.7 Analyse.....	55
4 Dialogen i praksis	57
4.1 Dialog og formativ vurdering i skolen.....	57
4.1.1 «Vurderingsstopp 1»	57
4.1.2 Juryering	70
4.1.3 «Vurderingsstopp 2»	74
4.1.4 Oppsummering av resultater i skolen	84
4.2 Dialogens påvirkning innen eget skapende arbeid	86
4.2.1 Kurs i maskinstrikking.....	87
4.2.2 Hospitering og strikking i klasserom ved høyskole.....	91
4.2.3 Oppsummering av resultater i eget skapende arbeid	102
5 Kjempefint! eller.....	106
5.1 Relasjoner	106
5.2 Refleksjon over egen praksis.....	108

5.3 Monologisk dialog og dens utfordringer.....	110
5.4 Det visuelle som referanseramme.....	110
5.5 Dialogen som driver i skapende arbeid.....	111
5.6 Metodekritikk	113
6 Sluttord og veien videre	115
Referanser.....	117
Vedlegg.....	121
Tabelloversikt	
Tabell 1. Sosiokulturelt perspektiv på læring	21
Tabell 2. Begreper knyttet til vurdering	27
Tabell 3. Oversikt over metodiske valg	37
Tabell 4. Undersøkellesområder og metodiske valg.....	42
Tabell 5. Oversikt over undervisningsperioden i videregående skole.....	43
Tabell 6. Grunnriss for dialogen, «Vurderingsstopp 1».....	45
Tabell 7. Grunnriss for dialogen, «Vurderingsstopp 2».....	46
Tabell 8. Undersøkelse innen eget skapende arbeid, ulike arenaer.....	47
Tabell 9. Kategorier for analyse «Vurderingsstopp 1»	55
Tabell 10. Kategorier for analyse «Vurderingsstopp 2»	56
Tabell 11. Kategorier for analyse av samtale med studentene	56
Tabell 12. Sammendrag av resultater «Vurderingsstopp 1»	58
Tabell 13. Sammendrag av resultater «Vurderingsstopp 1», del 2	59
Tabell 14. Juryering: Hvordan er førsteinntrykket?.....	71
Tabell 15. Juryering: Hvordan fungerer formelementene sammen?	71
Tabell 16. Juryering: Hvordan er produktet utført rent teknisk?.....	72
Tabell 17. Juryering: Hvordan er produktet fargesatt?	72
Tabell 18. Juryering: Viser temaet «Et rom i byen og en by i rommet» i det ferdige produktet?.....	73
Tabell 19. Juryering: Hvordan er funksjonen?.....	74
Tabell 20. Elevenes score av nytte Vurderingsstopp	83
Tabell 21. Oversikt over eget skapende arbeid i ulike kontekster.....	86
Tabell 22. Hovedkategorier for dialogen med studenter.....	98
Tabell 23. Konsekvenser av dialogen i skapende arbeid	103
Bildeoversikt	
Bilde 1. Verket (-15) fra pilotprosjektet P4	13
Bilde 2. Konkretiseringsmodell til oppgave	45

Bilde 3 Kari Steihaug sitt verk Arvegods (Seljord kunstforening, 2009).....	48
Bilde 4. Bilde hentet fra boken Strikk fra Setesdal (Strikk fra Setesdal: tradisjon med ny vri, 2013)	49
Bilde 5. Utsnitt av bilde som viser tradisjonsstrikk (Sundbø, 2005, s.7).....	49
Bilde 6. Verket (-15)	50
Bilde 7. Bjørk som inspirasjonskilde og utgangspunkt i eget skapende arbeid.....	51
Bilde 8. Skisse 1, elev 5, Jan	61
Bilde 9. Skisse 2, elev 5, Jan	61
Bilde 10. Utprøving 1, elev 5, Jan	61
Bilde 11. Utprøving 2, elev 5, Jan	61
Bilde 12. Skisse 1, elev 6, Line	62
Bilde 13. Skisse 2, elev 6, Line	62
Bilde 14. Skisse 3, elev 6, Line	62
Bilde 15. Utprøving, elev 6, Line	62
Bilde 16. Skisse 1, elev 7, Maja	64
Bilde 17. Skisse 2, elev 7, Maja	64
Bilde 18. Skisse 3, elev 7, Maja	64
Bilde 19. Utprøving, elev 7, Maja	64
Bilde 20. Skisse, elev 8, Mai	65
Bilde 21. Utprøving papir, elev 8, Mai.....	65
Bilde 22. Skisse 1, elev 10, Silja	67
Bilde 23. Skisse 2, elev 10, Silja	67
Bilde 24. Skisse 3, elev 10, Silja	67
Bilde 25. Utprøving, elev 10, Silja.....	67
Bilde 26. Skisse 1, Anja	69
Bilde 27. Skisse 2, elev 5, Anja.....	69
Bilde 28. Utprøving, elev 11, Anja.....	69
Bilde 29. Utprøving 1, elev 11, Anja.....	69
Bilde 30. Ferdig produkt, elev 5, Jan.....	75
Bilde 31. Papirmodell, elev 5, Jan.....	75
Bilde 32. Ferdig produkt, elev 6, Line.....	77
Bilde 33. Papirmodell, elev 6, Line	77
Bilde 34. Ferdig modell, elev 7, Maja	78
Bilde 35. Pappmodell, elev 7, Maja	78
Bilde 36. Ferdig produkt, elev 8, Mai	79
Bilde 37. Papirmodell, elev 8, Mai.....	79
Bilde 38. Ferdig produkt, elev 10, Silja.....	81
Bilde 39. Pappmodell, elev 10, Silja	81
Bilde 40. Ferdig produkt, elev 11, Anja	82
Bilde 41. Pappmodell, elev 11, Anja	82
Bilde 42. Utsnitt fra loggbok, kurs maskinstrikking.....	88
Bilde 43. Utprøving og redskapet dekknål.	89

Bilde 44. Kant m/ picot, sett fra retten	89
Bilde 45. Kant m/ picot, sett fra vrangen	89
Bilde 46. Falsk vrangbord.....	90
Bilde 47. Falsk vrangbord, ved strekking	90
Bilde 48. Utprøving «boblemønster»	90
Bilde 49. Utprøving etter vask	90
Bilde 50. Detalj bjørkebark fra P4	92
Bilde 51. Tre ulike strikkede bjørkekubber fra P4	92
Bilde 52. Håndmanipulering med chenillegarn	93
Bilde 53. Hvitt på hvitt	93
Bilde 54. Tradisjonell bord og striper	94
Bilde 55. Stripper i garnkvalitet som bryter med bakgrunn	94
Bilde 56. Utprøving svart/hvit	94
Bilde 57. Tette rapporter	94
Bilde 58. Utprøving med biser 1	95
Bilde 59. Utprøving med biser 2.....	95
Bilde 60. Utprøving av kontraster, detalj av Bilde 61b.....	95
Bilde 61. Utprøving valør, detalj av Bilde 61e.	95
Bilde 62. Utprøving sett opp mot naturen.....	96
Bilde 63. Strikking presentert for studentene, nummereres fra venstre a, b, c, d og e.	97
Bilde 64. Strikket prøve uten belysning bakfra.....	100
Bilde 65. Strikket prøve med belysning bakfra.....	100
Bilde 66. Strikk med applikert element	104
Bilde 67. Nye veier for dialogen.....	116

Forord

«I tekstil har han laget en kjempefin nålepute»

Dette sitatet er hentet fra en halvårsvurdering i kunst og håndverk som min sønn kom hjem med til jul. Setningen vekket min nysgjerrighet; hva er vurdering innenfor fagfeltet Kunst og håndverk? Har min sønn også fått denne tilbakemeldingen i undervisningen eller er den summativt gitt? Hvordan «tolker» en ti-åring denne type vurdering og hvordan kan den fremme hans faglige utvikling? Hva er det som gjør at nåleputen er kjempefin?

Gjennom masterstudiet ved Høgskolen i Telemark har jeg fått anledning til å undersøke dialogen innenfor formativ vurdering og eget skapende arbeid nærmere. Jeg vil takke mine alltid positive og energiske veiledere, Marléne Johansson og Hjørdis Hjukse, for en god og konstruktiv dialog. De har støttet, dratt og dyttet meg frem gjennom de siste 2 ½ årene.

En varm tanke går til min avdøde mormor, Regine, som helt fra jeg var ei lita tannlaus jente tålmodig har hjulpet meg frem under strikking og andre skapende aktiviteter. Hun var min første, og kanskje viktigste «mester», i veien frem mot det som i dag foreligger som en masteroppgave med strikking inkludert som undersøkelsesområde.

En stor takk fortjener også mine barn, de to eldste som har bidratt med barnepass, hundelufting og snømåking. De to yngste for tålmodig å tilpasse sin hverdag til en master-jobbende mamma. Til slutt, min kjære mann Bjørnar, for fantastisk støtte gjennom alle årene med studier. Han skal også takkes for å ha bragt inn til hus bjørkekubber og stammer som har dannet utgangspunkt for eget skapende arbeid.

Hvittingfoss, 02.05.2014

Liv Jorunn Helgestad

1 Innledning

Innledningsvis i arbeidet med valg av tema for masteroppgaven var vurdering er et tema som opptok meg. Som nyutdannet lærer ville skolehverdagen by på utfordringer knyttet til vurdering i undervisningssituasjonen. I lærerutdanningen Faglærer Formgiving, kunst og håndverk stifter man som student kjennskap til vurdering gjennom undervisningen i pedagogikk, vurdering av eget arbeid, vurdering av medstudenters arbeider og til sist vurdering i klasserommet via studiets praksisperioder i grunnskolen og videregående opplæring.

Vurdering i skolesammenheng er et område som favner vidt. Det er fokus på vurdering innenfor skolen og det er gjennomført en rekke studier og skrevet lærebøker som omhandler temaet både nasjonalt og internasjonalt. Hvilket område innenfor termen «vurdering» er det så som er et interessant undersøkelsesområde og hva kan mitt bidrag være inn i denne store sammenheng?

For å klargjøre problemområdet syntes det hensiktsmessig med en forundersøkelse i klasserommet, gjennomført i ungdomsskolen, for å studere fenomenet vurdering nærmere. Hovedhensikten med forundersøkelsen var å gjøre observasjoner i klasserommet over mulige tilnæringsmåter knyttet til vurdering. Hvilke sider ved vurderingspraksisen i klasserommet synes å være hensiktsmessige undersøkelsesområder? Etter å ha gjennomført observasjoner i klasserommet over 3 x 4 undervisningstimer, hvor elevene jobbet med en treoppgave i faget Kunst og håndverk, trer dialogen innenfor den formative vurderingsformen frem. Hva rommer *dialogen* i klasserommet i vurderingssammenheng?

Som utøvende av skapende arbeid innenfor en sosial kontekst forholder den skapende seg til dialogen og fellesskapet. Hvordan påvirker denne dialogen skapende prosesser? I denne masteroppgaven vil forsker inneha to roller; a) læreren som gjennom dialogen veileder og vurderer elevs prosess og arbeider, b) som den utøvende som gjennom eget skapende arbeid må ta stilling til dialogen og den sosiale konteksten hvor dialogen finner sted.

1.1 Bakgrunn for problemstillingen

Det er fokus på vurdering i dagens skole (Slemmen, 2010, s. 176). I det offentlige rom er det ofte den normative testkulturen innenfor vurderingspraksisen som synliggjøres gjennom henvisninger til Pisa-undersøkelser og Nasjonale prøver (Dale, 2010, s. 45). Pisa-undersøkelsene rangerer land, og nasjonale prøver måler ulike fylker og skoler opp mot hverandre. Nasjonale prøver er tilgjengelig for den enkelte lærer og viser resultater for enkeltelever, dette er ikke en prøve knyttet til fag, men tar utgangspunkt i elevens grunnleggende ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2009). Dette fokus på normative tester fremsatt i mediene stemmer lite overens med det fokus som innenfor skolen rettes mot formativ vurdering. Skolene rangeres ut fra normative resultater, men hva forteller disse resultatene og tallene oss? Sier de noe om den enkelte elevs læring og utvikling?

Tidlig i arbeidet med utarbeiding av problemområde for masteroppgaven, høsten 2011, var jeg ennå uten særlig undervisningserfaring i fagfeltet. Dette gjorde at vurderingsfeltet syntes uoversiktlig. Underveis i masteroppgaven har jeg hatt et vikariat i videregående skole, dette gjorde at erfaringsgrunlaget innen vurdering økte. Et av prioriteringsområdene ved denne skolen er *Vurdering for læring*. Lærerkollegiet utarbeidet på bakgrunn av skolens virksomhetsplan et dokument hvor det beskrives hvordan vi kan jobbe for å sikre og dokumentere vurdering for læring i skolehverdagen. Dette kan sees som kompetanseheving innen eget praksisfelt (Hodgson, Rønning, Skogvold, & Tomlinson, 2010) i tillegg til at elevenes læringsprosess er i fokus. Som utøvende lærer, og knyttet til denne masteroppgaven, forskes det i eget praksisfelt for å se på nye tilnæringsmåter for vurdering for læring.

Lærerens overordnede blikk må være rettet mot elevenes læring. Det er nedfelt i opplæringslovens § 1-3 at opplæringen skal tilpasses den enkelte elevs forutsetninger (Opplæringslova, 1998). En lærer må da inneha en kompetanse og en «verktøykasse» med ulike hjelpemiddel for å kunne hjelpe eleven på læringsveien. *Vurdering for læring* synes å være et sentralt nøkkelpunkt. Elevene skal få utvikle seg etter de forutsetninger de har, og lærerens vurderingskompetanse er her sentral. Det må være en dialog mellom lærer og elev om hva eleven får til på egenhånd og hva de trenger hjelp og støtte til. For å få til dette bør læreren inneha en variert vurderingspraksis som sikrer at eleven får tilpasset opplæringen etter dens forutsetninger.

Nordlandsforskning har på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet gjennomført undersøkelsen *Vurdering under Kunnskapsløftet, Læreres begrepsforståelse og deres rapporterte og faktiske vurderingspraksis* (Hodgson et al., 2010). Denne undersøkelsen tydeliggjør behovet for å fokusere på den formative vurderingsformen. «På ungdomstrinnet og blant lærere i videregående opplæring er det kun et mindretall som beskriver egen praksis for underveisvurdering som integrert i den daglige undervisningen» (Hodgson et al., 2010). Også fra departementshold er det dokumentert et behov for økt kunnskap knyttet til læringsfremmende vurdering (St.mld. nr. 31, 2007-2008). Her dokumenteres også et behov for å se på sammenhengen mellom vurderingspraksis og læringsutbytte.

Når det er den formative vurderingen som opptar meg er dette med bakgrunn i at denne anses som viktig for elevenes mulighet til utvikling og læring innen fagområdet design og håndverk. Dialogen, hvordan er det med den? Utnyttes dialogens potensiale i undervisningssituasjonen i klasserommet? Og fremmer den elevens læring? Liv Merete Nielsen (2009, s. 115) peker på at dersom skolens samfunnsoppdrag skal kunne utdanne barn og unge for ulike roller, må elevene trenes i å sette ord på ulike kvaliteter innenfor visuell kommunikasjon, design, kunst og arkitektur. Elevene får ved gjennomgang av deres praktiske arbeid lære å vurdere materialenes kvaliteter i forhold til konstruksjon, form, farge og komposisjon sett i lys av ideen og konteksten de jobber innenfor. I en artikkel i tidsskriftet *Bedre skole* retter Anne B. Reinertsen fokus mot *Vurderingsspråk*. Her pekes det på viktigheten av hvordan vi anvender språket i en vurderingssituasjon som har til hensikt å hjelpe eleven på sin læringsvei. «Gjennom å bli bevisst på språket vi bruker overfor elevene kan vi bli bedre til å praktisere god undervisning. Ord kan brukes på nye og uvante måter for å synliggjøre tenkemåter og skape endret forståelse» (Reinertsen, 2013, s. 69).

I masteroppgaven *Kvalitetsforbedring i skolen, Økt kompetanse og vurderingspraksis* undersøker Åshild Viken Wåle (2010) hva som må legges til grunn for å oppnå en kvalitetsforbedring i skolen.

Kompetente lærere og gode læringskulturer er ikke en garanti for ønsket kvalitetsforbedring, men lærerne kan gjennom systematisk læring oppnå økt kompetanse for seg selv og sine elever. For å oppnå kvalitetsforbedring med utgangspunkt i LK06 bør den økte kompetansen hos lærerne relateres opp mot en ny vurderingspraksis. Fokus på læringsresultater gjennom en forbedret vurderingspraksis, krever anerkjennelse fra skolens interessenter for å sikre ønsket kvalitetsforbedring. (Wåle, 2010, s. 69)

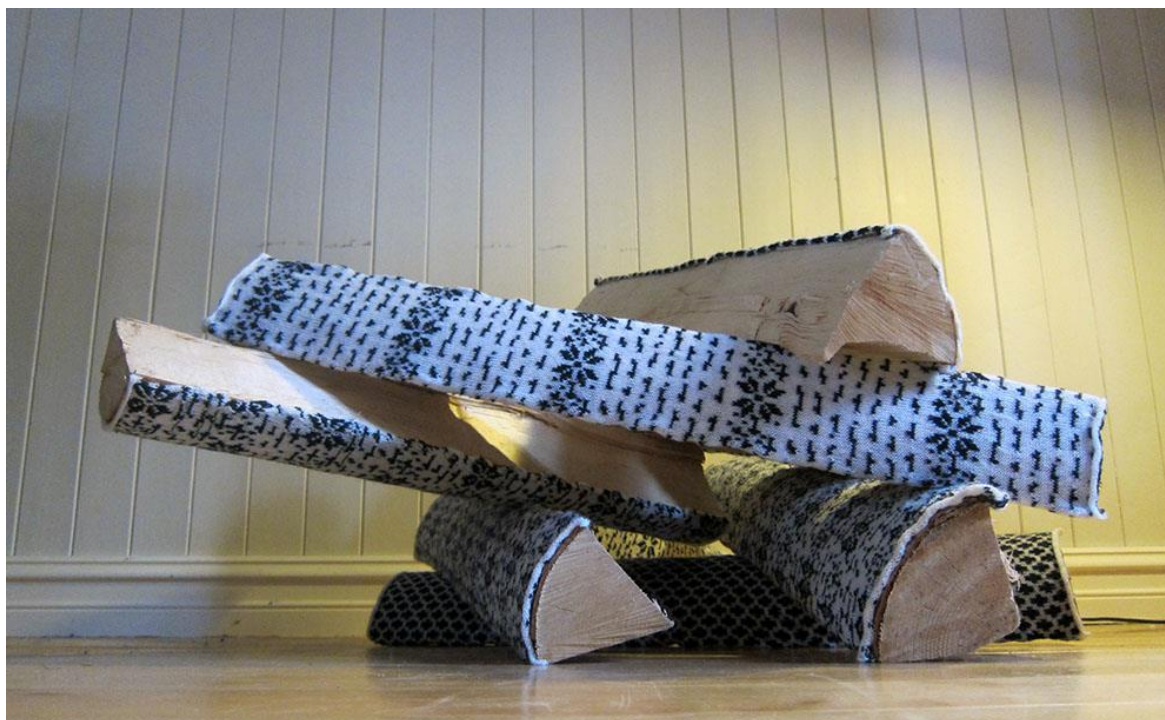
Wåle peker her på at det må være et kontinuerlig arbeid knyttet også til lærerens læring

og utvikling, for at det skal kunne finne sted en kvalitetsforbedring i skolen. Gjennom systematisk arbeid med vurdering i skolen, kan lærere øke sin kompetanse når det gjelder sentrale begrep som læring og læringsutbytte. Ved å ta i bruk ulike redskaper i vurderings-arbeidet kan kompetansenivået heves innenfor planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisning (Wåle, 2010). Det tas her til orde for at økt kompetanse hos læreren innen feltet vurdering vil gagne elevene og at det gjennom en forbedret vurderingspraksis skapes læringsmiljø som vil komme elevens læring til gode. Dette vil igjen kunne føre til den kvalitetsforbedringen som etterspørres i styrende dokumenter og som har vist seg manglende i målbare undersøkelser slik som Pisa-undersøkelser og nasjonale prøver. Så, hvor går veien, fra tilbakemeldinger som «Kjempefint!» til meldinger som peker fremover og samtidig fremmer elevenes læring i fagfeltet?

Som praktiserende lærer i videregående skole fikk jeg stifte bekjentskap med skolens virksomhetsplan, et prioritert område ved denne skolen er *Vurdering for læring*. I tillegg til den ordinære undervegsvurderingen, som foregår i klasserommet under arbeid med oppgaver, besluttet lærerkollegiet å innføre «Vurderingsstopp» for å se om dette kunne ha innvirkning på elevenes læringsutbytte. Behovet for «Vurderingsstopp» har sitt utspring i det at lærer kan oppleve at en del av elevenes jobbing i oppgaveperioder kan forsvinne i en hektisk undervisningssituasjon. Dette kan sees ved at ved innlevering av oppgaver kan det tyde på at eleven ikke alltid har reflektert over valg gjort underveis. Ved innføringen av vurderingsstopp i undervisningen er formålet at elevene skal blir mere deltagende i egne læringsprosesser og at de gjør reflekterte valg underveis i jobbing med oppgaver. Termen vurderingsstopp er ikke funnet benyttet i tidligere litteratur, og er et nyutviklet ord i denne masteroppgaven for å kunne betegne læringsaktiviteten.

Ved å knytte undersøkelser av dialogen innenfor formativ vurdering i skolen opp mot undersøkelser i eget skapende arbeid kan dialogen belyses fra to sider. I skolen undersøkes dialogen i klasserommet, hvordan den kan fremme elevens læring? Hovedfokus ligger i elevens læring, for lærer vil informasjonen som fremkommer i dialogen kunne nyttes for tilpasning av undervisning. Eget skapende arbeid i masteroppgaven søker å belyse dialogen fra et skapende perspektiv. Ved å bringe det strikkede inn i ulike sosiale kontekster utsettes strikkingen for dialog. Med bakgrunn i beskrevet prosjektbeskrivelse for masteroppgaven, utarbeidet masterteamet ved høgskolen denne problemstillingen for pilotprosjektet (betegnes senere som P4): «Å utsette eget arbeid for andres øyne». Valgt arbeidsform i pilotprosjektet var en

synliggjøring av det maskinstrikkede for å belyse problemområdet. Det strikkede og prosessen frem mot verket (-15) ble synliggjort for andres øyne ved at det i perioden ble blogget om prosessen gjennom bilder og tekst (Helgestad, 2011).



Bilde 1. Verket (-15) fra pilotprosjektet P4

1.2 Problemstilling og avgrensning

Det eksisterer i dag to hovedkategorier for å beskrive vurdering; summativ og formativ vurdering, disse utfyller hverandre på flere områder (Imsen, 2006). Den summative vurderingen, omtales også som sluttvurdering, denne vurderingen beskrives slik i forskrift til opplæringsloven: «Sluttvurderinga skal gi informasjon om kompetansen til eleven, lærlingen og lære kandidaten ved avslutninga av opplæringa i faget» (Forskrift til opplæringslova, 2006). Sluttvurdering slik den er definert i forskriften, er den avsluttende vurderingen som gjøres på ungdomsskolens 10. trinn og i videregående opplæring.

Den formative vurderingen er den vurderingsformen som skal hjelpe eleven til å komme videre i sitt arbeid og omtales i forskriften slik: «Undervegs vurdering skal brukast som ein reiskap i læreprosessen, som grunnlag for tilpassa opplæring og bidra til at eleven, lærlingen eller lære kandidaten aukar kompetansen sin i fag» (Forskrift til opplæringslova, 2006). Disse to vurderingsformene har ulike målsettinger og kan ikke

sees på som to frittstående elementer i vurderingssammenheng. Begge har gyldighet i dagens skole, og omtales i forskrift til opplæringsloven.

Det er valgt en todelt problemstilling med bakgrunn i mulige undersøkelsesmåter. En todeling muliggjør å belyse problemstillingen både innenfor videregående opplæring, programområde design og håndverk, og sett fra egen synsvinkel i skapende arbeid. Under arbeid med pilotprosjektet for masteroppgaven, P4, undersøkes «Å utsette eget arbeid for andres øyne» dette kan sees som en speiling av elevers situasjon i skolesammenheng, selv om fokus her ikke var vurdering slik som begrepet nyttes i undervisning. Begge kontekster dreier seg derimot om en samhandling og påvirkning av den sosiale setting man befinner seg i.

Bakgrunn for problemområdet bygger på en forundersøkelse i ungdomsskolen hvor det fokuseres på dialogen innenfor den formative vurderingen i skolesammenheng. Innen eget skapende arbeid danner pilotprosjektet P4 bakgrunn for undersøkelser knyttet til dialogens rolle innenfor skapende prosesser. Dette har ført til utarbeiding av følgende problemstillinger for å kunne belyse dialogens rolle innenfor de to områdene:

1. Hvordan kan dialogen innenfor formativ vurdering fremme elevens læring?
2. Hvordan påvirker dialogen eget skapende arbeid?

Den første problemstillingen undersøkes innenfor videregående opplæring og den andre problemstillingen undersøkes gjennom maskinstriking i eget skapende arbeid. I skolen er det stort fokus på elevenes læringsprosesser. I de senere årene har oppmerksomheten blitt rettet mot vurdering og hvordan vurderingen kan fremme elevenes læring (Dale, 2010). I eget skapende arbeid gjennomført i studiesammenheng har vurdering av eget arbeid inngått som en del av studiet. Både prosess og produkt har vært gjenstand for vurdering. I den formelle vurderingen som finner sted innenfor skolekonteksten er det vurderingskriterier og måloppnåelse som er sentralt. Dialogen innenfor eget skapende arbeid i masteroppgaven har ikke formell vurdering som utgangspunkt, men søker å belyse hvordan dialogen kan nyttes som redskap i skapende prosesser.

Avgrensning av problemområde

På bakgrunn av forundersøkelsen i ungdomsskolen og beskrevet problemområde, omfattes ikke den summative vurderingsformen i denne masteroppgaven. Skriftlige

vurderinger innenfor den formative vurderingsformen er heller ikke inkludert i undersøkelsen. Undersøkelser knyttet til videregående opplæring avgrenses til å omfatte Vurderingsstopp og Juryering, den generelle dialogen elev/elev eller elev/lærer er primært ikke en del av denne masteroppgaven. Dialogen som skjer under punktene i Vurderingsstopp er en formell dialog, således er den uformelle dialogen som finner sted ikke omtalt.

Den skriftlige vurderingen som elevene fikk ved avslutning av oppgaveperioden er ikke tatt med i undersøkelsen, selv om også denne er en del av en dialog som finner sted mellom elev og lærer. Undersøkelsen gjennomført i skolen er avsluttet før det er gitt karakterer på elevenes arbeider.

Innen eget skapende arbeid avgrenses undersøkelsen til å omfatte dialogen som finner sted gjennom kurs i maskinstrikking og hospitering ved høgskolen. Kurset i maskinstrikking har som fokus hvordan dialogen kan være en støtte under tilegning av nye teknikker, mens hospiteringen ved høgskolen har hovedfokus rettet mot det å være en skapende utøver og hvordan dialog rundt det skapende påvirker prosess og produkt.

1.3 Begrepsavklaringer

Formativ vurdering

Det nyttes ulike begreper som omhandler vurderingen som skjer i klasserommet. I denne oppgaven nyttes begrepet *formativ vurdering*. Slemmen (2010) beskriver formativ vurdering som *vurdering FOR læring*, innholdsmessig fremstår disse i stor grad som likestilte. Slemmen refererer Popman som beskriver vurdering for læring slik: «Vurdering FOR læring defineres (...) som en planlagt prosess der informasjonen om elevens kompetanse brukes både av læreren og eleven slik at 1) læreren kan tilpasse undervisningen, og 2) eleven kan justere sine egne læringsstrategier» (Slemmen, 2010, s. 63). Slik vurdering for læring beskrives her har den klare føringer for både lærer og elev, den er således et redskap til bruk for begge parter i en undervisnings- og lærings situasjon. Denne vurderingen kan både være muntlig og skriftlig. Slik sett kan vi oppsummere med at den formative vurderingen er læringsrettet og skal være en hjelp til videre læring og faglig utvikling.

Dialogisk perspektiv

Ordet dialog kommer fra det greske ordet «dialogos» som betyr samtale mellom to parter. Dialogisk læringskultur dreier seg om flerstemmighet, det vil si at det er flere stemmer som har status og gyldighet. Motsetningen til dialogisk læringskultur er monologisk kultur som kjennetegnes av at det er en autoritær stemme som råder (Wittek, 2012). Med dialogisk perspektiv menes den dialog som finner sted i undervisningen. Dialogen kan finne sted mellom lærer/elev eller elev/elev. Dysthe (2009) omtaler dialogisk vurderingspraksis som vurderingsformer som gir rom for elevenes kreativitet og utfoldingssevne. Vurderingsformen beskrives som dialogisk ved at elevene gis mulighet for selv å innvirke på utformingen av vurderingen, drøfting av oppgaver og utvikling av vurderingskriterier. Videre beskrives elevenes respons til andre elever, bruk av tilbakemeldinger og til slutt elevens vurdering av eget arbeid (Dysthe, 2009, s. 48).

I denne oppgaven anvendes et dialogisk perspektiv for å se på formativ vurdering for læring. Det dialogiske gis her en rolle innenfor flere ulike sider ved undervisning og læring. Når begrepet brukes her er det i lys av hvordan elevene samhandler og gir hverandre respons i arbeidet og hvordan dialogen nyttes i vurderingssammenheng.

Vurderingsstopp

Lærerkollegiet ved skolen hvor undersøkelsen ble gjennomført, innførte *vurderingsstopp* som term i skolens virksomhetsplan for å beskrive hvordan vurderingsstopp kan nyttes i undervisningssammenheng innen programområdet design og håndverk. Dette er en samtale hvor lærer har en dialog med to elever samtidig om oppgavejobbing underveis i undervisningsperioden, intensjonen bak vurderingsstopp er at elevene skal snakke om eget arbeid, reflektere rundt egen prosess og gi hverandre respons på prosess og arbeid. Vurderingsstopp nyttes også for samtale etter endt oppgavejobbing for dialog og refleksjon før karakter settes.

1.4 Oppgavens struktur

Oppgaven bygges opp ved en presentasjon av bakgrunn for valg av undersøkelsesområdet som omfatter dialogen innenfor formativ vurdering i skolen og dialogens påvirkning i eget skapende arbeid i *kapittel 1*. Her presenteres også

problemstilling og avgrensning for oppgaven, samt begrepsavklaring av sentrale begrep som formativ vurdering, dialogisk perspektiv og beskrivelse av termen vurderingsstopp.

Kapittel 2 inneholder en teoretisk tilnærming til problemområdet gjennom å se nærmere på vurdering, læring og dialog. Teoretisk bakgrunn redegjøres for ved først i korte trekk å se på den historiske utviklingen, for så å gå grundigere inn på det sosiokulturelle læringssynet.

I *kapittel 3* redegjøres det for undersøkelsenes metodiske valg og hvordan empiri er innhentet i skole og via det maskinstrikkede i eget skapende arbeid. Undersøkelser gjennomført i skolen og eget skapende arbeid presenteres hver for seg i respektive underkapittel.

Dialogens innflytelse for elevens læring under «Vurderingsstopp» og Juryering, samt dialogens påvirkning innen eget skapende arbeid synliggjøres i *kapittel 4*, disse resultatene diskuteres opp mot teoretisk bakgrunnsteppe i *kapittel 5* og avsluttes med metodekritikk

Konklusjoner og avsluttende kommentarer presenteres avslutningsvis i *kapittel 6*. Her presenteres også tanker om veien videre.

2 Læringssyn og vurderingspraksis

Etter innledningsvis å se nærmere på forskjellige historiske læringssyn og hvordan vurderingspraksis henger sammen med gjeldende læringssyn presenteres ulike teoretiske tilnærminger til tema. Teorigrunnlaget er oppdelt i tre underkapittel; vurdering, læring og dialog. Disse vil alle gi et teoretisk bakgrunnsbilde for å belyse problemområdet, og for diskusjon av resultater. Sentralt gitte føringer fra myndighetene og de normative læreplanene innenfor formativ vurdering omtales i egen del under punktet vurdering. Dette vil danne et teoretisk grunnlag for å se nærmere på dialogen innenfor formativ vurdering i dagens skole og i eget skapende arbeid. Aktuell litteratur og forskning knyttet til områdene læring, vurdering og dialog og refereres til under deres respektive kapittel. Teori vil i all hovedsak belyses gjennom sosiokulturelle perspektiv på læring. Innledningsvis i kapitlet gis det et kort historisk overblikk over læringssyn og vurderingspraksis som har vært dominerende i norsk skole de senere årene.

2.1 Kort historisk overblikk over læringssyn og vurderingspraksis

Behaviorismen er en psykologisk læringsteori med russeren Ivan Pavlov som foregangsmann (Engh, 2011, s. 33). SR-tenkningen stimuli og respons stod sentralt. Mange av undersøkelsene som ble gjennomført av Pavlov ble gjennomført som dyreforsøk. Dette kan sees som en regulering av adferd der riktig respons på stimuli gir en belønning. I undervisningssammenheng var det den menneskelige adferd som sto i sentrum. En konsekvens av en slik belønningsstrategi med en ytre belønning kan være at eleven er tilfreds bare belønning oppnås, og at det ikke er veien frem mot belønningen som står i fokus. Læringen vil i så fall underordnes belønningen og elevens evne til selvrefleksjon svekkes som en konsekvens av at belønningen er oppnådd (Engh, 2011). Dyste peker på et annet aspekt ved vurdering knyttet til et behavioristisk læringssyn, vurdering måler hvor mye eleven *vet* innenfor et avgrenset område (Dysthe, 2009, s. 36). Locke og Thorndike var sentrale innen denne tradisjonen. De vektla kunnskap som objektivt gitt, og at læring fant sted gjennom overføring av kunnskap. Synet på vurdering knyttet her til et kvantitativt perspektiv på læring. Tester av kunnskap foregår gjennom testspørsmål og kortsvaroppgaver.

Kognitivt basert læringssyn bygger på en filosofisk rettet orientering (Woolfolk, 2004). Kognitive teoretikere bygger på en felles grunnleggende forståelsesramme om læring og hukommelse. Woolfolk (2004, s. 165) refererer til Greeno, Collins & Resnick, 2006: «I et kognitivt perspektiv omfatter kunnskap både faglig forståelse og generelle kognitive evner, slik som planlegging, problemforståelse og språkforståelse.» Felles for kognitive læringsteorier er at de vektlegger indre tankeprosesser (Imsen, 2005). Sentralt for de kognitive teoriene er at de fokuserer på det å støtte og forbedre minnefunksjonen, samt det å bidra til struktur i elevens læringsarbeid. Kognitivt konstruktivistisk læringssyn bygger på at læring om omverdenen konstrueres i det enkelte individ (Dysthe, 2001). Siden 2000-tallet har kognitive teorier igjen hatt en tilbakekomst både i Norge og den vestlige verden. Et empirisk basert læringssyn legger til grunn at læring skjer gjennom de fysiske erfaringer individet gjør, og at dette kommer til syne ved endret ytre og observerbar atferd (Säljö, 2001, s. 51).

På 1970-tallet fikk den sveitsiske biologen Jean Piaget sterk innflytelse på synet om hvordan vi lærer, gjennom sitt kognitive læringssyn (Engh, 2011). Piaget bygget sitt læringssyn på at barn lærer gjennom aktivitet og samhandling med andre og at tankeapparatet assimilerer inntrykk og at disse blir akkomodert hos individet. Vurderingssynet her bygget på prinsippet om elevene forstår generelle prinsipp innenfor et gitt område, og hvilke strategier de bruker for problemløsning. Fra rundt 1980 vokste det fram et læringsparadigme som bygde på kognitive og konstruktivistiske læringsteorier, og nå i de senere årene også et sosiokulturelt perspektiv (Dysthe, 2008). Læring blir nå sett på som en prosess hvor elevene deltar aktivt i det sosiale fellesskap og gjennom dette lærer beherskelse av ulike redskaper og handlemåter som fremmer deres læring (Wittek, 2012, s. 19). Innen det sosiokulturelle eller situerte læringssyn vektlegges vurdering som kvaliteten på elevenes deltagelse og i deres meningsproduksjon (Dysthe, 2009).

