



Høgskulen
på Vestlandet

MASTEROPPGAVE

Filmede gruppesamtaler:
fremtidens vurderingsform?

Filmed Peer Discussions:
A 21st Century Assessment Method?

Audun Bredal Halvorsen

Masterstudium: IKT i læring

Høgskulen på Vestlandet: Campus Stord

Veileder: Aslaug Grov Almås

Leveringsfrist: 1. juni 2018

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 10.

FILMEDE GRUPPESAMTALER

- FREMTIDENS VURDERINGSFORM?



Audun B. Halvorsen – Masteroppgave i IKT i læring

Høgskulen på Vestlandet (HVL) Campus Stord

Veileder: Aslaug Grov Almås

Leveret: 1. juni 2018

SAMMENDRAG

I løpet av det siste århundret har samfunnet vårt endret seg dramatisk. Men til tross for en rekke endringer og reformer i skolen, hevder enkelte at den ikke lykkes tilstrekkelig i å ruste elevene for arbeidslivet som venter dem. Derfor mener flere at skolen nå bør fokusere mer på fagovergripende kompetanser som elevene vil ha nytte av i fremtiden, uavhengig av videre utdanning.

Ferdighetene som anses som viktige i fremtiden, refereres ofte til som *21st Century Skills*. I denne studien har det vært gjennomgått teori fra fem store aktører på området og sett på hva som kjennetegner disse ferdighetene. Blant de mest etterspurte egenskapene finner vi *samarbeids*, - og *kommunikasjonsevner*. Målet med oppgaven har derfor vært å undersøke hvordan vurderingsformen *filmede gruppesamtaler* egner seg til å utvikle elevenes evner til å samarbeide og kommunisere med hverandre. For at lærere skal kunne vurdere hvorvidt dette er en vurderingsform som egner seg i deres klasser, søkte forskningsspørsmålene også svar på hvilke forutsetninger man bør ha for å ta vurderingsformen i bruk og hvilke utfordringer metoden medfører.

Gjennom observasjon og fokusgruppeintervjuer med 24 elever og 4 lærere ved en niendeklasse på Vestlandet, fremkommer det at informantene opplever filmede gruppesamtaler som utviklende for elevenes samarbeids, - og kommunikasjonsevner. I tillegg kan denne vurderingsformen skape et bedre miljø i klassen og mindre stress for den enkelte. En potensiell utfordring ved metoden er at dybdekunnskap kan gå på bekostning av breddekunnskap. Samtidig stilles det også spørsmålsteget ved vurderingsformens validitet ettersom den kan favorisere utadvendte elever med stor selvtillit. Til tross for dette og utfordringer knyttet til både romkapasitet, økonomi, tekniske feil og en krevende omstillingsprosess, anbefaler informantene bruken av filmede gruppesamtaler. Så lenge dette kombineres med andre vurderingsformer, mener informantene at samtalene bidrar til å gi et helhetlig bilde av elevens kompetanse, samtidig som de er utviklende for samarbeids, - og kommunikasjonsevnene.

FORORD

Å skrive masteroppgave har vært en spennende, men utfordrende prosess. Som lærer på medier og kommunikasjonslinjen, følte det naturlig å velge *IKT i læring* da jeg bestemte meg for å ta en masterutdanning for to år siden. Ettersom jeg har en praktisk bakgrunn med bachelorgrad i fjernsyns, - og multimedieproduksjon, har de teknologiske aspektene ved studiet vært relativt forståelige. Desto mer krevende har det vært å sette seg inn i akademiske standarder og prosedyrer. Gjennom gode forelesninger og konstruktiv veiledning fra ansatte ved HVL, har jeg lært mye i løpet av de to siste årene. Nå håper jeg at det har resultert i en masteravhandling som kan bidra til mer kunnskap om filmede gruppesamtaler og at oppgaven oppleves som interessant for lærere i både grunnskole og videregående opplæring.

I forbindelse med at jeg nå har kommet i mål med dette prosjektet, er det flere som fortjener oppmerksomhet. På den faglige siden vil jeg takke veilederen min Aslaug Grov Almås for en jevnlig og konstruktiv dialog, samt gode råd underveis. Siden oppstarten av studiet har jeg også vært medlem i to ulike facebookgrupper for HVL-studenter, hvor vi har kunnet spørre hverandre om råd og diskutere de ulike oppgavene. Jeg vil takke mine medstudenter for alle bidragene som har kommet her – spesielt Team Fosse, som har lettet på stemningen og opprettholdt motivasjonen. Gjennom disse to årene har jeg vært ansatt ved to ulike arbeidsplasser, som begge har vært fleksible og lagt til rette for at jobben min skal kunne kombineres med studier. Dette er noe jeg setter stor pris på. Jeg hadde heller ikke klart dette uten den gode støtten fra foreldre og svigerforeldre, som har bidratt med barnepass i de travleste periodene. Sistnevnte har i tillegg lånt meg bil og leilighet under oppholdene på Stord – dere er noen av de rauseste menneskene som fins. Aller mest vil jeg takke min kone, Kristina, som har holdt ut gjennom to travle år og gjort sitt beste for at jeg skulle få fullføre oppgaven på normert tid. Jeg ser frem til å tilbringe enda mer tid med familien i tiden som kommer. Sist, men ikke minst, vil jeg takke lærere og elever ved «Vestlandet ungdomsskole» for å ha tatt godt i mot meg og bidratt med mange interessante innspill på nytten og utfordringene ved filmede gruppesamtaler.

Audun B. Halvorsen, 28.05.2018

INNHOLDSFORTEGNELSE

| | |
|---|-----------|
| SAMMENDRAG | 1 |
| FORORD | 2 |
| INNHOLDSFORTEGNELSE | 3 |
| ILLUSTRASJONSLISTE | 5 |
| 1.0 INNLEDNING | 6 |
| 1.1 Bakgrunn for valg av tema | 8 |
| 1.2 Hvordan fungerer filmede gruppesamtaler? | 8 |
| 1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål | 9 |
| 1.4 Sentrale begrep i oppgaven | 11 |
| 1.5 Oppgavens omfang og avgrensninger | 12 |
| 1.6 Tidligere forskning | 13 |
| <i>1.6.1 Digital vurderingskompetanse i skolen</i> | <i>14</i> |
| <i>1.6.2 Erfaringer med vurdering av 21st Century Skills</i> | <i>16</i> |
| <i>1.6.3 Erfaringer med vurderingsformer som kan knyttes til filmede gruppesamtaler</i> | <i>17</i> |
| 1.7 Oppgavens oppbygning | 18 |
| 2.0 TEORETISKE PERSPEKTIV | 20 |
| 2.1 Vygotskys sosiokulturelle perspektiv | 20 |
| 2.2 21st Century skills | 21 |
| <i>2.2.1 Aktører innen teoriutvikling av 21st Century Skills</i> | <i>23</i> |
| <i>2.2.2 Sentrale 21st Century Skills</i> | <i>25</i> |
| <i>2.2.3 Vurdering av 21st Century Skills</i> | <i>28</i> |
| <i>2.2.4 Kritikk av 21st Century Skills</i> | <i>32</i> |
| 3.0 METODE | 38 |
| 3.1 Valg av kvalitativ metode | 38 |
| 3.2 Forberedelser | 38 |
| <i>3.2.1 Observasjon</i> | <i>39</i> |
| <i>3.2.2 Forarbeid til intervjuene</i> | <i>40</i> |
| <i>3.2.3 Pilotstudie</i> | <i>41</i> |
| <i>3.2.4 Utarbeiding av Intervjuguide</i> | <i>42</i> |
| <i>3.2.5 Intervjudesign</i> | <i>42</i> |

| | |
|---|-----------|
| 3.3 Gjennomføringen av intervjuene..... | 44 |
| 3.3.1 <i>Oppstarten</i> | 44 |
| 3.3.2 <i>Hoveddelen</i> | 44 |
| 3.3.3 <i>Avslutningen</i> | 45 |
| 3.4 Analyse av dataene..... | 46 |
| 3.5 Kvalitet i studien..... | 48 |
| 3.5.1 <i>Validitet</i> | 48 |
| 3.5.2 <i>Reliabilitet</i> | 49 |
| 3.5.3 <i>Etiske prosedyrer</i> | 50 |
| 4.0 FUNN OG DRØFTING | 51 |
| 4.1 Grunnlag for å drive med filmede gruppesamtaler | 51 |
| 4.2 Samarbeids, - og kommunikasjonsferdigheter | 54 |
| 4.2.1 <i>Trygghet til å utveksle meninger og kunnskap</i> | 54 |
| 4.2.2 <i>Trivsel og klassemiljø</i> | 57 |
| 4.2.3 <i>Konflikthåndtering</i> | 62 |
| 4.2.4 <i>Vurdering av 21 CS</i> | 66 |
| 4.3 Utfordringer ved filmede gruppesamtaler | 75 |
| 4.3.1 <i>Svekkelse av fagenes egenart</i> | 75 |
| 4.3.2 <i>Klasseledelse og elevmedvirkning</i> | 78 |
| 4.3.3 <i>Effektivitet</i> | 79 |
| 4.3.4 <i>Utfordringer ved rammeverket</i> | 80 |
| 5.0 OPPSUMMERING OG KONKLUSJON | 82 |
| 5.1 Oppsummering..... | 82 |
| 5.1.1 <i>Utgangspunkt for implementering av filmede gruppesamtaler</i> | 82 |
| 5.1.2 <i>Utvikling av samarbeids, - og kommunikasjonsevner</i> | 83 |
| 5.1.3 <i>Utfordringer ved filmede gruppesamtaler som vurderingsmetode</i> | 85 |
| 5.2 Konklusjon..... | 86 |
| 5.3 Forslag til videre forskning | 87 |
| KILDELISTE | 89 |
| VEDLEGG | 98 |
| Vedlegg 1: Søknad til rektor ved «Vestlandet ungdomsskole»: | 98 |
| Vedlegg 2: Informasjonsskriv til deltakere og foresatte:..... | 100 |
| Vedlegg 3: Informasjonsskriv til lærere: | 103 |

| | |
|--|-----|
| Vedlegg 4: Intervjuguide for elevsamtaler:..... | 105 |
| Vedlegg 5: Intervjuguide for lærersamtaler:..... | 108 |
| Vedlegg 6: Godkjenning fra NSD: | 111 |