Det var vært vektlagt ulike sider ved vurdering ut fra de ulike læringssynene som har vært dominerende. Dysthe (2009, s. 38) presenterer Lorrie Shepard sine beskrivelser om sammenheng mellom læringsteori og vurdering slik:

- 1) Det er læringsteori som må ha førsteprioritet, og som bør prege vurderingsformene.
- 2) Det var samsvar mellom behaviorisme og det testsystemet som blei utvikla tidleg

på 1900-talet.

- 3) Nye syn på læring står i dag i motsetning til dette tradisjonelle synet på testing, men teoriar som ein for lengst har gått bort frå, lever vidare og pregar måten vi tenkjer på.

Shepard problematiserer her dagens sammenheng mellom læringsteori og vurderingspraksis (Dysthe, 2009). Det pekes mot at det i dagens skole ikke er samsvar mellom rådende læringsteori og måten vurderingen utføres på ved at det fortsatt er testsystemet fra behavioristiske læringsteorier som henger ved undervisningshverdagen. Læringssyn og vurderingspraksis kan ikke sees løsrevet fra hverandre. Når vi i media og offentlig debatt ser at det er stort fokus knyttet til undersøkelser som Pisa og Nasjonale prøver har dette sitt utgangspunkt i et kognitivt basert syn på læring.

Med utgangspunkt i overstående historiske forankring vil grunnlaget være lagt for å se nærmere på de tre underpunktene *læring*, *vurdering* og *dialog*. Hovedvekten legges på det sosiokulturelle læringssynet og dagens vurderingspraksis.

2.2 Læring

Som vist innledningsvis i kapittelet som omhandler læringssyn og vurderingspraksis har ulike læringssyn dominert innenfor skole og undervisning, dette har ført til at synet på vurdering har endret seg. Dette nevnes også i kapittelet som omhandler vurdering. Dysthe (2001) beskriver at det ikke finnes en sosiokulturell læringsteori, men at det finnes ulike retninger. Dysthe skisserer tre ulike retninger som har utviklet seg i et sosiokulturelt perspektiv og forskjellene mellom dem vil være om tyngdepunktene ligger i en psykologisk, en samfunnsvitenskapelig eller en humanistisk orientert tilnærming. Videre beskriver Dysthe (2001, s. 54) en utvikling med utgangspunkt i pragmatismen hvor Dewey og Mead var sentrale, gjennom Bakhtin og den sovjetiske kulturhistoriske skolen og gjennom konstruktivismen og kognitivt orientert psykologi.

Sosiokulturelt perspektiv på læring

Siden det er dialogen og den formative vurderingsformen som studeres og elevens læring som står i fokus, sees det som relevant innenfor masteroppgavens rammer å se nærmere på det sosiokulturelle synet på læring da det er den menneskelige aktivitet i en sosial kontekst som undersøkes.

Tabell 1. Sosiokulturelt perspektiv på læring

Kunnskapssyn	Læring	Vurdering
<ul style="list-style-type: none"> • Pragmatisk (gjennom praktisk arbeid) Dewey, Mead, Vygotsky, Lave & Wenger 	<ul style="list-style-type: none"> • Sosial- konstruktivistisk • Interaktivitet, dialog • Språket sentralt • Praksisfellesskap • meisterlære 	<ul style="list-style-type: none"> • kvaliteten på elevens deltaking i læringsaktiviteter • vurdering integrert i læringsprosessen

Dysthe beskriver det sosiokulturelle læringssynet ved at det vektlegges et pragmatisk syn på læring, man lærer gjennom praktisk arbeid. En representant for denne pragmatiske retningen er John Dewey, hans filosofi betegnes også som progressivisme (Dysthe 2009, s. 35).

Læring finner sted gjennom et samspill mellom individ og den ytre verden (Imsen, 2005). Dette forklares av Imsen ved at det er tre felter som kjennetegnes av ulike kvaliteter. Det første av disse feltene rommer kommunikasjon mellom mennesker og sosialt samspill. Her inkluderes både verbalspråket og kroppsspråket. Det andre feltet beskriver materielt samspill, altså hvordan vi jobber med eller utforsker ting og materialer og hvordan vi nytter redskaper. Det tredje feltet er virtuelt eller symbolsk samspill, det vil si hvordan vi forholder oss til symboler og meningsbæring som går ut over den fysiske fremtoningen.

Innen sosiokulturelle perspektiv på læring fremheves det at kunnskap konstrueres gjennom samhandling og i en kontekst og ikke primært gjennom individuelle prosesser (Dysthe, 2001). Deltagelse i sosiale prosesser der læring skjer blir således sentralt i det å lære. Det trekkes frem seks sentrale kjennetegn ved det sosiokulturelle perspektivet på læring (Dysthe, 2001, s. 43):

1. læring er situert
2. læring er grunnleggende sosial
3. læring er distribuert
4. læring er mediert
5. språket er sentralt i læringsprosesser
6. læring er deltagelse i praksisfellesskap

Dyste (2001) beskriver at disse aspektene ved sosiokulturelle perspektiv på læring er forholdsvis nye tema innenfor pedagogikken og har sitt utspring i tenkingen til Dewey og Vygotsky.

Imsen referer til Vygotsky og hvordan han var opptatt av at samhandling med andre fremmet elevens utvikling (Imsen, 2005). Vygotsky utviklet begrepet *Den proksimale utviklingssone* som beskriver potensialet samhandling med andre kan ha i en undervisningssituasjon. Den proksimale utviklingssone, som også betegnes som den nærmeste utviklingssonen, er den avstanden som er mellom hva eleven mestrer alene og hva eleven kan mestre ved hjelp av andre i et sosialt samspill. Vygotsky hevder at utviklingen går fra det sosiale til det individuelle.

For Vygotsky var det klart at bare en voksen, eller en person som kan mer, kan fungere som en medierende hjelper for eleven. Dersom to elever sitter sammen og famler seg fram til en løsning i fellesskap, er dette sosial konstruktivisme, men ikke en mediering. Vygotsky legger vekt på bruk av redskaper i en sosiokulturell og historisk kontekst, og da må det være en medierende hjelper tilstede (Imsen, 2005, s. 259).

Det er nivået som viser seg ved elevens selvstendige arbeid og nivået eleven kan nå ved hjelp av voksne eller andre elever som har nådd lengre som av Vygotsky betegnes som den proksimale utviklingssonen (Dysthe, 1997)

Med utgangspunkt i det Bruner kaller *scaffolding* eller *stillasbygging* ser vi på en ny dimensjon ved det Vygotsky kalte den nærmeste utviklingssonen. Wittek (2012) refererer hvordan Bruner viser til på hvilken måte læreren kan redusere graden av frihet ved løsning av oppgaver, dette for å legge til rette for at eleven skal konsentrere seg om det som eleven strever med. Stillaset fungerer da som et reisverk eller støtte, innenfor den nærmeste utviklingssonen, og hvordan reisverket kan fjernes, delvis eller helt, etter hvert som eleven mestrer oppgaven. Denne formen for læring, krever en sensitiv og oppmerksom lærer som legger til rette for utfordringer som ligger litt utenfor det eleven klarer på egenhånd. Eleven tilbys hjelp, men dette gjøres på en måte som fører til at eleven føler at det er eleven selv som mestrer utfordringen i situasjonen (Wittek, 2012). Felles for det som Vygotsky kaller «den nærmeste utviklingssonen» og det som at Bruner betegnes som «stillasbygging» er at det i stor grad forutsettes tilstedeværelse av en mer kompetent og hjelpende person.

Imsen forklarer *mediering* med utgangspunkt i Vygotskys omforming av den klassiske behaviorismen hvor både Pavlov og Thorndike beskrev teorien om sammenheng mellom stimuli og respons. Vygotsky setter stimuli og respons i sammenheng med et kognitivt redskap, dette redskapet kaller han for *tegn*. Det som da av Vygotsky kalles mediering er det at språklige tegn inkluderes i forholdet mellom stimuli og respons (Imsen, 2005). Innen det sosiokulturelle syn på læring er det de fysiske og intellektuelle redskapene som medierer virkelighet i konkrete kontekster: «Mediering innebærer at vår tenking og våre forestillingsverdener er vokst fram av, og dermed farget av, vår kultur og dens intellektuelle og fysiske redskaper» (Säljö, 2001, s. 83). Også Säljö viser til det språklige aspektet ved mediering, og at det ikke bare er ved hjelp av teknikk og artefakter det skjer en mediering.

Betydningen av praksisfellesskap

Wenger har utviklet begrepet *praksisfellesskap* og dette beskrives av (Dysthe, 2001) som karakterisert ved at deltakerne er involverte i et fellesskap som består av et gjensidig engasjement knyttet til felles oppgaver og som har et felles repertoar. Praksisfellesskap slik det defineres av Wenger er altså ikke det samme som grupper, team eller nettverk. Det er en forutsetning at deltakerne har et fellesskap.

Situert læring beskrives av Woolfolk ved at vi adopterer normer, adferd, ferdigheter, språk og holdninger til et visst fellesskap (Woolfolk, 2004, s. 252). Dette fellesskapet kan være på skolen i eller utenfor undervisningssammenheng, men det kan også være andre arenaer hvor eleven befinner seg, for eksempel ulike fritidsarenaer.

Metakognisjon

Det at læring skjer gjennom et aktivt engasjement med faglige problemstillinger, og ikke bare gjennom mottak av informasjon utenfra, har med bakgrunn i Piagets ideer om kognitiv utvikling bidratt til en endring av undervisningsmåter (Dysthe, 2001). Det kognitive perspektiv på læring har siden 70-tallet påvirket læreplantenking i alle vestlige land. Med dette som utgangspunkt har vi i det pedagogiske vokabular fått uttrykket metakognisjon. Dette uttrykket bærer i seg at eleven er i stand til å reflektere over egen tenkning, forståelse og læring. Eleven opparbeider en bevissthet om hvordan man best lærer og hva som fremmer læring. Et resultat av dette er at loggskrivning, refleksjonsnotater og egenvurdering er bygd inn i undervisningssituasjonen. Kritikken

mot den kognitive tenkemåten har vært at fokus har ligget på individet og den mentale siden ved læring og ikke i læringsfellesskapet, slik som vi ser i de sosiokulturelle perspektiv på læring som er sentrale i dagens undervisning (Dysthe, 2001). Slik dette tolkes, vil det ligge et potensiale for metakognitiv tenkning i det sosiokulturelle perspektiv på læring. Ved at eleven reflekterer over sin egen læring og læreprosess kan de trekke paralleller også til konteksten, for så bli å bli deltagere i praksisfellesskapet.

Læringsbaner

Wittek beskriver hvordan hun med utgangspunkt i den danske psykologen Dreier sine teorier, har utviklet begrepet *læringsbaner* videre (Wittek 2012, s. 126). Begrepet læringsbaner rommer flere elementer, som fokus på prosessen, hva som bidrar til å forme banen eller retningen er i utgangspunktet åpent, fokus rettes mot *hva* som bidrar til formingen av banen. Konteksten man befinner seg i er ikke konstant, man beveger seg mellom ulike kontekster som deltagere i disse. Gjennom disse bevegelsene transformeres sosiale erfaringer til personlige strukturer i kognisjon. Aktive valg og fortolkninger må gjøres på bakgrunn av de sosiale strukturene som danner erfaringene. «De fleste kontekster der vi deltar opp gjennom livet, er nettopp av en slik karakter at vi må gjøre aktive valg i forhold til det fortolkningspotensialet vi blir tilbudt, noe som skjer delvis som kollektive prosesser (for eksempel en skoleklasse) og delvis som en personlig prosess» (Wittek, 2012, s. 127). Dette viser at det er gjennom interaksjon med andre mennesker og bruk av gitte redskaper at læringsbanene formes. Deltagernes bidrag inn i prosessen blir viktige for retningen læringsbanen tar og for de ikke-lineære bevegelsene som vil finne sted mellom de ulike kontekstene, mellom ulike kulturer og mellom individer. Det finner sted en transformasjon mellom personlig refleksjon hos individet og sosiale forhandlinger i konteksten individet befinner seg i. «*Refleksjon*, slik vi bruker termen her, henspiller på indre dialog» (Wittek, 2012, s. 130). Slik Wittek her beskriver læringsbaner synes dette å være en læringsform som gir stort rom for refleksjoner i læring og at disse refleksjonene er blitt til som en konsekvens av interaksjon med andre i ikke-lineære bevegelser.

Som det er pekt på tidligere, bygger dialog på en interaksjon mellom mennesker. Man kan derfor ikke utelukke lærerens rolle i klasserommet. Dysthe (1997) peker også på viktigheten av at lærer viser engasjement i emnet det undervises i. Et av resultatene fra hennes undersøkelse *Writing and Talking to Learn. A theory-based, interpretive study of*

three classrooms in the USA and Norway viser dette: «Der var stor forskjell på, om læreren så ud til at have et procedureengagement, det vil sige underviste, fordi det var pensum, eller hadde substantielt engagement i selve stoffet» (Dysthe, 1997, s. 233). Med begrepet «substantielt engagement» mener Dyste at man er engasjert i selve innholdet i undervisningens tema og problemstillinger. Et annet punkt som trekkes frem er hvordan læreren formidler forventninger og hvordan støtte til elevens læring utføres.

Stilladsbygning er helt sentralt i det dialogiske klasserom, fordi den nære utviklingszone er basert på et synspunkt på den, der skal lære, som en, der har grenseløs kapasitet for utvikling – og samtidig konstant overskrider grensene for, hvad vedkommende på egen hånd kan forstå og lære. Den, der lærer, har derfor konstant behov for assistance fra læreren eller en klassekamerat. (Dysthe, 1997, s. 237)

Det pekes her på at læreren må bygge på elevens sterke sider og den forståelsen eleven allerede har. Læreren må i denne sammenheng forut ha dannet seg et bilde av hva eleven kan klare på egenhånd og hva eleven kan klare med hjelp fra andre. Ved denne type undervisning som tar utgangspunkt i stillasbygging vil positiv respons bli noe mere enn ros.

2.3 Vurdering

Vurdering drives kontinuerlig i skolehverdagen. Opplæringsloven og dens forskrift beskriver både det som betegnes som vurdering for læring og det som benevnes som sluttvurdering i fag. Slemmen viser til William og Leahy som beskriver forskjellene ved de to vurderingsformene slik: «Begrepene formativ og summativ vurdering referer ikke til vurderingene i seg selv, men til funksjonene de har. Som et resultat kan en prøve være både formativ og summativ» (Slemmen, 2010, s. 58). Formativ vurdering har som formål å hjelpe eleven i læringsprosessen ved at eleven involveres i vurderingsprosessen. Den har også til hensikt å være en rettesnor for lærer ved tilpasning av undervisningen (Slemmen, 2010).

Vurdering i Læreplaner

Opplæringsloven er lovverket som regulerer opplæringen i grunnskolen og i den videregående skolen. Også videregående opplæring knyttet til det å være lærling eller lære kandidat i fag inngår i dette lovverket. Forskrift til opplæringsloven, § 3-2, utdyper hvordan undervegsvurdering (formativ vurdering) skal nyttes i undervisningssammenheng:

Undervegsvurdering skal brukast som ein reiskap i læreprosessen, som grunnlag for tilpassa opplæring og bidra til at eleven, lærlingen eller lære kandidaten aukar kompetansen sin i fag. Undervegsvurderinga skal gis løpande og systematisk og kan være både munnleg og skriftleg. Undervegsvurderinga skal innehalde grunnleggjande informasjon om kompetansen til eleven, lærlingen og lære kandidaten og skal givast som meldingar med sikte på fagleg utvikling (Forskrift til opplæringslova, 2006).

Dette viser at formativ vurdering skal brukast som et redskap i elevens læreprosess. Det vektlegges at vurderingen skal gjennomføres for å øke elevens kompetanse og faglige utvikling. Vurderingen skal være løpende i undervisningen og den må være systematisk. Vurdering slik det er beskrevet her vil kreve at lærer har et kontinuerlig fokus på vurdering i all undervisning og at den formidles systematisk til elevene.

Fra og med undervisningsåret 2009/2010 trådte det i kraft nye bestemmelser om individuell vurdering, jf. Forskrift til opplæringslova. Det vektlegges her at læringsaspektet ved vurdering er sentralt. Lærers vurdering rettes mot elevens læring og skal peke mot hvordan den enkelte elev skal kunne oppnå forbedring i fag (St.mld. nr. 22, 2010-2011). Utdanningsdirektoratet utarbeidet skrivet *U-dir-1-2010 – Individuell vurdering i grunnskolen og videregående opplæring etter forskrift til opplæringsloven kapittel 3*. Dette er en ny tilføyning til opplæringslovens del som omhandler vurdering (Utdanningsdirektoratet, 2010). Bakgrunn for denne endringen var å utvikle en god evalueringskultur i norske skoler. Kunnskapsdepartementet viser til fire områder hvor det er utfordringer knyttet til individuell vurdering og et av disse punktene er at regelverket for individuell vurdering oppfattes ikke å være klart nok. Et annet punkt det vises til er at det har vært en svak vurderingskultur og vurderingspraksis i norsk skole (Utdanningsdirektoratet, 2010).

Undervegsvurderingen skal utfylle ulike funksjoner og beskrives i heftet *Vurdering i grunnskolen, Informasjon til foresatte, elever og lærere* slik:

- Blir bedre i stand til å reflektere over og vurdere eget arbeid og egen framgang.
- Kan samtale om egen læring med lærer og foresatte.
- Får bedre forståelse av hva han eller hun kan og er i stand til å gjøre og hva arbeidsinnsats har å si.
- Får tillit til eget arbeid og erfarer at han eller hun kan påvirke tilretteleggingen, gjennomføringen og vurderingen av opplæringen.
- Utvikler evne til å nyttiggjøre seg av informasjon og tilbakemelding.

(Pedlex Norsk Skoleinformasjon, 2009, s.7)

Som beskrevet over er det en sammensatt målformulering for den formative vurderingen og at dialogen her kan inneha en sentral rolle. Innenfor den formative vurderingen beskrives arena for tilbakemelding slik: «Den daglige kommunikasjonen eleven har med lærer og medelever i klasserommet, samt refleksjon over egen læring (egenvurdering)» (Utdanningsdirektoratet, 2011). Dette tolkes som at dialogen er sentral i all undervisning og at den omfatter samtaler knyttet til elevenes egenvurderinger.

Det blir benyttet forskjellige betegnelser som omhandler begrepet vurdering i ulike sammenhenger. I denne mastergradsoppgaven benyttes Scriven sitt begrep, altså begrepet *formativ vurdering*. Slemmen (2010) viser til ulike begreper og hva som kjennetegner dem:

Tabell 2. Begreper knyttet til vurdering

Scriven	Slemmen	Betegnelser brukt i opplæringsloven	Vurderingsform
Summativ vurdering	Vurdering AV læring	Sluttvurdering	Standpunktkarakter Sluttvurdering
Formativ vurdering	Vurdering FOR læring	Underveisvurdering	Halvårsvurdering m/u karakter

Slemmen (2010) synliggjør her at begreper nyttet innen vurdering har ulike benevninger, men at de har tilnærmet likt innhold. Arena for tilbakemelding beskrives som den daglige kommunikasjon i klasserommet, som eleven har med lærer og medelever (Slemmen, 2010, s.62).

Fra det sosiokulturelle ståsted er det viktig at elevene ikke bare er et objekt for vurdering men at de er deltagende i vurderingsprosessens ulike sider. Erling Lars Dale peker på at elevenes vurdering av seg selv og andre innehar verdifulle momenter i forståelsen av hva god undervisning innebærer (Dale, 2010). Elevens motivasjon for egen læring og eget arbeid med oppgaver øker. Gjennom vurdering av medelevers arbeid skjer en sosialisering med forbedring av deres arbeidsvaner. Elevene forventer at de skal vurderes av medelever, noe som kan føre til at det blir viktigere å fullføre oppgavene. Forventningene er ikke bare noe som formidles av lærer men også fra medelever. Forutsetningen for hverandrevurderingen er at elevene kan kommunisere i et språk om

læring, at de har et felles språk som gjør at de forstår hverandre (Dale, 2010). Fokus rettes her mot elevens læringsprosess ved at lærer får innsikt i elevens mulige problemer og eventuelle misforståelser.

Eva Lutnæs har i sin doktorgradsavhandling, *Standpunktvurdering i grunnskolefaget Kunst og håndverk – lærerens forhandlingsrepertoar*, undersøkt standpunktvurdering i grunnskolefaget kunst og håndverk. I avhandlingen problematiserer Lutnæs (2011) fellestrekk i argumentasjonen mot å gi teoretisk kunnskap plass i undervisning i kunst og håndverk fordi det vil kunne gå på bekostning av det praktiske arbeidet. Ved å vise til kompetansemålene i læreplanen, mener Lutnæs at det er rom for både teoretiske tilnærminger i faget og å opprettholde fagets praktiske egenart. Kompetansemålene viser både til teoretisk og verbalspråklig kompetanse knyttet til praktisk arbeid. «Gjennom å se på og diskutere hvordan andre tidligere har løst tilsvarende visuelle og materialtekniske utfordringer som de selv står overfor i verkstedene dannes et grunnlag for reflekterte valg basert på kunnskap» (Lutnæs, 2011, s. 231). Her synliggjøres det et behov for at elevene også skal inneha en verbal kompetanse knyttet til faget kunst og håndverk.

I rapporten fra Nordlandsforskning *Vurdering under Kunnskapsløftet* (Hodgson et al., 2010) pekes det på at det finner sted en høy grad av overvåkning knyttet til elevenes læringsprosesser. Dette finner sted ved at lærer stiller spørsmål innenfor områder som oppgaveutvikling, metakognisjon, faktakunnskap og om begreper og meningsinnhold. Det pekes samtidig på fravær av fokus som knytter seg til det å sjekke elevenes forståelse av prosedyre og prosess i arbeidet. Rapporten viser også at det er lite fokus på det å forklare, enten det gjelder ideer eller prosesser (Hodgson et al., 2010). Det synliggjøres her at det på mange områder finner sted en god vurderingskultur, mens det stadig er utfordringer knyttet til den formative vurderingen i dagens skole. Dette omhandles også i masteroppgaven *Mellom smilefjes og karakterer – En kvalitativ studie om vurdering i skolen* (Karlsen, 2011) hvor den skriftlige vurderingen innenfor formativ vurdering undersøkes. I oppsummeringsdelen av oppgaven stiller Anne Mette Karlsen spørsmål om hvilke fordeler og ulemper den uformelle muntlige tilbakemeldingen kan ha i forhold til den skriftlige vurderingen. «Hvordan kan læreren gi en muntlig form for læringsrettet vurdering? (...) Skal dette foregå muntlig eller skriftlig eller på begge måter?» (Karlsen, 2011 s. 96). Det tas her ikke stilling til om man trenger det ene eller andre, men åpner for at både muntlige og skriftlige tilbakemeldinger bør inngå i den formative vurderingen. Vurderingen som her omtales er knyttet til lærers vurderinger og tilbakemeldinger til

eleven.

Kari Smith viser til den britiske gruppen The Assessment Reform Group (ARG) og har trukket frem fem punkter, av opprinnelig ti prinsipper som omhandler vurdering for læring (Smith, 2009). Under punkt 5 heter det: «Det er akseptert at elevene trenger å kunne vurdere sin egen læring og forstå hvordan de skal komme videre.» (Smith, 2009, s. 25). ARG har satt fokus på den formative vurderingsformen og tatt et oppgjør med testkulturen som var dominerende i skolen. Smith referer til Birenbaum som beskriver denne nye kulturen for *vurderingskulturen*. Vurdering blir her sett på som rekke aktiviteter som gjennom gitt informasjon viser et bilde både av elevenes læringsprosesser og læringsutbytte.

2.4 Dialog

Innledningsvis, for å kunne si noe om dialogen, er språket og dets hovedfunksjoner av interesse. Maltén beskriver språkets fire hovedfunksjoner som: ekspressiv, sosial, informativ og frigjørende (Maltén, 2002). Den ekspressive funksjonen beskrives å romme det å uttrykke tanker, følelser, kunnskap og hensikter med hovedhensikt å forsterke egen identitet. Dette punktet består i det å formidle og meddele seg selv som person. Sosial funksjon er knyttet til det å kunne sette seg inn i andres situasjon for å skape et fellesskap, samt gjøre seg nytte av tidligere erfaringer. Tidligere erfaringer knyttes også til den informative funksjonen ved at de kobles sammen med informasjonen som søkes for å utvikle ny kunnskap. Den siste funksjonen, som beskrives som den befriende funksjonen, kjennetegnes av behov for å forandre og påvirke forhold som forbedrer egen og andres situasjon. En viktig side ved dialogen er språket og det har en sentral rolle i kommunikasjon med andre. Säljö (2001) beskriver dette ved at språket er en unik bestanddel i kunnskapsbygging og i vår evne til samling av erfaringer, samt hvordan vi kommuniserer disse til hverandre. «Ord og språklige utsagn medierer omverdenen for oss og gjør at den framstår som meningsfull» (Säljö, 2001, s. 84). Samspill med medmennesker gjør at vi kan beskrive og betegne verden på en funksjonell måte ved hjelp av kommunikasjon. Säljö tar her for seg hvordan man gjennom språket har et redskap for samhandling med andre mennesker. I undervisningssammenheng kan dette utnyttes i elevens læringsprosess. Säljö viser til Vygotsky når han beskriver språklige uttrykk, termer og ord for å inneha en indikativ funksjon. Med dette mener han at ved hjelp av språklige kategorier kan ting vi omgås benevnes, det vises her til

konkreter som hund, katt, hus ol. Språket kan her brukes til benevning istedenfor at man bruker pekefingeren og peker mot gjenstanden. «Men allerede i den enkle forskjellen mellom å peke på noe som er fysisk nærværende, og å benevne det med ord ligger en del av de muligheter som språket tilbyr, og som gir den som bruker det et så kraftfullt redskap i sitt samspill med omverdenen.» (Säljö, 2001, s. 85). Her kan det gjennom dialogen legges til rette for at eleven via språket utvikler evner til samhandling med andre.

Enhver dialog krever en form for kommunikasjon. Gjøsund & Huseby (2003, s. 69) refererer til Hamachek og Hurt med flere, hvor kommunikasjon defineres slik: «Kommunikasjon er å overføre informasjon, dele erfaringer og ta verbal eller ikke-verbal kontakt for å skape mening for to eller flere mennesker.» Her beskrives hvordan kommunikasjon er avhengig av en interaksjon mellom mennesker. Arne Maltén (2002) utdyper begrepet kommunikasjon ytterligere. Maltén beskriver kommunikasjon som skriftspråk, bildespråk, kroppsspråk og talespråk. I et fagfelt som er sterkt preget av det visuelle, bildespråket, må hensynet til dette tas med i betraktningen når vi snakker om dialogen. Vi befinner oss innen vårt fagfelt i en dialog *i* og *om* det visuelle, vi skaper artefakter, og disse bidrar igjen til dialog. (Nielsen, 2009, s 92)

Hans Skjervheim beskriver hvordan man i det daglige kommer i kontakt med andre gjennom skrift og tale. Om språkets betydning sier han dette: «Det er språket som gjør at vi har ei sams verd; forstår vi ikke språket til kvarandre, lever vi i kvar vår verd, utan anna enn overfladisk kontakt» (Skjervheim, 1996, s. 71). Her beskrives språket som avhengig av en felles kontekst og at den vil være kulturelt betinget.

Gjennom dialog med andre ligger det et potensiale for refleksjonen som kan bringe eleven videre i eget læringsarbeid på et annet nivå enn hva som ville vært tilfelle uten denne refleksjonsmuligheten. Donald Schön beskriver to former for refleksjon knyttet til arbeid med design og formgivning (Schön, 2001). Den første beskrives som refleksjon-i-handling (reflection-in-action) hvor en kombinasjon av viten, erfaring og intuisjon inntreffer samtidig med at det handles. Det reflekteres i prosessen under arbeidet. Den andre formen for refleksjon benevnes som refleksjon-over-handling (reflection-on-action) og er refleksjonen over prosess og konsekvensene av det som har hendt.

Monologisk eller dialogisk klasserom?

I boken *Det flerstemmige klasserom* beskriver Dysthe (1997) hvordan et klasserom kan være mer eller mindre dialogisk. Dette grunngrir hun ut fra at intet klasserom kan være det ene eller andre, og at man ut fra et læringsperspektiv bør søke å gjøre klasserommet dialogisk. «Det ligger i selve ordene, at monologisk undervisning er karakterisert ved megen envejskommunikasjon, mens dialogisk legger vekt på interaksjon mellom læreren og mellom elevene indbyrdes» (Dysthe, 1997, s. 217). Utfordringen ligger her i hvordan læreren kan legge til rette for at klasserommet kan betegnes som et dialogisk klasserom. Dysthe peker også på det hun kaller den monologiske dialog, her ser en at dialogen er dominert av lærer og at elevens svar kun har funksjon som utfylling av tomme felter i samtalen. Dysthe refererer til hvordan Bakhtin hevder at det ikke er tilstrekkelig med mange stemmer samtidig, dialogen kan likevel karakteriseres som monologisk, det må være en interaksjon mellom stemmene (Dysthe, 1997, s. 224). Et annet trekk ved monologisk undervisning er at den tar utgangspunkt i en gitt kunnskap, ofte læreboken, og at det ikke knyttes an til elevenes erfaringer. Læreren referanseramme blir da den rådende i undervisningen.

Wittek tar utgangspunkt i Vygotsky og hans syn på hvordan det kommunikative språket går over til å bli en indre tale og at denne organiserer tankene, når hun beskriver overgangen fra språk som kommunikasjon til språket som indre tale (Wittek, 2012). Her skjer det en transformasjon fra språk som redskap for sosial samhandling til en psykologisk funksjon som er intern i mennesket. Säljö beskriver også indre tale knyttet til Vygotskys teorier, som en form for kommunikasjon som nyttes i egne resonnementer (Säljö, 2001). Språket beskrives som bindeleddet mellom det ytre som skjer gjennom kommunikasjon og det indre som finner sted gjennom tenkning. For Gadamer er språket grunnleggende for forståelsen av tilværelsen, videre at kunnskap og forståelse er språklig formidlet (Gustavsson, 2007, s. 502). Språket formidler dialogen, og det er via denne sannhet fremkommer.

Læringspartnere og kameratvurdering

Ved Bestum skole i Oslo har de utarbeidet brosjyren *Vurdering på Bestum skole*. (Vurderingsgruppa Bestum skole, 2010). En av vurderingsmåtene som brukes er Læringspartner, hvor to og to elever utgjør hverandres læringspartnere. «Læringspartnere hjelper hverandre i læringsarbeidet, og er hverandres diskusjons- og samtalepartnere» (Vurderingsgruppa Bestum skole, 2010). Det listes opp en rekke punkter hvor læringspartnere kan være til støtte for hverandre i læringssituasjonen. Elevene skal for

eksempel diskutere med hverandre faglige målsettinger, begreper og ord, hvordan mål skal nås, kriterier for måloppnåelse osv. Dette viser hvordan dialogen i klasserommet bevisst kan nyttes for økt læring og læringsforståelse hos elevene. Bestum skole bruker begrepet *læringspartner* mens Slemmen (2010) benytter betegnelsen *kameratvurdering*. Slemmen beskriver hvordan det å snakke sammen om læring og gi hverandre tilbakemeldinger kan gi ulike uttelling. Punkter som fremheves er at de lærer å reflektere over hva som er bra ved eget arbeid og hva det bør jobbes mer med. De lærer utveksling av ideer og de skaper et felles vurderingsspråk, og de blir bedre i stand til å gi konstruktive tilbakemeldinger. Det presiseres at tilbakemeldingene skal være konstruktive og at de skal peke fremover (Slemmen, 2010). De vil således virke som en støtte for det videre læringsarbeidet frem mot innlevering og ferdigstilling av oppgaver.

Innen vårt fagfelt, kunst og håndverk, er det ofte en kontekst som gjør at det er naturlig med dialog mellom deltagerne i undervisningsfellesskapet. I praktisk arbeid, beveger man seg rundt i klasserommet. Dette fører til at elever kan gå innom hverandre og få et innblikk i hva medelever gjør. Marlene Johansson beskriver sløyd, som emneområde kunst og håndverk betegnes i Sverige, som et kommunikativt skoleemne. Gjennom dets praktiske art gir det rom for kommunikasjon mellom elevene, ikke bare verbalt men også gjennom gester og interaksjon som er ikke-verbal. Individuelle oppgaver løses gjennom en sosial interaksjon. Det å skape sees i en kontekst til miljøet rundt eleven, selv når eleven jobber med å løse en individuell oppgave (Johansson, 2002).

Slöjdaktiviteter utvecklas i interaktion med personer, situation och omgivning såväl i skolan som utanför skolan och mellan slöjdtillfällena, över tid. Inspiration och intryck i arbetet utgår i stor utsträckning från elevens vardag utanför skolan. Slöjdaktiviteter är situerade till en miljö men kopplas av eleverna ihop med andra situationer och miljöer (Johansson, 2002, s. 204).

Johansson påpeker her at livet utenfor skolehverdagen vil kunne påvirke deres arbeid ved oppgaveløsning i den daglige aktiviteten i klasserommet. Kunst og håndverk i undervisningssammenheng er en arena hvor det foregår stor interaksjon mellom elever, ved at de snakker, ser på hverandres arbeider og hjelper hverandre (Johansson, 2002). Säljö peker på at interaksjonen mellom mennesker er vesentlig for læring innenfor sosiokulturelle læringsteorier. I vårt fagfelt, hvor det ofte jobbes med praktiske oppgaver, må det legges til rette for at dialogen kan finne sted i undervisningen, enten som en dialog mellom elever eller mellom elev og lærer. Säljö (2001) viser til den hverdagslige interaksjonen og den naturlige samtalen som en viktig del av det menneskelige læringsmiljøet, og at det er gjennom denne at sosiokulturelle vesener formes. Samtaler i

situerte sosiale praksiser lærer oss interaktive ferdigheter for fremtiden, gjennom læring av å oppfatte budskap og det å bidra i samtaler (Säljö 2001, s. 239). Her peker Säljö på viktigheten av dialog for læring og hevder at alle samtaler er uttrykk for en mediering. Videre vises det til at mennesker hele tiden er medierende ressurser for hverandre i interaksjon. Det poengteres at samtidig som mediering finner sted gjennom språklig interaksjon også finner sted en mediering gjennom interaksjon mellom individet og fysiske redskaper (Säljö, 2005).

Dyste (2010) formidler hvordan Lave og Wenger beskriver språk som en måte for å delta og handle i sosiale prosesser. De betegner ikke språkets funksjon til først og fremst å gjelde det å reflektere over det som allerede er gjort. Dette vil si at læring finner sted gjennom å gjøre, det at dialogen omsettes til praktisk handling. Her flyttes fokus fra det individuelle til læringsfellesskapet ved at de som deltar har ulike kunnskaper og ferdigheter som bringes inn i interaksjonen mellom elevene (Dysthe, 2001). I masteroppgaven til Marit Unni Bredesen synliggjøres dialogens rolle for læring. «Forståelse og læring skapes i et samspill, ikke som overføring av kunnskap. Gjennom å få respons aktiviseres egen forståelse» (Bredesen, 2007) Her oppstår mening mellom de som ytrer seg, som et resultat av dialogen/samspillet mellom elevene.