ILLUSTRASJONSLISTE

| | |
|---|----|
| Illustrasjon 1: Oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål..... | 11 |
| Illustrasjon 2: Teoretisk plassering av 21st Century Skills..... | 20 |
| Illustrasjon 3: Ettertraktede ferdigheter i dagens arbeidsmarked..... | 22 |
| Illustrasjon 4: 21CS-aktører som refereres til i denne oppgaven..... | 23 |
| Illustrasjon 5: Antall lærere og elever som var deltakere i fokusgruppeintervjuene..... | 40 |
| Illustrasjon 6: Sikring av innsamlet datamateriale..... | 46 |
| Illustrasjon 7: Koding av datamaterialet..... | 47 |
| Illustrasjon 8: Koding og kategorisering av innsamlet datamateriale..... | 48 |

1.0 INNLEDNING

Det står dårlig til med vurderingskulturen i norsk skole (Kongsgården & Krumsvik, 2013). Til tross for at samfunnet vårt har gjennomgått enorme endringer det siste århundret, er strukturen i skolen stort sett den samme som på slutten av 1800-tallet (Curriculum redesign, 2015). Og selv om digital teknologi i dag gir oss muligheten til å gjøre vurderingspraksisen mer utviklende for elevene og mer effektiv for lærerne, viser både nasjonale og internasjonale undersøkelser at vi foreløpig ikke har lykkes med dette i Norge (Kongsgården & Krumsvik, 2013; Helleve, Almås & Bjørkelo, 2013). Men hva er egentlig god vurderingspraksis i det 21. århundret? Et grunnleggende premiss for god vurdering er at det er samsvar mellom kompetansen som er gjenstand for vurdering, innholdet i opplæringen og det man mener at elevene bør kunne. Det blir dermed naturlig å se på dette spørsmålet i lys av skolens funksjon. Og to av skolens viktigste formål er å forsyne samfunnet med nødvendig kompetanse, samtidig som den skal gi barn og unge nødvendig kunnskap og kompetanse som kan bidra til den enkeltes personlige vekst (Opplæringsloven, 2018; Imsen, 2009, s. 119; Care, Griffin & Wilson, 2018). Men der det tidligere var vanlig at man tok en spisset utdanning og fikk en jobb som varte livet ut, er dagens ungdom ventet å ha en plass mellom 10 og 20 ulike jobber i løpet av karrieren sin. For å lykkes i et så dynamisk samfunn, er det viktig at skolen gir den kommende generasjonen den nødvendige kompetansen for å kunne omstille seg så mange ganger (Care, Griffin & Wilson, 2018; Fadel & Trilling, 2009; NOU 2015:8). Mens de fleste arbeidsoppgaver tidligere innebar en form for rutinearbeid, er mesteparten av disse i dag blitt automatisert. Det har ført til at oppgavene som i dag utføres av mennesker, krever mer komplekse ferdigheter enn tidligere. På grunn av denne utviklingen har flere tatt til orde for at skolen nå trenger et skifte hvor man i større grad vektlegger elevenes kognitive og sosiale ferdigheter, fremfor faktakunnskap, når elevene vurderes (Care, Griffin & Wilson, 2018; Curriculum redesign, 2015; Fadel & Trilling, 2009). Slike tanker var noe av bakgrunnen for at Stoltenberg-regjeringen i 2013, nedsatte en komité som skulle se på i hvilken grad norsk skole forbereder elevene på samfunns-, - og arbeidslivet som venter dem og hvilke tiltak som eventuelt bør iverksettes (NOU 2014:7). Denne komiteen fikk navnet *Ludvigsenutvalget*. I 2015 la de frem sine anbefalinger for *fremtidens skole* som etter planen skal iverksettes i 2020. Sentralt blant utvalgets anbefalinger finner vi at opplæringen bør fokusere på utviklingen av *kompetanser for*

fremtiden – også kalt *21st Century Skills*; altså ferdigheter som trengs for å lykkes i det 21. århundret (NOU 2015:8). Hvilke ferdigheter som faller inn under denne benevnelsen varierer mellom aktørene som har tatt begrepet i bruk, men to av de oftest nevnte kompetansene er *samarbeid og kommunikasjon*. Felles for disse er at de blir helt avgjørende i en tid hvor internett spiller en sentral rolle, samtidig som dette er ferdigheter man trenger uavhengig av hvilket yrke man skal utdanne seg til (Applied Educational Systems, 2018; P21, 2018). Disse egenskapene står i dag beskrevet i den generelle delen av læreplanen, men når Ludvigsenutvalgets fagfornyelser trer i kraft i 2020, skal disse kompetansene inn i målene for hvert enkelt fag (NOU 2015:8, s. 79-80). Hvordan vil norske lærere, som allerede har problemer med å innarbeide gode digitale vurderingsrutiner, takle denne overgangen? Hvordan vurderer man for eksempel en elevs kommunikasjons-, - og samarbeidsevner?

Ved innføringen av kompetansemål i læreplanen for skolen i 2006, ble det understreket at for å utvikle kompetanse må elevene være en del av et inkluderende læringsfellesskap (Kongsgården & Krumsvik, 2013). Samtidig finnes det i dag en rekke ulike teknologier som tillater elevene, sammen eller alene, å vise forståelse av kunnskaper, fenomener og ideer ved hjelp av digitale verktøy (Krumsvik, 2014a, s. 110). Selv tenker jeg at dette høres ut som spennende idealer, uten at jeg klarer å se for meg hvordan det skal fungere i praksis. Men ved en ungdomsskole på Vestlandet, har ansatte utviklet en vurderingspraksis som i teorien lever opp til idealene nevnt ovenfor. Gjennom *filmede gruppesamtaler* har lærerne utviklet en effektiv vurderingsform hvor elevene i tillegg til faglig kunnskap, blir vurdert på sine evner til å kommunisere og samarbeide med andre. Men hvor godt fungerer dette? Har lærerne klart å utvikle en vurderingsform hvor digitale verktøy sømløst inkluderes og effektiviserer arbeidet, trener elevene i 21st Century Skills og samtidig opprettholder kvalitetene ved de tradisjonelle vurderingsformene? Denne oppgaven omhandler filmede gruppesamtaler og undersøker i hvilken grad de involverte opplever at denne vurderingsformen egner seg for utvikling av elevenes 21st Century Skills.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Opprinnelig ville jeg skrive om Google Suite for Education og søkte derfor kontakt med lærere som hadde erfaring på dette området. I den forbindelse fikk jeg inn to tips om den samme ungdomsskolelæreren, fra to ulike forskningsinstitusjoner i hjemfylket mitt. Jeg tok derfor kontakt med denne læreren, «Lise», og presenterte meg selv og oppgaven jeg skulle i gang med. Hun var positiv til at det ble forsket på praksisen ved skolen hennes og inviterte meg derfor ut til dem. Skolen har i denne oppgaven fått det fiktive navnet *Vestlandet ungdomsskole*, mens lærerne og elevene blir omtalt med pseudonymer. Før besøket mitt hadde jeg utarbeidet ulike utkast til problemstillinger og håpte at dette besøket ville peile meg i retning en av dem. Og selv om besøket gav meg grunnlag for å iverksette den ene skissen min, var det noe helt annet jeg gikk og grublet på i dagene etter besøket. *Filmede gruppesamtaler*. Klassen jobbet med filmede gruppesamtaler denne dagen - og jeg ble umiddelbart fascinert. Jeg hadde verken sett eller hørt om denne praksisen før. Og med tanke på utfordringene som både jeg og resten av lærerstanden har med vurdering, tenkte jeg at dette var et viktig tema, som fortjente mer oppmerksomhet.

1.2 Hvordan fungerer filmede gruppesamtaler?

Det ringer inn til fjerde time en mandag i desember. På planen står det norsk, og klassen har nettopp lest novellen «Karens jul» i fellesskap. Nå ber Lise elevene om å sette seg i grupper på fire for å ha en fagsamtale. Hver elev skal ta med seg tre åpne spørsmål som denne samtalen skal dreie seg rundt. Elevene, som har hver sin laptop, rigger opp en pc foran seg, slik at kameraet på maskinen kan filme hele gruppen i et utsnitt. De åpner et videoredigeringsprogram kalt WeVideo og filmer samtalen sin. Gjennom denne samtalen skal gruppen sammen komme frem til svar på spørsmålene de har utarbeidet. Siden elevene begynte på ungdomsskolen, har lærerne repetert hva som skal til for å oppnå de ulike nivåene av kompetanse. Det høyeste nivået innebærer blant annet at man inviterer andre inn i samtalen og samtidig kan forklare et konsept/idé med egne ord for medelever og slik dra dem med seg oppover kompetansestigen. Etter at gruppen har filmet samtalen sin, spiller de av opptaket og ser gjennom det sammen fra start til slutt. Deretter starter de et nytt opptak. Denne gangen skal de vurdere seg selv. Hva fikk de til? Hva kan de bli flinkere til? Nå kan de komme med presiseringer av begrep de ikke fikk forklart riktig første gang. De kan også kommentere hverandres oppførsel, innspill og måter å ordlegge seg på. Når disse to opptakene er gjort, laster elevene videoene opp til lærer via WeVideo

sin skybaserte tjeneste. Lærer bruker da disse opptakene til å vurdere den enkelte elev sin faglige og sosiale kompetanse. Opptakene kan brukes som grunnlag for å gi både den enkelte og klassen som helhet, veiledning om videre progresjon i utvikling av disse ferdighetene.

1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

Jeg mener at dette fenomenet innbyr til flere ulike problemstillinger. Blant annet anser jeg *formativ vurdering* som et aktuelt og relevant tema. Dette emnet finnes det derimot mye forskning på, mens *21st Century Skills* er et nyere begrep som jeg møter på stadig oftere og ønsket mer kunnskap om. Sett i lys av fagfornyingen som kommer etter Ludvigsenutvalgets arbeid, anser jeg også dette temaet som relevant for resten av lærerstanden. Derfor har jeg valgt å rette fokuset i denne oppgaven mot hvordan klassen opplever at filmede gruppesamtaler egner seg til å utvikle 21st Century Skills hos elevene. Problemstillingen er derfor formulert slik:

Hvordan egner vurderingsformen *filmede gruppesamtaler* seg, til å utvikle elevers 21st Century skills?

Med bakgrunn i den negative tilstanden som presenteres av IKT-kompetansen i den norske skolen innledningsvis, er mitt første forskningsspørsmål knyttet til hvilken kompetanse og hvilket forhold lærerne ved Vestlandet ungdomsskole har til pedagogisk bruk av IKT i opplæringen.

- **Forskningsspørsmål 1:** Hvilket teknisk og pedagogisk utgangspunkt har lærerne og elevene ved Vestlandet ungdomsskole for å drive med filmede gruppesamtaler som vurderingsform?

Jeg mener dette er et relevant spørsmål for å belyse i hvilken grad andre skoler kan eller bør prøve ut den samme praksisen. Krever det en spesiell IKT-kompetanse, økonomi, pedagogisk bakgrunn eller et spesielt elevsyn for å benytte denne vurderingsmetoden?

Mitt neste forskningsspørsmål er knyttet til kompetansene *samarbeid* og *kommunikasjon*. 21st Century Skills er en samlebetegnelse på flere ulike kompetanser (Care, Griffin & Wilson, 2018; P21, 2018), men i denne oppgaven ligger fokuset på disse:

- **Forskningsspørsmål 2:** Hvordan opplever ungdomsskoleelever og lærere at vurdering ved hjelp av filmede gruppesamtaler, utvikler samarbeids-, - og kommunikasjonsevnene til elevene?

Det er flere årsaker til at nettopp disse to egenskapene står sentralt i oppgaven. Som nevnt er dette nøkkelegenskaper hos de fleste aktørene som benytter seg av 21 Century Skills-begrepet (Applied Educational Systems, 2018; P21, 2018). Ludvigsenutvalget trekker også disse frem som sentrale fokusområder for fremtidens skole (NOU 2015:8). Utvalget påpeker at samhandling og kommunikasjon på tvers av ulikheter i bakgrunn, verdier og synspunkter er av stor betydning i et samfunn med religiøst, kulturelt og verdimeslig mangfold. I definisjonene av disse kompetansene finner man egenskaper som å kunne ytre egne meninger i en gruppe, lytte til andre, argumentere, debattere, vente på tur, gi og få konstruktive tilbakemeldinger og løse konflikter (NOU 2015:8, s. 27-30). Ettersom flere av disse egenskapene også ble trukket frem da lærerne ved skolen på Vestlandet skulle begrunne praksisen sin, følte dette som et naturlig og relevant fokus i oppgaven.

Selv om det skulle vise seg at denne vurderingsformen egner seg til å utvikle 21st Century Skills hos elevene, var min hypotese at flertallet av lærere vil være negative til å ta den i bruk om dette går på bekostning av tidsbruk eller andre viktige formål med vurdering. Ofte er for eksempel hensikten med vurdering at den skal gi både lærer og elev reliabel og valid informasjon om hvor langt eleven er kommet på veien mot det faglige målet for opplæringen (Imsen, 2009, s. 352; Engh, Dobson & Høihilder, 2007, s. 25). Om denne vurderingsformen gjør dette arbeidet vanskeligere enn tradisjonelle vurderingsformer som prøver, innleveringer og presentasjoner, spørs det om lærere er villige til å prøve den ut. Senere i oppgaven kommer det blant annet frem at flere er bekymret for at fagenes egenart skal svekkes når det i hvert enkelt fag også skal fokuseres på 21st Century Skills. Jeg mener derfor at det blir naturlig å undersøke om, og eventuelt hvilke negative konsekvenser denne vurderingsformen fører til. Dette er bakgrunnen for oppgavens tredje og siste forskningsspørsmål:

- **Forskningsspørsmål 3:** Hvilke utfordringer opplever elever og lærere ved filmede gruppesamtaler, sammenlignet med andre vurderingsformer som benyttes ved skolen?

Jeg mener at det er relevant og avgjørende at dette spørsmålet blir besvart i oppgaven. Et av formålene med studien er å undersøke om denne vurderingsformen kan være relevant for norske lærere når de nye læreplanene for fremtidens skole trer i kraft. Da må også de negative sidene ved den belyses. Slik forskningsspørsmålene nå er formulert mener jeg at de vil gi et godt svar på oppgavens problemstilling. Ved å se på både hvilke forutsetninger som ligger til grunn og hvilke ulemper metoden kan medføre, mener jeg at man vil få et godt grunnlag for å vurdere hvor egnet vurderingsformen er til å utvikle elevenes samarbeids-, - og kommunikasjonsferdigheter.

| | | |
|---|--|---|
| <p>Problemstilling:</p> <p>Hvordan egner vurderingsformen <i>filmede gruppesamtaler</i> seg, til å utvikle elevers 21st Century skills?</p> | | |
| <p>Forskningsspørsmål 1:</p> <p>Hvilket teknisk og pedagogisk utgangspunkt har lærerne og elevene ved Vestlandet ungdomsskole for å drive med filmede gruppesamtaler som vurderingsform?</p> | <p>Forskningsspørsmål 2:</p> <p>Hvordan opplever ungdomsskoleelever og lærere at vurdering ved hjelp av filmede gruppesamtaler, utvikler samarbeids-, - og kommunikasjonssevnene til elevene?</p> | <p>Forskningsspørsmål 3:</p> <p>Hvilke utfordringer opplever elever og lærere ved filmede gruppesamtaler, sammenlignet med andre vurderingsformer som benyttes ved skolen?</p> |

Illustrasjon 1: Oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål (A. Halvorsen, 2018).

1.4 Sentrale begrep i oppgaven

For at oppgavens innhold i størst mulig grad skal tolkes i samsvar med slik den har til intensjon, presiseres her oppgavens mest sentrale begrep og hvordan disse skal forstås i dette arbeidet:

21st Century skills (21CS) er en samlebetegnelse på ferdigheter som menes å være nødvendige for å møte morgendagens krav i arbeidsmarkedet og livet generelt (NOU 2015:8; Fadel & Trilling, 2009). I denne oppgaven, omtales disse heretter som *21CS* for enkelthets skyld. I rapporten *Fremtidens skole*, omtaler Ludvigsenutvalget disse ferdighetene som *kompetanser for fremtiden* (NOU 2015:8). De ulike aktørene som benytter disse benevnelsene, inkluderer likevel ulike kompetanser i dette begrepet. Denne oppgaven fokuserer på to av de mest inkluderte kompetansene: samarbeid og kommunikasjon.

Samarbeid kan forklares som en prosess hvor to parter kommuniserer effektivt og respektfullt med hverandre for å nå et felles mål (P21, 2008). Begrepet drøftes grundigere senere i oppgaven. Det samme gjelder kommunikasjon.

Kommunikasjon kan forklares som evnen til å lytte, dekode budskap og formidle sine meninger på en effektiv, skriftlig eller muntlig måte, gjennom ulike kanaler (P21, 2018). I denne oppgaven forskes det på hvordan disse egenskapene kan utvikles gjennom filmede gruppesamtaler.

Filmede gruppesamtaler innebærer at to eller flere personer diskuterer et eller flere tema, og hvor denne prosessen blir filmet. Dette kan gjøres ved hjelp av ulike verktøy. I klassen hvor denne studien er gjort, brukes programmet WeVideo.

WeVideo er et online skybasert videoredigeringsverktøy. Brukeren kan importere opptak, ta opp direkte i programmet med web-kamera eller gjøre opptak av aktiviteten på brukerens maskin (WeVideo, 2017).

1.5 Oppgavens omfang og avgrensninger

Et tema bør, ideelt sett, belyses fra flere ulike perspektiv. Men ettersom denne oppgaven har hatt en begrensning i forhold til tid, lengde og økonomi, har det vært nødvendig å gjøre en del avgrensninger. Disse presenteres her:

Vurdering er et stort forskningsfelt. Denne oppgaven forsøker å finne ut om filmede gruppesamtaler utvikler 21CS hos elevene, samtidig som de er valide, reliable og rettferdige. Formativ og summativ vurdering drøftes ikke opp mot hverandre. Det samme gjelder diskusjonen om hvorvidt vurdering bør skje med eller uten karakter. Lærerne i undersøkelsen forsøker å tone ned karakterfokuset, men dette aspektet blir ikke prioritert i oppgaven.