Lærerens rolle i det dialogiske klasserom

Hvordan lærere kommuniserer avstanden mellom prestasjon og mål til elevene er avgjørende for hvordan eleven fortolker vurderingen. Lars Helle peker på at dersom målene i læreplanen skal bli en læringsanviser for elevene må disse kommuniseres til elevene gjennom kommentarer (formativ vurdering) som viser til målene (Helle, 2013). Kommentarene må peke mot målene og kommentarer som Flott!, Kjempesint! og Bra! må erstattes av meldinger som verdsetter arbeidsinnsats og elevens oppgaveorientering. Selvfølgelig kan eleven roses ved å si; Flott! men det skal følges opp med en forklaring av hvorfor det er flott. Dette er dialogiske fremovermeldinger som, når de gjøres på en pedagogisk god måte, stimulerer og motiverer elevene til videre arbeid. Helle (2013) kaller skriftlige fremovermeldinger monologiske.

Avslutningsvis i dette avsnittet presenteres *grunnleggende ferdigheter* for å si noe om elevenes forventede anvendelse av muntlige ferdigheter innen fagfeltet. Grunnleggende ferdigheter er gjennomgående for alle fag etter innføringen av Kunnskapsløftet, men de har et ulikt innhold for hvert fag (Utdanningsdirektoratet, 2006). En av disse

grunnleggende ferdighetene er knyttet til det muntlige. Innen faget Kunst og håndverk beskrives det *Å kunne uttrykke seg muntlig* slik:

Å kunne uttrykke seg muntlig i kunst og håndverk om sitt eget og andres arbeid er en viktig del av faget. Samtalen kan føres på ulike nivåer, fra det beskrivende til det mer analyserende og vurderende. Presentasjon av eget arbeid, muntlige beskrivelser og vurderinger står sentralt. Muntlig ferdighet er også viktig i forbindelse med refleksjon over vurdering av opplevelser og estetiske virkemidler og sammenhenger (Utdanningsdirektoratet, 2006).

Slik det står å lese i Kunnskapsløftet er den muntlige delen av faget sammensatt. Det gis føringer for hva som forventes av eleven, og det presiseres at den muntlige delen av faget er viktig. Sees dette i lys av dialogen innen formativ vurdering blir det tydelig at eleven skal bruke språket til å kunne uttrykke seg både om eget og andres arbeid.

3 Metode og empiri

Med utgangspunkt i problemstillingen som omhandler dialogen innen formativ vurdering og i eget skapende arbeid, synes det hensiktsmessig å velge en hermeneutisk tilnærming til problemområdet. Hermeneutisk tilnærming innebærer en fortolkning av menneskers handlinger og det fokuseres på et dypere meningsinnhold. Innen hermeneutikken finnes det ikke en egentlig sannhet, men det gjøres en tolkning på flere ulike nivåer. Det vektlegges også at meningen må sees i sammenheng med den kontekst som det som studeres er en del av (Thagaard, 2009). Hermeneutisk tilnærming vil si at det veksles mellom å se på deler og helhet, det er bevegelser mellom de ulike deler av empiri før det er mulig å kunne trekke slutninger og se en helhet. Denne hermeneutiske tradisjon beskrives som en sirkel eller spiral som muliggjør en dypere forståelse av meningen (Hjardemaal, 2002). «Tolkning av intervjuetekster kan ses på som en dialog mellom forsker og tekst, hvor forskeren fokuserer på den mening teksten formidler» (Thagaard, 2009). Bildet av helheten kan endres underveis ved tolking av de enkelte deler av empiri. Innen undersøkelsene som er gjennomført i videregående skole består datamateriale av data innhentet fra to vurderingsstopp og juryering. Disse delene gir til slutt et bilde av de undersøkte områdene, «*Vurderingsstopp 1*», «*Vurderingsstopp 2*» og «*Juryering*». Eget skapende arbeid søker å belyse dialogens påvirkning i prosess og produkt. Her inngår ikke det å utsette eget arbeid eller prosess for formell vurdering, men hvordan dialogen innenfor ulike arenaer utsetter arbeid og prosess for påvirkning.

3.1 En kvalitativ tilnærming

For best å kunne besvare problemstillingen må man velge metodiske tilnæringsmåter som gagnar problemområdet. Metodiske valg innebærer at man tar standpunkt til undersøkelsesmetode og hvordan data samles inn, samt hvordan data bearbeides og analyseres. Kvalitative metoder benyttes her for å få en nærhet til praksis.

Med liten undervisningserfaring og begrensede erfaringer knyttet til vurdering i faget som utgangspunkt, var det hensiktsmessig å gjøre en forundersøkelse i ungdomsskolen for å kunne lokalisere problemområdet mot en hensiktsmessig problemstilling. Denne forundersøkelsen ble gjennomført ved tilstedeværelse over to undervisningsøkter tre ganger, klassen jobbet i denne perioden med trearbeid på eget verksted. Undersøkelsesmetode var observasjon og notater. Resultat av denne forundersøkelsen var

at dialogen som fant sted i klasserommet syntes interessant som videre undersøkelsesområde.

Med bakgrunn i forundersøkelsen fra ungdomsskolen og egen erkjennelse av liten kompetanse knyttet til vurdering i skolesammenheng ble problemstillingen formulert slik; **Hvordan kan dialogen innenfor formativ vurdering fremme elevens læring?** Pilotprosjektet P4 for mastergraden synliggjorde at det å utsette eget arbeid for andres øyne ikke automatisk førte til en dialog. Hvilke konsekvenser dialogen kan ha for eget skapende arbeid ble derfor ikke synliggjort i pilotprosjektet, men syntes å være et relevant undersøkelsesområde. Her er problemstillingen som følgende: **Hvordan påvirker dialogen eget skapende arbeid?** Det synes da hensiktsmessig med en kvalitativ tilnærming til problemområdet. Undersøkelsen omhandler hvordan den formative vurderingen i klasserommet er og det er da naturlig at dette undersøkes der den formative vurderingen kan finne sted; i undervisning i klasserommet. Samtidig innebærer problemstillingen at eget skapende arbeid også undersøker dialogen, noe som innebærer at dialogen sees og synliggjøres fra to sider: hvordan den påvirker elevens læring gjennom formativ vurdering og hvordan påvirkes eget skapende arbeid via dialogen.

«Karakteristisk for kvalitativ forskning er at det søkes en forståelse av sosiale fenomener, enten ved en nær relasjon til informantene ved intervju eller observasjon, eller ved analyse av tekster og visuelle uttrykksformer» (Thagaard, 2009, s. 17). I det kvalitative forskingsdesignet oppstår det et gjensidig påvirkningsforhold mellom problemstilling og innsamling av data. Dette igjen påvirker tolkning og analyse av de ulike datagruppene det opereres med i undersøkelsen. Forskningsopplegget må derfor være fleksibelt og datainnsamling og analyse må gå parallelt. Denne måten å jobbe parallelt på gir oss mulighet for å justere undersøkelsen underveis i prosessen. Tidlige konklusjoner kan derfor føre til en justering som fører til at omfanget av datainnsamlingen endres underveis (Thagaard, 2009). Det er valgt en induktiv tilnærming til problemområdet ved at datainnsamlingen ble gjennomført i forkant av en teoretisk tilnærming (Christoffersen & Johannessen, 2012). Slutninger trekkes her ved å gå fra det spesielle til det mer generelle. Et særtrekk ved kvalitativ forskning er at designet må være fleksibelt, man må kunne gjøre endringer og tilpasninger underveis i undersøkelsen (Thagaard, 2009).

Tabell 3. Oversikt over metodiske valg

Hva undersøkelsen fokuserer på	Hvem som er aktuelle informanter	Hvor undersøkelsen skal utføres	Hvordan undersøkelsen skal gjennomføres
Undersøkelsen fokuserer på den formative vurderingen og hvordan denne gjennom dialog kan bidra til å fremme den enkelte elevs læring og utvikling innen programområde Design og håndverk i videregående opplæring	Aktuelle informanter er elever innenfor programområde Design og håndverk i videregående opplæring	Undersøkelsen utføres i ordinær undervisning i videregående opplæring, programområde design og håndverk innenfor programfaget Produksjon.	Gjennom datainnsamling: Observasjon, lydopptak, fotodokumentasjon i undervisning Vurderingsstopp og Juryering
Hvordan dialogen påvirker eget skapende arbeid.	Aktuelle informanter i eget skapende arbeid vil i første rekke være forsker selv i dialog med andre kursdeltagere, kursleder, samt studenter	Eget skapende arbeid undersøkes ved kurs i maskinstrikking og en hospiteringsperiode ved høgskole.	Gjennom datainnsamling: observasjoner, lydopptak, refleksjonsnotater

Tabellen over viser hvordan undersøkelsen tenkes gjennomført innenfor de ulike arenaer. For å frembringe et så autentisk bilde som mulig av de ulike undersøkelsesområdene gjennomføres undersøkelsene i ordinær undervisning, det nye som bringes inn er vurderingsstopp og juryering. Fokus i undersøkelsen gjennomført i klasserommet rettes mot noe som er nytt i undervisningssituasjonen, ved at vurderingsstopp og juryering er nye element for elever og lærer brytes eksisterende rutiner for formativ vurdering gjennomført i klasserommet. Sigrun Gudmundsdottir beskriver hvordan det dagligdagse lett kan bli usynlig for de som til daglig er i klasserommet (Gudmundsdottir, 1998) og utdyper dette: «For fortolkende forskere som oppholder seg i klasserommet, vil den viktigste oppgaven bestå i å gjøre det usynlige synlig, problematisere det og beskrive det

slik at det kan reflekteres over, tolkes og forstås, og derved bidra til utvikling av praksis» (Gudmundsdottir, 1998, s. 103).

Som forsker blir oppgaven i denne delen av undersøkelsen å synliggjøre hvordan vurderingsstopp og juryering kan bidra til å fremme elevens læring gjennom dialogen som finner sted. Refleksjon og tolkning gjøres både i situasjonen og ved gjennomgang av innsamlet datamateriale. Innen eget skapende arbeid samles data inn gjennom deltagelse i et 12-timers kurs i maskinstrikkning og ved en periode over syv dager med hospitering ved høyskolen. Det er egne erfaringer, opplevelser og tolkning av dialogen som her er hovedpunkter. Relatert til Gudmundsdottir (1998) vil undersøkelsen søke å frembringe det som i eget skapende arbeid er usynlig; dialogen.

3.1.1 Utvalg

Informanter for undersøkelsen er valgt ut fra et strategisk utvalg. Thagaard (1998) beskriver at dette innebærer at informanter er valgt ut fra egenskaper og kvalifikasjoner som vil belyse problemområdet for masteroppgaven. Halvorsen (2007) beskriver dette som et formålsutvalg ved at man nytter informanter som vil kunne tydeliggjøre fenomenet som undersøkes.

Videregående opplæring

Undersøkelsen som er gjennomført i skolen er gjort etter henvendelse til en videregående skole på Østlandet. Skolen ble formelt kontaktet ved e-post til viserektor, positivt svar fra skolen er formidlet pr. brev. Undersøkelsen er gjennomført på yrkesfaglig utdanningsprogram vgl Design og håndverk. Bakgrunn for valget av dette undersøkelsesområdet er at det er her egen undervisningserfaring ligger, pluss at programområdet ligger nært opp til faget Kunst og håndverk i ungdomsskolen. Klassene omfatter til sammen 25 elever, aldergruppen spenner fra 16 til ca. 19 år. Elevene har mottatt skriftlig og muntlig informasjon og det er innhentet skriftlig samtykke fra elever, samt fra foresatte der eleven er under 18 år. Fem elever meldte at de ikke ønsket å delta i undersøkelsen. Elever som ikke hadde med seg samtykkeskjema tilbake før oppstart av undervisningsperioden/undersøkelsen er utelatt. Det er under første vurderingsstopp gjennomført 12 samtaler som inngår i undersøkelsen, det samme antall gjelder for siste vurderingsstopp. Samtlige elever i de to klassene har gjennomført «Vurderingsstopp» som en del av en ordinær undervisningsperiode.

Eget skapende arbeid

Det er valgt ulike arenaer for undersøkelser knyttet til eget skapende arbeid. Informanter er forespurt om deltagelse i undersøkelsen ut fra at de var til stede i den aktuelle konteksten på gitt tidspunkt. Innen eget skapende arbeid er det forsker selv som er informant ved å utsette seg for dialogen under arbeid med strikkemaskinen. Det er likevel gjennom dialogen og interaksjonen med kursdeltagere og studenter at data fremkommer. For å belyse dialogen innenfor eget skapende arbeid synes det hensiktsmessig å velge ut kontekster eller arenaer for gjennomføring fremfor å tenke på en aktuell gruppe som informanter. Dette er med bakgrunn i at problemområdet søkes belyst med utgangspunkt i forskers eget praktiske arbeid. Kurs i maskinstrikking er valgt fordi forsker vil være likeverdig med andre kursdeltagere og være i en lærende situasjon i forhold til det tekniske ved maskinstrikking. Hospitering ved høyskolen ble valgt fordi arbeid med masteroppgaven gir status som student. I tillegg var det ønskelig med fokus rettet mot dialogen i det skapende i prosessen. Det har i begge undersøkelsene som er gjennomført i eget skapende arbeid vært ønskelig at forsker skulle ha en tilnærmet likeverdig stilling i forhold til de øvrige medlemmene i fellesskapet.

3.1.2 Forskningsetikk

I kvalitative studier er etisk ansvarlighet noe som må etterstrebes. Dette beskrives av (Thagaard, 2009, s. 229) slik: «Etisk ansvarlighet tilsier at forskeren gjør rede for hva som er forskerens faglige perspektiv, og hva som er forskerens fortolkning av hvordan informantene forstår situasjonen.» I denne undersøkelsen innebærer det en redegjørelse for egen faglig bakgrunn. Innenfor kvalitative studier må forsker hele tiden være klar over sin egen rolle i forhold til studiens informanter. Informantene kan være påvirket av at det ikke er en likeverdig rolle (elev/lærer) og det er forskers tolkning av innsamlede data som presenteres.

Forforståelse

Hjardemaal viser til hvordan man som forsker bringer med seg egne verdier og holdninger inn i undersøkelsen. «Forskerens verdier og holdninger har innflytelse både på hva man finner interessant å stille av spørsmål som man så prøver å få svar på, og hvordan man tolker de resultater og funn som fremkommer» (Hjardemaal, 2002, s. 20).

Det vises her til at forsker gjør valg som er subjektive eller at subjektivitet ikke kan utelukkes.

Eget faglig ståsted danner bakgrunnsteppe for hvordan man ser og forstår den verden man befinner seg i, og hvordan det ageres i konteksten sammen med empirien. Fortolkning av tekst i kvalitative undersøkelser påvirkes av forskerens teoretiske bakgrunn (Thagaard, 2009). Indirekte vil dette også si at vår forforståelse bringes i interaksjon med «den andre». Dette får konsekvenser for den som er forskerperson, og hvordan vedkommende tolker data som legger grunnlag for diskusjonen av empiri. Undersøkelsens data kan igjen føre til at forskeren endrer forståelse under forskingsprosessen og at det er et gjensidig påvirkningsforhold mellom utgangspunktet i egen teoretisk bakgrunn og datamaterialets tendenser (Thagaard, 2009). Min faglige bakgrunn er som utdannet aktivitør med eksamen 1988. I tillegg til aktivitørutdanningen inkluderer utdanningen fra videregående skole 2 år med søm og ½ år med vev. I perioden 1988 til 2007 har yrkestilhørigheten vært innen psykiatri, geriatri og arbeid med barn og unge i aldersgruppen 6-18 år. En aktivitørs oppgaver ligger i å tilrettelegge for aktiviteter og mestring av dagliglivets gjøremål. Dette arbeidet har gitt erfaringer innenfor et svært variert fagfelt, som også har inkludert variert jobbing med ulike teknikker innen vev, strikking og søm i veiledning og tilrettelegging for andre. Dialog og kommunikasjon har hele tiden vært et sentralt arbeidsredskap i mitt yrkesliv. I perioden 2007-2010 gjennomførte jeg faglærerutdanning i Formgiving, kunst og håndverk ved Høgskolen i Telemark. Faglig bakgrunn redegjøres for med utgangspunkt i Hjordemaal sin beskrivelse av hvordan vår forforståelse bringes inn i undersøkelsen: «Jeg kan ikke løpe fra min forforståelse, den vil alltid prege min fortolkning av teksten» (Hjordemaal, 2002). Samtidig understrekes det at uten forforståelse ville det vært umulig å forstå noe som helst.

Ved siden av å være masterstudent har jeg skoleåret 2013/14 fått en viss erfaring fra arbeid som lærer i videregående opplæring innen undervisning i Design og håndverk. Denne praksisen fra videregående opplæring har gitt meg et innblikk i vurderingspraksis. Når det her beskrives hvilke betydninger den faglige bakgrunnen har for forforståelsen, må det være åpenhet i forhold til den betydningen vår praksis kan ha. Det er gjennom praksis man bearbeider, reflekter over og nytter den faglige bakgrunnen i faget. Hjordemaal refererer til Gadamer da han beskriver vår forforståelse: «Med forforståelse mener Gadamer det grunnlaget jeg som leser har for å forstå en tekst. Dette er alltid

avhengig av hvem jeg er. Min personlige, sosiale, kulturelle og historiske bakgrunn vil legge vesentlige premisser for hvordan jeg forstår det som sies til meg» (Hjardemaal, 2002, s. 43). Gadamer viser her til at vår forforståelse er det grunnlaget vi har for å forstå en tekst. Egen bakgrunn innen det maskintekniske danner således en form for forforståelse som bringes inn i kurset som gjennomføres i maskinstrikking. Under arbeid med pilotprosjektet for masteroppgaven P4, tilegnes grunnleggende kunnskaper om bruk av strikkemaskin. Dette gjennom en form for mesterlære (Lave, 2003) hvor det var tett oppfølging av en «mester» som har strikket på maskin gjennom mange år. Lave definerer mester som en som mestrer sitt fag ved representasjon av fagets tradisjon. Denne grunnleggende kunnskapen, ervervet ved hjelp av en mester, består av hvordan man legger opp, strikker med hullkort og hvordan man feller av.

Personvern og anonymisering

Masteroppgaven er søkt godkjent hos Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS, svar ligger som vedlegg nr. 10. NSD finner ikke at oppgaven med gitt tema og ramme er registreringspliktig. Det stilles innen forskning strenge krav til konfidensialitet for å ivareta informantenes interesser. Thagaard (2009) beskriver prinsippet for konfidensialitet ved at alle som deltar i forskningsprosjekt har krav på at informasjonen de bidrar med behandles konfidensielt, og at forskningen ikke på noen måte må skade personen det forskes på. Det er i denne oppgaven benyttet pseudonymer på samtlige personer som har deltatt i undersøkelsen (Thagaard, 2009). Koding av navnelister er oppbevart på papir, disse navnelistene er oppbevart i ringperm. Navnelistene slettes sammen med øvrige data knyttet til undersøkelsen innen avslutning av oppgaveperioden, senest ved utgangen av juni 2014.

3.1.3 Datainnsamling

Gjørund og Huseby referer til hva som kjennetegner kvalitative data slik: «Kvalitative data får vi når registreringene er ikke-tallfestede egenskaper, basert på vurderinger og forsøk på å få tak i helheter og resonnementer» (Gjørund & Huseby, 2005, s. 18). Dette gir et utgangspunkt som kan være fruktbart for undersøkelser som gjennomføres i klasserommet og i eget skapende arbeid. Ved empirisk forskning samles det inn data om virkeligheten man forsker på. Christoffersen & Johannessen (2012) viser til at data foreligger fysisk i form av for eksempel; spørreskjema, opptak gjort med video eller

lydopptaker, utskrift av intervjuer eller annet skriftlig materiale. «Data er noe vi skaper, og de utgjør bindeleddet mellom virkeligheten og analysen og tolkningen av virkeligheten» (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 21). Det er således ikke virkeligheten som presenteres, data foreligger som en representasjon av virkeligheten slik den fremsto da undersøkelsene ble gjennomført.

Tabell 4. Undersøkelsesområder og metodiske valg

Undersøkelse i videregående opplæring	Undersøkelse gjennom eget skapende arbeid, kurs og hospitering
Observasjoner, notater og registreringer Lydopptak fra «Vurderingsstopp» Juryeringsskjema	Observasjoner, notater og refleksjoner Eget skapende arbeid i form av det strikkede Lydopptak av dialog med studentene

I tabell 4 over vises et grunnriss av undersøkelsene innen skole og eget skapende arbeid.

Datainnsamling i skolen

Undersøkelsen gjennomføres i videregående opplæring innen programfag Design og håndverk. Undersøkelsen inngår i et ordinært undervisningsopplegg. Alle elver har i oppgaveperioden gjennomført «vurderingsstopp» som en del av vurdering for læring i undervisningen. Ved gjennomføring av undersøkelsen er det første gang elevene stifter bekjentskap med «Vurderingsstopp».

Undersøkelsen er gjennomført midt i undervisningsåret. Elevene har således rukket å bli kjent med hverandre og med læreren. Dette kan innebære en viss form for trygget i en sosial kontekst. I undervisningsperioden hvor de har jobbet med oppgaven «Et rom i byen og en by i rommet» har elevene sittet sammen to og to. All undervisning har funnet sted i klasserommet hvor klassen har undervisning både i programfag og fellesfag. Ved gjennomføringen av «Vurderingsstopp» var det vilkårlig hvilke elever som var til samtale sammen, sammensetningen ble bestemt ut fra hvilke elever som var klare for vurderingsstopp samtidig. Av denne grunn er det ikke de samme elevene som har vært sammen under begge vurderingsstoppene.

Forsker har en lærerrolle i programfaget Produksjon i den ene undervisningsgruppen. I den andre gruppen underviser forsker i to andre fag, men ikke direkte i produksjonsfaget. Øvrige lærere som underviser i klassene har vært informert om undersøkelsen, men har ikke vært deltagende i vurderingsstoppene på annen måte enn gjennom ordinær undervisning. Lærere som har undervist i klassens programfag har forholdt seg til skriftlige nedtegninger som i stikkordsform har inneholdt tema for vurderingsstoppene. Disse skjemaene har også vært tilgjengelige for elevene ved at de har vært oppbevart i en ringperm i klasserommet.

Det er i denne undervisningsperioden, hvor undersøkelsen gjennomføres, innført to stopp for vurdering, «Vurderingsstopp 1» er gjennomført da eleven har kommet så langt i jobbingen med oppgaven at skisser og utprøvinger i materiale er klare for fremlegging. Utprøving i materiale i de to klassene har ikke vært gjennomført likt, den ene klassen har gjort utprøvinger i papp; som har gitt erfaringer med det å skjære i papp. Den andre klassen har gjort utprøving i papir; en 3-dimensjonal modell for å se på modellens funksjon. «Vurderingsstopp 2» er gjennomført etter innlevering av skisser, utprøvinger og ferdig produkt. Målet er at eleven, gjennom dialogen, ser eget arbeid og reflekterer over mulige veier videre frem mot ferdigstilling av produkt og innlevering av oppgaven. Vurderingen gjøres med to og to elever og de kommer med kommentarer til hverandres arbeid.

Gjennomføring av undervisningsperioden

For å synliggjøre Vurderingsstopp som en integrert del av oppgaveperioden vises en skjematisk oversikt over undervisningsperioden i sin helhet.

Tabell 5. Oversikt over undervisningsperioden i videregående skole

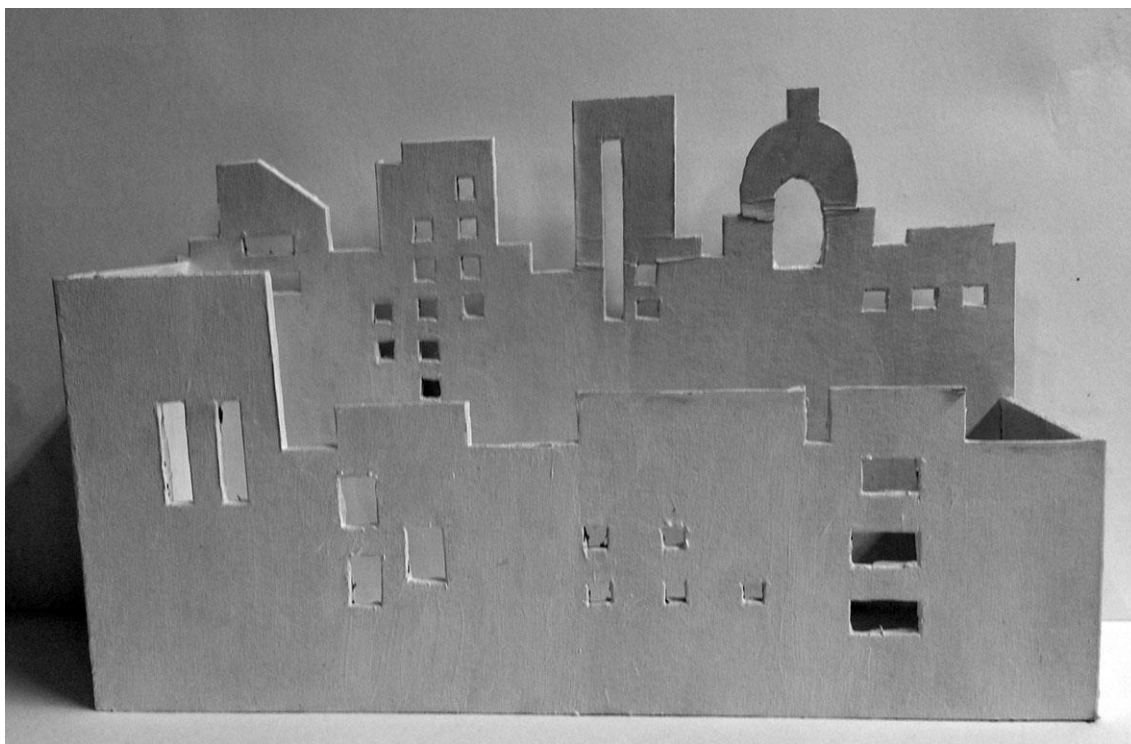
Oppgavetekst	Oppgavetekst med arbeidsgang, kompetansemål og vurderingskriterier deles ut ved oppgaveperiodens start. Se vedlegg nr. 6
Oppstart av oppgaven	Elevene introduseres til oppgaven via en PowerPoint som viser ulike skrivebrds-ordnere, tema arkitektur vektlegges. De får også se en modell, Bilde 2, som lærer har laget i bok-papp som konkretiseringsmaterieill. Oppgavetekst gjennomgås i plenum.

«Vurderingsstopp 1»	Gjennomføres etter skisse og utprøvningsfase. Samtale mellom to elever og lærer i enerom. Følger skisse for «Vurderingsstopp 1», se vedlegg 7. Det gjøres lydopptak.
Juryering	Elevene deles inn i grupper på 3-4 elever og vurderer den andre klassenes ferdige produkter. Skrivebords-ordnere er vurdert etter utdelt skjema. Se vedlegg 9.
«Vurderingsstopp 2»	Gjennomføres etter avsluttet undervisningsperiode og innlevering av skisser, utprøvinger og ferdige produkt. Samtale mellom to elever og lærer. Se vedlegg 8. Det gjøres lydopptak.

I den skjematiske oversikten over inngår punktene som omhandler undersøkelsen. I oppgaveperioden har det også inngått kompetansemål fra programfaget Kvalitet og dokumentasjon, hvor elevene skulle lage en profileringsplakat, denne delen av oppgaven omfattes ikke av undersøkelsen. Lærers karakterersetting ved oppgaveperiodens slutt er ikke inkludert i undersøkelsen.

Oppgavetekst er gjennomgått i plenum, og individuelt for elever som hadde behov for dette. Oppgaveteksten deles ut i papirversjon og elevene oppbevarer denne gjennom hele perioden med mulighet til å bruke oppgaveteksten som støtte for arbeidet. Undersøkelsen er gjort etter at elevene har sett en inspirasjons-PowerPoint og de har laget skisser og gjort utprøvinger i papp. Den ene klassen laget tredimensjonale modeller i papir, den andre klassen gjorde utprøvinger i bok-papp. Elever som ikke var til stede ved oppgaveperiodens start har gjennomgått oppgaveteksten sammen med lærer og har sett PowerPoint-presentasjonen som var lastet opp på fagrommet i It`s Learning.

Til oppgaveperioden ble det laget en konkretiseringsmodell for at elevene skulle ha en konkret modell å se til. Denne modellen var bevisst laget i andre mål enn hva som er oppgitt i oppgaveteksten for å unngå at den dannet et kopieringsgrunnlag. Modellen måler 5 x 15 x 12 cm. Konkretiseringsmodellen ble sendt rundt i klassene slik at elevene kunne studere den nøyer i forhold til materiale bok-papp og teknikk.



Bilde 2. Konkretiseringsmodell til oppgave

Da elevene etter å ha jobbet med skisser og utprøvinger selvstendig, men med veiledning av lærer, gjennomfører vurderingsstopp bringer de med seg skisser og utprøvinger til samtalen. Samtalene er gjort i rom hvor det ikke er andre til stede enn lærer og to elever. Samtalen er gjennomført ved at det er gjort lydopptak under samtalen. Lærer har gjennomgått skjema som er benyttet under samtalen for å dokumentere samtalen i ettertid for eleven selv og for andre lærere som underviser i faget. Notatene er gjort fortløpende i samtalen og har hatt skisser, utprøvinger og veien videre i fokus.

Tabell 6. Grunnriss for dialogen, «Vurderingsstopp 1»

Skisser	Utprøvinger	Veien videre
<ul style="list-style-type: none"> • Fortalte fritt om sine skisser • Medelev kommenterer skissene • Lærer kommenterte 	<ul style="list-style-type: none"> • Fortalte fritt om sine utprøvinger • Medelev kommenterte utprøvingene • Lærer kommenterte 	<ul style="list-style-type: none"> • Eleven sa noe om hvordan de skulle jobbe frem mot ferdig produkt • Medelev ga råd om veien frem mot ferdig produkt • Lærer ga en fremovermelding

Det ble valgt å lage et grunnriss for vurderingsstoppene, dette med bakgrunn i designprosessen elevene forholder seg til under arbeid med oppgaver.

Juryering av skrivebordsordner

Elevene gjennomførte etter endt undervisningsperiode ved ferdigstilling av produktene en juryering av skrivebords-ordnerne. Juryeringen ble utført ved at grupper på tre og tre elever gjennom dialog diskuterte og vurderte tre andre skrivebords-ordnere. Klassene vurderte den andre klassen sine produkter. Dette ble gjort fordi det var ønskelig å få fokus bort fra person og over på produkt, elevene visste nå ikke hvem som hadde laget pultordneren de vurderte. Tanken bak juryering som gruppearbeid var at elevene ville måtte diskutere seg frem til kommentarer og poengsum ved kritisk å vurdere pultordneren ut fra gitte kriterier. Se vedlegg 9. Andre vurderingsstopp hadde følgende grunnriss som utgangspunkt for samtalen:

Tabell 7. Grunnriss for dialogen, «Vurderingsstopp 2»

Elevenes refleksjoner i fokus	Dialog mellom elev og lærer
Fortell om det ferdige produktet	Nytte av «Vurderingsstopp»
Tilbakemeldinger fra medelev og lærer på det ferdige produktet	Hva har du lært? Vurdering av eget arbeid Vurdering av andres arbeid

«Vurderingsstopp 2» gjennomføres ved at eleven først forteller om eget produkt, medelev vurderer produktet og lærer kommenterer elevenes kommentarer og til slutt det ferdige produktet. Øvrige punkter belyses ut fra en dialog mellom elev og lærer.

Oppgaveperioden avsluttes med en normativ vurdering, hvor produktet karaktersettes med utgangspunkt i differensiering av målene for oppgaven som er definert i oppgaveteksten. Kommentarer og karakter formidles muntlig til elevene samtidig som de får vurderingsskjemaet utdelt.

3.1.3.1 Eget skapende arbeid

Med bakgrunn i eget estetisk skapende arbeid gjennomført i pilotprosjektet P4, var ønsket klart om i masteroppgaven å jobbe videre med maskinstrikking. Eget skapende arbeid søker å belyse problemstillingen knyttet til dialogens påvirkning i eget skapende arbeid opp mot undersøkelsene innen videregående skole. Hvordan påvirker dialogen eget skapende arbeid? For å kunne undersøke dialogen i eget arbeid måtte det søkes etter

egnede arenaer for dette, hvor kriteriet måtte være at jeg befant meg i en interaksjon med andre som muliggjorde dialogen.

Tabell 8. Undersøkelse innen eget skapende arbeid, ulike arenaer

Hospiteringsperiode i en klasse på høgskolenivå	Helgekurs i maskinstrikking i privat regi	Strikking etter avslutning av de to undersøkelsene i en sosial kontekst.
-------------------------------------------------	-------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------

Under hospiteringen ved høgskolen synes det hensiktsmessig å gjennomføre en ustrukturert samtale med studentene ved avslutningen av perioden. Bakgrunnen for dette valget var at konteksten ikke ga det rom for dialog som var ønskelig ut fra oppgavens problemområde. Thagaard, (2009, s. 30) beskriver hvordan undersøkelsesmetoder kan endres underveis i undersøkelsen: «Fleksibiliteten som preger kvalitativ forskning, innebærer at forskeren kan endre innsamlingsstrategi mens analyse av dataene foregår.»

Halvorsen (2007) problematiserer det å bruke eget utøvende arbeid som forskingsdokumentasjon. Møtet mellom virkeligheten og forskers vekslende perspektiv krever åpenhet. Denne nærheten og subjektiviteten må sees i forhold til forskers forforståelse. Resultatene frembringes med utgangspunkt i tolkning gjort på bakgrunn av forskers funn i egen praksis. Den som skaper og utforsker er en og samme person (Halvorsen, 2007, s. 144).

Gjennomføring av undersøkelse i eget skapende arbeid

Strikking som teknikk er innarbeidet, men da knyttet til håndstrikking. 40 års erfaring, fra den lille jenta som satt på haugen av filleryer og fikk stifte kjennskap til garn og strikkepinner hos mormor, via utallige timer med utforsking av ulike materialer og masketeknikker, til strikking som undersøkelsesområde i masteroppgaven. Hva er det så med strikkingen som fortsatt engasjerer? Gjennom studier ved Høgskolen i Telemark (faglærerutdanning og master) har strikking vært en teknikk brukt som uttrykk for det personlige. I masterutdanningens prosjekt, P4, stiftet jeg for første gang bekjentskap med maskinstrikking. Problemstillingen var her «Å synliggjøre egne arbeider for andres øyne» Kunstnere og designere som nytter strikking i sitt arbeid engasjerer, berører og inspirerer til videre utvikling av teknikken.

Pga opphavsrett finnes bildet kun i trykt utg.



Bilde 3 Kari Steihaug sitt verk *Arvegods* (Seljord kunstforening, 2009).

Kari Steihaug sier dette om sine installasjoner: «I mine installasjoner er restene etter tekstiler sentralt, det ufullendte og det utslitte, det som er tapt eller til overs. Gamle strikkeplagg rekkes opp, jeg fortsetter i trådene der ukjente hender slapp, i fortellingen til en større fortelling og syklus, om generasjoner, levd liv og forgjengelighet» (Seljord kunstforening, 2009).

Pga opphavsrett finnes bildet kun i trykt utg.

Arne & Carlos er designere som bruker mye av kulturen de omgir seg med som inspirasjon for sitt design. Arne Nerjordet sier dette om hvor han søker inspirasjon: «Vi bruker for eksempel elementer fra bunadskjorter og tradisjonsrike, norske strikkemønstre. Det er naturlig for oss å søke til tradisjonsmaterialet i den kulturen vi er en del av» (Tobiasson, 2007, s. 22)

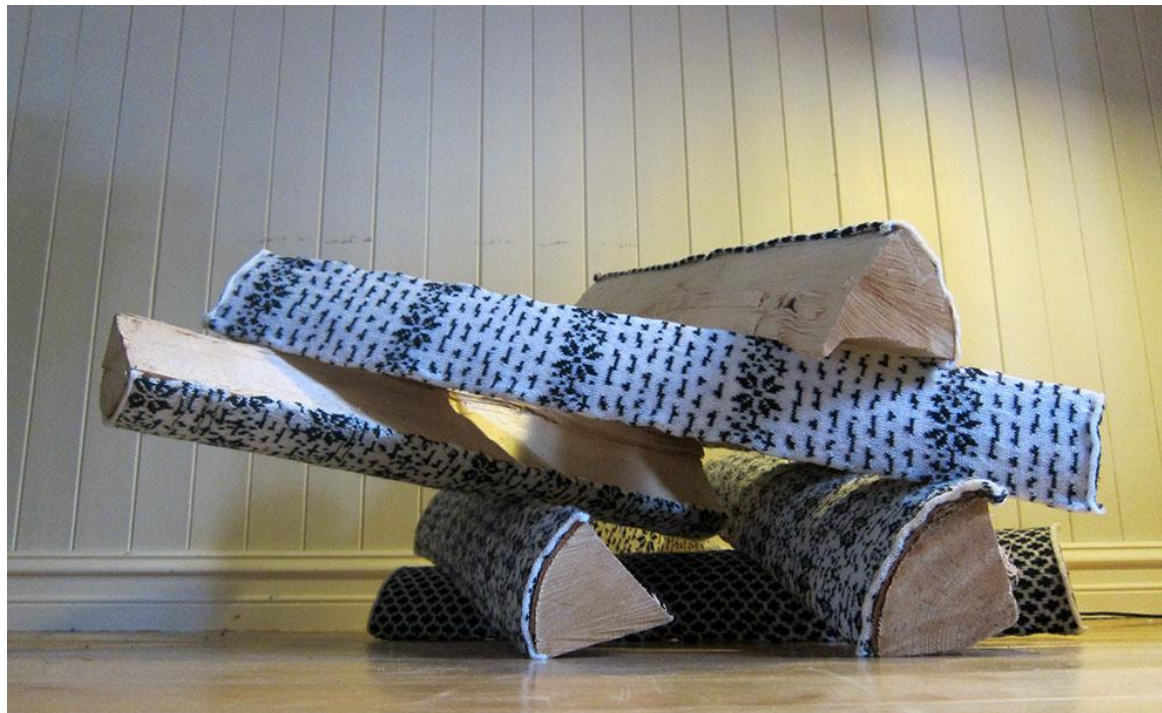
Bilde 4. Bilde hentet fra boken *Strikk fra Setesdal (Strikk fra Setesdal: tradisjon med ny vri, 2013)*

Pga opphavsrett finnes bildet kun i trykt utg.

Bilde 5. Utsnitt av bilde som viser tradisjonsstrikk (Sundbø, 2005, s.7).

Annemor Sundbø beskriver hvordan symbolene som nyttes i strikkede objekter er kommunikative ved at de sender et budskap til mottakerne (Sundbø, 2005). Budskapet forstås ut fra en felles sosial og kulturell referanseramme. Hvordan det tradisjonelle innen strikking omformes til andre uttrykk har inspirert til videre arbeid med strikking som yringsform i eget skapende arbeid. I eget skapende arbeid har tradisjonselementet som er nyttet i det strikkede vært åttebladsrosen.

Verket (-15) som utgangspunkt for eget skapende arbeid



Bilde 6. Verket (-15)

Verket (-15) danner utgangspunkt for eget skapende arbeid. Verket består av syv vedkubber hvor bjørkebarken er fjernet og erstattet med et strikket stykke. Vedkubbene er 70 cm lange. Bakgrunn for dette valget er at det var ønskelig med et konkret utgangspunkt for å se hvor dialogen kunne påvirke arbeidet i undersøkelsesperioden. Under kurset i maskinstrikking vises verket i form av et bilde, mens ved oppstart av hospiteringsperioden ved høgskolen ble tre av bjørkekubbene med strikket bark vist frem.



Bilde 7. Bjørk som inspirasjonskilde og utgangspunkt i eget skapende arbeid.

Bjørka fasinerer ved dens mangeartete uttrykk. Barken spenner fra den svarte, grove og knudrete til det hvite og papirtynne. I Norge kjenner «alle» bjørka, og har referanser knyttet til den. Nå da strikking igjen har fått et oppsving, kjenner mange til åttebladsrosen eller stjernen som et tradisjonselement. Det søkes en forening mellom bjørka og det strikkede.

Kurs maskinstriking

Dette kurset ble gjennomført høsten 2012 i en Vestfoldby. Kurslærer ble kontaktet via Facebook, der vi begge er medlemmer i en gruppe for maskinstriking. Dette er en lukket gruppe hvor fellesnevner er interesse for maskinstriking. Kursets varighet var lørdag og søndag, fra 10.00 til 16.00 begge dager. Kursleder har ingen formell utdanning innen maskinstriking, men har pedagogisk utdanning og har jobbet innen skoleverket i mange år. Hun har gjennom mange år med maskinstriking tilegnet seg stor kompetanse innen materialkunnskap og det maskintekniske. På dette kurset var det to deltagere og kurset var lokalisert til kursleders hjem. Kurset var organisert som et nybegynnerkurs. Før kursstart ble hensikten med kurset presentert og det ble informert om denne masteroppgavens problemområde skriftlig og muntlig.

Ved kursstart ble det utdelt en liste over grunnleggende teknikker som kursleder gjennomgikk punkt for punkt, her legges det opp til en progresjon i strikkingens vanskegrad.

- Navn på deler og arbeidsredskaper
- Arbeid med nåleposisjoner uten garn
- Treing av maskin
- Forkortelser brukt innen maskinstrykking
- Å legge opp, avfelling, øke og minske masker, kanter, biser, rekke opp, fargeskift og montering
- Vedlikehold, maskiner og utstyr

Dette er overskriftene for hva som ble gjennomgått på kurset. Når prøvelapper skulle strikkes ble det utdelt detaljert beskrivelse over hvordan de skulle gjennomføres. Denne beskrivelsen fortalte blant annet hvor mange masker som skulle legges opp. Hvor mange rekker som skulle strikkes og innstillinger på maskinen.

Hospitering i klasserommet ved høyskole

Etter avtale med lærer ved høyskolen gjennomføres det en hospiteringsperiode i klasserommet deres over 7 dager høsten 2012. Bakgrunnen for dette var at den sosiale konteksten var sentral som undersøkelsesområde for at dialogen skulle kunne undersøkes. For innsamling av data benyttes observasjoner. Egen refleksjonslogg skrives kontinuerlig i hele perioden, denne inneholder observasjoner, samt innspill knyttet til eget skapende arbeid og refleksjoner knyttet til dette. Det var forventet at denne konteksten ikke kunne bringe ny innsikt i det tekniske rundt maskinstrykking. Det har i undersøkelsesperioden vært gjennomført en autentisk undervisningssituasjon, klassens undervisning skulle gå som vanlig selv med min tilstedeværelse som forsker i klasserommet.

Ved oppstart av perioden fikk studentene muntlig informasjon om undersøkelsen, se vedlegg 4, og det ble skrevet under på samtykkeskjema. Ikke alle studentene var tilsted ved orienteringen, noe som gjorde at denne informasjonen måtte gjentas før samtalen med studentene kunne finne sted.

Hospitant/forsker har fått en sentral plassering midt i klasserommet, med studenter på to sider og god oversikt over tavla. Plasseringen gjør at studentene må gå forbi arbeidsplassen for å gå ut/inn av klasserommet. Noe som igjen gjør det enkelt å få i gang en kommunikasjon; studentene trenger ikke å oppsøke forskeren, men passerer på veg ut/inn av rommet.

3.1.4 Lydopptak

For å sikre mest mulig informasjon om den pedagogiske situasjonen for senere tolkning og analyse kan lydopptak være et nyttig hjelpemiddel (Bjørndal, 2002). Lydopptak kan fange nyanser ved dialogen som ikke oppfattes i situasjonen eller som kunne bli glemt. Opptak av samtalen gir også rom for å kunne høre opptaket flere ganger. Det er foretatt lydopptak i undersøkelsene knyttet til «Vurderingsstopp» i skolen og ved gjennomføring av samtale med studentene ved høgskolen. Fordelen med lydopptak er at all dialog blir bevart og kan studeres/tolkes nærmere i ettertid (Thagaard, 2009). Lydopptak frisetter forskers oppmerksomhet, og det er ikke nødvendig å gjøre notater underveis i samtalen. En annen fordel med lydopptak er muligheten for sitering av utsagn i ettertid (Thagaard, 2009). Samtalene har fulgt et oppsatt skjema i begge vurderingsstoppene, dette kan sees som en form for intervjuguide. I undersøkelsen har det vært fokus på at eleven skal få ytre seg og lærer har benyttet pauser for å gi elevene rom for tale. Under samtalen med studentene ved høgskolen er det også benyttet diktafon for opptak av samtalen. Denne samtalen har hatt en ustrukturert form.

3.1.5 Transkribering

Transkribering av lydopptak er en hybrid mellom samtalen som fant sted mellom partene ansikt til ansikt og det som ender som en skriftlig tekst (Kvale & Brinkmann, 2009). Det som ble sagt mellom personen i situasjonen transkriberes for å kunne synliggjøres for en tredjeperson.

Samtalene er transkribert fortløpende etter som de ble gjennomført. Lydopptak er gjort med Olympus Digital voice recorder. Transkribert tale er gjort ved at lydfiler er overført fra diktafon til Mac. Programmet VLC medieavspiller er benyttet for avspilling av lydopptak og transkriberingen er skrevet inn i Word-filer. Ved overgang fra lydfil til transkribert materiale er pseudonymer benyttet. Det er i transkriberingene skrevet (pause) der hvor det har vært pause, uten at det er angitt hvor lang denne pausen var. Punktet (pause) er benyttet for alle pauser over 3 sekunder. Det er angitt (peker) og (viser) i transkriberingen der dette har funnet sted i samtalen. All transkribering er utført av forsker. Kvale & Brinkmann (2009, s 189) viser til at allerede under transkriberingen så vil meningsanalysen være påbegynt i forhold til det som ble sagt i samtalen. Transkribering er gjort som direkte avskrift, det er således talespråket som fremkommer i

det ferdig transkriberte materialet. *Mmm* er benyttet for å vise bekreftende lyder og *ehm* der hvor denne lyden fremkommer under tenkepauser.

Transkribering av lydopptak med dialogene med studenter og elever har også med elementer av det visuelle inn i dialogen. Dette ved at samtalen hadde det strikkede som utgangspunkt og ved at de hele tiden henvises til. I transkriberingen betyr dette at det henvises til det visuelle; strikkede objekter. I undersøkelsene i skolen var disse visuelle elementene; skisser, utprøvinger og til slutt det ferdige produktet.

Samtalene som er gjennomført med elevene under «Vurderingsstopp 1» er transkribert i sin helhet. Andre del, «Vurderingsstopp 2» består av utdrag knyttet til gitte kriterier, se Tabell 10.

3.1.6 Observasjon

Det er gjennomført en form for deltagende observasjon ved undersøkelsene som er gjort i videregående skole. Deltagende på den måte at observasjoner er gjort samtidig som samtalene under «Vurderingsstopp» er gjennomført, da i rollen som lærer. Bjørndal kaller dette for *observasjon av andre orden* (Bjørndal, 2002). Observasjonene er ikke det primære i den pedagogiske aktiviteten.

Det er under kurset i maskinstrykking gjennomført en deltagende observasjon i form av at forsker har vært deltager ved kurset (Thagaard, 2009). Denne type observasjon betegnes også som fullstendig deltakelse, da deltakelsen er likeverdig med den andre deltakeren på kurset. Data om utvikles under kurset vil kunne påvirkes av kontakten som etableres mellom forsker og øvrige deltagere i konteksten. Thagaard (2009) viser til kontakten mellom forsker og informant, og hvordan dette kan påvirke data som samles inn. Dette kan også ha betydning for hvordan data utvikles

Observasjonene har vært systematiske i den mening at det på forhånd var bestemt at det var dialogen som var fokuspunkt (Gjøsund & Huseby, 1999). Observasjonene har hatt til hensikt å fange ulike aspekter ved dialogen, det var på forhånd ikke definert kriterier for hvilke sider ved dialogen som skulle observeres. Det er gjort notater hvor det reflekteres over dialogen, og hvordan denne har påvirket mitt arbeid. Det er gjennomført skriving av notater og refleksjoner kontinuerlig i undersøkelsesperioden.

3.1.7 Analyse

Kvalitativ analyse er benyttet for å frembringe resultater. Thagaard (2009, s. 39) viser til Katrine Fangen i følgende sitat: «Tolkningen av intervjutekster kan ses på som en dialog mellom forsker og tekst, hvor forskeren fokuserer på den mening teksten formidler.» Analyse av data fra undersøkelser gjennomført i skolen er gjort med utgangspunkt i tema for «Vurderingsstopp» og er kategorisert etter disse.

Tabell 9. Kategorier for analyse «Vurderingsstopp 1»

Skisser		Utprøvinger			Veien videre		
inspirasjon	form	form	tekn. utfordr.	funksjon	beskriver	probl. løsende	refleksjon

Under «Vurderingsstopp 1» er det benyttet tre kategorier fastsatt med utgangspunkt i guide for samtalen med elevene; *skisser*, *utprøvinger* og *veien videre*. Ved gjennomlesing av datamaterialet syntes det hensiktsmessig å inndele hovedkategoriene i underkategorier. Resultatet av dette er at det ut fra de tre hovedkategoriene ble dannet åtte underkategorier for ytterligere å kunne belyse dialogen.

Det er benyttet beskrivende matriser av samtaler med elever og studenter (Kleven, 2011). Kategorier i matrisen gir grunnlag for klassifisering og tolkning av de ulike delene i empirien. Thagaard (2009, s. 173) viser til at analyse kan beskrives som en beskrivende og tolkende fase. Beskrivende fase gir et overblikk over materialet, og hvert av temaene utforskes gjennom å sammenligne informasjonen fra informantene. Formålet med beskrivende matriser har vært å kunne danne et helhetlig bilde av dialogen innenfor formativ vurdering og ikke gi et bilde av enkeltindividet i situasjonen (Kleven, 2011). Den enkelte elevs svar innen en kategori sees i forhold til hva denne eleven har uttalt innenfor andre kategorier innenfor det som betegnes som den hermeneutiske sirkel (Kvale & Brinkmann, 2009). Med utgangspunkt i matriseskjema, tabell 10 og 11, er utvalget redusert til seks elever som følges og beskrives nærmere. Reduksjonen er gjort med bakgrunn i at det ellers vil bli et omfattende og tidkrevende datamateriale for videre bearbeiding. Kriteriene for utvelgelsen er at det er valgt ut tre elever fra hver av klassene

gjennom et formålsutvalg (Halvorsen, 2007). De seks elevene menes å kunne gi et representativt bilde av deltakerne i undersøkelsen.

Tabell 10. Kategorier for analyse «Vurderingsstopp 2»

Form	Funksjon	Sluttprodukt
Vises temaet «et rom i byen en by i rommet» i det ferdige produktet? Hvordan fungerer formelementene sammen?	Hvordan er funksjonen?	Hvordan er produktet utført rent teknisk?

Under andre vurderingsstopp er datamaterialet analysert ut fra punktene i *Tabell 10*. Hovedkategorier har vært *form*, *funksjon* og *sluttprodukt*. Hvordan eleven mener å ha nytte av at det er gjennomført «vurderingsstopp» i undervisningsperioden analyseres etter skjematisk oppstilling av samtlige elevers svar. Elevenes Juryering er listet opp i tabeller som danner grunnlag for analysen, kategoriene følger oppsett for Juryering, vedlegg 9, det er så sett på hva elevene har vektlagt i sine vurderinger av produktene.

Undersøkelsene omfatter også bildemateriale, innenfor skole knyttet til foto av elevenes skisser, utprøvinger og ferdige produkter. Innen eget skapende arbeid inngår foto av utprøvinger underveis i prosessen. I tolkningen av data inngår disse bildene som en tekst og er med på å danne grunnlag for analyse og tolkning på lik linje med øvrig tekst fremkommet under samtaler knyttet til vurderingsstopp og i samtalen med studentene ved høgsolen (Halvorsen, 2007).

Tabell 11. Kategorier for analyse av samtale med studentene

Intensjon bak det skapende	Forbli i naturen eller en frisetting av det strikkede	Tekniske utfordringer ved maskin-strikking	Det visuelle og taktile knyttet til bjørkebark	Tradisjon og kultur i forhold til det strikkede
----------------------------	-------------------------------------------------------	--------------------------------------------	------------------------------------------------	-------------------------------------------------

Punktene i *Tabell 11* ble til etter gjennomlesing av datamaterialet og danner grunnlag for analyse av samtalen som fant sted med studentene under hospiteringsperioden ved høgsolen.

4 Dialogen i praksis

Resultatene fra undersøkelsene presenteres gjennom underpunktene 4.1 *Dialog og formativ vurdering i skolen* og 4.2 *Dialogens påvirkning innen eget skapende arbeid*. Dette gjøres med utgangspunkt i at dialogen har ulike forutsetninger i de to undersøkelsene. Dialogen i skolen har formativ vurdering som mål, mens dialogen innen strikking har prosessen som hovedfokus.

4.1 Dialog og formativ vurdering i skolen

Presentasjon av undersøkelsens funn gjøres ved at det først presenteres et sammendrag av datamateriale fra «Vurderingsstopp 1», punkt 4.1.1, som er gjennomført underveis i oppgaveperioden og «Vurderingsstopp 2», punkt 4.1.3, som er gjennomført etter endt oppgaveperiode. Bilder fra elevenes skisser og utprøvinger samt ferdig produkt presenteres for å understøtte og belyse funn fremkommet innenfor dialogen. Resultater fra elevenes arbeid med *Juryering* presenteres under punkt 4.1.2 *Dialogens påvirkning innen eget skapende arbeid* presenteres i to underkapittel, *Kurs i maskinstrykking 4.2.1* og *Hospitering og strikking i klasserom ved høyskole 4.2.2*

4.1.1 «Vurderingsstopp 1»

Innledningsvis vises det til en skjematisk fremstilling, Tabell 12, her presenteres kategoriene som ble nyttet som utgangspunkt for samtalene med elevene. Hovedkategoriene er *Skisser*, *Utprøvinger* og *Veien videre*. Underkategorier er gjort ut fra innhold i samtalen knyttet til oppgaveperiodens struktur. De videre resultater som presenteres er knyttet til de seks elevene som er valgt ut etter en formålsutvelgelse for å kunne belyse problemområdet knyttet til dialogen innenfor formativ vurdering i skolen.

Elevene som i tabellen under er uthevet med fet skrift presenteres utfyllende senere i kapittelet som omhandler resultater fra undersøkelsene gjennomført i skolen.

Tabell 12. Sammendrag av resultater «Vurderingsstopp 1»

	Skisser		Utprøvinger		Veien videre		
	inspirasjon	form	form tekn. utfordr.	funksjon	beskriver	probl. løsende	refleksjon
Ane 1	Forteller om inspirasjon, storby	mangler	Probl. med utskjæring, sier ikke noe om form	Ikke noe om funksjon	Bestemme skisse, funksjon	+ ift funksjon	Liten grad av refleksjon i samtalen
Ella 2	Power-Point, storby nett	mangler	Snakker om tekn erfaringer i materialet	Forteller ikke om funksjon	Fortsette med utprøvinger, snakker om for/bak-grunn	+ ift funksjon	Reflekterer over funksjon
Kari 3	Snakker om ferdig produkt, storby	Har laget papirmodell	Beskriver ikke form	Forteller om funksjon	Beskriver manglende erfaring i materialet, liten vilje til utfordringer	liten endringsvilje	Lite bevist ift skisser
Tina 4	Inspirasjon fra nettet	Beskriver form på oppfordring.	Utpr er ikke gjort med utgangspkt i skisser. Bekriver ulike verktøy	Beskriver ikke funksjon	Vil tegne flere skisser, videre utprøvinger i papp mht åpninger	Probl. løsende ift egne skisser	Reflekterer noe over materialet
Jan 5	Utfyllende beskrivelse	Beskriver bygningene, uten form	Har laget papirmodell, beskriver visuelt uttrykk, utfordrende å skjære i papp	Ønsker ikke å endre rominndeling når medelev påpeker svakheter	Er fornøyd med eget arbeid, vil ikke gjøre et stort nummer ut av det	Har bestemt seg for skisse og for rominndeling, liten endringsvilje	Liten motivasjon for oppgaven
Line 6	Snakker om skisser, men ikke om inspirasjon	Beskriver funksjon	Beskriver utfordr ift funksjon	Snakker om funksjon og utfordr ift dette	Vil lage papirutpr ferdig for å se helhet, gjøre utpr i papp	Er probl. løsende ift tekniske utfordr	Reflekterer hele veien over egen prosess
Maja 7	Beskriver tema for skissen	Beskriver for/bakgrunn, og funksjon	Beskriver både former og tekn utfordringer, snakker om organiske og geometriske former	Beskriver ikke funksjon under dette punktet	Vil gjøre en utprøving i papp, tenke funksjon	Er problemløsende i prosessen	Reflekterer over gitte valg

Tabell 13. Sammendrag av resultater «Vurderingsstopp 1», del 2

	Skisser		Utprøvinger		Veien videre		
	inspirasjon	form	form tekn. utfordr.	funksjon	beskriver	probl. løsende	refleksjon
Mai 8	Forteller ikke om inspirasjon	Snakker om skisser detaljer og funksjon	Beskriver utfordr ift det å skjære i papp	Beskriver funksjon	Jobbe med utpr i papp og det å få riktige mål på modellen	Probl løsende ift jobbing i papp	Reflekterer godt over egne forutsetn og måte å jobbe på
Rine 9	Beskriver inspirasjon fra storby der hun har vært	Bekriver bygn form	Laget utprøving uten forankring i skisser	Beskriver ønsket rominndeling	Gjøre utprøvinger i papp, vil be om hjelp hvis det ikke fungerer	Viser evne til probl løsning	Reflekterer i noen grad over egne valg
Silja 10	Har hentet inspirasjon fra ulike filmer	Beskriver form på bygning-er	Forteller om utfordr ift det å skjære i pappen, forteller om formelementer	Beskriver ikke funksjon her	Jobbe videre med skisser	Viser noe probl løsning ift skisser	Viser noe refleksjon
Anja 11	Forteller ikke om inspirasjon	Sier lite om form	Beskriver utfordr knyttet til det å skjære i papp	Beskriver produktets funksjon og plassering av gjenstander	Jobbe med skisser	Gir lite uttrykk for probl løsning	Reflekterer i liten grad over prosessen
Heidi 12	Forteller ikke om inspirasjon	Form blir hindring for funksjon	Utprøvingens form synliggjør at funksjonen mistes	Beskriver funksjon med skuffer	Lage A3-skisse og modell av den	Viser probl løsning ift funksjon	Reflekterer over egen prosess

Kategori: skisser

Da elevene beskriver skissene fritt er det svært varierende hva de vektlegger. Flertallet av elevene forteller om hvor de har hentet inspirasjon til skissene. Som inspirasjonskilder oppgis byer som for elevene er kjente og inspirasjon hentet fra internett. To av elevene refererer til det eventyrlige og viser at de tenker utenfor det tradisjonelle og at dette vil kobles sammen med tema storby. Fire elever beskriver ikke inspirasjon eller bakgrunn for valg av uttrykk i skissene, her sees heller en henvisning til form og ferdig produkt. Elevene som har laget 3-dimensjonal papirmodell snakker lettere om form og

formelementer enn de elevene som har gjort utprøvinger i bok-papp. Dette kan være fordi de gjennom papirmodellen ser former og funksjon i praksis.

Kategori: utprøvinger

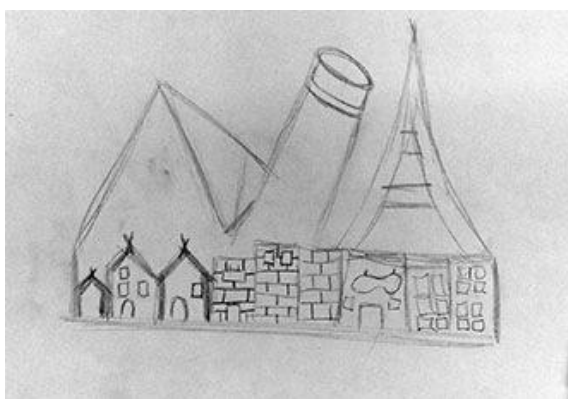
Tema for samtalen om utprøvingene er skrivebords-ordnerens form, funksjon og tekniske utfordringer. Elevene som har gjort utprøvinger i bok-papp forteller om utfordringer i forhold til det å skjære i materialet. For enkelte av elevene har dette resultert i at skisser og planer allerede på dette stadiet har blitt endret. Erfaringene har gjort at de har sett hvilke utfordringer materialet gir. Den andre elevgruppen som har jobbet med papirmodeller forteller i større grad om problematikk knyttet til funksjon og konstruksjon. Denne siste gruppen har ikke på tidspunktet for vurderingsstopp gjort endringer begrunnet med utfordringer til materialet bok-papp.

Kategori: veien videre

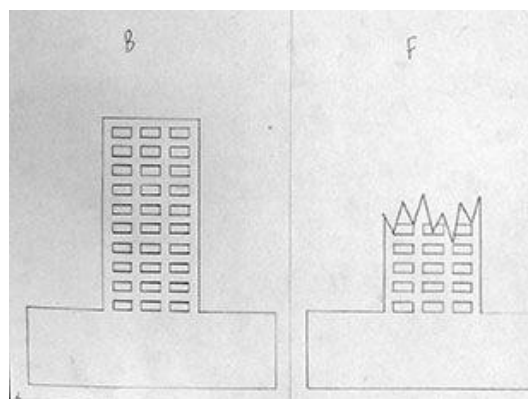
Under punktet veien videre er det varierende hva elevene uttrykker at de vil jobbe videre med. Igjen kan variasjonen relateres til utprøvningsfasen. Gruppen som har gjort utprøvinger i bok-papp viser i stor grad til at de vil lage flere skisser for å komme videre. Her tolkes dette som at manglende innsikt i den 3-dimensjonale formen gjør at elevene ikke ser de enkelte flatene og samspillet mellom disse. Den andre gruppen beskriver behov for å gjøre mer utprøvinger i bok-papp. Medelev og lærer kommenterer og gir råd om hva eleven skal jobbe med, og eventuelle endringer, på veien mot det ferdige produktet.

I punktene 4.1.1.1 til 4.1.1.6 synliggjøres hver av de seks elevene sine skisser og utprøvinger, samt hva som synes sentralt i samtalen under «Vurderingsstopp 1». Resultatene presenteres med utgangspunkt i tematiseringen fra «Vurderingsstopp 1»: Skisser, utprøvinger og veien videre.

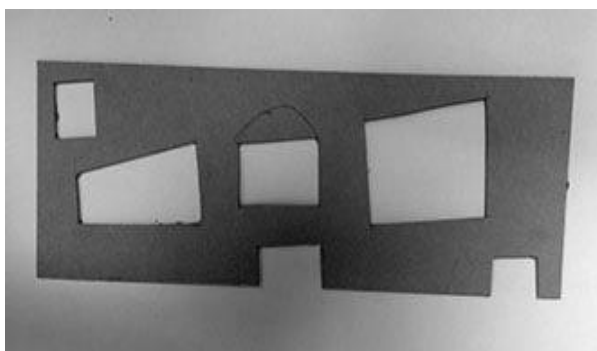
4.1.1.1 Skisser og utprøvinger: elev 5, Jan



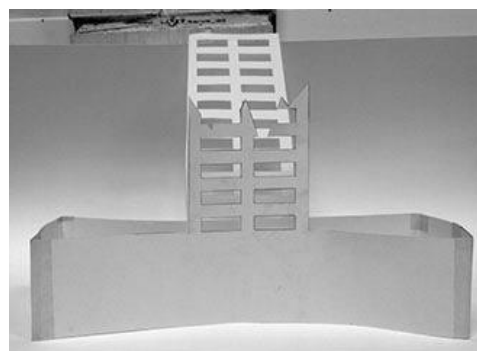
Bilde 8. Skisse 1, elev 5, Jan



Bilde 9. Skisse 2, elev 5, Jan



Bilde 10. Utprøving 1, elev 5, Jan



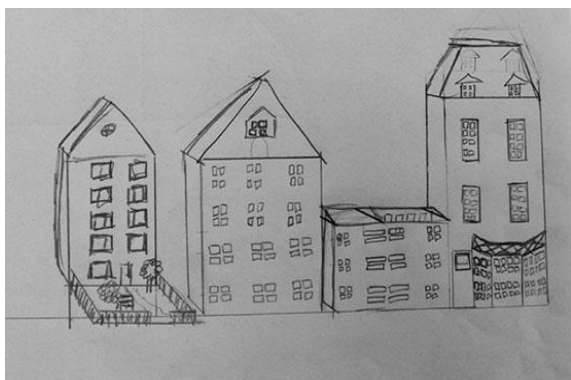
Bilde 11. Utprøving 2, elev 5, Jan

Jan forteller utfyllende om sin skisse og utprøvingsfase. Utgangspunktet for skisseprosessen var ulike storbyer, se bilde over, og her kommer New York inn. Den enkle formen på skisse 2 forklares ut fra at det var vanskelig å skjære i pappen, og at buede linjer for han var utelukket på grunn av vansker med utskjæringer. Med utgangspunkt i erfaringer gjort i materialet papp, er derfor utprøvingen som er gjort i papir forenklet. Jan har før «Vurderingsstopp 1» bestemt seg for utforming på det ferdige produktet. Vansker i materialet styrer således designet på produktet. Da Jan får spørsmål fra lærer om hvordan han vil gjøre med rominndelingen, er svaret at det bare skal være et stort rom. Begrunnelsen for dette er at funksjonen kun tenkes å være oppbevaring av ark og ikke skriveredskaper.

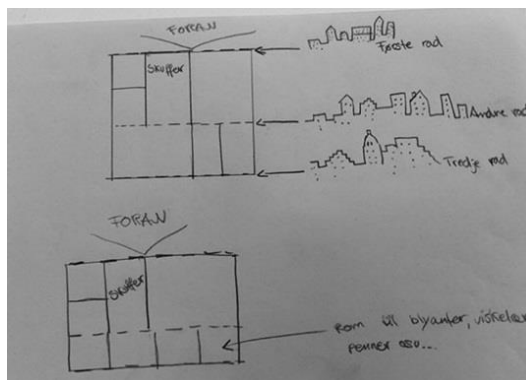
Medelev kommenterer Jan sin papirutprøving som slik: «Den ser veldig enkel ut (...) det er ikke detaljer eller noe, i forhold til skissene så er det ikke noen detaljer på

utprøvingen.» Medelev påpeker at arkene kanskje vil komme til å bøye seg og at funksjonen kanskje bør endres av den grunn, svarer Jan at han vil se på det. Lærer bemerker at ytterkantene på bygningene med fordel kan gjøres en halv cm bredere for å sikre stabilitet i det ferdige produktet. Jan sier under punktet «veien videre» at han ikke vil gjøre så mye ut av oppgaven, at han ikke ser meningen med en skrivebords-ordner. Lærer viser til hva medelev kommenterte under punktet utprøvinger og spør Jan om han vil jobbe mer med rominndeling i det ferdige produktet. Jan svarer her: «Ja, kanskje, jeg får se om jeg gidder eller ikke.» Dette tolkes som om at eleven har liten motivasjon for oppgaven.

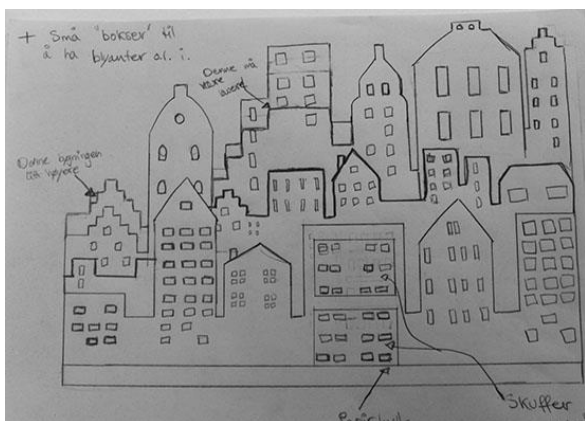
4.1.1.2 Skisser og utprøving, elev 6, Line



Bilde 12. Skisse 1, elev 6, Line



Bilde 13. Skisse 2, elev 6, Line



Bilde 14. Skisse 3, elev 6, Line



Bilde 15. Utprøving, elev 6, Line

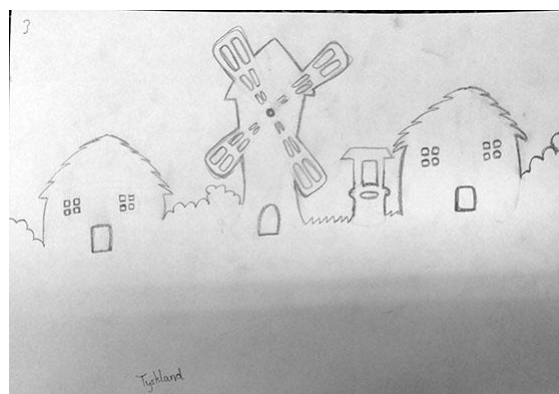
Line forteller at hun vil ha et produkt med mange detaljer og at hun ville fokusere på oppbevaringsplass og funksjon. Hun beskriver hvor hun ha plass til ulike gjenstander og

redskaper som ark, blyanter osv. Hun forteller også at hun vil lage skuffer i skrivebords-ordnerens front. Dette viser at eleven har tenkt både på design og funksjon allerede i skisseprosessen. Medelev sier hun synes det var bra med så detaljerte og forklarende skisser. Da lærer påpeker mulige utfordringer knyttet til form og funksjon viser Line en problemløsende tankegang: «Hvis ikke går det kanskje an å ha to plater oppå hverandre.» Uttalelsen her viser til utfordringer ved at en stor plate skal bære hele byens vekt.

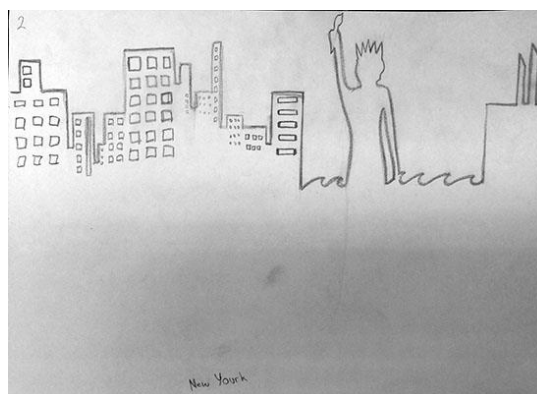
Under punktet som omhandler utprøvingen i papir snakker vi om funksjon og form/bredde på bygninger og åpninger. Line forteller at hun vil velge bort noen åpninger fordi de blir veldig små og vil ta lang tid å skjære. Kommentarer fra medelev lyder slik: «Du har gjort det veldig nøye, brukt linjal, og firkantene er jo på en måte rette da, ikke masse skeive over alt, det er system på hvordan du har skjært ut, det ser veldig ordentlig ut (pause) og så synes jeg det var veldig bra at den fremste var litt lavere» Kommentarene er formative, ved at de bygger på hva som er bra ved utprøvingen.

Line forteller om veien videre: «Jeg lager en utprøving i papp, og så må jeg finne ut hvordan jeg skal ha skuffene.» Skuffer er planlagt inn i det ferdige produktet selv om det ennå ikke fremkommer tydelig i skisser eller modellen laget i papir. Medelev kommenterer slik: «Jeg tror Line klarer det egentlig ganske bra. Hun er så nøye, men det blir vel akkurat det å passe på avstanden.» Når det snakkes om avstanden er det en henvisning til tidligere i samtalen hvor vi snakket om bredde på bok-pappen mellom åpninger og kant.