Studien fokuserer på egenskapene *samarbeid* og *kommunikasjon*. To andre 21CS som det ofte fokuseres på er *kritisk tenkning* og *kreativitet* (Applied Educational Systems, 2018; P21, 2018; Care, Griffin & Wilson, 2018; Fadel & Trilling, 2009). Disse egenskapene vil ofte henge tett sammen med kommunikasjon og samarbeid, og får derfor indirekte oppmerksomhet i oppgaven. Men ettersom lærerne i sin vurdering av elevene, først og fremst fokuserer på egenskaper som teorien i oppgaven kobler til samarbeid og kommunikasjon, er det disse oppgaven omhandler. Andre kompetanser som får oppmerksomhet av både Ludvigsenutvalget og andre 21CS-aktører er *dybdeløring* og *IKT-ferdigheter*. Også disse vil bli nevnt i oppgaven, men da kun der de kan kobles til samarbeid og kommunikasjon.

I skoleverk og teori, skilles det ofte mellom *kunnskap*, *ferdigheter* og *kompetanse*. Utdanningsdirektoratet skriver blant annet at «kompetanse er noe mer enn én ferdighet eller én kunnskap. Ofte må kunnskaper og ferdigheter kombineres og brukes sammen» (Utdanningsdirektoratet, 2016b). Det engelske ordet *skills*, vil ofte bli direkte oversatt til *ferdigheter* på norsk. Men om man ser Utdanningsdirektoratets definisjon opp mot definisjonene av 21CS, vil *kompetanse* kunne være en mer korrekt oversettelse. Ettersom det i denne studien hentes forskning og informasjon fra ulike aktører og nasjonaliteter, som definerer disse begrepene ulikt, vil *kunnskap*, *ferdigheter* og *kompetanse* i stor grad fremtre som synonyme i dette arbeidet.

1.6 Tidligere forskning

Før jeg gikk i gang med denne oppgaven prøvde jeg å få en oversikt over forskningsfeltet og identifisere kunnskapshull. Hensikten med en slik prosess er å posisjonere sin egen studie og samtidig definere et rammeverk for hvordan den skal forstås, alene, og sammenlignet med resultat fra andre funn (Krumsvik, 2014b, s. 84). Krumsvik viser til

Creswells prosess (2002) for å etterkomme disse kriteriene. De første trinnene er å definere sentrale begrep, for så å lokalisere og finne relevant forskning og litteratur basert på disse. Sentrale søkeord i denne prosessen har vært: *film som vurdering, Video Assessment, digital vurdering, Digital Assessment, gruppevurdering, Peer Assessment, 21st Century Skills, fremtidens kompetanse, morgendagens kompetanse, samarbeid, Cooperative Learning, kommunikasjon og Communication*. Disse begrepene har vært søkt på enkeltvis og som kryssreferanser i ulike konstellasjoner på norsk og engelsk i ulike databaser. Sentrale søkeportaler for søkene har vært Oria, Brage, Google Scholar, Academic Search Elite og EBSCO Host (som søker i en rekke databaser samtidig, inkludert ERIC). Everett & Furseth (2012, s. 93) anbefaler å begynne en litteraturstudie ved å se på de nyeste arbeidene først. Forskingen som har vært gjennomgått er hovedsakelig nyere enn fem år, men ettersom de fleste arbeidene refererer til eldre forskning, har også dette vært gjennomgått. Funnene jeg anser som aktuelle for denne oppgaven, blir presentert i de neste tre delkapitlene. Disse tar utgangspunkt i hvert av oppgavens tre forskningsspørsmål. Ettersom oppgavens innledning presenterer et dystert bilde av den norske vurderingskulturen, tar første del for seg spørsmålet om vi pr. i dag har nok digital kompetanse til å drive med vurdering som fremmer 21CS og hvilke utfordringer vi eventuelt står overfor. Del to ser på hvilke funn som har vært gjort i forhold til utvikling av 21CS gjennom vurdering, mens del tre tar for seg vurderingsmetoder som har likheter med filmede gruppesamtaler og hvilke erfaringer som har vært gjort med disse på godt og vondt.

1.6.1 Digital vurderingskompetanse i skolen

Blant forskningen som innledningsvis forteller at norsk skole mangler kompetanse på digital vurdering, vises det også til funn som indikerer at bruk av digitale verktøy er for lite integrert til at de kan støtte opp om samarbeidende dialoger (Kongsgården & Krumsvik, 2013). I artikkelen *Changing Assessment — Towards a New Assessment Paradigm Using ICT* (Redecker & Johannesen, 2013), argumenterer forfatterne for et paradigmeskifte, fra testing til personlige og integrerte tilbakemeldinger med fokus på utvikling av 21CS. De påpeker i likhet med Kongsgården og Krumsvik, at digitaliseringsprosessen i skolen fortsatt befinner seg i innføringsfasen hvor det er størst fokus på de tekniske utfordringene. De mener at IKT har gjort enkelte vurderingssituasjoner mer effektive, men at vi fortsatt har et stort forbedringspotensial

når det gjelder verktøyenes validitet, reliabilitet og den pedagogiske integreringen av verktøyene i vurderingsarbeidet. En lignende konklusjon finner vi i en australsk studie fra 2012. I artikkelen *Digital forms of assessment: alignment with pedagogic and curriculum intentions* (Newhouse, 2012), konkluderer forfatteren med at IKT-bruken opererer på et sidespor og at flertallet av lærere fortsatt ikke evner å legge til rette for at studenter skal opparbeide seg ferdighetene som trengs i det 21. århundret:

While employers and community leaders call for schools to produce students with 21st Century skills (Kozma, 2009) and deep conceptual understanding, the main driver of curriculum and pedagogy, assessment, continues to focus on 19th Century skills and shallow recall of content.

Alle disse tre studiene er riktignok fem år gamle og i et teknologisk perspektiv, kan det skje mye på den tiden. I masteroppgaven *Digital eksamen – mer enn strøm på gamle eksamensoppgaver* fra 2017, presenterer Johanne Marie Trovåg et mer optimistisk bilde av den digitale kompetansen i skolen. Hun konkluderer med at lærerne i studien sin har nok kompetanse til at digital eksamen kan gjennomføres problemfritt. Men avslutningsvis stiller også hun spørsmålsteget ved den pedagogiske bruken:

Det som har slått meg underveis er at det i litteraturen er relativt lite informasjon om digital skoleeksamen i et pedagogisk perspektiv. (...) Det kunne derfor vært interessant i en annen sammenheng og gått nærmere inn på helheten i emnet med læringsaktiviteter, og formative og summative elementer, for å undersøke hvordan programvaren best kan benyttes i en helhetlig sammenheng (s. 74).

Dette er perspektiver knyttet til mitt første forskningsspørsmål og som vil bli undersøkt i denne studien. Til tross for sine noe negative konklusjoner rundt lærerens digitale vurderingskompetanse i 2013, påpekte både Newhouse (2012) og Redecker og Johannessen (2013), i likhet med Trovåg (2017) at det finnes en rekke lovende teknologier og strategier som snart vil kunne integreres i vurderingsarbeidet og gi formativ vurdering og måle elevers utvikling av 21CS.

1.6.2 Erfaringer med vurdering av 21st Century Skills

Allerede i 2002 ble det gjort en stor, tysk, kvalitativ studie hvor man ville undersøke effekten av innovativ bruk av IKT i undervisningen. Gjennom 12 case-studier finner forskerne ut at digitale verktøy spiller en viktig rolle i elevenes utvikling av samarbeidsegenskaper som kreves i dagens informasjonssamfunn (Schulz-Zander, Büchter & Dalmer, 2002). Et lignende funn ble gjort i en doktoravhandling fra 2009. Gjennom oppgaven *Developing 21st Century Skills Through the Use of Student Personal Learning Networks*, påpeker Robert Miller at moderne teknologi har endret måten vi kommuniserer med hverandre på. Han konkluderer med at lærere bør ta i bruk sosiale medier i undervisningen ettersom dette utvikler elevenes samarbeids-, - og kommunikasjonsevner, samtidig som de utvikler digital kompetanse. Året etter undersøkte Stephanie Bell i hvilken grad prosjektbasert læring ved hjelp av IKT, kunne fremme 21CS. I artikkelen *Project-Based Learning for the 21st Century: Skills for the Future* (2010), konkluderer hun med at prosjektarbeid fremmer elevenes samarbeidskunnskaper og kreative ferdigheter. Samtidig sier hun at disse ferdighetene ikke kan vurderes på tradisjonelt vis. Hun argumenterer for at elevene bør vurderes i autentiske situasjoner og at elevene bør medvirke i evalueringen av både seg selv og sine medelever og på den måten utvikle kunnskap om sine egne styrker og forbedringspotensial. Ettersom dette er tilfellet ved de filmede gruppesamtalene i denne studien, vil dette aspektet bli belyst senere i oppgaven. Betydningen av tilbakemelding, er også et tema i masteroppgaven til Camilla Bøe fra 2012. I oppgaven *På sporet av fremtidens kompetanse: 21st Century Skills*, finner hun ut at samarbeid og bruk av IKT ser ut til å fremme 21CS hos elevene, men at selve kvaliteten på samarbeidet og prosessen ikke blir vurdert. Bøe sier det er fare for at elevene ikke vurderer disse kompetansene som viktige når de ikke er gjenstand for vurdering. Dette er et vesentlig poeng som vil bli diskutert senere i oppgaven. Selv om Ludvigsenutvalget mener at 21CS bør inngå og vurderes i de enkelte fagene, anbefaler de at disse ferdighetene i seg selv, ikke skal telle med på sluttvurderingen i faget (NOU 2015:8, s. 80). Det gjør de imidlertid i de filmede gruppesamtalene som denne oppgaven omhandler - noe de også ble i studien *Modeling Data From Collaborative Assessments: Learning in Digital Interactive Social Networks* (Wilson, Gochyyev & Scalise, 2013). Her ble elevene vurdert mens de jobbet med oppgaver i par. Studien viser lovende resultater for elevenes samarbeidsevner og forskerne indikerer at vurdering av 21CS, vil kunne fostre nye vurderingsformer som forbereder elevene på fremtiden, samtidig som også det fagspesifikke læringsutbyttet