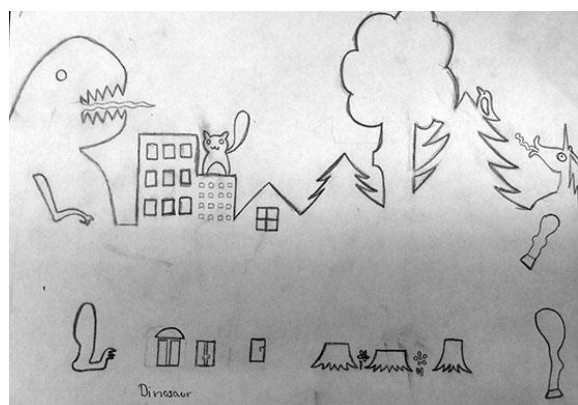
4.1.1.3 Skisser og utprøving, elev 7, Maja



Bilde 16. Skisse 1, elev 7, Maja



Bilde 17. Skisse 2, elev 7, Maja



Bilde 18. Skisse 3, elev 7, Maja



Bilde 19. Utprøving, elev 7, Maja

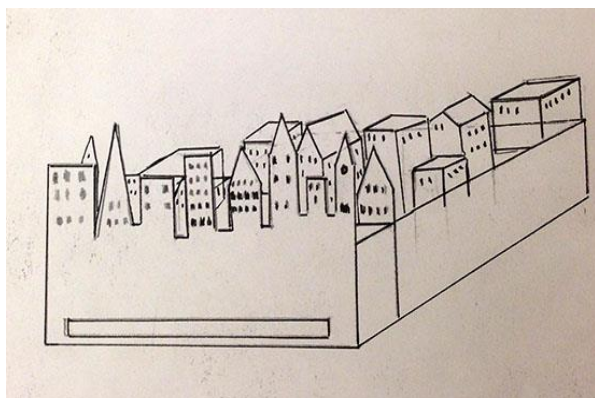
Maja forteller utfyllende om sine skisser, hun beskriver byene som har vært til inspirasjon. Innledningsvis forteller hun: «På skisse en (her skisse nummer 3) har jeg tatt utgangspunkt i bare en vanlig by, med bolighus og storby rundt. Og masse rare dyr og sånn, en dinosaur og en enhjørning, og en pus. Ehm, egentlig bare fordi det ikke skal være så kjedelig.» I tillegg til gjenkjennelige bygninger knytter hun til eventyrlige elementer, da hun mener det ellers ville bli kjedelig. Maja vil bort fra det tradisjonelle ved å bringe inn spenningspunkt i skrivebords-ordneren.

Til «Vurderingsstopp 1» bringer Maja med seg utprøving laget i papp, den er limt sammen i hjørnet. Hun forteller om utfordringer knyttet til det å skjære i bok-pappen, men beskriver at det var greit å skjære de buede formene. Uttrykk som organisk form blir brukt for å beskrive form på ulike element. Silja kommenterer dette slik: «På armene er

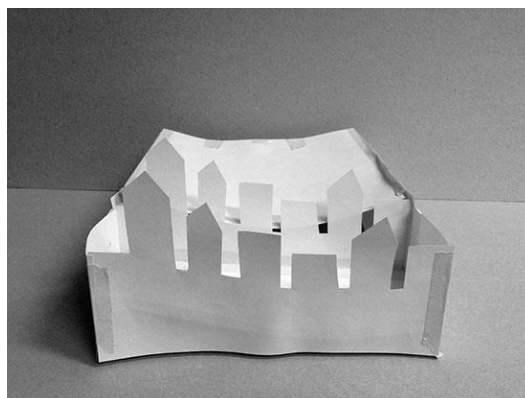
det godt skjært ut, det er litt annerledes, du kan se armer på begge sider.» Da lærer snakker om negative former spør Maja «Hva er det for noe?» Lærer forklarer. Elevene får nå kjennskap til negativ form og hva det er.

Da Maja blir spurt om hvordan hun tenker Veien videre, bryter medelev inn og sier «Hun skal strikke!» Maja lar seg ikke merke eller avlede av dette og forklarer «Nei, jeg skal prøve å lage en utprøving til kanskje, prøve ut litt forskjellige andre måter å skjære ut på. Og så begynne å tenke på funksjonen (pause) med bygg og sånn.» Maja viser at hun har en retning for det videre arbeidet. Lærer peker på at hun må lage en skisse som viser skrivebords-ordnerens for- og bakgrunn. Maja fikk også beskjed om at hun under punktet funksjon måtte ta stilling til rominndeling. Avslutningsvis spør hun hvilket lim hun skal bruke. Lærer svarer at trelim vil være godt egnet, grunnet justeringsmulighetene som ligger i det at limet ikke tørker fort.

4.1.1.4 Skisser og utprøvinger, elev 8, Mai



Bilde 20. Skisse, elev 8, Mai



Bilde 21. Utprøving papir, elev 8, Mai

Mai forteller om skissen og relaterer det mye til funksjon. Utdrag fra transkriberingen: «Det jeg tenker da, er at jeg skal ha en sånn boks foran, som jeg kan putte blyanter og andre typer ting i. Og så er det en koks bak som man kan legge ark i. Der er det en brevsprekk til å putte arkene inn i da.» Når det gjelder uttrykk og form på skrivebords-ordneren sier hun dette: «Og så har jeg lyst til å prøve å sette forskjellige hustak oppå den boksen igjen, for å få litt form på en måte (pause) men det blir litt sånn som Line tenkte, de blir litt tre-dimensjonale de husa bak. Og så blir det forrest bare flatt på en måte.» Mai referer her til hva Line har formidlet tidligere i samtalen. Lærer påpeker at det vil ligge mye arbeid i å lage alle vinduene som er med på skissen, og at dette kan justeres

underveis. Mai blir bedt om å jobbe mere med høydene, for- og bakgrunn, i produktet sitt.

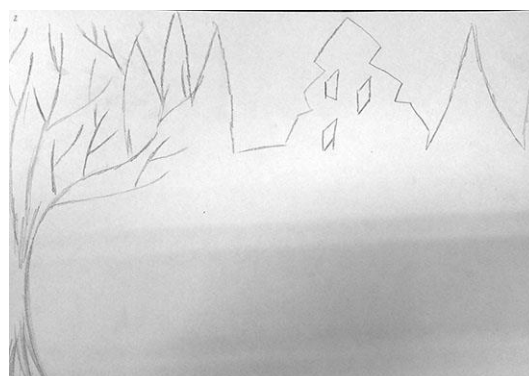
Samtalen fortsetter rundt Utprøvinger. Her beskriver eleven at hun vil bruke modell gjort i papir som utgangspunkt for det ferdige produktet. Hun tenker at det kan bli utfordringer knyttet til hvordan de enkelte delene skal kunne settes sammen. Mai beskriver også erfaringer gjort i materialet papp: «Det var litt vanskelig først, men jeg fikk bedre teknikk etter hvert. Men det blir ikke noe kjempefint hus om ikke blir gjort bra nok, for da er det masse filler og sånt som stikker ut på sidene.» Hun ser selv at gjennom erfaring i materialet så forbedres teknikk og utseende på utskjæringene. Line kommenterer Mais utprøving slik: «For her kunne det kanskje se ut som de dekker litt for, men jeg synes ikke det ser sånn ut når hun har laget utprøving da.» Line peker mot forgrunnen, som på skissen er høyere enn bygningene bak. Mai dreier samtalen inn på kvaliteten på papirutprøvingen: «Når jeg skal begynne med utskjæringer i papp på det her, så kommer jeg til å måle og gjøre det mer nøyaktig enn jeg gjorde her. For her har jeg egentlig bare slengt sammen noe som jeg tror passer.» Videre under punktet utprøvinger snakkes det om funksjon og hvordan det praktisk lar seg gjøre å ta arkene ut av skrivebords-ordneren.

For å jobbe videre med oppgaven viser Mai til at hun vil jobbe mer nøyaktig og måle når hun jobber med bok-pappen: «Sånn at det passer til arket da for eksempel, og at høyden blir riktig og at delene passer sammen når jeg skal lime. Og så snakket vi om det med avstand og utskjæring av vinduer og sånne ting. Jeg må passe på så det ikke blir for tynt på en måte, så det blir lett å knekke.» Hun forteller at hun vil skjære ut vinduene før hun limer delene sammen. Før samtalen avsluttes forteller Mai om utfordringer hun opplever når hun jobber med oppgaver: «Jeg er litt sånn at jeg bare hopper ut i oppgaven noen ganger. Uten å tenke helt. Og så sitter jeg der etterpå og tenker; å nei, det glemte jeg! All den planleggingen er jeg ikke veldig god med, men jeg må jo planlegge litt før jeg begynner med noe. Jeg pleier jo å begynne med endringer etter at jeg er ferdig.»

4.1.1.5 Skisser og utprøving, elev 10, Silja



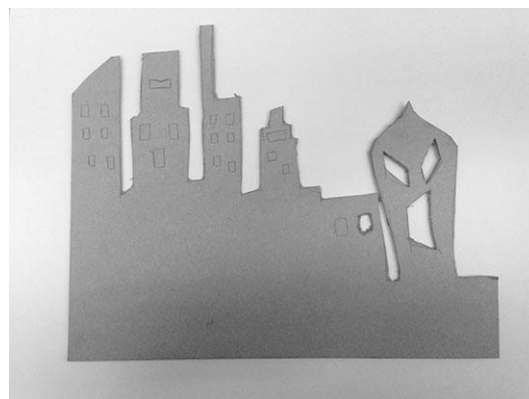
Bilde 22. Skisse 1, elev 10, Silja



Bilde 23. Skisse 2, elev 10, Silja



Bilde 24. Skisse 3, elev 10, Silja



Bilde 25. Utprøving, elev 10, Silja

Silja forteller utførlig om sin skisseprosess hvor hun referer til ulike filmer som utgangspunkt for sine skisser. Hun er opptatt av det eventyrlige og ønsker å bringe dette inn i sitt produkt: «Det er Halloween-town, med dødt tre. Det er et slott der og flammeby. Et heksehus og et skikkelig skummelt fjellhus.» Maja kommenterer skissene slik: «De er kreative, veldig mange tatt fra filmer, men altså, det er sikkert veldig vanskelig å skjære ut sånne trær.» Dette tolkes som at Majas erfaringer i materialet papp gjør at hun reflekterer over skissenes form og utfordring knyttet til dette. Silja har på dette punktet ikke kommet like langt i utprøvinger gjort i papp og hun foreslår at hun kan klippe formen med saks. Lærer ber Silja tenke på for- og bakgrunn på skrivebords-ordneren.

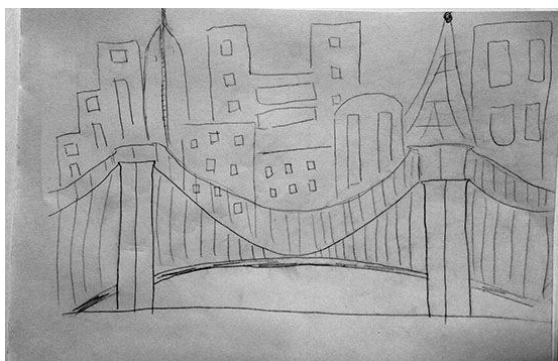
Om utprøvingene forteller Silja at hun i elementet helt til høyre har laget øyne og munn (se Bilde 25). Utprøvingen gjort i bok-papp kommenteres slik: «Den utprøvingen, da kom jeg opp med en by fordi det ble egentlig litt for mye det jeg hadde tegnet, det var

ikke lett å skjære heller. Så jeg bare lagde en by som New York City på en måte. Så hadde jeg tenkt å lage det litt skummelt, eller litt store øyne og mørk munn da. Vinduene ellers i bygningene vil hun forsøke å skjære ut senere. Hun formidler at hun opplever det som utfordrende å skjære i pappen. På utprøvingen gjort i papp har Silja testet ut dremel¹, dette kommenteres av Maja og hun anbefaler heller å bruke kniv ut fra åpningens utseende.

I forhold til veien videre sier Silja at hun vil jobbe med det som lærer sa var lurt. Videre vil hun jobbe mer med skisser. Hun sporer av samtalen, og følger opp med at hun kanskje vil gjøre en annen aktivitet i stedet (strikking). Hun begrunner dette med at dersom hun tegner uten å være i tegnemodus, da blir det bare kluss. Maja svarer dette på spørsmål fra lærer om det er skisser hun bør jobbe videre med: «Kanskje ikke skisser, men prøve på å skjære ut vinduer.» Maja refererer her til hva Silja selv har sagt under punktet utprøvinger. Lærer ber Silja tenke over og lage en skisse over rominndeling for skrivebords-ordneren, hun ble også bedt om å lage en plan over forgrunn/bakgrunn.

¹ Dremel er en liten håndholdt roterende maskin hvor man kan benytte ulike verktøy som bor og skiver.

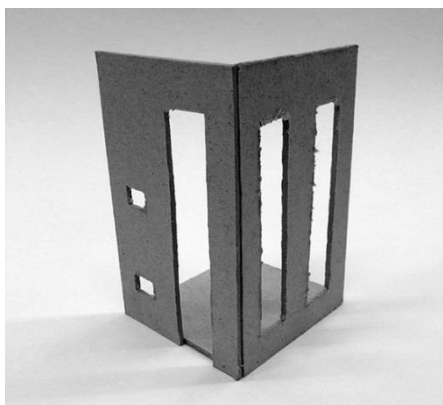
4.1.1.6 Skisser og utprøvinger, elev 11, Anja



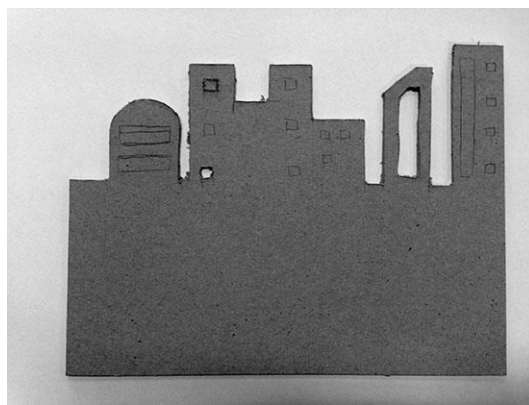
Bilde 26. Skisse 1, Anja



Bilde 27. Skisse 2, elev 5, Anja



Bilde 28. Utprøving, elev 11, Anja



Bilde 29. Utprøving 1, elev 11, Anja

Anja forteller innledningsvis ikke om skisseprosessen. På spørsmål fra lærer svarer hun at hun liker skisse nummer 1 best, hun utdyper ikke hva det er som gjør at hun liker denne skissen bedre enn de andre. Hun svarer bekræftende eller avkreftende på spørsmål og kommentarer fra lærer. Da hun får spørsmål om hvilken av skissene hun liker best svarer hun ved å peke på skisse nummer 1.

Ved samtale om utprøvinger forteller Anja om funksjon, hvor hun ønsker å plassere blyanter. Eleven er ordknapp og lite fortellende i situasjonen, svarer mye med ett ord på spørsmål. Dialogen bærer preg av å være monologisk. Data viser pauser etter at eleven har svart. Formidling skjer gjennom det visuelle ved at hun bringer med inn flere skisser og utprøvinger gjort i papp. Lærer tar utgangspunkt i skissene for å forsøke å komme i dialog. Under punktet Veien videre, svarer eleven dette på hva hun skal jobbe videre med for å komme videre med oppgaven; «Skisser.» Hun formidler ikke hvorfor hun tenker at

hun trenger flere skisser eller hvordan hun tenker at det ferdige produktet skal se ut. Anja blir av lærer bedt om å lage en skisse som viser hvordan hun vil ha rominndelingen i den ferdige skrivebords-ordneren sin.

Lærer spør Anja hva hun vil jobbe videre med for å ferdigstille produktet. Anja sier hun vil jobbe med skisser. Lærer sier da at hun skal lage en skisse som viser hvordan hun ønsker at rominndelingen skal være. Eleven svarer bekreftende på dette.

Sammendrag

Under vurderingsstopp sees det variasjon i hva elevene vektlegger i samtalen. Noen har ferdige ideer som de ønsker å bringe videre og andre må hjelpes til valg som er retningsgivende for det videre arbeidet. Gjennom dialogen har elever og lærer diskutert seg frem mot veien videre. Det synes viktig å hjelpe elevene med å finne hensiktsmessige måter for det videre arbeidet, det at de får hjelp til å finne retningen og hva som er riktige prioriteringer i forhold til tid.

4.1.2 Juryering

Elevene har vurdert skrivebords-ordneren ut fra tema i venstre kolonne i tabellene under. Gjennom dialog har elevene diskuterte de aktuelle punktene, det ble registrert at samtlige elever deltok og at de i fellesskap diskuterte seg frem til kommentarer og poengsummer. Det er satt inn bokstavreferanse i tabeller for juryering for å kunne se en sammenheng knyttet til hver skrivebords-ordner. Bokstav A, B, C og så videre henviser til enkelte skrivebords-ordner. Kommentarene som fremkommer og som er knyttet til hvert enkelt produkt er således en oppsummering og kort kommentar fra diskusjonen knyttet til de ulike punktene.

Tabell 14. Juryering: Hvordan er førsteinntrykket?

<p>Hvordan er førsteinntrykket?</p> <p>Prøv å si noe om hvordan du synes pultordneren gjør seg ved første øyekast. Vekker produktet interesse? Hvorfor?</p>	<ul style="list-style-type: none"> A. Supert førsteinntrykk B. Vekker interesse, men mye ujevnheter C. Praktisk D. Den er litt enkel, men har mange spennende former E. Fin og detaljert F. Den så ganske bra ut, helt til vi oppdaget forgrunnen G. Fancy, stor og fin. Fint malt. Litt for enkle utskjæringer H. Enkel, men praktisk pultordner I. Begynte bra, etter hvert mer og mer slurvete arbeid J. Dårlig limt, slurvete K. Vekker ikke interesse L. Hvor er seksjonene???
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Ut fra kommentarene over, Tabell 14, knyttet til skrivebords-ordnerens førsteinntrykk kan man lese at elevene har vektlagt ulike kriterier. Elevene som har vurdert skrivebords-ordner A konkluderer med «supert førsteinntrykk» uten at de skriftlig har synliggjort hva som lå til grunn for dette. Også punkt B og K henviser til produktets førsteinntrykk. Punktene C, H og L peker mot produktets funksjon og sier ikke noe om førsteinntrykk. I kommentarene knyttet til punkt I, J og delvis punkt B henviser til hvordan produktet er utført teknisk. Formelementer kommenteres i punkt D. Dette viser at gruppene har vektlagt ulike kriterier for vurdering av om produktet vekker interesse eller ikke.

Tabell 15. Juryering: Hvordan fungerer formelementene sammen?

<p>Hvordan fungerer formelementene sammen?</p> <p>Prøv å si noe om hvordan forgrunn, bakgrunn og sider fungerer sammen og hvordan vinduer og eventuelle andre åpninger er plassert</p>	<ul style="list-style-type: none"> A. Mye fine detaljer, men bakerste er for mye og dårlig gjennomført B. Rommene fungerer bra, litt uheldig med utskjæring, knekt C. Forgrunnen og bakgrunnen er bra, men sidene er ujevne i forhold til hverandre D. Passer godt sammen E. Enkel, lite detaljert F. Få vinduer og åpninger, men fungerer bra likevel G. Forgrunn er bra og bakgrunn er morsom å se på H. BRA ☺ I. Trangt, vanskelig å få tak i J. Bra skjært ut, nøye og fint arbeid. Dårlige seksjoner redskaper K. Bra limt, rett og nøye arbeid
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Elevene har her kommentert hvordan formelementene fungerer sammen. Punkt I beskriver funksjon og viser ikke til formelementene, det samme gjelder punkt J. De andre punktene viser til en viss grad til formelementer, men uten å være særlig beskrivende. Vurdering av skrivebords-ordner C peker på at forgrunn og bakgrunn fungerer bra sammen, samtidig som det pekes mot et forbedringspotensial. Punkt F beskriver at

elevgruppen har vurdert at formelementene hadde fungert bedre sammen dersom det hadde vært flere vinduer og åpninger.

Tabell 16. Juryering: Hvordan er produktet utført rent teknisk?

<p>Hvordan er produktet utført rent teknisk?</p> <p>Prøv å si noe om det er rene skjær eller om det finnes forbedringspotensialer. Er det tekniske svakheter eller styrker ved sammenføyningene/limingen</p>	<ul style="list-style-type: none"> A. Rene skjær B. Limingen er bra, men unøye C. Kunne vært forsterket, litt flisete og skjevt D. Veldig bra limt og rette skjær E. Ikke så rene skjær F. Bra utskjæringer G. Kunne vært nøyere med utskjæringene. Stødig og litt slurvete laget H. Veldig bra utskjært I. Tja... Fine seksjoner, men du kan jo ikke ta ut arkene J. Dårlig limt, skjevt limt og fine åpninger/utskjæringer K. Lite plass til ting. Kort og lav L. Ingen kommentar
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Tabell 16 viser hvordan elevene har vurdert produktets tekniske kvaliteter. Elevgruppene har her ved juryeringen i hovedsak kommentert punktene ut fra den tekniske utførelsen. Punkt I og K henviser til produktets funksjon og viser ikke til hvordan produktet er utført rent teknisk. Gruppen som har vurdert punkt L har ingen kommentarer til det tekniske. Punkt D beskriver både skjæring og liming, de øvrige kommentarene knytter seg til enten skjæring eller liming. Gruppene som har vurdert produkt C og G har kommet med konkrete forslag til hva som kunne vært forbedret.

Tabell 17. Juryering: Hvordan er produktet fargesatt?

<p>Hvordan er produktet fargesatt?</p> <p>Prøv å si noe om hva som er bra og hva som kunne vært bedre</p>	<ul style="list-style-type: none"> A. Et strøk til B. Dårlig, ikke lik farge og mangler mange steder C. Ujevn farge, men farge over alt, både inni og utenpå D. Veldig jevne strøk og jevnt malt E. Bra farge og bra malt F. Slurvete malt G. Svart, fint malt H. Fin ☺ I. A4, kunne vært bedre. Seksjoner er fine, nøye malt. Ikke svart ☺ J. Dystert og kjedelig K. Bedre plass og høyden høyere. Fint komponert, bra limt (rett) L. Seksjoner kunne vært bedre. Bra med maling, nøye limt. Godt med lim ☺
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Resultatene her viser variasjon over hva som er vektlagt, det tekniske i produkt A-G og I, det tas hensyn til kvalitet, hvordan overflaten fremstår visuelt og om produktet er godt malt. Punkt J viser til at elevene som vurderte dette produktet mente at fargesettingen

burde vært annerledes da de beskrev hvordan fargesetting var som «dystert og kjedelig». Betegnelsen «slurvete malt» i punkt F viser til en ujevn overflate som ikke er helt dekkende. Når elevene har vurdert fargesettingen som «bra malt» og «fint malt» henviser dette til at produktet har en jevn og dekkende farge på hele skrivebords-ordneren. Punkt K viser ikke til spørsmålet om hvordan produktet er fargesatt. Slik resultatene fremkommer her, har elevene i liten grad tatt hensyn til om fargesetting samsvarer med utformingen og helhetsuttrykket i det ferdige produktet.

Tabell 18. Juryering: Viser temaet «Et rom i byen og en by i rommet» i det ferdige produktet?

<p>Viser temaet «et rom i byen og en by i rommet» i det ferdige produktet?</p> <p>Prøv å si noe om hva som assosieres med by.</p>	<ul style="list-style-type: none"> A. Ja B. Assosieres med en by greit C. Litt lite «by», kunne vært flere skyskrapere D. Hvis man ikke hadde visst hva oppgava gikk ut på hadde det vært vanskelig å skjønne at dette er en by. Bra med litt dører og vinduer E. Man ser temaet F. Passer ikke helt til temaet G. Ligner ikke helt på en by H. Passer inn i temaet I. Slott vs. By J. Fin K. Nei L. Ja
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Elevene kommenterer at tema assosieres med ferdige produkter i bokstav A, B, E, H, I, J og L. Det påpekes også at enkelte av skrivebords-ordenene ligger utenfor tema for oppgaven. Gruppen som har vurdert skrivebords-ordner C etterlyser flere skyskrapere i det ferdige produktet. Punktene F, G og K oppsummeres ved at gruppene ikke ser at det er samsvar mellom tema for oppgaven og ferdig produkt. Ved å se på underpunkt for rubrikken: «Prøv å si noe om hva som assosieres med by» er det ikke mange av gruppene som svarer utfyllende. Elevene vurderer tema for oppgaven knyttet til andres produkter på en kritisk måte, samtidig sees det at de vurderer flere av de ferdige produktene til ikke å falle inn under betegnelsen samsvar mellom tema for oppgaven og ferdig produkt.

Tabell 19. Juryering: Hvordan er funksjonen?

<p>Hvordan er funksjonen?</p> <p>Test om pultordneren er praktisk å bruke. Er det vanskelig å plassere/hente opp ting fra pultordneren? Er det plass til A4-ark?</p>	<ul style="list-style-type: none"> A. Fungerer B. Greit, litt dårlig plass i det ene rommet C. «Lommen» til ark var bra, litt dyp der skrivesakene skal være. Ellers god plass D. Det er god plass til A4-ark. Det burde vært et litt mindre rom til blyanter slik at de hadde blitt stående i stedet for liggende E. Bra funksjon, men hva med ark? F. Veldig lite avansert pultordner G. Brilliant og kreativ! ☺ H. Enkel og greit I. Ganske, men A4... J. Vanskelig og trang. += plass til A4-ark K. Ikke ark L. Det er plass, men det fungerer ikke. Burde hatt seksjoner
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Tabell 19. Juryering: Hvordan er funksjonen? viser at elevene gjennom diskusjon og testing av skrivebords-ordneren kommenterer funksjonen i det enkelte produkt. Alle bokstaver A-L viser til produktets funksjon. Punktene A, F, G, H og I sier imidlertid ikke noe om hva som fungerer eventuelt ikke fungerer. Elevene har skrevet om funksjon og hvordan skrivebords-ordneren fungerer i praksis under punktene B, C, D, E, J og L. De kommenterer her både negative og positive egenskaper ved det ferdige produktet.

Sammendrag av Juryering

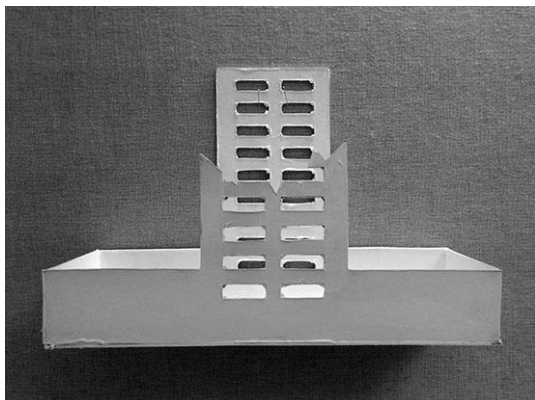
Det ble under elevenes arbeid med Juryering registrert stor aktivitet i gruppene. Fagord er i liten grad benyttet når elevene har skrevet ned sine kommentarer. Under samtalene ble det registrert noe bruk av fagord, relatert til fagordene som er benyttet i Juryeringsskjema. Elevene har vurdert skrivebords-ordnerne med et kritisk blikk, både når det gjelder styrker og svakheter. Da elevene jobbet med Juryering hadde de et skjema de forholdt seg til, likevel sees det at hjelpespørsmål knyttet til de enkelte rubrikkene ikke alltid er nyttet.

4.1.3 «Vurderingsstopp 2»

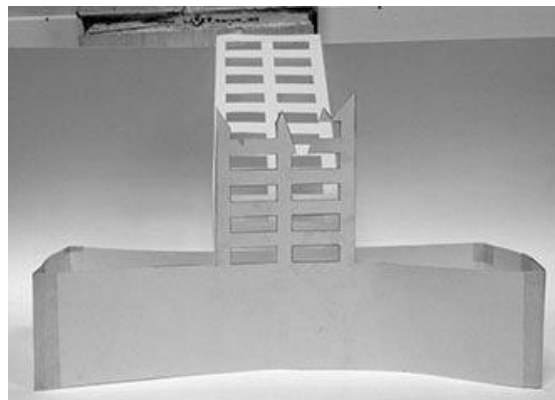
Etter avslutning av praktisk arbeid, innlevering av skisser, utprøvinger, ferdig produkt og Juryering gjennomføres «Vurderingsstopp 2». Det vektlegges at elevene får fortelle fritt under de ulike punktene. Utgangspunkt for samtalen er flere av de samme temaene som elevene jobbet med under Juryeringen.

Resultater fra «Vurderingsstopp 2» innledes med en oversikt over elevenes respons på spørsmål om opplevelse av nytteaspektet under «Vurderingsstopp 1» Samtlige elever som deltok i undersøkelsen presenteres med sitering og det vises hvilken score de har gitt.

4.1.3.1 Ferdig produkt, elev 5, Jan



Bilde 30. Ferdig produkt, elev 5, Jan



Bilde 31. Papirmodell, elev 5, Jan

Som bildene viser ser vi at formuttrykket er det samme, mens det er gjort justeringer for høyde på kantene og hvor vindusåpningene er plassert i fronten. Medelev ga i «Vurderingsstopp 1» uttrykk for at Jan burde jobbe mer med funksjon i sin skrivebords-ordner, dette ble ikke endret av eleven i utføringen av det ferdige produktet. I det ferdige produktet har han justert åpninger og bredde på sidene av bygningene. Dette er endringer lærer under vurderingsstopp rådet han til å gjøre. Det er ikke gjort endringer knyttet til funksjon, skrivebords-ordneren inneholder kun ett rom. Jan ga i samtalen uttrykk for liten motivasjon for oppgaven.

Da Jan presenterer sitt ferdige produkt snakker han om at den skal benyttes for oppbevaring av ark. Her åpner han også for at den kan romme andre småting som for eksempel blyanter. Intensjonen bak valg av tema presenteres under punktet «Vises tema, en by i rommet og et rom i byen?» Jan forteller utfyllende om at Twin Tower i New York er tema for hans design. Hvor tårnet i forgrunnen symboliserer det ødelagte tårnet. Jan formidler at han mener at det er godt samsvar med tema for oppgaven.

Om formelementene fungerer sammen sier Jan dette: «Jeg vil si at de fungerer godt sammen, jeg har prøvd å skjære så nøye som jeg overhodet kan.» Det dreies over på det

tekniske som angår produktet og det beskrives utfordringer i forhold til monteringen av skrivebords-ordneren. Problemer med skrivebords-ordnerens bunn omtales som feil grunnet at det måtte settes inn en liten ekstra bit for at det ikke skulle være en glippe i den ene siden.

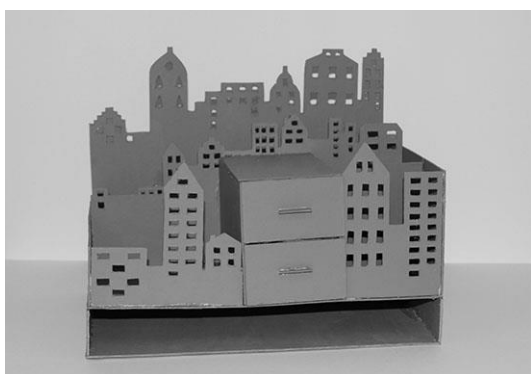
I dialogen, under punktet som omhandler funksjon, peker Jan på at han har laget en «ru» bunn for at arkene ikke skal gli i bunnen. Dette er en kommentar som fremkommer da det blir påpekt at det kan være en utfordring at arkene vil stå ustabil i skrivebords-ordneren.

«Jeg har jo lært, egentlig så er det ikke så vanskelig spørsmål, for jeg har jeg har lært noe jeg. Jeg har lært at å skjære i papp er mye vanskeligere enn det ser ut til, det lærte jeg bare ved utprøvelsene, jeg klarte nesten ikke å skjære kniver igjennom fordi jeg måtte gjøre det så mange ganger, jeg fikk så vondt i håndleddet, fordi jeg holdt for stramt på kniven, ehm, jeg har også lært at, hvordan man bruker en limpistol egentlig, hvor mye som tyter ut når man klemmer, emh, jeg, så har jeg fått lært litt mer om Twin Towers, ehm, når jeg søkte litt om det, jeg visste, jeg trodde at, før, jeg visste ikke for mye, jeg trodde det var rundt 200 som døde, så ble jeg litt sjokkert når jeg fikk vite at det var over 3000, da er det så her at det lærte jeg, jeg lærte også at selv om sidene kan bli bøyd så kan man rette dem opp igjen, før det er for seint, det er stort sett det jeg har lært.» Dette er kommentaren som Jan gir da han blir bedt om å fortelle om hva han har lært i perioden. Han viser her ikke til praktisk erfaringer i materialet, men at han har lært mye om hendelsen som inntraff i New York.

Jan formidler at han føler en stolthet over produktet han har laget, og poengterer at han ikke tidligere har jobbet med materialet bok-papp. Han trekker frem tidligere erfaringer knyttet til arbeid med materialet tre og overfører denne erfaringen til å omfatte arbeid med bok-papp. Jan sier dette: «Når jeg tenkte at jeg skjærte i tre så fikk jeg til å gjøre det i papp også.» Under punktet som omhandler vurdering av andres arbeid svarer Jan at han synes det var nyttig å se hva de andre laget. Han forteller også om utfordringer knyttet til samarbeid om denne vurderingen og hvordan det var å forhandle seg frem til en enighet.

Denne eleven som scoret nytten av vurderingsstopp til 1, formidlet at stoppet ikke hadde betydning fordi retning for det endelige resultatet var gjort allerede før vurderingsstopp fant sted. Beslutningen vises tydelig i papirutprøvingen bragt med til «Vurderingsstopp 1» og det endelige resultatet.

4.1.3.2 Ferdig produkt, elev 6, Line



Bilde 32. Ferdig produkt, elev 6, Line



Bilde 33. Papirmodell, elev 6, Line

Ved å se på utprøvingen som Line bragte med til «Vurderingsstopp 1» er det i høy grad samsvar med hoveduttrykket knyttet til form og funksjon i det ferdige produktet. Den største forskjellen ligger i skuffene som hun har satt inn i skrivebords-ordnerens front. Line begrunner de kompakte formene på skuffene med at hun fikk tidsnød på slutten av arbeidet med oppgaven og at hun selv ikke var helt fornøyd med dette punktet. Line viser også til dette under punktet som omhandler funksjon: «På utprøvingen hadde jeg en ramme der, men så lagde jeg skuffene litt større» Da hun fritt forteller om sitt ferdige produkt innledningsvis under «Vurderingsstopp 2» peker hun selv mot forbedringspotensial ved produktet, særlig gjelder dette monteringen og hvordan det er montert og limt sammen.

Under punktet som omhandler oppgavens tema og om det samsvarer med oppgaveteksten svarer hun: «Ja, jeg synes det.» Line forteller også om hvorfor det er ulik høyde på produktets sider og begrunner dette med at hun har tatt utgangspunkt i den forreste rekken. Om sluttproduktet sier Line dette: «Jeg ble fornøyd med resultatet, men det er forbedringer som jeg kunne gjort, sånn som limsøl, det gikk litt raskt på slutten.» Line har jobbet godt med alle deler av oppgaven, og produktet ble ferdigstilt kun 10 minutter før juryering skulle finne sted. Dette viser at hun kanskje burde ha planlagt litt bedre tid på siste del av oppgaven som var sammenliming og fargesetting av skrivebords-ordneren.

Line forteller dette om hva hun har lært ved å jobbe med skrivebords-ordneren: «At det tar tid å være nøyaktig, jeg har jo egentlig tenkt på designprosessen for det står jo på

arket, hva vi må gjøre, så har jeg lært at det er veldig nyttig å jobbe etter en plan.» I oppgaveperioden har Line jobbet strukturert med oppgaven, hun viser at hun behersker å jobbe etter en plan og at hun ser linjene fremover i sitt arbeid.

Om vurderingsarbeidet knyttet til oppgaveperioden forteller Line at det har vært bra å få kommentarer fra andre på sitt arbeid: «Det er ikke så lett å se hva jeg kan gjøre annerledes på skissene jeg har tegnet selv.» Dette understøttes av at hun forteller at hun synes det er vanskelig å vurdere eget arbeid.

Line sier dette om nytten av vurderingsstopp: «Jeg synes det har vært veldig bra jeg, for da fikk man vite hva man skulle gjøre, jobbe videre med, satt litt navn på ting.»

4.1.3.3 Ferdig produkt, elev 7, Maja



Bilde 34. Ferdig modell, elev 7, Maja



Bilde 35. Pappmodell, elev 7, Maja

Ved å se på Majas ferdige produkt opp mot modellen laget i bok-papp før første vurderingsstopp ser vi at det er en stor grad av samsvar. Tematisk har hun videreutviklet ideen hun fortalte om innledningsvis.

Maja forteller at hun har laget et produkt som samsvarer med oppgavens tema. Dette beskriver hun slik: «Først så er det byen, og så er det skogen, så en dinosaur her. Så er det husa, så jeg synes jeg har fått frem tema.» Skrivebords-ordneren har to rekker, for- og bakgrunn, som samsvarer med tema og i tillegg har hun brakt inn det eventyrlige som hun fortalte om under den første vurderingsstoppen. På spørsmål om formelementene fungerer sammen viser hun til sidene på skrivebords-ordneren. Når det gjelder funksjon sier Maja at hun synes den fungerer bra.

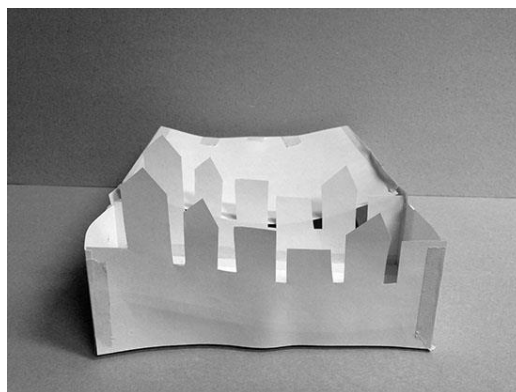
På spørsmål om hva Maja har lært i perioden med oppgavejobbing, svarer hun dette: «Hva jeg har lært? At man ikke skal leke med skalpell, og så, jeg vet ikke, hvis man har bestemt seg for noe så går det.» Maja referer her til at hun har jobbet med den samme ideen fra skisser til ferdig produkt selv om det har vært tekniske utfordringer underveis i arbeidet med oppgaven.

Maja mener hun har hatt utbytte av «Vurderingsstopp 1» og forteller: «Ja, egentlig, for da fikk jeg tenkt litt mer da, over hva jeg måtte gjøre, liksom, over hva jeg hadde igjen og hva jeg kunne gjort på nytt igjen da, forandre på.» Hun viser her til at hun underveis i vurderingsstopp har reflektert over egne valg, men også at hun har tatt til seg meldingen fra medelev og lærer. I punktet som omhandler vurdering av eget arbeid kommenteres dette slik: «Det får meg til å tenke litt mer over det jeg har gjort.» Dette sees som en refleksjon over egen refleksjon. Hun gir uttrykk for at det var nyttig å vurdere andres arbeid fordi hun da fikk et innblikk i hvordan andre hadde løst oppgaven.

4.1.3.4 Ferdig produkt, elev 8, Mai



Bilde 36. Ferdig produkt, elev 8, Mai



Bilde 37. Papirmodell, elev 8, Mai

Hos denne eleven sees det stor endring fra utprøving i papir til ferdig modell. Eleven fortalte i begge vurderingsstoppene om sine utfordringer om å legge en plan for så og følge denne. Dette forteller Mai da hun snakker om den ferdige skrivebords-ordneren sin: «Jeg tegnet jo en del skisser og da, forandret litt åssen jeg skulle gjøre den, sist da vi hadde den praten, men det kom hele tiden noen endringer når jeg var i gang med å lage den da.» Hun refererer til den første vurderingsstopp, hvor hun under punktet «veien videre» sier hun vil jobbe videre med skisser. Det ferdige produktet viser imidlertid at hun har gjort endringer også etter at skisseprosessen er avsluttet. Slik hun beskriver

arbeidsmåten sin kan hele perioden, inkludert det ferdige produktet, sees som en utprøvings og utviklingsfase.

Da Mai forteller om sitt ferdige produkt peker hun på en rekke punkter hvor hun mener det er et forbedringspotensial. Her vises det il skjeve vegger og rare bygninger. Hun problematiserer også egen måte å jobbe på ved å vise til endringer gjort i form og funksjon etter at produktet var påbegynt. Videre forteller Mai at det eneste som er likt på alle skissene er at hun ville ha en brevsprekk til å ha ark i. Brevsprekken hun viser til er ikke med på papirmodellen hun laget.

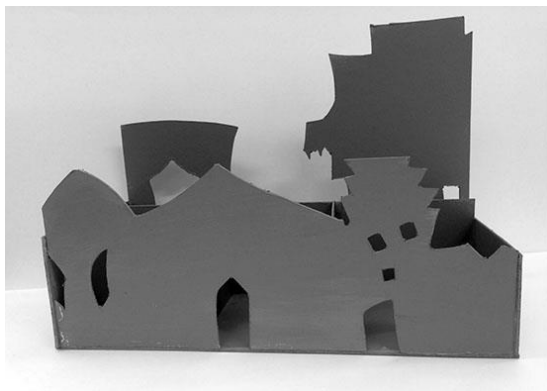
Under punktet i vurderingsstopp som omhandler produktets formelementer snakker Mai om tekniske utfordringer knyttet til det å skjære i bok-papp. Hun peker på at det for henne var vanskelig å skjære etter linjal, hun prøvde ut, men valgte å skjære uten linjal. Hun sier dette: «Det er skjevt her og der, og utskjæringene mine er ikke så nøye.» Om det å skjære med kniv i bok-papp uttaler Mai at kniven skled ut. Hun fortsetter å fortelle om tekniske utfordringer knyttet til det å sette sammen produktet da hun forteller om sitt ferdige produkt. Det første hun peker på er hvor fort limet tørket og at det ble søl. Videre sier hun at der hvor det oppstod sprekker så limte hun på en bit av bok-papp for å dekke over glipper i sammenlimingene. Det at hun ikke har fått rene skjær i åpningene påpekes også. Avslutningsvis forteller Mai at hun synes hun fikk bedre teknikk etter hvert som hun jobbet med bok-pappen.

Mai sier dette om hva hun har lært: «(pause) ehm, jeg er ikke helt sikker, det går litt på det at det ser bedre ut til mer nøye man er, hvor mye tid man bruker, men jeg føler at jeg har vært litt mer effektiv enn nøye, hadde jeg vært litt mer nøye så kanskje så hadde det blitt litt rettere og sett bedre ut, og så at jeg burde bruke tape når jeg skal male, for det ser ikke bra ut.» Mai peker her på at hun selv ser at det er et forbedringspotensial knyttet til ferdig produkt, uten at hun før innlevering har gjort justeringer som kunne forbedret dette.

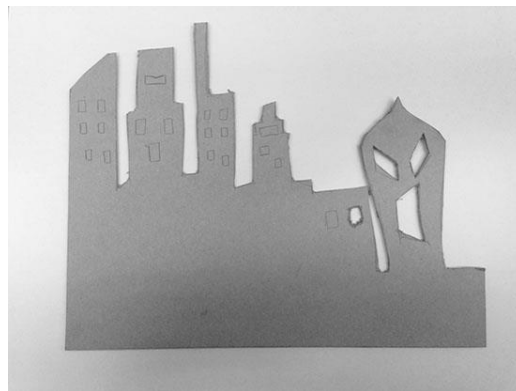
Vurdering av eget arbeid beskriver Mai som nyttig: «Jeg synes det er greit. Da får jeg gått gjennom litt hva jeg selv har gjort, før jeg lager det ferdige produktet.» Under punktet om vurdering av andres arbeid nevner Mai en rekke punkter som det å se hva andre har gjort, hvilke teknikker som er benyttet og det å være kritisk i en vurderingssituasjon. Hun avslutter med «Vi fikk gått gjennom kriteriene for hva som skal til for at det skal være bra.»

Under «vurderingsstopp 2» sier Mai dette om hvordan hun opplevde første vurderingsstopp: «Jeg kan være litt ubesluttsom når jeg først setter i gang, at jeg endrer på planene mine når jeg først setter i gang.» Eleven viser en selvinnsikt i måten hun løser oppgaver på, og scorer nytten av «Vurderingsstopp 1» til 7/8 på skalaen.

4.1.3.5 Ferdig produkt, elev 10, Silja



Bilde 38. Ferdig produkt, elev 10, Silja



Bilde 39. Pappmodell, elev 10, Silja

Det ferdige produktet til Silja viser at hun ikke har bragt med seg særlige elementer fra tema storby. Hun har gjort et valg etter «Vurderingsstopp 1» hvor de bymessige elementene er valgt bort. På utprøvingen gjort i bok-papp var det tegnet inn flere vinduer, disse er ikke bragt inn i det ferdige produktet. Silja er selv usikker på om tema for oppgaven vises i hennes ferdige produkt. Hun betegner sin skrivebords-ordner som en sirkus-by.

Da samtalen omhandler produktets formelementer og om disse fungerer sammen svarer Silja at det ikke er noen like formelementer, at de er forskjellige. Dette tolkes som at hun ikke riktig har forstått hva begrepet formelementer rommer. Når samtalen kommer inn på funksjonen til produktet svarer Silja at det passer bra. Hun er under disse to punktene ordknapp og lite utfyllende i sine kommentarer.

Hvordan det har vært å vurdere eget arbeid beskriver Silja som bra. Hun beskriver ikke dette nærmere. Hun forteller at det var gøy å vurdere andres arbeid fordi hun fikk se nye produkter. Under dette punktet som omhandlet vurdering er Silja lite beskrivende i dialogen. Silja sier dette om hva hun har lært i perioden: «Ikke la kniven din stå oppe,

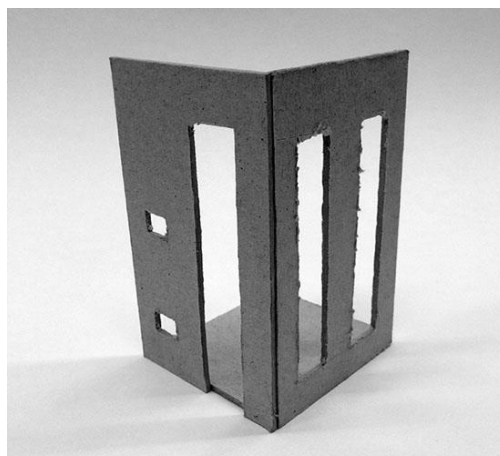
siden folk glemmer det der.» Silja viser her til punktet som i undervisningen er knyttet til helse, miljø og sikkerhet.

Silja forteller dette om hvordan hun har opplevd nytte av den første vurderingsstoppen: «Ja for da kan du få med deg, gjøre det bedre på den neste, jeg fikk med meg det jeg skulle gjøre.» Silja refererer til at hun kunne gjøre det bedre enn på utprøvingen.

4.1.3.6 Ferdig produkt, elev 11, Anja



Bilde 40. Ferdig produkt, elev 11, Anja



Bilde 41. Pappmodell, elev 11, Anja

Anjas ferdige produkt viser at utprøvingen, som var limt sammen, representeres også i det ferdige produktet. Øvrige formelementer samsvarer i noen grad, men bygninger med mange utskjæringer er utelatt. Skrivebord-ordnerens bakvegg har i det ferdige produktet ikke utskjærte åpninger. Under siste vurderingsstopp innleder Anja på denne måten da hun blir bedt om å fortelle om sluttproduktet sitt: « Ja, men det er ikke så rett her hvis vi ser her og her, og så er det ikke like stort.» Her viser hun til ulike bygninger og at de ikke har rette vegger. På spørsmål om tema for oppgaven vises i det ferdige produktet, svarer Anja: « Ja. Det er rom her, det er en by.» Dette viser at hun har tenkt tema på en konkret måte, hun har laget to rom utenfor byen.

Anja er lite fortellende under «Vurderingsstopp 2» Hun svarer helst med enkeltord på utspill eller spørsmål fra lærer. Lærer spør om hva hun har lært i denne oppgaveperioden med jobbing med skrivebords-ordner, Anja svarer dette: «Ehm, å skjære pappen, og (pause) bygge opp noe» Hun viser her til erfaringer i materialet og til det tre-dimensjonale knyttet til form.

Anja scorer nytten av vurderingsstopp til 7 poeng. På spørsmål om vurderingsstopp var nyttig svar hun «Ja» og utdyper ikke hvorfor hun mente å ha nytte av dette. Indikatoren på at vurderingsstoppenes funksjon og nytte av vurdering av eget og andres arbeid kan kun leses ut fra at hun har scoret vurderingsstopp til 7 på skalaen.

Tabell 20. Elevenes score av nytte Vurderingsstopp

Elev		Score
Ane 1	Det har vært bra, det var greit å høre fra deg og henne hva jeg kunne gjøre bedre og sånn	6
Ella 2	Man får mer kontroll på det man skal gjøre	7
Kari 3	Det var sikkert greit	8
Tina 4	Ja, jeg begynte å tenke litt mer hvordan jeg skulle ha det, enn før vi snakket	5
Jan 5	Jeg har egentlig ikke brydd meg så mye om det egentlig, som du kan se så, jeg gikk inn med det førstevalget som jeg hadde tegnet, og som du kan se nå så har jeg ikke gjort noen endringer i skisser, eller what so ever, skissene jeg tenkte å gjøre dem fullførte jeg også	1
Line 6	Jeg synes det har vært veldig bra jeg, for da fikk man vite hva man skulle gjøre, jobbe videre med, satt litt navn på ting	9
Maja 7	Ja, egentlig, for da fikk jeg tenkt litt mer da, over hva jeg måtte gjøre, liksom, over hva jeg hadde igjen og hva jeg kunne gjort på nytt igjen da, forandret på	9
Mai 8	Jeg synes det var ganske greit på en måte å sitte ned og planlegge litt og få litt sånn, å tenke igjennom hva jeg bør gjøre for å få til det jeg planlegger da, jeg synes jo at det var, jeg synes det var greit med den praten, og samtidig som jeg synes det var greit å prate om, så, jeg kan være litt ubesluttsom når jeg først setter i gang, at jeg endrer på planene mine når jeg først setter i gang	7/8
Rine 9	Ja, det var det, ikke så veldig	5
Silja 10	Ja for da kan du få med deg, gjøre det bedre på den neste, jeg fikk med meg det jeg skulle gjøre	10

Anja 11	Lærer: var vurderingsstopp nyttig for deg? Anja: ja	7
Heidi 12	Vurderingsstopp var viktig, da fikk vi vite hva vi, eller se litt annerledes enn bare det vi driver med	8

Elevene har scoret utbyttet de har hatt av vurderingsstopp på en skala fra 1 til 10. Gjennomsnittlig score for disse 12 elevene var 7,5

Ved å se på hva elevene svarer på spørsmålet om de opplevde vurderingsstopp som nyttig, vises en hovedtendens og elevene kan deles inn i to kategorier. Den ene gruppen kan knyttes til gruppen som omtaler vurderingsstopp som veiledende. De ser på dialogen som en hjelpende rettesnor for det videre arbeidet med produktet. Kommentarene fra medelev og lærer er med på å gi retning til videre arbeid med oppgaven. Den andre gruppen beskriver at de gjennom vurderingsstopp har reflektert mer over egne valg og arbeidet de gjør. Dette tolkes som at de gjennom spørsmål som stilles reflekterer og gjør egne valg som blir førende for det videre arbeidet. Gruppe en benytter konkrete råd, mens gruppe to reflekterer og gjør egne valg.

Sammendrag «Vurderingsstopp 2»

Under siste vurderingsstopp synes det som om elevene reflekterer godt over egen prosess og at de kommer med kritiske vurderinger av eget produkt. Under punktet «Hva her du lært?» er det stort spenn i svarene: de viser til erfaringer i materialet, hvordan det er å jobbe etter en plan, at det å bestemme seg for noe er drivkraft for videre arbeid, det å være nøye i praktisk arbeid og hvordan behandle verktøy. Elevenes svar er varierte men alle viser til det de har lært i perioden.

4.1.4 Oppsummering av resultater i skolen

Vurderingsstopp

Ut fra lærers ståsted oppleves det som om elevene har respondert positivt på vurderingsstoppene. De har jobbet konstruktivt ved at de har formidlet egne skisser og utprøvinger gjennom dialogen. Vurderingsstopp har lagt til rette for elevenes egne refleksjoner og de har selv formidlet hvordan de vil jobbe videre med oppgaven. De har

samtidig kommet med meldinger som peker fremover til sine medelever. Lærers kommentarer og innspill korrigerende og/eller oppsummerte avslutningsvis etter hvert av temaene for vurderingsstoppene.

Ved oppgavejobbing etter «Vurderingsstopp 1» opplevdes det fra lærers side svært positivt å kunne vise tilbake til hva som fremkom i dialogen under første vurderingsstopp. Dette kunne være relatert til motivasjon som «Da vi snakket sammen sist sa du at du ønsket å prøve ut...» eller «Har du tenkt over rådet du fikk fra medelev om hvordan du kan løse dette problemet?» Dialogen som fant sted under første vurderingsstopp lever videre i det senere arbeidet i oppgaveperioden frem mot ferdigstilling av produktet. Under arbeidet frem mot ferdig produkt opplevdes det at elevene reflekterte over eget arbeid gjennom dialogen som fant sted.

Ikke alle elever opplever å være like deltakende i dialogen. Til tider har det vært en form for monologisk dialog ved at elever i stor grad har svart med bekræftende *ja* eller *mmm* på kommentarer eller spørsmål fra lærer eller medelev. Graden av dette kan ikke knyttes opp til om de har meldt utbytte av vurderingsstopp eller ikke. Det sees i datamaterialet heller ingen kobling mellom score av nytten av vurderingsstopp, og om de tilhører gruppen som viser til reflekterende eller veivisende nytte. Under «Vurderingsstopp 1» fremkommer fenomenet i varierende grad, og sees i særlig grad hos enkelte elever. Monologisk dialog fremkommer også periodevis hos de andre elevene i undersøkelsen. Samtlige elever, bortsett fra en, bekrefter at det har vært positivt og nyttig for videre jobbing med oppgaven å gjennomføre vurderingsstopp.

Ingen av elevene hadde erfaring med å skjære i bok-papp med tapetkniv før oppgaveperiodens start. Dette gjorde at de alle ervervet seg nye erfaringer med materiale og redskap. En elev refererer til tidligere arbeid med tre og knytter denne erfaringen opp mot sitt arbeid med bok-papp.

Juryering

Undersøkelsens del juryering viser at elevene gjennom dialog viser en kritisk tilnærming til andre elevers arbeid og produkter. De finner sterke sider og påpeker svake punkt i hverandres ferdige produkter. Vurderingene er basert på stikkord i juryeringsskjemaet, se vedlegg 9, og har ikke tatt direkte utgangspunkt i oppgavetekstens vurderingskriterier.

Det er registrert at svært få elever under vurderingsstoppene har referert til oppgaveteksten eller vurderingskriteriene for oppgaven.

4.2 Dialogens påvirkning innen eget skapende arbeid

For å kunne si noe om ulike sider ved dialogen knyttet til eget skapende arbeid utarbeides det en kortfattet oversikt over premisser som ligger til grunn. Det vil innenfor de to undersøkelsesområdene finnes fellesnevner; maskinstrykking som utgangspunkt for dialogen, men også ulikheter som kan belyse problemstillingen; konteksten, tradisjon og kultur. Hvordan påvirker dialogen eget skapende arbeid? Dialogen vil være kontekstavhengig, dette undersøkes ved se på hvilket spillerom dialogen har innenfor de ulike undersøkelsesområdene, kurs i maskinstrykking og hospitering ved høyskole samt dialogens videre liv etter avsluttede undersøkelser.

Tabell 21. Oversikt over eget skapende arbeid i ulike kontekster

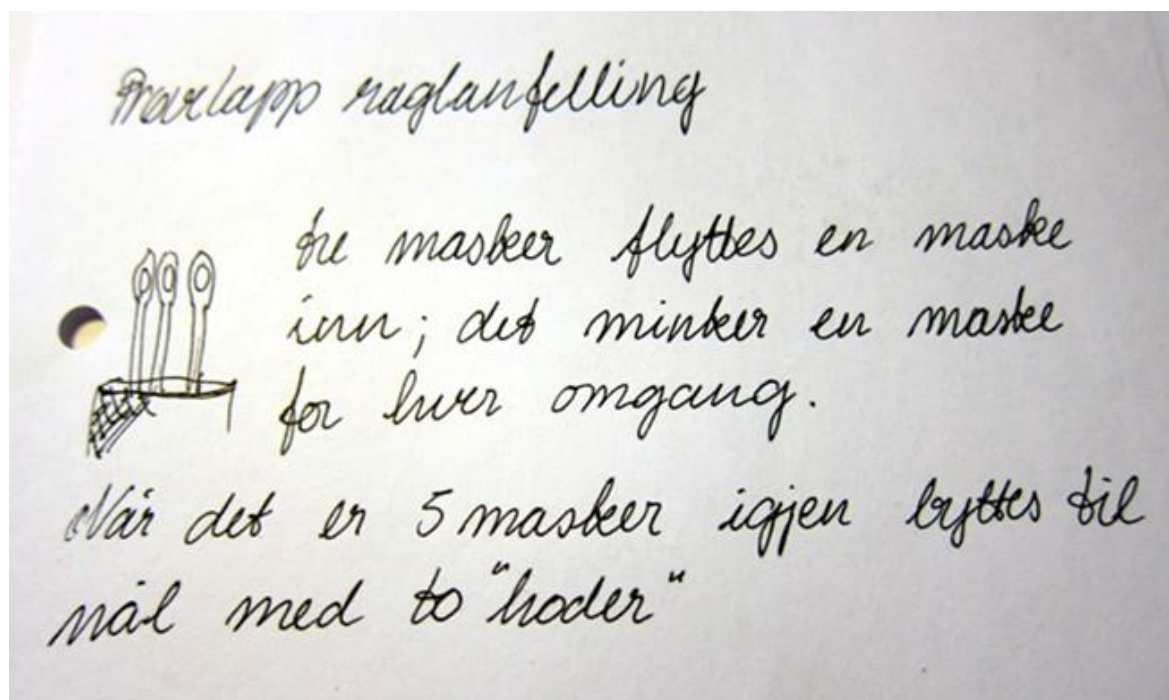
	Kurs maskinstrykking, 2 deltagere	Høyskolen, gruppe 13 studenter. 6 studenter deltok i samtalen ved avslutning av perioden.
Dialog rundt felles arbeid, arbeidsfellesskap	Kursopplegg hvor deltagerne jobber med felles opplegg, gjennomgår utprøvingene i fellesskap	Studentene jobber med en annen oppgave og teknikk enn maskinstrykking
Veiledning knyttet til teknikk	Felles veiledning knyttet til teknikk, oppfølging knyttet til praktisk utprøving	Det gis ikke veiledning knyttet til det tekniske
Formuttrykk/ det estetiske	Dialog mellom meg og kursleder knyttet til visning av verket (-15) Ellers ingen diskusjon rundt den estetiske dimensjonen ved strykking.	Dialog mellom studenter og meg rundt det estetiske ved strykking i hovedsak knyttet til første dag og samtale siste dag.
Kontekst og setting	Oppsøker selv kurset	Studenter jobber med obligatorisk oppgave.
Sosial kontekst	Kjenner ingen	Kjenner ikke studentene

Antall deltagere, positivt og negativt	Få deltagere å spille på lag med, men lite ventetid ved behov for veiledning. Ingen dialog rundt det estetiske ved maskinstrikking.	Flere deltagere å spille på lag med og rom for faglige diskusjoner innen det estetiske, ingen innspill i forhold til det tekniske knyttet til maskinstrikking.
-----------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

4.2.1 Kurs i maskinstrikking

Formålet med kurs i maskinstrikking i denne undersøkelsen var å se hvordan dialogen påvirker eget skapende arbeid. I perioden har det funnet sted egen læring gjennom tilegnelse av nye teknikker og strikkemåter, samt ytterligere kjennskap til hvordan maskinen fungerer teknisk. Erfaringer knyttet til materialitet er også utvidet etter gjennomføring av kurs i maskinstrikking. Under kurset i maskinstrikking ble det undervist i teknikker som for meg til dels var ukjente.² Dette medførte mange notater som gikk på det tekniske, som hvordan jeg senere kunne utføre den samme strikkelappen/teknikken. Mange av teknikkene ble gjennomgått av kursleder ved at teknikken ble vist og med en muntlig forklaring ved siden av. Det ble gitt rom for oppfølgingsspørsmål etter gjennomgangen. Mange av teknikkene krevde en spesiell innstilling på strikkemaskinen forut for strikkingen. Her var det svært nyttig å gjøre notater. Etter instruksjonen var det klart for egen utprøving, og allerede her kom notatene til nytte. Eksemplet under, Bilde 42, viser at det er svært nødvendig å gjøre notater i forhold til det å kunne rekonstruere prøven i ettertid. Selv om det ikke er den mest avanserte utprøvingen, krever det at man må huske mange instruksjoner i rekke.

² Under dette kurset ble det benyttet en Norsy SK 280 strikkemaskin, dette er en finstrikker hvor det kan benyttes garnkvalitet tilsvarende garn som benyttes ved håndstriking opp til pinne nummer 3. Norsy SK 280 er en hullkortmaskin hvor det kan strikkes tofarget mønster over en mønsterbredde på 24 masker.



Bilde 42. Utsnitt fra loggbok, kurs maskinstrykking

Fokus blir her å notere og å gjøre. Når det er mange trinn i de teknikker som gjennomgås i løpet av kort tid blir det mange detaljer å memorere, og det å notere blir viktig for å kunne gjennomføre teknikken og strikkeprøven i ettertid. Ved gjennomgangen ser vi hvordan kursleder gjennomfører strikkingen, hører hennes instruksjoner, noterer stikkord og får mulighet til å komme med oppfølgingsspørsmål. Likevel kan det være vanskelig å gjennomføre utprøvingen i praksis uten videre støtte. Ved å gå tilbake til loggboken, se Bilde 42. Utsnitt fra loggbok, kurs maskinstrykking over, vises den tegnede dekknålen som ble benyttet til flytting av masker. Grunnen til dette var at faguttrykket «dekknål» var ukjent, visualiseringen ble et hjelpemiddel i ettertid som en konkret tegning.



Det foregår en dialog på flere plan, også med tidligere ervervet kunnskap og erfaringer. Denne indre dialogen endrer karakter ved gjentatte repetisjoner. Det finner sted en refleksjon over den indre dialogen med kunnskap knyttet til håndstriking.

Bilde 43. Utprøving og redskapet deknål.

Antall kursdeltagere opplevdes å ha mye å si for flyt i eget arbeid. Det var under kurset svært lite ventetid. Det positive var at det ikke ble stopp i arbeidet, samtidig kan det ha hindret egen «prøving og feiling» når hjelpen var så nær.



Bilde 44. Kant m/ picot, sett fra retten



Bilde 45. Kant m/ picot, sett fra vrangen

Utprøvingen som er vist over, har en *picotkant*. Fremgangsmåten stod beskrevet i kompendiet som ble utdelt ved kursstart. Kursleder gjennomgår og veileder under arbeidet. På dette stadiet i kurset er det fremdeles nødvendig med støttende notater for å kunne rekonstruere utprøvingen i ettertid. Særlig gjelder dette maskinens innstillinger.



Bilde 46. Falsk vrangbord



Bilde 47. Falsk vrangbord, ved strekking

Utprøvingen over viser en oppleggskant strikket i *falsk vrangbord*. Denne er strikket dobbel. Betegnelsen falsk vrangbord kommer av at det med strikkemaskin ikke kan strikkes vrang masker uten at man benytter et ribbapparat i tillegg til hovedmaskinen. Den falske vrangborden er kun strikket med rette masker, ved at det er strikket på to masker og satt en nål i hvil (ganger arbeidets bredde). Opplegg og start er en gjentakelse av prøven gjort med picotkant. Under denne utprøvingen er notater først og fremst knyttet til hvordan maskene hektes opp for videre strikking.



Bilde 48. Utprøving «boblemønster»



Bilde 49. Utprøving etter vask

Bilde 48. *Utprøving «boblemønster»* og Bilde 49. *Utprøving etter vask* viser hvordan det visuelle uttrykket endres ved at prøvelappen er vasket. Uttrykket blir mer kompakt. Utprøvingen er strikket med en teknikk som heter *tuck*. Under strikking av *tuck* opplevdes det nødvendig med ekstra støtte gjennom den muntlige dialogen kursleder ga.

Grunnen til dette var måten teknikken var bygd opp på og hvordan tidligere erfaringer ikke var direkte overførbare.

Den detaljerte oversikten over kurssets emner var med på å danne en forutsigbarhet og den ga en oversikt over gjennomgått materiale. Dette viste seg verdifullt i ettertid ved selvstendig arbeid på maskinen. Notater skrevet under kurset er notater gjort med henblikk på å kunne gjennomføre de enkelte utprøvingene på egenhånd i ettertid. Dette fokus har kunnet tatt noe av oppmerksomheten underveis i jobbingen med utprøvingene. Utprøvingene er gjennomført en gang, uten mulighet for selvstendig repetisjon. Etter endt kurs har det for å gjøre de ulike utprøvingene vært svært nyttig å ha egne notater i tillegg til kurskompendiet. Grunnen til dette er at egne formuleringer og tegninger letter rekonstruksjonen.

Det oppleves positivt med den tette oppfølgingen fra kursleder under gjennomgang av nye teknikker. Dialogen er en sentral del av det å tilegne seg det tekniske ved maskinstrikking. Den er supplerende til det at fremgangsmåter, det å gjøre, vises før man selv gjør den samme utprøvingen.

Oppsummering av kurs i maskinstrikking

Gjennom interaksjon med andre i praksisfellesskapet oppleves dialogen som et støttende redskap. Under kurset i maskinstrikking var det rom for oppfølgingsspørsmål. For rekonstruksjon av utprøvingene i ettertid opplevdes det som en god støtte å ha notater og kurskompendiet å gå tilbake til. Tidligere erfaringer knyttet til håndstriking gir en form for indre dialog mellom det nye og det som ligger latent som kunnskap. Et eksempel er utprøving av raglanfelling, Bilde 43, fellingsmetoden var kjent fra håndstriking og utfordringen lå i strikkemaskinens innstillinger og hvilke redskaper som ble benyttet.

4.2.2 Hospitering og strikking i klasserom ved høgskole

Som hospitant i klasserommet var det en utfordring å finne rom for dialog med de øvrige studentene. Dette skyldes delvis at en del av tiden er bundet opp til undervisning og det faktum at mange studenter forlater klasserommet når det ikke er undervisning. Noen valgte da å jobbe hjemme eller de gikk for å benytte for eksempel biblioteket eller andre arbeidsrom knyttet til avdelingen. Innledningsvis når jeg presenterer meg og mitt ærend

får jeg mange spørsmål knyttet til det å strikke på maskin. Disse spørsmålene var i hovedsak knyttet til:

- Det tekniske, hvordan en strikkemaskin fungerer
- Det å være masterstudent
- Intensjonen bak valg av tema for masteroppgaven

Konsekvenser av «mellomrommet» i skapende prosesser

Det som her betegnes som «mellomrommet» er det rommet som ligger mellom konteksten i klasserommet eller kursvirksomheten og eget skapende arbeid. Fysisk kan konteksten forlates, men ikke på det kognitive planet. Impulser vil plukkes opp også i dialoger som finner sted i andre sammenhenger. Som et eksempel på dette nevnes det å bevege seg i fellesarealet på Høgskolen og man treffer kjente og det samtales om masterprosjektet. Samtalen gir respons som det reflekteres over. Det visuelle bringes inn da det er naturlig å vise bilder av arbeidene for å formidle artefaktene. Responsen og dialogen som fremkommer av dette er noe som bringes med tilbake inn i arbeidsrommet, og selv om de ikke direkte påvirker arbeidet vil det indirekte kunne gjøre det. I arbeidsprosessen kan ikke denne tilbakemeldingen frisettes eller utelukkes med hensyn til ideer til videre arbeid. Prosessen i arbeidet er noe som hele tiden er til stede og som opptar kognitiv aktivitet. En annen kontekst som kan nevnes her og som har tilnærmet noe av den samme funksjonen er det å være deltager på obligatoriske masterseminar. Det finner sted en dialog ved at arbeidet presenteres og det stilles kritiske spørsmål som hva, hvordan og hvorfor.



Bilde 50. Detalj bjørkebark fra P4



Bilde 51. Tre ulike strikkede bjørkekubber fra P4

Det var med utgangspunkt i disse bjørkebarkene på bjørkekubber fra P4, strikkingen ved høghskolen startet. Se *Bilde 51*. Tre ulike strikkede bjørkekubber fra P4 og *Bilde 50*. Detalj bjørkebark fra P4 som viser utsnitt av verket (-15).

Konkret ved begynnelsen av perioden ble det startet på strikking av en bjørkebark i valørene hvit, grå og svart. Dette er første steg videre fra Bilde 6. Verket (-15). Ideene til dette kom før oppstart av perioden, under masterseminar 2 ved Høghskolen i Telemark. Dette seminaret er ikke omfattet av undersøkelsen, men viser at man i skapende prosesser ikke kan fristille seg fra prosessen eller de ulike kontekster man er en del av. Refleksjoner og bearbeiding av disse bringes indirekte inn i undersøkelsen og oppgaven av den grunn at jeg som forskerperson bringes inn for ulike kontekster som nødvendigvis påvirker prosessen.



Bilde 52. Håndmanipulering med chenillegarn



Bilde 53. Hvitt på hvitt

Prosessene med utprøving av håndmanipulasjon er så vidt begynt. Her vises innlagte striper med chenillegarn. Preget av rapporter er i ferd med å brytes ned ved den økte variasjonen som oppstår. Utprøvingen, *Bilde 52*. Håndmanipulering med chenillegarn, viser hvordan det er håndmanipulert med garn i ulike kvaliteter, her både chenille og viskose. Dette som her kalles håndmanipulasjon utføres ved at det strikkes et gitt antall

masker manuelt med et annet garn før det fortsettes med maskinstrikking. Variasjonsmulighetene økes slik at en stripe ikke behøver gjentas regelmessig over hele det strikkede stykkes bredde. En annen mulighet er at det legges inn ulike valører med garn på samme rad.



Bilde 54. Tradisjonell bord og striper



Bilde 55. Striper i garnkvalitet som bryter med bakgrunn

En videreføring av håndmanipulerte striper vises i Bilde 55 og Bilde 56. Her er det benyttet et tynt ullgarn i bunnstrikkingen og chenille- eller bouclegarn til mønsterstrikkingen. Intensjonen bak dette er å skape mere liv i det strikkede slik at det ikke skal fremstå som flatt.



Bilde 56. Utprøving svart/hvit



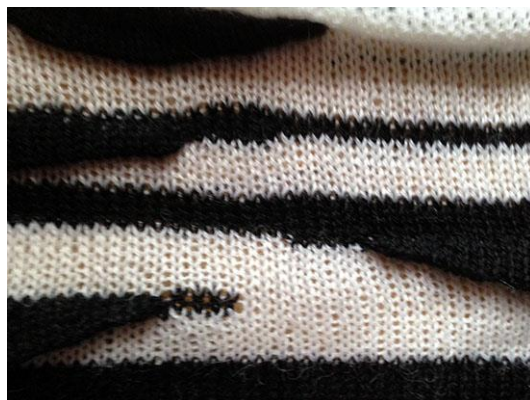
Bilde 57. Tette rapporter

Bilde 54 er tilnærmet lik strikkingen fra P4, men det er gjort noe variasjon i stripene utenfor rapporten. Denne utprøvingen førte meg videre til gjentatte rapporter også i

høyden, utført i grått og svart. I begge disse utprøvingene er det lik garnkvalitet i bunn- og mønsterstrikk.