økes. Wilson foreslår at fremtidig forskning bør undersøke om disse resultatene også viser seg over tid og ved ulike gruppesammensetninger. Deltakerne i min studie har jobbet i en rekke ulike gruppesammensetninger over en periode på 1,5 år. Flere av funnene presentert ovenfor, indikerer at 21CS kan vurderes og at gruppearbeid kombinert med IKT ser ut til å være vesentlige elementer i en slik setting. I forhold til oppgavens tredje forskningsspørsmål, har jeg dessverre ikke funnet studier på filmede gruppesamtaler hvor jeg kunne se på utfordringer ved disse. Men jeg har funnet flere vurderingspraksiser som har likhetstegn med filmede gruppesamtaler og som jeg anser som sammenlignbare i denne sammenheng.

1.6.3 Erfaringer med vurderingsformer som kan knyttes til filmede gruppesamtaler

I en studie fra 2009 viser Matthew Kearney til en praksis hvor elevene filmer samtaler med hverandre og læreren sin, og slik dokumenterer læringsprosessen sin. Ifølge Kearney, gir dette elevene anledning til å evaluere sin egen læring og slik oppnå ny kunnskap, både faglig og på et metanivå:

(...) learning opportunities again emerged in the final distribution stage of the process: celebrating and sharing the students' final products and conducting (face-to-face and online) discussion around these artefacts. These presentations provided significant opportunities for learning conversations, fostering peer critique and further student–teacher dialogue (s. 181).

Selv om vurderingsformen har likheter med de filmede gruppesamtalene i denne studien, ble ikke elevene i Kearneys studie vurdert på sine 21CS. Men i boken *Assessing 21st Century Skills: Summary of a Workshop* (Koenig, 2011), er det nettopp dette som står i fokus. Her oppsummerer forfatteren innholdet fra ulike seminar hvor vurdering av 21CS har vært tema. Det vises blant annet til en praksis av Stephen Fiore hvor det ble brukt observasjon av elevenes samspill under gruppearbeid. Lærerne hadde da på forhånd utviklet vurderingskriterier for hva som kjennetegnet god kommunikasjon, problemløsning og samarbeid. Dette karakteriseres som en reliabel metode ettersom lærer baserer vurderingen på observasjon, fremfor egenvurdering eller gruppevurdering. Fiore påpeker likevel noen dilemmaer ved denne formen. Han lurer på hvor mye som er kompetanse og hvor mye som er personlighet. Enkelte elever vil jo komme inn i skolen

med en fordelaktig bakgrunn og personlighet når det gjelder disse egenskapene. Samtidig vil dette gjelde for andre egenskaper som matematikk og norsk også – noen elever kan allerede skrive og regne når de begynner på skolen. Fiore peker likevel på forskning som sier at så lenge kompetansen kan læres i skolen, så kan også metoden karakteriseres som rettferdig og dermed valid (Koenig, 2011, s. 113-114). Disse betraktningene drøftes senere i oppgaven. Et annet viktig poeng som trekkes frem i teksten, er konteksten vurderingen blir gjort i. Etersom man vanskelig kan måle en elevs samarbeids-, - og kommunikasjonsevner uten å involvere andre mennesker, er det viktig at settingen for interaksjonen føles naturlig nok til at elevene kan handle som de ville gjort i det virkelige liv. I boken presenteres ulike scenarier for hvordan slike vurderinger kan foregå. Blant annet presenteres en form hvor elevene observeres av en sensor, mens de blir utsatt for ulike autentiske utfordringer som må løses. Positive aspekt ved denne vurderingsformen er at den i følge studier gir valide resultat, som er rettferdige og hvor minoritetspråklige ikke lider under forhold som de kan gjøre ved andre vurderingsformer. Ulemper som trekkes frem er kostnader, tidsbruk og logistikk (Koenig, 2011, s. 61). Denne vurderingsformen har også likhetstrekk med to praksiser som presenteres i den tidligere nevnte artikkelen til Redecker og Johannessen (2013). Gjennom en metode kalt iSkills, blir elevene vurdert *live* i en time mens de skal navigere seg gjennom et stort utvalg av informasjon og gjøre bevisste valg for å finne en løsning på et gitt problem. Gjennom slike prøver trenes elevene i problemløsning, samarbeid og kritisk tenkning. Den andre metoden er et engelsk prosjekt kalt eSCAPE. Denne prøveformen, har på enkelte ungdomsskoler i England, erstattet tradisjonell ungdomsskoleeksamen i faget *Design and Technology*. Her jobber studenter individuelt, men i gruppekontekst i seks timer og skal fremskaffe bevis på egen læring ved hjelp av et digitalt verktøy. Redecker og Johannessen viser til Binkley og Ripley sine studier på metoden, og skriver at «the reliability of the assessment method was reported as very high» (s. 88). Funnene fra litteraturstudien, vil bli drøftet mot mine funn, senere i oppgaven.

1.7 Oppgavens oppbygning

I tillegg til dette innledningskapitlet, består oppgaven av fire kapitler. I kapittel 2 presenteres oppgavens teorigrunnlag. Kapittel 3 omhandler oppgavens metodevalg og forskningsdesign, mens det fjerde kapitlet presenterer funnene som ble gjort. Disse drøftes i lys av forskningsspørsmålene, før det gis en konklusjon på oppgavens

problemstilling i kapittel 5. Her oppsummeres studien i form av svar på oppgavens tre forskningsspørsmål, før det avslutningsvis legges frem forslag til videre forskning på feltet.

2.0 TEORETISKE PERSPEKTIV

Teoriene om 21CS har flere paralleller med Vygotskys syn på læring, som bygger på en sosialkonstruktivistisk tanke (Rotherham & Willingham, 2009; OECD, 2017, s. 40). Kapitlet åpner derfor med en kort presentasjon av relevante begrep hentet fra Vygotskys arbeider. Oppgavens teorigrunnlag om 21CS er basert på publikasjoner gjort av fem store aktører innen forskning på dette feltet. Disse aktørene blir kort introdusert, før det gis en grundig presentasjon av hvordan de ulike aktørene definerer *samarbeid* og *kommunikasjon* med påfølgende teorier om hvordan disse kan utvikles og vurderes. Avslutningsvis presenteres kritikk av 21CS.

2.1 Vygotskys sosiokulturelle perspektiv

Teorier er tradisjonelt delt i fire nivåer: paradigmer, teoretiske modeller, mellomteorier og substantive teorier (Postholm, 2010, s. 20). Teoriene om 21CS, vil jeg plassere i midtsjiktet av de sosialkonstruktivistiske teoriene i det konstruktivistiske paradigmet. Her finner vi blant annet Vygotskys tanker og ideer (Rotherham & Willingham, 2009; OECD, 2017, s. 40).



Illustrasjon 2: Teoriene om 21CS kan plasseres under Vygotskys sosiokulturelle læringssyn i det konstruktivistiske paradigmet (A. Halvorsen 2018, basert på Postholm 2010).

Sentralt i Vygotskys sosiokulturelle perspektiv, finner vi begrepet *redskap* eller *verktøy*. Med dette menes de språklige og fysiske ressursene, som vi har tilgang til og bruker når vi skal forstå vår omverden og handle i den. Kunnskap bygges opp i samfunn over tid,

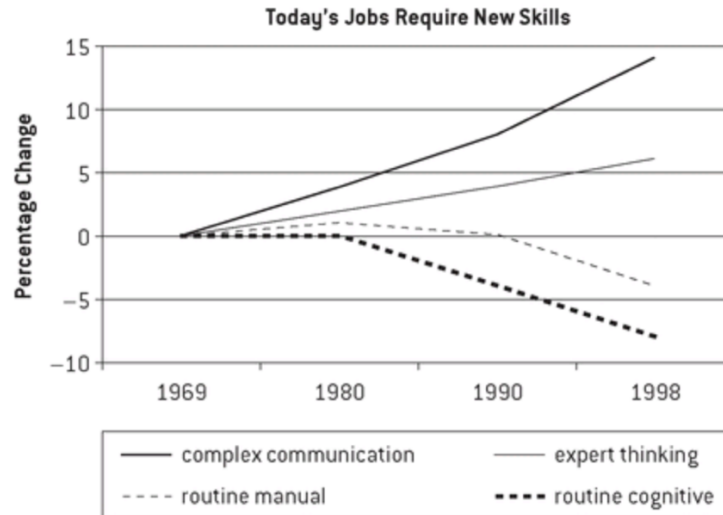
gjennom interaksjon med andre mennesker (Säljö, 2001, s. 21-22). Ved hjelp av fysiske redskaper blir denne kunnskapen internalisert i oss. Denne prosessen kalte Vygotsky for *mediering*. Mediering er derfor et sentralt begrep i sosiokulturell teori og et fenomen som utgjør kjernen i studiet av læring og utvikling (Dysthe, 2001, s. 76). Det er altså gjennom kommunikasjon at sosiokulturelle ressurser blir skapt og videreført. Dette er en grunntanke i et sosiokulturelt perspektiv (Säljö, 2001, s. 21-22). Denne tanken er også sentral i et annet kjent begrep fra Vygotsky sine publikasjoner: *den proksimale utviklingssone*. I hans kjente verk *Mind in Society*, definerer han denne slik:

(...) actual developmental level as determined by independent problem solving and the higher level of potential development through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers (sitert i Daniels, 2001, s 57).