Bilde 58. Utprøving med biser 1



Bilde 59. Utprøving med biser 2

Under kurset i maskinstrykking ble det gitt innføring i maskinstrykking med forkortede rekker og biser. For å kunne strikke utprøvingene Bilde 58 og Bilde 59 måtte fremgangsmåte og notater hentes frem. Det som over kalles biser er i praksis en kombinasjon av biser og forkortede rekker. De to teknikkene måtte kobles sammen for å oppnå det visuelle uttrykket på utprøvingene. Notatene gjort under arbeid med forkortede rekker på kurset var særlig nyttige. Selve fremgangsmåten for teknikken var klar, via refleksjoner over strikking som håndteknikk, maskinens innstillinger måtte justeres etter notatene.



Bilde 60. Utprøving av kontraster, detalj av Bilde 61b.



Bilde 61. Utprøving valør, detalj av Bilde 61e.

Under strikking av bjørkebarken (se Bilde 62) var det forskerens indre bilde at bjørkebarken er tilnærmet hvit der hvor den er lysest. Dette diskuterte jeg med studentene og ble rådet til å ta med den strikkede barken ut og se; stemmer det indre bilde?



Bilde 62. Utprøving sett opp mot naturen

Ved å bringe det strikkede stykket ut i skogen og henge det opp på en bjørkestamme viste det seg at den lyse delen øverst er blitt for hvit i forhold til bjørkens opprinnelige bark. Dersom intensjonen skal være mest mulig likhet, en imitasjon av bjørkebark, må det gjøres justeringer av farger. Bjørkebarkens farge er årstidsavhengig og fremstår som hvitere om sommeren.

Gjennomføring av en ustrukturert samtale med studentene

Ved den siste dagen med hospitering ved høghskolen ble det gjennomført en ustrukturert samtale med en samlet studentgruppe (6 studenter deltok). I forkant av samtalen ble utprøvingene hengt opp på en tavle på veggen, dette for å bringe inn det visuelle som samtalepunkt.



Bilde 63. Strikking presentert for studentene, nummereres fra venstre a, b, c, d og e.

Med bjørkebarken og verket (-15), Bilde 61 a, som utgangspunkt har fokus under hele perioden vært veien videre, det å bringe nye elementer inn i det strikkede. Erfaringer fra første undersøkelsesområdene, kurs i maskinstrykking, danner grunnlag for å mestre det grunnleggende tekniske innen maskinstrykking. Samtidig avsluttes samtalen ved høghskolen med at det er dialogen rundt det skapende arbeides estetiske uttrykk som igjen stiller det tekniske i utfordringens lys. Dette i form av spørsmål som stilles om teknikk.

Innledningsvis ble studentene informert om arbeidsgangen og hva tankene rundt denne var. Samtalen fikk så leve sitt eget liv uten at den ble styrt av forsker, det vil si som en ustrukturert samtale, men at de innspill som kom frem ble retningsgivende og drivende for den videre samtalen. Egne refleksjoner rundt dette er at forsker har en annen rolle enn studentene. Det var forskeren, inkludert forforståelsen, som var deltakende i dialogen i tillegg til det å være utøvende. Utgangspunktet var en ustrukturert samtale, men forsker påvirker dialogen underveis gjennom en interaksjon med studentene. Ulike tema som bringes inn blir drivende for dialogen.

Fortetting av samtale ved høgskolen viser at det finnes noen markører som viser hvordan dialogen tar opp ulike tema, under gis en skjematisk oversikt over disse:

Tabell 22. Hovedkategorier for dialogen med studenter

Intensjon bak det skapende	Forbli i naturen eller en frisetting av det strikkede	Tekniske utfordringer ved maskin-strikking	Det visuelle og taktile knyttet til bjørkebark	Tradisjon og kultur i forhold til det strikkede
----------------------------	-------------------------------------------------------	--------------------------------------------	------------------------------------------------	-------------------------------------------------

Punktene i tabellen over viser hvilke områder samtalen i hovedsak omhandler. I dialogen vekslet samtalen rundt punktene i tabellen over, punktene belyses i varierende grad i datamaterialet.

Innledningsvis i samtalen spør Anne: «Jeg lurer på hvor du vil? Hva er det som er målet ditt? Nå er du jo på vei et sted, men hva er det du vil oppnå?» Studenten vil her frembringe intensjonen bak arbeidet. Innen didaktisk tenkning *hva*. Hva er målet med strikkingen? Anne: «Så målet ditt er på en måte ikke og nå et sted, men å komme vekk fra en plass?» Denne oppfølgingskommentaren oppleves å fange intensjonen med strikkingen, da verket (-15) er utgangspunktet for undersøkelsen. Og det er veien bort fra dette, prosessen og hvordan denne påvirkes av dialogen som er sentral i undersøkelsen.

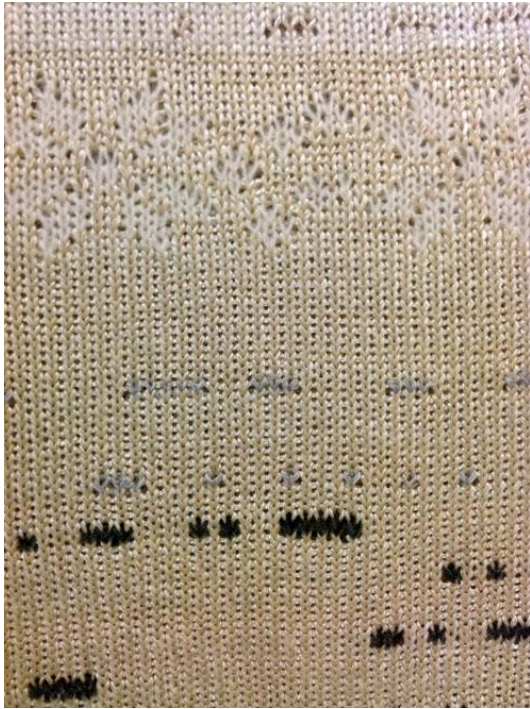
Samtalen dreies nå inn på om ønsket er å bli værende *i* naturen, om det skal være en imitasjon av bjørkebarken eller om det strikkede skal vekke mere oppmerksomhet? Det pekes videre på at dersom det strikkede skal være ute i naturen vil det strikkede etter en stund påvirkes nettopp av naturen som en følge av regn, vind og snø. Her vil natur møte natur; naturen er inspirasjonskilde og naturen påvirker det strikkede.

Frisetting av det strikkede bringes av studentene inn i samtalen, hvorfor skal vi strikke? «I mitt prosjekt vil dette si å kunne bruke det strikkede for å kunne uttrykke meg, jeg strikker ikke her ut fra nyttefunksjonen. Hvordan bringe det tradisjonelle fra strikkingen, åtteblads-rosen, inn i en ny kontekst?» Det blir et møtepunkt mellom tradisjon og natur som resulterer i kultur. En kultivering av natur og tradisjon, frembragt via strikking.

Berit: «Så du er på en måte i tradisjonen i forhold til teknikk og form, men så tar du tradisjonen med deg inn i et nytt uttrykk, mer skulpturelt eller som en installasjon mot natur, det er en bro der.» Samtalen dreier inn på det tekniske aspektet ved maskinstrikkingen. Med bakgrunn i gjennomført kurs er det tekniske omkring strikkingen utviklet i forhold til teknisk kunnskap på tidspunktet hvor verket (-15) ble til. Håndmanipulering av maskinen har muliggjort et uttrykk som ikke er regelbundet på samme måte som det uttrykket som var på det strikkede i (-15), se Bilde 52 til 61.

Samtalen omhandler nå uttrykket, og hva som fungerer best som helhet. En kommentar her er: «Den hviteste prøven den er veldig genser». Dette begrunnes ut fra at uttrykket bærer preg av tradisjonelt mønsterstrikk, at åtteblads-rosen blir for tydelig. Det pekes på feltet som er mellom åtteblads-rosene, hvordan dette påvirker helheten i uttrykket. Studentene bringer inn emnet form. Utprøvingene er hengt flatt opp på en tavle, de er ikke annet enn flate utprøvinger. Det at form kommer opp som tema har sin mulige begrunnelse i bjørkas form, bjørka i naturen er ikke to-dimensjonal. Det visuelle uttrykket vil endres når det strikkede inntar en tre-dimensjonal form. Med utgangspunkt i denne dialogsekvensen gjøres en utprøving i klasserommet hvor vi kler det strikkede på en papirrull for å få frem det visuelle uttrykket knyttet til tre-dimensjonal form.

Det strikkede utprøvingen med lyse stjerner øverst vises for studentene. Intensjonen med dette er å vise utprøvingens transparens. Hvordan lyset påvirker det visuelle ved at baklys muliggjør et nytt uttrykk. Ved å holde utprøvingen opp mot vinduet fremtrer det et mønster som knapt er synlig uten dette baklyset.



Bilde 64. Strikket prøve uten belysning bakfra



Bilde 65. Strikket prøve med belysning bakfra

Etter å ha vist studentene disse utprøvingene, går samtalen igjen over til bjørkebarken og dens form. LJ løfter frem ideen om å vise et innfelt strikket stykke i bjørkebarken, at det vises et utsnitt av åtteblads-rosen inn i den opprinnelige bjørkebarken.

Berit: «Vi har jo sett en del sånn, noen som kler på trærne sine, men alle de jeg har sett så har det vært med veldig skrikende farger, sånn at, ja, du har et annet utgangspunkt eller mål.» Det pekes så på at intensjonen bak disse strikkede trærne er å tiltrekke seg oppmerksomhet. Og at det i enkelte verk er benyttet strikking, også ved å kle på gjenstander som f.eks. sykler.

Berit vil nå tilbake til intensjonen med strikkingen og stiller følgende spørsmål: «Skal det her vises til barn og ungdom som en utstilling?» På dette spørsmålet svares det at det ikke er tatt stilling til dette, at en eventuell utstilling ligger utenfor masteroppgavens problemområde. Det Berit her ønsker å klargjøre er hvordan dette kan knyttes opp mot for eksempel ungdomsskole. Anne fortsetter: «Du har jo åtteblads-rosa ikke sant, som vi voksne kjenner oss igjen i. Men hva slags element/figur ville den gruppa på en måte kunne assosiert seg med? Hvis de på en måte kan kjenne at de kan bruke det?» Dette tolkes som om studenten ser at det å velge et annet element enn åtteblads-rosen vil gi

større gjenkjennelse hos ungdommer. Altså en didaktisk tenkning som går i retning av målgruppe ungdom. Marie kommenterer: «Det er det Arne og Carlos har gjort! Sier noe om den kulturen vi er en del av». Marie refererer her til hvordan designduoen Arne & Carlos har benyttet elementer hentet utenfor strikkingen og bragt dem inn i en strikkes tradisjon.

I samtalen oppstår det nå et bruddpunkt og studentene bringes tilbake til utprøvingen knyttet til verket (-15) og studenten oppfordres til å komme med forslag for å bringe strikkingen videre. Sofie kommer med et konkret spørsmål: «Har du prøvd å ha de åtteblads-rosene tilfeldig plassert og ikke på linje?» Det bekreftes overfor studenten at dette ikke er prøvd ut og det forklares med at det ikke vil være teknisk mulig dersom det strikkede stykke ikke snues i etterkant. Dersom strikkeretningen endres vil retningen på rekkene med åtteblads-roser kunne være vertikal og ikke horisontal. Det begrunnes også ut fra at det da kan bli vanskelig å følge formen på bjørka. Som en mulig problemløser nevnes her å benytte dataprogrammet DesignaKnit, men at dette foreløpig ikke er gjort. Berit spør: «Går det ikke an å snu kortet? Hvordan er maskinen bygd opp?» LJ responderer på dette ved å bringe frem mulige løsninger: «I ytterste konsekvens går det an å strikke en lapp og sy den på, klippe ut og sy på.» og «Eller man kan klippe ut en stjerne (åtteblads-rose) og lage et merke i barken, og plassere den ene stjerna der. Kanskje man ikke trenger hele?»

Anne bringer samtalen tilbake til bjørkebarken: «Bjørketreet er jo veldig taktilt, ikke sant? Og det er veldig fragmentert i mønsteret, så av alle disse liker jeg egentlig den best, men jeg kjenner at jeg ville hatt mere luft og mer fragmentert på en måte» Studenten henviser her til utprøvingen, Bilde 63 utprøving c. Berit responderer med følgende: «For det tenker jeg og, at det er mer avstand mellom noen av de ujevne, graffiti- mønsteret. Og så litt andre nyanser i mønsterfargen, hvis du varierte med noe grå innimellom og ikke hadde bare svart/hvitt.» LJ svarer på dette ved å forklare at dette ikke vil være et teknisk problem, og forklarer hvordan det gjøres ved å stoppe mønsterkortet når det strikkes slik at man kan oppnå felter uten mønsterstrikk.

Den samme studenten, Berit, følger opp ved å spørre: «Går det an på en måte at du strikker sånn at det går ut, eller blir det flatt alt du strikker?» LJ viser til bilder av utprøvinger gjort under kurs i maskinstrikking. Anne: «Enkelt tråd et sted, og tre-dobbelt tråd et annet sted vil jo få frem en annen effekt.» Samtalen dreier seg nå rundt

utprøvingen i Bilde 48, og LJ kommenterer denne utprøvingen: «Den hadde kanskje blitt annerledes hvis jeg hadde strikket den i tynt garn og tovet den?» Umiddelbart kommenteres dette av Anne: «Men toving? Jeg ser for meg at det blir for spesielt for bjørkebarken. Men det er jo sånn at, når du drar av, så er det nesten som tynn, tynn silke. Så den er jo veldig sart egentlig den barken i forhold til mye annen bark som er mere kompakt, eller tykkere.» Denne sekvensen avsluttes ved at LJ oppsummerer slik: «Det er som du sier, jeg blir bare mere og mere fasinert, fordi den er så variert. Du har det helt tynne som du kan rive opp og som det er papirtykkelse på, til det som er nederst på gamle trær, knudrete og med masse tekstur.»

Sammendrag

Perioden med hospitering viser at det å utsette det strikkede for studentenes øyne ga mange innspill knyttet til strikkingen. Studentene opplevdes å være opptatt av min intensjon bak strikkingen og ønsket dette avklart før de kommenterte det strikkede. Studentene kom med innspill til endringer i det visuelle, og kom med spørsmål som utfordret min tekniske kunnskap. Konsekvensen av dette var at det hos forsker oppsto en indre dialog med tidligere kunnskap og en problemløsende tenkning. Det strikkede på Bilde 66, er en direkte konsekvens av samtalen med studentene.

4.2.3 Oppsummering av resultater i eget skapende arbeid

Sammendrag av resultat kurs, hospitering og strikking

Undersøkelsen viser at studentene i begynnelsen av samtalen var opptatt av intensjonene bak strikkingen, dette for å klargjøre utgangspunktet for deres kommentarer. Studentene er også opptatt av hvilken tradisjon strikkingen befinner seg innenfor og om hensikten er et brudd eller videreføring av tradisjon. Ved gjennomføring av kurs i maskinstrikking var ikke intensjonen bak strikkingen et tema, men det ble nevnt da masteroppgaven ble presentert. Kurset ble gjennomført for å kunne se hvordan dialogen påvirket innlæring av nye teknikker.

Undersøkelsene i eget skapende arbeid viser at man vanskelig kan frisetse seg fra dialogen når man befinner seg i et sosialt praksisfellesskap. Utgangspunktet verket (-15) utløste en prosess for å spore dialogen. Dialogen kan heller ikke kunne sies å være avsluttet etter at undersøkelsene var avsluttet. Dialogen henger ved det strikkede, og

peker fremover mot en endring. Dialogen har utsatt meg for refleksjoner innen det skapende knyttet til eget arbeid. Denne dialogen kjennes likevel ikke forpliktende, slik den kunne gjort dersom det var en formell veiledningssituasjon knyttet til undervisning. På en annen side; det som oppleves fritt i den skapende prosessen skal også vurderes og måles av sensorer under masteroppgaveeksamen. Konsekvensen av dette er at dialogen både binder og frisetter i den skapende konteksten. Det visuelle blir målgivende for dialogen, og ikke det at prosessen skal måles slik det ville blitt i en vurderingssituasjon innen skole. Strikkingen i undersøkelsen har heller ikke hatt forpliktelser i form av en oppgavetekst.

Tabell 23. Konsekvenser av dialogen i skapende arbeid

Dialog	Refleksjon	Prosess	Produkt
Dialog gjennom interaksjon med ulike kontekster i omverden.	Den indre dialog som finner sted med tidligere erfaringer, teori og den visuelle del av praksis.	Hvordan refleksjonene anvendes, valg som påvirker produktet.	Det visuelle bilde av hva dialogen har frembragt, og som igjen fører til nye dialoger.

Tabellen over gir en oversikt over opplevd dialog og konsekvenser den gir innen eget skapende arbeid under perioden med maskinstrikking.

En fortsettelse av strikking i dialog med undersøkelsens ulike deler

Etter gjennomgang av datamaterialet fra undersøkelsesområdene, har strikkemaskinen igjen kommet frem for å visualisere hva dialogen har bragt frem av refleksjoner under perioden. Dette er gjennomført parallelt med arbeid med oppgavens drøftingsdel. I arbeidet med avsluttende del av strikkingen er det benyttet dataprogrammet DesignaKnit³ som gir en større mulighet for variasjon i mønsterstrikk. Den største fordelen med dette innenfor min strikking, er at mønsterrapporten kan utvides fra hullkortets 24 masker til i prinsippet 200 masker i bredden (200 masker er strikkemaskinens antall nåler i bredden).

³ <http://softbyte.co.uk/designaknit.htm>



Bilde 66. Strikk med applikert element

Ved utprøvingen, Bilde 66. Strikk med applikert element, er bjørkebark strikket ut fra mønster designet i DesignaKnit8. For ytterligere å bryte preget av rapporter er det satt inn en strikket åtteblads-rose, denne er klippet ut fra et stykke strikket i det samme mønsteret som bjørkebarken. For å markere at det er satt inn et element er det strikkede stykket applikert på med rødt garn. Fra samtalen med studenten ved høgskolen kom denne problemstillingen opp: «Går det ikke an å snu kortet? Hvordan er maskinen bygd opp?» Forsker responderer på dette ved å bringe frem mulige løsninger: «I ytterste konsekvens går det an å strikke en lapp og sy den på, klippe ut og sy på.» Det strikkede i Bilde 66 er således et resultat av dialogen med studentene, hvor spørsmål knyttet til det tekniske ved maskinstrikkingen bringer frem et resonnement hos forsker, som resulterer i nytt visuelt uttrykk i det strikkede. Dette viser at prosessen rundt det strikkede fortsatt er i dialog med studentenes «stemmer» fra hospiteringsperioden ved høgskolen.

5 Kjempefint! eller...

Ved drøfting av de ulike delene i undersøkelsen gjøres dette under ett og det er her dialogen innenfor de to undersøkelsesområdene som står i fokus, relatert til oppgavens problemområde og problemstillinger:

1. Hvordan kan dialogen innenfor formativ vurdering fremme elevens læring?
2. Hvordan påvirker dialogen eget skapende arbeid?

Innenfor området som omhandler undersøkelser i skolen diskuteres hvordan dialogen innenfor formativ vurdering har kunnet bidra til å fremme elevenes læringsprosess. Innen eget skapende arbeid diskuteres hvordan dialogen på ulike måter har påvirket prosess og resultat av det strikkede.

5.1 Relasjoner

Innledningsvis drøftes betydningen av relasjoner mellom deltagerne. Dette gjøres med bakgrunn i at det kan ha betydning for dialogen om deltakerne kjenner hverandre eller ikke fra tidligere og om de opplever en trygghet i forhold til hverandre (Imsen, 2005). Elevene som omfattes i undersøkelsen kjenner hverandre gjennom felles skolegang i fem måneder. En annen side ved dette kan være at de også har felles referanser utenfor skolen og at dette kan bringes inn i samtalen i undervisningsrommet. Dette understøttes av Johansson (2002, s. 204), elevene befinner seg i en sosial praksis både innenfor og utenfor skolehverdagen. En konsekvens av at elevene selv velger «læringspartner» er at nettopp relasjonen kan hindre den faglige samtalen, at fokus flyttes utenfor undervisningsrommet. Lave (2003) påpeker at læring innenfor en sosial praksis involverer hele personen. Når relasjoner bringes inn her er det fordi det kan ha betydning for dialogens flyt. Betydningen av trygghet i forhold til medspillerne i konteksten for dialog innen formativ vurdering må ikke undervurderes. Elever som i klasserommet deltar lite i dialogiske situasjoner oppleves å være tryggere og mer deltagende under vurderingsstoppene hvor det er færre deltagere. Elevene sitter sammen to og to i klasserommet, men det har ikke vært tatt hensyn til dette ved gjennomføringen av vurderingssamtalene. Ingen av elevene har gitt uttrykk for at de ikke har følt trygghet i situasjonen knyttet til vurderingsstopp, selv ikke de elevene som ellers ber om fremføringer alene med lærer.

Gjennom undersøkelsen i eget skapende arbeid har ulike arenaer og kontekster gitt ulikt rom for dialogen som finner sted. Fellesskap med andre er ikke ensbetydende med at dette fungerer som et praksisfellesskap. Det opplevdes frustrerende ikke å kunne diskutere form og uttrykk når man befant seg i en kontekst som omhandlet det tekniske. Likeledes var det under hospiteringen ved høgskolen frustrerende og ikke kunne diskutere tekniske løsninger knyttet til det maskintekniske. Dette har sitt utgangspunkt i Wenger sitt begrep *praksisfellesskap* (Dysthe, 2001). Under kurset i maskinstrikking var forsker deltaker i et praksisfellesskap knyttet til det tekniske, mens det ikke fantes noe praksisfellesskap for diskusjon av form og uttrykk. Her var deltaker kun å betegne som deltaker i en gruppe som ikke kunne betegnes som et praksisfellesskap. I den andre delen av undersøkelsen som er gjennomført ved hospitering ved høgskole opplevdes den motsatte problemstillingen, det var en form for praksisfellesskap knyttet til det estetisk skapende men ikke til området som var knyttet til det maskintekniske. Studentene kommenterte det visuelle og estetiske, men opplevdes ikke å inneha den tekniske kompetansen som er en forutsetning for å kunne løse tekniske problemstillinger knyttet til det å strikke på maskin.

Innen skole er det en stor grad av praksisfellesskap og dette blir kalt for *skolekode* (Imsen, 2001). Elevene har vært deltagere i et praksisfellesskap ved at de har jobbet med en felles gitt oppgave og innenfor felles rammer. Gjennom praksisfellesskapet har de opparbeidet seg et felles språk, som er viktig for at dialogen skal være meningsfull og læringsfremmende. (Dale, 2010). Skjervheim (1996) hevder at dersom vi ikke har et felles språk lever vi i hver vår verden. Felles språklige rammer må være et prioritert område i undervisning Under «Vurderingsstopp» har behovet for felles språklige rammer vært synliggjort ved at elevene når de snakker om eget og andres arbeid, også i stor grad nytter det ikke-verbale kroppsspråket og at dette inngår i elevenes form for dialog.

Ved gjennomføring av kurs i maskinstrikking oppleves en tett oppfølging fra kursleder. Som kursdeltager oppleves dialogen som en god støtte for det visuelle, praktisk gjennomgang på strikkemaskinen, da kursleder demonstrerer ulike teknikker. Dette ga en trygghet under arbeidet. Kursleder opptrer her som den kompetente andre, slik Vygotsky betegner den proksimale utviklingszone (Imsen, 2005). Dette ble underbygget ytterligere ved at det var en klar progresjon i vanskegrad knyttet til det tekniske. Dialogen var støttende selv om det visuelle var sterk til stede, da ved at kursleder viste teknikken samtidig som hun forklarte fremgangsmåten. Stillasbygging betegnes av Bruner som en

støtte i læringssituasjonen som gradvis kan fjernes etter hvert som man blir mere kompetent og selvstendig i arbeidet (Wittek, 2012). Ved hjelp av notater gjort under kurset ble det mulig å jobbe mere selvstendig med strikkemaskinen, stillaset (kursleder) hadde fylt sin funksjon og var ikke lenger nødvendig for å kunne rekonstruere de ulike utprøvingene.

Strid mellom meg selv som skapende og «den andre» kan oppleves som smertefullt. Når man utsetter seg for dialog i eget skapende arbeid kan dette føre til konflikter mellom egen intensjon og måte og uttrykke seg på i forhold til hva som fremkommer i dialogen. Hvordan er det så med arbeidet som utføres alene på eget arbeidsrom? Etter avslutningen av kurs i maskinstrikking og hospitering ved høyskolen ble en av tankene fra samtalen med studentene bragt frem under strikking, Bilde 66. Strikk med applikert element. Dialogen er utgangspunkt for strikkingen, strikkemaskinen og dialogen medierer samtalen til ny strikket bjørkebark (Säljö, 2001). Under denne avsluttende strikkingen er støtte fra andre fraværende, stillaset som hadde en støttende funksjon under kurset i maskinstrikking er ikke lengre til stede (Wittek, 2012). Støtte til strikkingen måtte nå finnes andre steder, gjennom en dialog med kurskompendiet, notater og fagbøker som omhandler maskinstrikking.

5.2 Refleksjon over egen praksis

Gjennom samtalen med studentene kommer spørsmål om det som omhandler det tekniske ved maskinstrikking. Sitat hentet fra samtalen, hvor en av studentene spør: «Går det ikke an å snu kortet? Hvordan er maskinen bygd opp?» Dialogen gir tekniske utfordringer knyttet til det å strikke på maskin. Studenten uttaler seg om det visuelle, men manglende teknisk innsikt om maskinstrikking hindrer henne i å finne mulige løsninger for fremstilling av det visuelle uttrykk som er ønskelig for bjørkebarken. Det er mye av den samme problematikken som har ligget til grunn for meg i undersøkelsen. Dette bringer frem refleksjon rundt det tekniske, av Schön beskrives dette som refleksjon over handlingen i prosessen (Schön, 2001). Refleksjonen kan føre til en indre dialog (Wittek, 2002) med tidligere erfaringer som således vil kunne bringe arbeidet videre. Via dialogen bringes det på bane en problematikk hvor det synliggjøres at det å være skapende knytter seg i denne sammenheng til å inneha nødvendige tekniske innsikter, for å kunne gjøre reflekterte valg basert på kunnskap (Lutnæs, 2011). Målet må være at også elevene oppnår en grad av refleksjon over handling i prosessen (Schön, 2001). Problemløsning er

her et sentralt begrep, og gjennom dialogen kan elevene hjelpes i denne delen av deres læringsprosess. Jan viser gjennom dialog at han i arbeid med materiale bok-papp trekker veksler på tidligere erfaringer (Maltén, 2002) knyttet til det å jobbe i materialet tre. I praksis viser dette seg ved at han velger verktøy for bearbeiding av bok-pappen som han tidligere har benyttet ved arbeid med tre.

Mai formidler i begge vurderingsstoppene at hun har en plan for arbeidet, men at hun likevel gjør endringer underveis. Mai viser med dette at hun har vansker med å holde fokus på arbeidsmål. Under «Vurderingsstopp 1» sier Mai følgende om utfordringer omkring dette «Jeg er litt sånn at jeg bare hopper ut i oppgaven noen ganger. Uten å tenke helt, og så sitter jeg der etterpå og tenker, Å nei, det glemte jeg!» Mai formidler her en form for metakognitiv tenkning (Engh, 2011) omkring måten hun arbeider med oppgaveløsning på. Eleven ser egne vansker og problematiserer dette i dialogen. Da Mai i «Vurderingsstopp 2» får spørsmål om nytten av «Vurderingsstopp 1» svarer hun dette «Jeg synes det var ganske greit (...) å sitte ned og planlegge litt (...) Tenke gjennom hva jeg bør gjøre for å få til det jeg planlegger». Her ligger det en erkjennelse av at hun kan være ubesluttosom i prosessen. Hennes refleksjon over egen handling (Schön, 2001). viser at hun er bevisst egen arbeidsmåte, men at det likevel ved neste oppgave er utfordrende å endre prosessen fra skisser og utprøvinger til ferdig produkt. Gjennom disse uttalelsene gir Mai lærer et innblikk i en situasjon som for eleven er utfordrende og som lærer kan bruke som informasjon for å tilpasse undervisningen. Popman beskriver hvordan eleven kan nytte denne formative vurderingen for å justere egen læringsstrategi (Slemmen, 2010).

Elevene har under punktet hvor de beskriver nytten av vurderingsstopp beskrevet utbyttet som rom for refleksjon over egen prosess og arbeide, eller som retningsvisende i form av konkrete mål. Gruppen som beskriver at de har reflektert over egne valg i prosessen, beskrevet av Schön (2001), formidler at de gjennom dialogen selv gjør valg som blir retningsgivende for resten av arbeidsperioden. Den andre gruppen beskriver at de gjennom vurderingsstopp fikk konkrete råd som for dem ble retningsgivende for videre arbeid med oppgaven. Smith (2009) påpeker viktigheten av at elevene forstår hvordan de skal komme videre i sitt arbeid. Dette kan sees som om denne siste gruppen ikke er like selvstendige i arbeidsprosessen, og at de ikke på samme måte reflekterer over eget arbeid. Sistnevnte elevgruppe har ikke kommet dit at de reflekterer over eget arbeid slik som beskrevet av Schön (2001).

Der hvor Silja under vurderingsstopp uttrykker vansker med skjæring i papp skjer det en synliggjøring av hennes utfordringer knyttet til materiale og teknikk. Medeleven responderer og kommuniserer et forslag til veien videre gjennom å vise til egne erfaringer i materialet (Schön, 2001). Denne veiledningen hadde ikke kunnet fremkomme dersom eleven ikke hadde hatt denne erfaringen som egen kognitiv referanse. I dialogen overfører Maja sine erfaringer med materiale til språklig gitt hjelp for videre utprøvinger for Silja.

5.3 Monologisk dialog og dens utfordringer

Monologisk dialog (Dysthe, 1997) beskrives som den dialogen som i hovedsak føres av lærer og hvor eleven svarer kort eller bekræftende/avkreftende på tema i samtalen med enstavelserord. Denne form for dialog synliggjøres i vurderingsstopp med elev 11, Anja. I store deler av samtalen bekræftes det lærer sier ved «ja» og «mmm» og dialogen må her kunne kalles monologisk. Samtidig nytter eleven gester i form av peking for å formidle det hun ønsker, hun nytter ikke språket indikativt (Säljö, 2001) men finner støtte i det visuelle (Nielsen, 2009), skisser og utprøvinger, for kommunikasjon med medelev og lærer. Informasjonen lærer sitter med etter «Vurderingsstop 1» med denne eleven må brukes for tilpasning for senere vurderingsstopp med eleven. Her kan det se ut som om lærer må legge om formulering av spørsmål slik at eleven kommer mer på banen. For lærer fungerer denne vurderingen som en stadfesting av hvor eleven er i sin læring (Slemmen 2010), og hvilke grep som må gjennomføres for å kunne hjelpe eleven videre i sin læringsprosess.

5.4 Det visuelle som referanseramme

Under vurderingsstoppene gjennomført i skolen sees det i stor grad at elevene bruker peking som en støtte for dialogen. Säljö viser til Vygotsky når han beskriver språklige uttrykk, termer og ord for å inneha en indikativ funksjon. Med dette mener han at ved hjelp av språklige kategorier kan benevne ting vi omgås (Säljö, 2001). Språket kan her brukes til benevning istedenfor at vi bruker pekefingeren og peker mot gjenstanden eller deler av den. Skyldes dette manglende språk eller er det knyttet til at det er enklere med peking for å skape en forståelse? I vurderingsstopp som Anja har deltatt i sees det at peking benyttes ofte i dialogen. Gjør det at vi forholder oss til skisser, utprøvinger og gjenstander som visuelle produkter at det blir mere legitimt med peking? Det visuelle

bidrar til at vi i dialogen oppnår en mening selv om språket ikke nyttes indikativt. Anja skaper en mening i dialogen selv om hun gjennom språket kun bekrefter lærers kommentarer med ord som *ja* og *mmm*, og ellers nytter peking for å vise hva hun ønsker formidlet.

5.5 Dialogen som driver i skapende arbeid

Som resultat av avsluttet undersøkelse i eget arbeid og funn knyttet til dette fremkommer det at det er mange ulike kontekster knyttet til dialogen som har drevet mitt skapende arbeid. Undersøkelsene har omfattet kurs i maskinstrikking og hospitering ved høgskolen, likevel kan ikke påvirkninger som skjer med bakgrunn i andre dialoger utelukkes i prosessen. Som skapende kan ikke dialogen avgrenses til en undersøkende kontekst. Det kan like gjerne være dialogen med en kollega eller et tilfeldig møte på butikken som påvirker det visuelle i skapende prosesser. En følge av dette er at fragmenter danner en helhet, og denne tanken bringer meg inn mot et nytt arbeid.

Dialogen som har funnet sted innen eget skapende arbeid har drevet frem et behov for å utvide kunnskapshorisonten innen maskinstrikking. Dette ved at hullkortmaskinen la en begrensning innenfor mønsterutvikling over 24 masker. Ved å gå over til dataprogrammet DesignaKnit ble denne begrensningen mindre. Utfordringen etter å ha tilegnet meg kunnskap for å bruke DesignaKnit var trådsprang ved design av nye mønster. Hva nå? Hvordan øke friheten i forhold til trådsprang? Muligheten ligger nå i jacquardstrikk.⁴ Dialogen kan her sies å ha en motiverende effekt i tillegg til at den er læringsdrivende innen eget skapende arbeide. Hvordan er det med «Vurderingsstopp» som er gjennomført i skolen, hvordan har dialogen innen den formative vurderingen påvirket elevenes motivasjon? Fra lærers ståsted synes det positivt å kunne bruke dialogen som fant sted under vurderingsstopp som motiverende faktor ved å vise tilbake til samtalen. Dysthe (2001) trekker frem at motivasjon fremmes i stor grad ved å skape interaksjonsformer og miljø hvor eleven føler seg akseptert. Innen «Vurderingsstopp» bidrar elevene til dette ved at de påpeker hverandres styrker og hjelper hverandre med råd for veien videre frem mot ferdig produkt.

⁴ Jacquardstrikk er en form for dobbeltstrikk hvor man ikke har tråder av kontrastgarnet liggende på baksiden. For å strikke dobbel jacquardstrikk må man benytte et vrangbordapparat knyttet til strikkemaskinen.

Hva har dialogen som fant sted innenfor vurderingsstoppene fått av konsekvenser for lærer med tanke på tilrettelegging og individuelt tilpasset opplæring? Og hvordan kan lærer nytte denne innsikten for å bedre bidra til elevens læreprosesser? Lærer må finne frem til hva eleven klarer på egenhånd og hva de trenger støtte til (Dysthe, 1997). Jan viser liten endringsvilje under første vurderingsstopp, han har før samtalen bestemt seg for hva han vil lage og hvordan han vil jobbe. Som følge av dette er han lite interessert i innspill og kommentarer fra medelev og lærer. Kan lærer gjennom dialog med denne eleven bidra til at han i større grad reflekterer over egen prosess? Eleven må av lærer få hjelp til også å gå veien om utforskning, utprøvinger og søke andre veier for mulig problemløsning.

Innføring av «Vurderingsstopp» ved jobbing med oppgaver synes å gi et større fokus på læring enn dersom elevene jobber selvstendig fra oppgavens start til mål. Elevene synes å ha en større bevissthet knyttet til egen læringsprosess. Før innføring av «Vurderingsstopp» kunne elevene stille seg undrende til tilbakemelding og karakterer ved oppgaveperiodens avslutning. De oppleves nå å ha en større innsikt i eget ståsted. Knyttet sammen med skriftlige meldinger som peker fremover kan «Vurderingsstopp» bidra til at eleven får en god innsikt og forståelse over eget faglig ståsted.

Tilbake til skolehverdagen etter endt undersøkelse; hvordan kan det la seg gjøre med «Vurderingsstopp» som en integrert del av undervisningen? Vurderingsstopp slik den har vært praktisert i undersøkelsesperioden har vært tidkrevende og utfordringen nå blir å finne en måte å drive vurderingsstopp som i større grad er integrert i undervisningen. En mulig måte dette kan gjennomføres på er at elevene selvstendig jobber med punktet skisser og utprøvinger før lærer kommer inn med sine kommentarer. Lærers tidsbruk kan med dette reduseres, likevel vil lærer få et overblikk over hvor eleven befinner seg i sin læreprosess og finne mulige indikatorer for hva eleven trenger av hjelp frem mot ferdig produkt.

Erfart dialog innen eget skapende område åpner opp for didaktiske refleksjoner knyttet til dialogen i skolesammenheng. Dialogen kan fremme motivasjon og driv, men den oppleves også å kunne fremkalle en motstand ved at det oppleves en konflikt mellom egen intensjon og ytringer fra «den andre». Gjennom dialog kan opplevelsen bli «Ja, *det vil jeg prøve ut!*», men den kan også bli til frustrasjon og opplevelse av motstand; «*Det er ikke slik jeg vil gjøre det!*».

5.6 Metodekritikk

Kvalitative metoder har blitt kritisert for manglende intersubjektivitet (Kvale & Brinkmann, 2009); ulike lesere vil bringe ulik mening inn i tolkning av tekster og resultater ellers. Hvilke øyne som ser og leser har betydning. Forskerens tolkning av empiri, farges av forskers forforståelse (Hjardemaal, 2002).

Undersøkelser gjennomført i skolen kunne også vært forankret som en tilnærming mot aksjonsforskning. Lærerkollegiet ved skolen fremmet behovet for en endring av praksis ved erkjennelse av problemer og utfordringer knyttet til den formative vurderingen. Vurderingsstopp er et tiltak for endring av pedagogisk praksis og resultatene gir lærer en større innsikt i elevenes læringsprosess (Bjørndal, 2002).

Det ble valgt å gjøre lydopptak under vurderingsstoppene gjennomført med elevene i undervisningen. Hadde man benyttet video-opptak kunne man også innhentet informasjon som ligger i situasjonen knyttet til faktorer, deltagere som peker, nikker og så videre, som sees som støttende for dialogen. Slik datamaterialet nå foreligger, synliggjøres ikke nonverbale aspekter som finner sted parallelt med dialogen (Thagaard, 2009). Hovedbegrunnelse for valg av kun lydopptak er at elever ville kunne motsette seg video-opptak og at disse da ikke ville være tilgjengelige som informanter. Under undersøkelsen som er gjennomført i videregående opplæring kunne det vært foretatt lydopptak også under Juryeringen, noe som ville gitt et innblikk i hvordan elevene diskuterte seg frem til sine konklusjoner. Bakgrunnen for dette valget var at ikke alle elevene deltok i undersøkelsen. I ettertid viser det seg at dialogen som fant sted under juryeringen ikke kan frembringes i undersøkelsen. Den eneste dokumentasjon på at det fant sted en dialog under dette arbeidet er læres observasjon i klasserommet. Lydopptak kunne vært gjennomført dersom elevene ble delt inn i grupper etter hvem som deltok i undersøkelsen. Undersøkelsens empiri kunne således vært utvidet til å inkludere lydopptak fra dialogen som fant sted under juryeringen.

Man må kritisk reflektere over hvordan det kan ha påvirket resultatene at vurderingsstopp er gjennomført i en kontekst hvor forsker har en lærerrolle overfor elevene/informantene (Kvale & Brinkmann, 2009). Lærer skal etter endt undervisningsperiode sette karakterer på elevenes produkter. Dette kan ha påvirket elevenes utsagn gitt under undersøkelsens vurderingsstopp. Intensjonen har under undersøkelsesperioden vært at eleven blir sett på som elev og at lærer er lærer.

I oppgaveperioden hvor elevene jobbet med vurderingsstopp var et av vurderingskriteriene hvordan elevene viste evne til refleksjon under vurderingsstopp. Dette kan ha påvirket elevene i deres svar, særlig under punktet hvor de spørres om vurderingsstopp var nyttig. Her kunne et alternativ vært at elevene besvarte spørsmålet anonymt.

Det å forske innen egen praksis innebærer stor grad av subjektivitet og er ikke uproblematisk. Samtidig skal man ta stilling til rollen som observatør. Lydopptak fra samtalen med studenter ved høgskolen og senere transkribering, er behandlet ut fra et forsøk på objektiv holdning til samtalen. Dette vil ikke være mulig fullt ut, fordi som forskerperson opptrer man med en grad av subjektivt og forforståelse (Hjardemaal, 2002). Dersom det i forkant av denne samtalen hadde vært strukturert et oppsett med spørsmål/tema hadde det latt seg gjøre å oppnå en større grad av objektivitet. Samtidig ville da noe av spontaniteten i samtalen gått tapt.

Undersøkelsen viser en representasjon av virkeligheten (Christoffersen & Johannessen, 2012). Dette må det tas høyde for når resultatene leses, det er ikke virkeligheten som vises men forskers representasjon av observasjoner av dialogen og hvordan data er tolket inn i en kontekst. Hvordan er det så med undersøkelsens gyldighet? Undersøkelsene har vært for smale til å kunne generalisere og si at resultatene er gyldige for samtlige elever innen undersøkt programfag vg. 1 Design og håndverk. Likevel ansees det at resultatene kan ha en overføringsverdi og gyldighet med tanke på refleksjoner over dialogens betydning. Det er ikke bevisst plukket ut en gruppe elever fremfor en annen med henblikk på elevresultater eller forutsetninger.

I undersøkelsen gjennomført i skolen har elevene jobbet med skrivebords-ordner i materialet bok-papp, og eget skapende arbeid har hatt maskinstrikking som utgangspunkt. Undersøkelsene har således hatt ulike materialer og teknikker. Knyttet til undersøkelsens tema og problemstillinger synes det ikke at dette har påvirket forståelsen av dialogen innen det undersøkte området. Således kunne undersøkelsene vært gjennomført med andre materialer og teknikker.

6 Sluttord og veien videre

Avslutningsvis kommenteres sentrale trekk knyttet til dialogens betydning for formativ vurdering og hvordan denne kan bidra til elevenes læring, og hvordan dialogen påvirker prosess og produkt knyttet til eget skapende arbeid.

Med et sosiokulturelt perspektiv på læring som utgangspunkt for undersøkelsen synes det som om elevene gjennom dialog og interaksjon med andre under vurderingsstopp har fått større innblikk i egen læringsprosess. «Vurderingsstopp» og «Juryering» gjør elevene i stand til å kunne foreta kritiske og reflekterte valg i oppgavejobbing og utvikle evnen til et overordnet perspektiv på egen læring, samtidig som de får erfaringer knyttet til det å muntlig vurdere andres arbeider.

Det er gjennomført lite forskning på området som omhandler dialogen innenfor formativ vurdering i skolen knyttet opp mot fagfeltet kunst og håndverk. Denne masteroppgaven kan derfor bidra til en større forståelse for at dialogen innenfor den formative vurderingsformen kan nyttes for å fremme elevenes læring og innsikt i egen læringsprosess knyttet til praktisk arbeid innen fagfeltet. Slik dialogen innen formativ vurdering her er undersøkt synes det som om det ligger et potensiale for «Vurderingsstopp» også i andre utdanningsprogram innen videregående opplæring, særlig innen praktiske fag. «Vurderingsstopp» som metode vil også kunne nyttes ved oppgavejobbing innen grunnskolen i faget Kunst og håndverk, og da særlig med tanke på ungdomstrinnet.

Innen eget skapende arbeid, med maskinstrykking som redskap, har undersøkelsene synliggjort at dersom den skapende befinner seg i en kontekst med andre skjer det en interaksjon gjennom dialogen. Skapende prosesser kan ikke frisettes fra konteksten eller praksisfellesskapet. Dialogen vil her føre til refleksjoner som vil påvirke både prosess og produkt.

Som ved gjennomføringen av masteroppgavens pilotprosjekt, P4, har egne arbeider blitt utsatt for andres øyne. Gjennom dialogen også til dels granskende øyne i konteksten hvor samtalen med studentene ved høgskolen fant sted. Selv om ikke vurdering er en del av undersøkelsesområdet innen eget skapende arbeid, ble det strikkede utsatt for tolkning og kritisk vurdering.

Undersøkelsen omhandler og har belyst sider ved dialogen innenfor formativ vurdering i skolen og i eget skapende arbeid. Hvor kan så veien gå og hvordan vil det være mulig å belyse undersøkelsesområdet ytterligere? En mulig vei videre ville være å gjennomføre «Vurderingsstopp» over en lengre periode for å kunne se konsekvensene av denne over tid. Vil en innarbeidet arbeidsmetode som «Vurderingsstopp» kunne implementeres i all undervisning innenfor programfagene for tilpasning og dokumentering av elevens læring? Et annet mulig utgangspunkt ville kunne være å koble den formative vurderingen opp mot den summative vurderingen som finner sted innenfor fagfeltet. Vil lærers dokumentasjon av elevens læringsarbeid kunne brukes inn i forhandlingene rundt termin- og standpunkt karakterer? Eget skapende arbeid kunne undersøkes der hvor det var et praksisfellesskap hvor både det estetiske skapende og det tekniske inngikk; der hvor det var et eksisterende praksisfellesskap. Hva med dialogen da?



Bilde 67. Nye veier for dialogen

Så ligger de her, dette som var et stolt bjørketre, og venter på nye møter. Hva vil dialogen bringe i møte med nye kulturelle fragmenter og tradisjoner? Dialogen med disse elementene som blir til visuelle uttrykk inn i en ny kontekst. Forenes bjørka med ny strikking eller går det strikkede i en annen retning? Dialogen blir broen mellom det som har vært, det som er og det som kan bli.

Referanser

- Bredesen, M. U. (2007). *Dialog av veiledende art omkring en skapende prosess frem til ferdig produkt : en studie med utgangspunkt i et sosiokulturelt perspektiv*. (Mastergradsavhandling, Høgskolen i Telemark). M.U. Bredesen, Notodden.
- Bjørndal, C. R. P. (2002). *Det vurderende øye, Observasjon, vurdering og utvikling i undervisning og veiledning* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forl.
- Dale, E. L. (2010). *Kunnskapsløftet: på vei mot felles kvalitetsansvar?* Oslo: Universitetsforl.
- Dysthe, O. (1997). *Det flerstemmige klasserum : skrivning og samtale for at lære* (Vol. 1. utgave, 3. oplag, Århus 2005). Århus: Klim.
- Dysthe, O. (2001). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 33-72). Oslo: Abstrakt forlas AS.
- Dysthe, O. (2008). Klasseromsvurdering og læring. *Bedre skole*, 2008(4), 16-23. doi: http://www.udir.no/PageFiles/Vurdering%20for%20laring/Dokumenter/Bibliotek/2/BedreSkole-4-08_Dysthe.pdf
- Dysthe, O. (2009). Læringssyn og vurderingspraksis. I J. Frost (Red.), *Evaluering - i et dialogisk perspektiv* (s. 33-51). Oslo: Cappelen Damm.
- Engh, K. R. (2011). *Vurdering for læring i skolen : på vei mot en bærekraftig vurderingskultur*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Forskrift til opplæringslova. (2006). *Forskrift til opplæringslova*. Hentet 12.04, 2014, fra <http://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>
- Gjørund, P., & Huseby, R. (2003). *To eller flere...* Oslo: N. W. Damm & Søn.
- Gjørund, P., & Huseby, R. (2005). *I fokus : observasjonsarbeid i skolen*. Oslo: Damm.
- Gudmundsdottir, S. (1998) «Skarpt er gjestens blick» -Den fortolkende forsker i klasserommet i K. Klette (Red.) *Klasseromsforskning – på norsk* (s. 103-115) Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Gustavsson, B. (2007). Hans-Georg Gadamer: Att som i leken förstå. I K. Steinsholt & L. Løvlie (Red.), *Pedagogikkens mange ansikter: Pedagogisk ide'histoire fra antikken til det postmoderne* (s. 498-510). Oslo: Universitetsforlaget.
- Halvorsen, E. M. (2007). *Kunstfaglig og pedagogisk FoU; nærhet, diastanse, dokumentasjon*. Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Helle, L. (2013) Tilbake- og fremovermeldinger. I *Vurdering, teori og praksis*, 12-19, Hentet, 20.03, 2014, fra

http://hosting.redkommunikasjon.no/akershus_fylkeskommune/vurderingsheftet4/pdf.html#/1/

- Helgestad, L. J. (2011). *Å utsette eget arbeid for andres øyne*. (Pilotprosjekt for masteroppgaven). Notodden: Høgskolen i Telemark, Institutt for forming og formgiving.
- Hjardemaal, F. (2002). Vitenskapsteori. I T. A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (s. 28-60). Oslo: Unipub AS.
- Hodgson, J., Rønning, W., Skogvold, A. S., & Tomlinson, P. (2010). *Vurdering under Kunnskapsløftet, Læreres begrepsforståelse og deres rapporterte og faktiske vurderingspraksis*. Bodø: Nordlandsforskning.
- Imsen, G. (2005). *Elevens verden: innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2006). *Lærerens verden: innføring i generell didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Johansson, M. (2002). *Slöjdpraktik i skolan : hand, tanke, kommunikation och andra medierande redskap* (Vol. 183). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Karlsen, A. M. F. (2011). *Mellom smilefjes og karakterer En kvalitativ studie om vurdering i skolen*. (Masteroppgave, Universitetet i Bergen). Hentet, 14.10, 2012, fra <https://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/4864/82633594.pdf?sequence=1>
- Kleven, T. A. (2002). Data og datainnsamlingsmetoder. I T. A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (s. 61-83). Oslo: Unipub AS.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. (2. utg.) Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Lave, J. (2003). *Situert læring - og andre tekster*. København: Reitzel.
- Lutnæs, E. (2011). *Standpunktvurdering i grunnskolefaget Kunst og håndverk : læreres forhandlingsrepertoar* (Vol. 52). Oslo: Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo.
- Maltén, A. (2002). *Hjärnan och pedagogiken: ett samspel*. Lund: Studentlitteratur.
- Nielsen, L. M. (2009) *Fagdidaktikk for kunst og håndverk, i går – i dag – i morgen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Opplæringslova (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. Hentet 03.09, 2013, fra <http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Pedlex Norsk Skoleinformasjon. (2009). *Vurdering i grunnskolen: Informasjon til foresatte, elever og lærere* (brosjyre). Oslo: Pedlex Norsk Skoleinformasjon.
- Reinertsen, A. B. (2013). Vurderingsspråk. *Bedre skole, Nr. 1-2013*, 69-71.

- Schön, D. A. (2001). *Den reflekterende praktiker: hvordan professionelle tænker, når de arbejder*. Århus: Klim.
- Seljord kunstforening. 2009. *Arvesyn (brosjyre)*. Seljord: Seljord kunstforening.
- Skjervheim, H. (1996). *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Oslo: Aschehoug.
- Slemmen, T. (2010). *Vurdering for læring i klasserommet*. (2. utgave) Oslo: Gyldendal akademisk.
- Smith, K. (2009). Vurdering i et dialogisk perspektiv. I J. Frost (Red.), *Evaluering - i et dialogisk perspektiv* (s. 19-32). Oslo: Cappelen Damm.
- St.mld. nr. 22. (2010-2011). *Motivasjon - Mestring - Muligheter*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- St.mld. nr. 31. (2007-2008). *Kvalitet i skolen*. Oslo: Det kongelige kunnskapsdepartement.
- Strikk fra Setesdal: tradisjon med ny vri*. (2013). Oslo: Cappelen Damm.
- Sundbø, A. (2005). *Usynlege trådar i strikkekunsten*. Oslo: Samlaget.
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis : et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Säljö, R. (2005). *Lärande & kulturella redskap, om lärprocesser och det kollektiva minnet*. (2.utgave) Stockholm: Norstedts
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforl.
- Tobiasson, T. S. (2007). *Arne & Carlos: masker og snitt fra Tonsåsen*. Oslo: Norges husflidslag.
- Utdanningsdirektoratet. (2009). *Om nasjonale prøver*. Hentet fra <http://www.udir.no/Vurdering/Nasjonale-prover/Om-nasjonale-prover/>
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan i kunst og håndverk*. Hentet 14.03, 2013, fra http://www.udir.no/k106/KHV1-01/Hele/Grunnleggende_ferdigheter/
- Utdanningsdirektoratet. (2010). *Udir-1-2010 - Individuell vurdering i grunnskolen og videregående opplæring etter forskrift til opplæringsloven kapittel 3*. Hentet 02.03, 2013, fra http://www.udir.no/Upload/Rundskriv/2010/5/Udir_1_2010_Individuell_vurdering_i_grunnskolen_og_videregaende_opplaring.pdf?epslanguage=no
- Utdanningsdirektoratet. (2011). *Veiledning i lokalt arbeid med læreplaner: vurdering*. Hentet 04.04, 2013 fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-LK06/Veiledning-i-lokalt-arbeid-med-lareplaner/Vurdering/>
- Vurderingsgruppa Bestum skole. (2010). *Vurdering på Bestum skole*. Hentet 12.01, 2013, fra

http://www.bestum.gs.oslo.no/filarkiv/Satsingsomr_der/Vurdering/images/Vurderingshefte_Bestum_skole.pdf

Wittek, L. (2012). *Læring i og mellom mennesker : en innføring i sosiokulturelle perspektiver*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Woolfolk, A. E. (2004). *Pedagogisk psykologi*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.

Wåle, Å. V. (2010). *Kvalitetsforbedring i skolen: Økt kompetanse og vurderingspraksis*. (Mastergradsavhandling, Universitetet i Oslo) Å. V. Wåle, Oslo.

Vedlegg

Vedlegg 1: Forespørsel om gjennomføring av undersøkelse, Videregående skole

Vedlegg 2: Informasjonsskriv elev og foresatt, Videregående opplæring

Vedlegg 3: Samtykkeerklæring, Videregående skole

Vedlegg 4: Informasjon og samtykke, Høgskolen

Vedlegg 5: Informasjon, Høgskolen

Vedlegg 6: Oppgavetekst, Videregående opplæring (1-3)

Vedlegg 7: Guide for «Vurderingsstopp 1»

Vedlegg 8: Guide «Vurderingsstopp 2»

Vedlegg 9: Juryering av skrivebords-ordner

Vedlegg 10: Svarbrev fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (1-3)

Vedlegg 1, forespørsel om undersøkelse

Hvittingfoss 11.11.13

Søknad om å gjennomføre undersøkelser innenfor utdanningsprogram Design og håndverk

Jeg søker herved om å gjennomføre undersøkelser innenfor Design og håndverk vg. 1 ved [REDACTED], dette i tilknytning til min masteroppgave i Formgivning, kunst og håndverk.

Utgangspunkt for undersøkelsen er følgende problemstilling: **Hvordan kan dialogen innenfor formativ vurdering fremme elevens læring?** Metoder for datainnsamling vil være samtale med elevene i undervisningssituasjon og lydopptak av underveisvurdering, samt fotografering av skisser og elevarbeider.

Undersøkelsen er meldt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) og følger regler for personvern i henhold til deres retningslinjer. Sensitive personopplysninger vil ikke bli lagret. Undersøkelsen vil være avsluttet innen 1. Mars 2014.

Elevene informeres muntlig og skriftlig om undersøkelsen og det innhentes samtykke fra elevene samt fra foresatte der eleven er under 18 år.

Masterstudiet er tilknyttet avdeling for estetiske fag , folkekultur og lærerutdanning ved Høgskolen i Telemark.

Ved spørsmål knyttet til undersøkelsen kan jeg kontaktes på [REDACTED] eller telefon 40626309. Mine veiledere i masteroppgaven er Marlene Johansson, e-post [REDACTED] og Hjørdis Hjukse, e-post [REDACTED]

Med ønske om et positivt svar,

Liv Jorunn Helgestad

Kirkeveien 29,

3647 Hvittingfoss

Vedlegg 2, informasjonsskriv elev og foresatt

Informasjon til elev og foresatte

Mitt navn er Liv Jorunn Helgestad og jeg jobber som adjunkt ved [REDACTED] Design og håndverk vg. 1. Ved siden av å undervise skriver jeg en masteroppgave innen formgivning, kunst og håndverk ved Høgskolen i Telemark.

Masteroppgaven omhandler hvordan dialogen innenfor formativ vurdering (betegnes også som vurdering for læring) kan bidra til økt læring hos elevene. Undersøkelsen vil gjennomføres ved å gjøre lydopptak fra vurderingssamtaler med elevene under arbeid med oppgave og etter endt oppgaveperiode. Skissemateriale og produkt fotograferes for visualisering av innsamlet datamateriale. Elevene fotograferes ikke.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) All informasjon om skole og elever anonymiseres og datamaterialet slettes ved oppgaveperiodens slutt, senest innen utgangen av juli 2014.

Dersom dere har spørsmål knyttet til studien kan jeg kontaktes på telefon 40 62 63 09 eller e-post liv.jorunn.helgestad@[REDACTED]

Det er frivillig å delta i studien og eleven kan når som helst underveis trekke sin deltagelse uten å begrunne dette nærmere. Innsamlede data vil da bli slettet .

Med vennlig hilsen

Liv Jorunn Helgestad

Adjunkt, design og håndverk
[REDACTED]

Vedlegg 3, samtykkeerklæring

Forespørsel om å delta i forskningsprosjekt om vurdering innen kunst og håndverk.

Jeg er masterstudent i Formgiving, kunst og håndverk ved Høgskolen i Telemark og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Masteroppgaven omhandler vurdering innen fagområdet Formgiving, kunst og håndverk og jeg vil undersøke hvordan dialogen i klasserommet kan fremme elevers læring og utvikling i faget. Problemstillingen lyder som følgende: *Hvordan kan dialogen innenfor formativ vurdering fremme elevens læring?*

For å finne svar på min problemstilling vil jeg utføre observasjoner og gjøre lydopptak i undervisningen. Undersøkelsen vil også kunne omfatte foto av skisser og elevarbeider (elever fotograferes ikke). Undersøkelsen vil strekke seg over perioden november 2013 til januar 2014. Alle lydopptak, og skriftlige innsamlinger og bilder av elevarbeider som brukes i studien anonymiseres og lagrede data slettes ved oppgaveperiodens slutt, innen utgangen av juli 2014.

Deltagelse i studien er frivillig, og du kan så lenge studien pågår trekke deg uten å måtte oppgi grunn for dette.

Veiledere for masteroppgaven er professor Marlene Johansson og høgskolelektor Hjørdis Hjukse ved Høgskolen i Telemark.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD)

Med vennlig hilsen

Liv Jorunn Helgestad

Kirkeveien 29,

3647 Hvitvingfoss

Tlf. 40 62 63 09

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt skriftlig informasjon og er villig til å delta i studien:

Signatur..... Telefonnummer.....

Jeg er under 18 år og har fått samtykke fra foresatte:

Signatur.....Telefonnummer.....

Vedlegg 4...Informasjon og samtykke Høgskolen

Forespørsel om å delta i forskningsprosjekt om vurdering innen kunst og håndverk.

Jeg er masterstudent ved Formgiving, kunst og håndverk ved Høgskolen i Telemark og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Masteroppgaven omhandler vurdering i kunst og håndverk, og jeg vil undersøke hvordan dialogen i klasserommet kan fremme elevers læring og utvikling i faget. Del to av undersøkelsen undersøkes gjennom eget skapende arbeid, ved jobbing i klasserommet [REDACTED]

For å finne svar på min problemstilling vil jeg gjøre observasjoner og lydopptak i klasserommet. Undersøkelsen vil strekke seg over syv undervisningsdager. Alle lydopptak, og skriftlige innsamlinger som brukes i studien anonymiseres og lagrede data slettes ved oppgaveperiodens slutt, innen utgangen av juni 2014.

Deltagelse i studien er frivillig, og du kan så lenge studien pågår trekke deg uten å måtte oppgi grunn for dette.

Veiledere for masteroppgaven er professor Marlene Johansson og høgscolelektor Hjørdis Hjukse ved Høgskolen i Telemark.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD)

Med vennlig hilsen

Liv Jorunn Helgestad

Kirkeveien 29,

3647 Hvitvingfoss

Jeg samtykker til å delta i undersøkelsen om vurdering i kunst og håndverk.

Dato ----- Navn-----

Vedlegg 5: Informasjon høgsolen

Ved oppstart av hospiteringsperioden ved høgsolen fikk studentene følgende muntlige informasjon:

- Presentasjon av meg selv, faglig bakgrunn
- Begrunnelse for valg av tema for masteroppgaven (vurdering)
- Redegjørelse for vurderingsformer og mitt valg; formativ vurdering.
- Kort redegjørelse for forundersøkelsen gjennomført i ungdomsskolen.
- Informasjon om pilotprosjektet for masteroppgaven, verket (-15)
- Viser deler av verket (tre vedkubber)
- Informasjon om samtykkeskjema
- Spørsmål?

Et rom i byen og en by i rommet



Klassen har fått en henvendelse fra et arkitektkontor som ber dere designe en skrivebords-ordner til sine ansatte. Oppdragsgiveren presiserer at det skal være plass til A4-ark og skrive/tegnesaker i «byrommet»

!

Oppdraget har følgende rammer:

Tema for oppdraget er byarkitektur, dekor skal kun bestå av åpninger som skjæres ut i pappen. Tenk form og funksjon.

Bredden skal være 31 cm og dybden mellom 10 og 15 cm.

Modellen lages i bokpapp.

Ferdig modell skal fargesettes* med **en** farge fra gråtone-skalaen (hvit, gråtone eller svart)

Arbeidsprosess:

1. Tegne skisser, minst 4 stk tegnet på A4-format. Vis variasjon!
2. Utprøvinger i papp, prøv ut ulike størrelser og former på åpningene. Gjør også en prøve hvor du limer sammen minst to flater.
3. **Vurderingsstopp** (dette er en samtale med lærer og to og to elever)
4. Lag arbeidstegning av valgt skisse i to-punkts perspektiv, A3-format
5. Produksjonsfase hvor du lager skrivebords-ordner.
6. Lage en profileringsplakat hvor du presenterer ditt ferdige produkt for kunden. Plakaten skal lages i A3-format. Plakaten skal bestå av bilde og tekst. Bruk Photoshop og Publisher
7. **Vurderingssamtale** ved innlevering av skisser, utprøvinger, plakat og ferdig produkt (før karakter settes)
8. **Utstilling** Klassen juryerer hvilken skrivebords-ordner som kan tenkes satt ut i produksjon

Kompetansemål og vurderingskriterier:

Produksjon			
<ul style="list-style-type: none"> - bruke farger og formelementer i praktisk arbeid for å skape bestemte uttrykk i produkter - velge og bruke verktøy, materialer og teknikker på en hensiktsmessig og forsvarlig måte - visualisere egne ideer overfor kunder, brukere og andre medarbeidere 			
	Karakter 1-2	Karakter 3-4	Karakter 5-6
Bruke formelementer i utarbeiding av skisser	-utforme enkle skisser, formelementer er lite bevisst brukt.	-utforme gode skisser som viser bruk av formelementer.	-vise en meget god skisseprosess hvor formelementer er benyttet bevisst for å oppnå ønsket uttrykk.
Utprøvinger i kartong	-lage enkle utprøvinger i kartong. Liten variasjon i form og teknikk.	-lage utprøvinger med variasjon i form og teknikk.	-lage utprøvinger med meget god variasjon i form og teknikk.
To-punkts tegning av modell	-lage en tegning av modellen, prinsipper for to-punkts perspektivet er ikke fulgt.	-lage en tegning som følger prinsippet for to-punkts perspektiv.	-lage en tegning som følger prinsippet for to-punkts perspektiv og fremstiller modellen på en god måte.
Sluttprodukt	-vise et sluttprodukt med enkel utforming. Tema arkitektur er ikke tydelig.	-vise et sluttprodukt med god utforming. Tema arkitektur er tydelig.	-vise et sluttprodukt som er meget godt utført og viser stor variasjon av arkitektur som virkemiddel.
Vurderingsstopp	-formidle egne ideer i noen grad og viser noe evne til refleksjon over egne valg.	-formidle egne ideer og vise evne til refleksjon over egne valg.	-viser egne ideer på en overbevisende måte og reflekterer over egne begrunnelser på en selvstendig måte.
Bruk av verktøy og materialer	-benytte verktøy på en enkel måte. Disponerer materialer lite hensiktsmessig.	-bruke verktøy og materialer på en god måte	-bruke verktøy og materialer på en meget god og hensiktsmessig måte.

!

!

Vedlegg: 3(3) Oppgavetekst, Videregående skole

Kvalitet og dokumentasjon			
<ul style="list-style-type: none"> · bruke digitale verktøy i kvalitetsarbeid og presentasjons- og dokumentasjonsarbeid i tråd med yrkesmessige behov · reflektere over og vurdere eget og andres arbeider som grunnlag for å tolke trender og finne fram til egne utviklingsbehov 			
!			
	Karakter 1-2 Du kan:	Karakter 3-4 Du kan:	Karakter 5-6 Du kan:
Utforming av produktplakat	-lage en enkelt utformet plakat hvor bilde og tekst er tilfeldig plassert.	-lage en godt utformet plakat med gjennomtenkt plassering av bilde og tekst.	-lage en meget godt utformet plakat med bevisst plassering av bilde og tekst.
Produktbilder	-vise et produktbilde. Bildet har lav teknisk kvalitet.	-vise et gjennomtenkt bilde som har en god komposisjon. Bildet har en tilfredsstillende teknisk kvalitet.	-vise en gjennomtenkt komposisjon som fremhever produktet på en god måte. Bildet har høy teknisk kvalitet.
Vurderingsstopp	-i noen grad reflektere og vurdere eget og andres arbeid.	-reflektere og vurdere eget og andres arbeid på en tilfredsstillende måte.	-reflektere og vurdere eget og andres arbeid på en meget god måte.

!

Notater:

!

!!

!

!

!

!



Lykke til!



Vedlegg 7: Guide for «Vurderingsstopp 1»

«Vurderingsstopp 1» **Et rom i byen og en by i rommet**

	Elev:	Elev 2:	Lærer
Fremlagte skisser:			
Fremlagte utprøvinger:			
Veien videre:			
Annet:			

Vedlegg 8, Guide «Vurderingsstopp 2»

Vurderingsstopp 2

Fortell fritt om skrivebords-ordneren

Ferdig produkt, skrivebordsordner		
Form	Funksjon	sluttprodukt
<p>Vises temaet «et rom i byen en by i rommet» i det ferdige produktet?</p> <p>Prøv å si noe om hva som kan assosieres med by.</p> <p>Hvordan fungerer formelementene sammen?</p> <p>Prøv å si noe om hvordan forgrunn, bakgrunn og sider fungerer sammen og hvordan vinduer og eventuelle andre åpninger er plassert. Hva fungerer bra eller mindre bra?</p>	<p>Hvordan er funksjonen?</p> <p>Test ut om pultordneren er praktisk å bruke. Er det enkelt eller vanskelig å plassere/ hente opp ting fra pultordneren. Er det plass til A4 ark?</p>	<p>Hvordan er produktet utført rent teknisk?</p> <p>Prøv å si noe om det rene skjær eller om det finnes forbedringspotensialer. Er det tekniske svakheter eller styrker ved sammenføringene/limingen?</p>

Hvordan har det vært å ha «vurderingsstopp» i oppgaveperioden?

Score 1 – ikke utbytte av «Vurderingsstopp 1»

Score 10 – meget godt utbytte av «Vurderingsstopp 1»

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Hva har du lært? Eleven forteller fritt

<ul style="list-style-type: none"> Vurdering av eget arbeid 	
<ul style="list-style-type: none"> Vurdering av andres arbeid 	
<ul style="list-style-type: none"> Tilbakemeldinger fra medelev 	

Vedlegg 9, Juryering av skrivebords-ordner

Juryering(av)pultordner)

<p>! Hvordan er førsteinntrykket? Prøv å si noe om hvordan du synes pultordneren gjør seg ved første øyekast. Vekker produktet interesse? Hvorfor?</p>	!
Skriv her:	
Hvilken poengsum vil du gi pultordneren på dette punktet? Gi poeng på en skala fra 1-10	!
<p>Hvordan fungerer forrelementene sammen? Prøv å si noe om hvordan forgrunn, bakgrunn og sider fungerer sammen og hvordan vinduer og eventuelle andre åpninger er plassert. Hva fungerer bra eller mindre bra.</p>	!
Skriv her:	
Hvilken poengsum vil du gi pultordneren på dette punktet? Gi poeng på en skala fra 1-10	!
<p>Hvordan er produktet utført rent teknisk? Prøv å si noe om det rene skjær eller om det finnes forbedringspotensialer. Er det tekniske svakheter eller styrker ved sammenføyningene/limingen</p>	!
Skriv her:	
Hvilken poengsum vil du gi pultordneren på dette punktet? Gi poeng på en skala fra 1-10	!
<p>Hvordan er produktet fargesatt? Prøv å si noe om hva som er bra og hva som kunne vært bedre.</p>	!
Skriv her:	
Hvilken poengsum vil du gi pultordneren på dette punktet? Gi poeng på en skala fra 1-10	!
<p>Vises temaet «et rom i byen en by i rommet» i det ferdige produktet? Prøv å si noe om hva som kan assosieres med by.</p>	!
Skriv her:	
Hvilken poengsum vil du gi pultordneren på dette punktet? Gi poeng på en skala fra 1-10	!
<p>Hvordan er funksjonen? Test ut om pultordneren er praktisk å bruke. Er det enkelt eller vanskelig å plassere/ hente opp ting fra pultordneren. Er det plass til A4 ark?</p>	!
Skriv her:	
Hvilken poengsum vil du gi pultordneren på dette punktet? Gi poeng på en skala fra 1-10	
Totalsum	

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Hvorfor? Norges statsforvalter
11-5507 Bergen
18.11.11
Tel: +47 55 58 21 17
Fax: +47 55 58 55 52
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org nr: 965 321 684

Ann-Marlene Johansson
Institutt for forming og formgivning
Høgskolen i Telemark
Lærerskoleveien 40
3679 NOTODDEN

Vår dato 30.07.2012

Vår ref 31012 / 3 / SSA

Deres dato

Deres ref.

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 05.07.2012. Meldingen gjelder prosjektet:

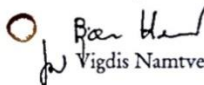
31012	<i>I tekstil har han laget en kjempefin nålepute. Om formativ vurdering i kunst og håndverk</i>
Behandlingsansvarlig	Høgskolen i Telemark, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Ann-Marlene Johansson
Student	Liv Jorunn Helgestad

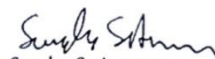
Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html.

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen


Vigdis Namtvedt Kvalheim


Sondre S. Arnesen

Kontaktperson: Sondre S. Arnesen tlf: 55 58 25 83

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Liv Jorunn Helgestad, Kirkeveien 29, 3647 HVITTINGFOSS

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 31012

Personvernombudet kan ikke se at det i prosjektet behandles personopplysninger med elektroniske hjelpemidler, eller at det opprettes manuelt personregister som inneholder sensitive personopplysninger. Prosjektet vil dermed ikke omfattes av meldeplikten etter personopplysningsloven.

Personvernombudet legger til grunn at man ved transkripsjon av intervjuer eller annen overføring av data til en datamaskin, ikke registrerer opplysninger som gjør det mulig å identifisere enkeltpersoner, verken direkte eller indirekte. Alle opplysninger som behandles elektronisk i forbindelse med prosjektet må være anonyme. Med anonyme opplysninger forstås opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, verken direkte gjennom navn eller personnummer, indirekte gjennom bakgrunnsvariabler (f.eks. navn på skole) eller gjennom navneliste/koblingsnøkkel eller krypteringsformel og kode.