Ifølge denne teorien, kan vårt personlige potensial bli realisert gjennom interaksjon med andre mennesker og gjenstander. Ved kollektiv problemløsning kan gruppedeltakerne utveksle ideer og kunnskap med hverandre. Dette kan øke kapasiteten til den enkelte og ville ikke blitt oppnådd om de involverte jobbet hver for seg (OECD, 2017, s. 40). Dette er også en sentral tanke i teoriene om 21CS.

2.2 21st Century skills

Hva som skal til for å lykkes i fremtiden, er et sentralt og aktuelt spørsmål over hele verden (Care, Griffin & Wilson, 2018, s. 56). Etter at primærbehovene er dekket, vil mange si at svaret begynner med en god utdanning (Fadel & Trilling, 2009; NOU 2015:8; OECD, 2012). Etersom dagens ungdom er ventet å ha en plass mellom 10 og 20 ulike jobber i løpet av karrieren (Fadel & Trilling, 2009), er det viktig at skolen gir den kommende generasjonen den nødvendige kompetansen for å kunne omstille seg så mange ganger (Care, Griffin & Wilson, 2018; Fadel & Trilling, 2009; NOU 2015:8). I 1991 ble det for første gang i amerikansk historie, brukt mer penger på IKT, enn på tradisjonell industriteknologi som fabrikk- og jordbruksmaskiner (Fadel & Trilling, 2009). Denne utviklingen har ført til at oppgavene som i dag utføres av mennesker, krever mer komplekse ferdigheter enn tidligere (Care, Griffin & Wilson, 2018, s. 56).



Illustrasjon 3: Dagens arbeidsmarked etterspør mer kompliserte kommunikasjonsferdigheter enn tidligere (Fadel & Trilling, 2009).

Flere bedriftsledere mener at skolen ikke har tilpasset seg endringene i samfunnet og at dagens elever derfor ikke er godt nok forberedt på arbeidslivet. Selv om man gjør det bra på skolen er man ikke lenger garantert en jobb (Fadel & Trilling, 2009; Bellanca & Brandt, 2010). Derfor er det flere som nå etterspør en endring i hva elevene skal lære på skolen (Care, Griffin & Wilson, 2018, s. 56). I sin presidentperiode etterspurte blant annet Barack Obama en endring i utdanningssystemet hvor elever ikke lenger skal «memorere fakta og krysse av i blanke ruter», men utvise evne til kreativitet, problemløsning, kritisk tenkning og entreprenørskap (Sawchuck, 2009a; Fadel & Trilling, 2009). Og i perioden rundt tusenårsskiftet ble det etablert flere uavhengige internasjonale forskningsprosjekt med slike mål: De ønsket å analysere, utrede og komme med anbefalinger til hva grunnopplæringen burde inneholde, basert på behov i morgendagens arbeidsmarked (Care, Griffin & Wilson, 2018; Fadel & Trilling, 2009; NOU 2015:8). Ferdighetene som trengs i fremtiden har fått ulike betegnelser som; *generelle ferdigheter*, *sosial kompetanse*, *emosjonell kompetanse*, *soft skills*, *non-kognitive ferdigheter* og *transversal competencies* (NOU 2015:8; Care, Griffin & Wilson, 2018), men i denne oppgaven refereres alle disse til som *21st Century skills* (21CS). Selv om aktørene bak disse betegnelse har ulike navn på dem, så har alle til felles at de trekker frem hvilke egenskaper som vil være nødvendige for å lykkes i morgendagens jobbmarked og i livet generelt.

2.2.1 Aktører innen teoriutvikling av 21st Century Skills

Teoriene om 21CS, som denne oppgaven bygger på, er i hovedsak basert på arbeid gjort av fem ulike aktører. I dette delkapitlet gis en kort introduksjon av dem.



Illustrasjon 4: Oppgaven bygger på teorier om 21CS, publisert av fem ulike aktører

(Logoer hentet mai 2018 fra: Regjeringen.no; Creativecommons.org; Curriculumredesign.org; Makematic.com; Education.unimelb.edu.au).

2.2.1.1 Ludvigsenutvalget

I 2013 oppnevnte Stoltenberg-regjeringen et utvalg for å vurdere grunnopplæringens fag opp mot krav til kompetanse i et fremtidig samfunns- og arbeidsliv. Utvalget bestod av 11 personer med bakgrunn fra norsk utdannings-, - og samfunnsliv og ble ledet av Professor Sten Ludvigsen. Gruppen skulle foreslå eventuelle fornyelser som kunne forberede norske elever i størst mulig grad på voksenlivet (NOU 2014:7; NOU 2015:8). Dette arbeidet ble avsluttet sommeren 2015, men læreplanendringene vil ikke iverksettes før 2020 (Utdanningsdirektoratet, 2017). Utvalget skulle med andre ord vurdere om dagens skole har et relevant innhold, og om fag og fagstrukturen støtter opp om og ivaretar kompetansene som bør være sentrale i skolen i fremtiden (NOU 2014:7, s.13). I rapporten, som fikk tittelen *Fremtidens skole* (NOU 2015:8), innledes det med følgende:

Skolen skal bidra til å utvikle elevenes potensial som mennesker. (...) Da kan nye vilkår for elevenes læring skapes, og fremtidsrettede kompetanser utvikles. Utvalget gir i denne utredningen et kunnskapsgrunnlag og foreslår valg vi som samfunn bør ta om kompetanser for fremtiden og fornyelse av fag. Dette skal legge grunnlaget for å skape gode liv for borgere i Norge og et produktivt samfunn som kan bidra i en global verden (s. 7-8).

Denne ordlyden går igjen i flere internasjonale prosjekter med samme visjon. Ludvigsenutvalget har samarbeidet og hentet data til sin rapport fra flere av disse

aktørene. De var blant annet på studietur til OECD, som er blant de mest siterte aktørene i utvalgets rapporter (NOU 2014:7; NOU 2015:8).

2.2.1.2 The Organization for Economic Co-operation and Development (OECD)

OECD har 35 medlemsland og har som sitt overordnede mål å utvikle retningslinjer som vil forbedre den økonomiske og sosiale levestandarden til mennesker i hele verden (OECD, 2018b). Som et ledd i dette arbeidet, gjennomfører de blant annet store internasjonale skolestudier og forskningsprosjekt. Siden slutten av 90-tallet har de gjennomført en rekke ulike studier med mål om å forstå hvordan man kan forberede dagens elever best mulig på fremtiden (OECD, 2018b). I tillegg til egne prosjekt, er også OECD en av samarbeidspartnerne i *Center for Curriculum Redesign*.

2.2.1.3 Center for Curriculum Redesign (CCR)

CCR er et internasjonalt samarbeid med mål om å finne ut hva studenter i det 21. århundre trenger å lære og dele disse svarene med resten av verden. Prosjektet ble etablert og ledes av amerikaneren Charles Fadel som har lang erfaring med både teknologi og undervisning. I tillegg til OECD, er aktører som IBM, Google, Verdensbanken, Harvard University og Bill Gates, bare noen av Fadels samarbeidspartnere i dette arbeidet (Curriculum Redesign, 2015). Fadel er også en av bidragsyterne i et annet lignende prosjekt kalt *Partnership for 21st Century Skills*.

2.2.1.4 Partnership for 21st Century Skills (P21)

P21 er et prosjekt som ligger under det amerikanske utdanningsdepartementet. Arbeidet startet opp i 2002, og er et samarbeid mellom utdanningsmyndighetene og aktører fra det private næringsliv (P21, 2018; Sawchuk, 2009a). Målsetningen er å implementere 21CS som pensum i den amerikanske grunnskolen (Care, Griffin & Wilson, 2018, s. 57; Fadel & Trilling, 2009). P21 har utviklet et rammeverk som allerede brukes i en rekke amerikanske skoler (P21, 2018; Sawchuk, 2009a). Et lignende arbeid som dette er også gjort gjennom det internasjonale prosjektet *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*.

2.2.1.5 Assessment and Teaching of 21st Century Skills (ATC21S)

Dette er også et prosjekt hvor forskere og store internasjonale selskap samarbeider for å fremme læring, implementering og vurdering av 21CS i klasserommet. Initiativet ble tatt av IT-selskapene Microsoft, Cisco og Intel i 2009. De ville sponse et forskningsbasert prosjekt som skulle undersøke og utvikle nye fremgangsmåter, metoder og teknologier for å måle effekten av 21st Century Learning i klasserom fra ulike deler av verden. Myndighetene i USA, Australia, Finland, Nederland og Costa Rica var ansvarlige for over 250 forskere som bidro med undersøkelser i dette arbeidet (Erstad, 2009; Care, Griffin & Wilson, 2018). Dette prosjektet er ekstra relevant for denne oppgave ettersom det her konkret fokuseres på utvikling av 21CS gjennom vurdering. På nettsidene til University of Melbourne, som leder det australske bidraget til prosjektet, står det blant annet at hensikten med prosjektet er å identifisere barrierer for å drive med IKT-basert vurdering, utvikle og teste nye vurderingsmetoder og studere nye digitale læringsmiljø som legger til rette for formativ vurdering og utvikling av 21CS. Videre vil de anbefale metoder basert på funnene sine. Målet er å mobilisere skoler og andre virksomheter til å endre sin undervisnings- og vurderingspraksis slik at utvikling av 21CS står i fokus (Assessment Research Center, 2017).

Flere av de overnevnte prosjektene har altså lignende målsetting: å undersøke hvilke ferdigheter som trengs for å lykkes i morgendagens arbeidsmarked og samfunn generelt. Selv om prosjektene i hovedsak har blitt etablert uavhengig av hverandre, er det flere personer, bedrifter og institusjoner som har stått sentralt i flere av arbeidene, samtidig som de har bygget på informasjon fra hverandres publikasjoner. I all hovedsak er det relativt bred enighet, på tvers av prosjektene, om hvilke kompetanser som trenger et økt fokus i skolen (NOU 2014:7; Care, Griffin & Wilson, 2018, s. 4, 146).

2.2.2 Sentrale 21st Century Skills

Gjennom arbeidene til aktørene nevnt over, trekkes det frem en rekke kompetanser og fokusområder som vil være viktige i de neste 20-30 årene. Mens begrep som *klimakunnskap*, *miljøforståelse*, *etisk kompetanse*, *helsekunnskap* *dybdekunnskap*, *fagspesifikk kunnskap*, *livsmestring*, *emosjonell kunnskap* og *IKT-ferdigheter* nevnes i flere av arbeidene, fokuserer denne oppgaven på følgende to kompetanser: *samarbeid* og *kommunikasjon*. Disse trekkes frem som sentrale ferdigheter av alle aktørene nevnt i

forrige delkapittel. Fadel & Trilling (2009) skriver for eksempel at samarbeid og kommunikasjon (sammen med kritisk tenkning og kreativitet) er nøkkelkunnskapene til livslang læring og arbeid. Ludvigsenutvalget (NOU 2014:7; NOU 2015:8) påpeker at disse ferdighetene allerede vektlegges i det norske læreplanverket, men at de på grunn av samfunnsutviklingen bør vektlegges sterkere enn i dag. Samtidig er det en utfordring at de er beskrevet i *prinsipper for opplæringen*, *formålsparagrafen* og *den generelle delen av læreplanverket*, fremfor i de enkelte fagene. Derfor anbefaler utvalget en fornyelse av fagene der det å kunne lære, kommunisere, samhandle, utforske og skape synliggjøres sammen med fagspesifikk kompetanse. De mener at dette vil reflektere formålsparagrafen på en bedre måte enn i dag. Utvalget påpeker også at disse ferdighetene ikke bare vil være nyttige i akademiske yrker med teoriorienterte oppgaver, men også for fagarbeidere med praktisk arbeid (NOU 2015:8).

I de neste delkapitlene gis det en grundigere innsikt i hvilke ferdigheter de ovennevnte aktørene legger i kompetansene *samarbeid* og *kommunikasjon*. Disse to ferdighetene er her skilt fra hverandre og delt inn i ulike kapitler av hensyn til orden, men i praksis har de flere fellestrekk, og i mange situasjoner vil elevene ha behov for å bruke kompetansene samtidig og om hverandre (NOU 2015:8, s. 31). Det vil derfor ikke skilles mellom dem, etter at de har blitt definert i de to kommende delkapitlene.

2.2.2.1 Samarbeid

Collaborative problem solving, skiller seg fra vanlig problemløsning ved at flere deltakere må jobbe sammen for å løse et problem. Det vil ikke leve opp til definisjonen at oppgaven gjennomføres ved sosial interaksjon – deltakerne må ha et felles mål og komme med hver sine bidrag for å nå en felles løsning. Videre gir denne arbeidsformen flere fordeler: man kan fordele arbeidsoppgaver, belyse et spørsmål fra ulike perspektiv - basert på ulik kunnskap og erfaring og slik fremme kreative løsninger som den enkelte ikke ville ha kommet til på egenhånd (OECD, 2017, s. 2-3; Johnson & Johnson, 2010, s. 202). Disse definisjonene legges også til grunn når Ludvigsenutvalget definerer *samarbeid* (NOU 2015:8). Men definisjonene som utvalget bygger mye av arbeidet sitt på, innebærer også flere andre kompetanser. Blant annet innebærer samarbeid å vise respekt for medelever, være fleksibel, hjelpsom og sette pris på medelevers innsats i et prosjekt (NOU 2015:8; Fadel & Trilling, 2009). Ideelt sett, skal gruppen lære å samhandle

slik at man får frem det beste i hvert enkelt medlem. Om man klarer å inspirere andre til å yte sitt beste, vil dette også styrke gruppen (Fadel & Trilling, 2009; Care, Griffin & Wilson, 2018; OECD, 2017). Samarbeid innebærer også å bidra til fellesskapet med egen kunnskap og egne synspunkt, å se ting fra andres perspektiv, å justere sin egen oppførsel til gruppens beste, å kunne forhandle og ordne opp i uenigheter og misforståelser og være i stand til å endre synspunkt etter en slik prosess (NOU 2015:8, s. 30; Care, Griffin & Wilson, 2018). Ved gruppearbeid vil det ofte kunne oppstå uenighet, diskusjon eller krancling. Dette vil ifølge Johnson og Johnson (2010, s. 205-208) ofte ha flere positive utfall, som at elevene lærer å gjenkjenne, håndtere og overvinne en konflikt. Videre resulterer dette i at de øver seg på å argumentere for og imot noe, samtidig som en diskusjon ofte vil gi begge parter økt kunnskap og flere perspektiv på temaet som diskuteres (NOU 2015:8, s. 30; OECD, 2017, s. 8). Viktigheten av samarbeid, kan også begrunnes i individuelle behov. Gruppearbeid fører til bedre relasjoner, mental helse, motivasjon, trivsel, selvfølelse, trygghet, innsats og argumentasjonsevne (Johnson & Johnson, 2010, s. 202; NOU 2015:8, s. 29-30). Samarbeid blir med andre ord ikke bare viktigere for å lykkes i bedrifter, familien, lokalsamfunnet og andre institusjoner i det moderne samfunn – men også for å ha det bra med seg selv. Når Ludvigsenutvalget mener at samarbeid bør få økt oppmerksomhet i skolen, er dette i tråd med flere av de andre 21CS-aktørene sine synspunkt. Samarbeid skal ikke læres som en selvstendig kompetanse, men integreres i arbeid med fagstoff. Dette kan foregå på flere ulike vis, som for eksempel samskriving, felles analyse eller en presentasjon (OECD, 2017, s. 3). Ludvigsenutvalget har blant annet følgende visjon:

Skolen er et samfunn i miniatyr, der elevene lærer, samhandler og deltar i ulike fellesskap. (...) I skolen kan elever utvikle trygghet til å ytre og si sin mening. Å kunne hevde sine egne meninger og se sitt eget bidrag til fellesskapet som betydningsfullt er en del av kompetansen. (...) Utviklingstrekk som økt mangfold og individualisering gir behov for demokratiforståelse, respekt for forskjellighet og positive holdninger til å leve sammen i fellesskap (NOU 2015:8, s. 21, 30).

Samarbeid blir ofte sett i sammenheng med kommunikasjon i forskning og utredningsarbeid om kompetanser for det 21. århundre (NOU 2015:8, s. 27).

2.2.2.2 Kommunikasjon

Kommunikasjon innebærer å formulere tanker og ideer både muntlig, skriftlig, digitalt og nonverbalt. Det vil også si å høre på andre, dekode budskap og oppklare uklarheter i budskap. Gjennom kommunikasjon bør elevene kunne instruere, motivere og overtale. Selv om kommunikasjon alltid har vært viktig i skolen, stiller digitaliseringen av samfunnet nye krav til hvordan man samhandler med andre (Fadel & Trilling, 2009). Arbeidslivet har blitt mer internasjonalt og mangfoldig. Dagens elever vil i stor grad måtte kommunisere med arbeidstakere som har ulik faglig og kulturell bakgrunn. I forbindelse med globale utviklingstrekk som økonomisk integrasjon, fattigdom og klimautfordringer, blir ofte kommunikasjon og samarbeid i heterogene grupper løftet fram som avgjørende kompetanser (NOU 2014:7; NOU 2015:8, s. 27). Blant annet må de samarbeidende kunne organisere seg, finne felles plattformer og målsetninger, samt håndtere faglige og kulturelle motsetninger (Care, Griffin & Wilson, 2018, s. 77). Ludvigsenutvalget mener at muntlig bruk av språket er den av språkkompetansene som er minst tydelig i gjeldende læreplaner, og at det derfor er her behovet for utviklingsarbeid er størst. De anbefaler at muntlig kompetanse videreutvikles i læreplaner for alle fag og at dette ses i sammenheng med, og dreies i retning av samhandling:

Samhandling i fagene kan for eksempel bety en utvikling fra å ta ordet etter tur i samtaler, gi tilbakemeldinger til andre, følge opp innspill fra andre i faglig samarbeid og til å videreutvikle innspill fra andre. Samarbeid kan også bety å bidra med innspill og utveksle erfaringer og kunnskap og skape mening i faglige fellesskap (NOU 2015:8, s. 48).

Utvalget mener at et sentralt mål for elevenes læring må være at det har relevans utenfor skolen og at de skal kunne samhandle på en rekke samfunnsarenaer (NOU 2015:8). Gitt at samarbeids-, - og kommunikasjonsferdigheter er viktige for å lykkes i fremtidens arbeids-, og samfunnsniv, bør de få et større fokus i skolen. Det neste spørsmålet blir da hvordan disse skal vurderes (Care, Griffin & Wilson, 2018, s. 49).

2.2.3 Vurdering av 21st Century Skills

Utdanningsdepartementet har siden 2010 hatt et tydelig fokus på *vurdering for læring*. Kort fortalt handler dette om at:

Informasjonen om elevenes kompetanse og utvikling gir retning for planlegging og gjennomføring av opplæringen. Dette krever at lærere systematisk innhenter, analyserer og bruker vurderingsinformasjon om elevene med det formål å se hvor de er i læringen, hvor de skal og hvordan de best kan nå målene sine (Utdanningsdirektoratet, 2015b).

Ludvigsenutvalget støtter seg på denne tanken (NOU 2015:8, s. 81). De foreslår videre at 21CS integreres med de tradisjonelle fagenes begreper, prinsipper og metoder, men mener det er utfordrende at disse ferdighetene skal telle på standpunktkarakterene:

En økt vekt på sosiale og emosjonelle kompetanser i underveisvurderingen stiller (...) høye krav til lærernes vurderingskompetanse og praksis. Det er blant annet viktig at vurdering av elevenes sosiale og emosjonelle kompetanse baseres på tydelige mål og kriterier (...). Sosiale og emosjonelle kompetanser (kan) ikke (...) vurderes med utgangspunkt i en forhåndsdefinert progresjon eller en karakterskala. (...) Et prinsipp bør være at mål for elevenes sosiale og emosjonelle kompetanse ikke tillegges vekt i seg selv i den samlede sluttvurderingen, men at de ses som forutsetninger for den kompetansen elevene viser i faget (NOU 2015:8, s. 80).

Uavhengig av hvorvidt elevenes 21CS skal telle på standpunktkarakterene, er dette en komplisert oppgave ettersom disse ferdighetene ofte vil kombinere kognitive, sosiale og selvregulerende aspekter, som er vanskelige å skille fra hverandre (NOU 2015:8). Care, Griffin og Wilson (2018) mener at de fleste 21CS, må vurderes i situasjoner hvor elevene er i samspill med hverandre. De sier også at dette krever vurderingsmetoder som fanger elevenes kognitive og sosiale prosesser, fremfor måling av deres evne til å gjengi fakta. Det er derfor gjort flere forsøk på å finne nye vurderingsmetoder som tar hensyn til denne kompleksiteten, samtidig som de fortsatt er objektive, valide, realible, og rettferdige. I løpet av de siste 20 årene har dette utviklet seg fra et område med prøving og feiling til empiriske studier. Når 21CS vurderes er dette som regel i en situasjon hvor flere elever jobber sammen, assistert av digitale verktøy (OECD, 2017; Care, Griffin & Wilson, 2018). Egenvurdering bør også inngå som en naturlig del av vurderingspraksisen (NOU

2015:8; Reeves, 2010). De neste delkapitlene tar for seg disse tre aspektene ved vurdering av 21CS.

2.2.3.1 Vurdering gjennom gruppeoppgaver

Når elever måles i 21CS, bør dette gjøres individuelt, men gjennom en gruppeoppgave. Elevene måles først og fremst etter handlingene sine i denne prosessen, fremfor løsningen de kommer frem til. Målsetningen bør være at alle involverte deltar med sin kunnskap og sine meninger og at gruppen sammen klarer å bygge seg opp en løsning ved å kombinere de beste og skille ut de mindre gode perspektivene som legges frem. Viktige kriterier når den enkelte elev skal vurderes er da hvor effektivt de kan kommunisere, hvordan de behandler andre gruppe-medlemmer og i hvilken grad de klarer å handle etter gruppens beste, fremfor å tenke på seg selv (OECD, 2017; Care, Griffin & Wilson, 2018). Reeves (2010) støtter disse kriteriene og legger til at elevene bør være med å utvikle spørsmålene til oppgaven eller i hvert fall kjenne til dem på forhånd. Videre bør ikke elevene måles etter evne til å svare på spørsmål, men i hvilken grad man klarer å viderefremme kunnskap til medelever. Evne til å hjelpe andre og hvilken virkning man har på folk rundt seg, bør telle mer enn evne til å komme seg selv opp og frem. Mens det er stor enighet om disse kriteriene blant 21CS-aktørene, er det større uenighet rundt hvilken rolle digitale verktøy bør ha i vurderingen av 21CS.

2.2.3.2 Vurdering assistert av digitale verktøy

Mens noen mener at ansikt-til-ansikt er den mest naturlige og eneste valide måten å måle 21CS på, mener andre at ansikt-til-maskin (som simulerer et menneske) er en bedre metode. Fordelen med å jobbe ansikt-til-ansikt er at deltakerne må forholde seg til ekte mennesker og handle deretter. Forskningen til Rosen og Tager fra 2013 (sitert i Care, Griffin & Wilson, 2018, s. 68) viser at enkelte presterte bedre ved å kommunisere med en maskin, men at dette gikk utover oppførselen i diskusjoner. Forfatterne konkluderte med at ansikt-til-ansikt egner seg best ved formativ vurdering, mens ansikt-til-maskin egner seg best ved summative vurderinger ettersom dette sikrer at alle prøvedeltakere møter samme vilkår og resultatene dermed kan sammenlignes. Forkjempere for vurdering ved hjelp av ansikt-til-maskin, mener at en vurderingssituasjon hvor elever jobber med andre ikke vil være rettferdig ettersom det påvirkes av hvem man havner på gruppe med (Care, Griffin & Wilson, 2018, s. 68). Men i henhold til nevnte Reeves sine prinsipper, bør

hvilken virkning man har på andre prioriteres. For Reeves er det også et viktig poeng at elevene må være med å vurdere seg selv (2010, s. 306–322).

2.2.3.3 Egenvurdering

Egenvurdering er et område som må vektlegges i større grad i skolen. Sammen med tydelige vurderingskriterier vil dette hjelpe elevene til å forstå hva de skal lære, hva som kjennetegner godt arbeid, hva de mestrer og hvordan de lærer. Egenvurdering kan innebære å dele erfaringer i grupper og diskutere styrker og svakheter hos hverandre. Dette vil også utvikle elevenes samarbeids-, - og kommunikasjonsferdigheter. Et konkret eksempel er at elevene jobber med en gruppeoppgave og i etterkant reflekterer over hva som fungerte, hva som kunne gått bedre og hvorfor – basert på bevis (Care, Griffin & Wilson, 2018, s. 172; NOU 2015:8). Ludvigsenutvalget trekker frem nytten og naturligheten av digitale verktøy i en slik prosess:

Å få vurdere eget arbeid og egen fremgang og reflektere over læringsarbeidet sammen med medelever og lærere, kan bidra til (...) elevenes utvikling av metakognisjon og selvregulert læring. (...) Egenvurdering og at elevene gir tilbakemeldinger til hverandre, vil også være relevante tilnærminger for lærerne for å ha dialog med elevene om utvikling av sosiale og emosjonelle kompetanser. (...) Underveisvurdering er et av områdene der digitalisering kan bidra til å støtte elevene og lærerne på andre måter enn det som er praksis i dag. (...) Man kan ved bruk av digitale verktøy, følge elevenes utvikling over tid i form av mange observasjoner og resultater. Slik teknologi kan endre vilkårene for læring, undervisning og underveisvurdering i skolen og krever ny kompetanse hos lærere (NOU 2015:8, s. 81).

Når det kommer bestemmelser ovenfra, som krever ny kompetanse hos lærerne, vil dette ofte kunne bli møtt med motstand fra de involverte. En innføring av 21CS, er intet unntak. Etterhvert som de ulike aktørene nevnt over begynte å publisere teoriene sine, har kritikken mot 21CS-bevegelsen kommet jevnlig fra ulike hold og med ulike vinklinger (Sawchuk, 2009a, 2009b; Mathews, 2009).

2.2.4 Kritikk av 21st Century Skills

Ettersom teorier og tidligere forskning på 21CS har blitt gjennomgått, har jeg også blitt oppmerksom på flere innvendinger mot et økt fokus på disse ferdighetene. Oppgavens tredje forskningsspørsmål tar for seg utfordringer ved vurderingsformen. Det har derfor føltes viktig å inkludere et kapittel med kritikk av 21CS i oppgaven. Disse aspektene har også fått oppmerksomhet i intervjuguiden som ble brukt i studien. Hvert delkapittel under tar for seg et vanlig angrep mot 21CS-bevegelsen og ser samtidig på hvordan aktørene har svart på kritikken.

2.2.4.1 «21st Century Skills undergraver viktigheten av fagkunnskap.»

Flere skeptikere frykter at et fokus på 21CS, vil gå på bekostning av grunnleggende fagkunnskap. Blant de største kritikerne er *Common Core*. Dette er en forening bestående av utdanningsledere og guvernører fra 48 amerikanske stater, som slo seg sammen med mål om å utvikle en standard for hva amerikanske elever skal kunne ved slutten av hvert skoleår, fra de begynner i barnehage til de uteksamineres ved high school (Common Core, 2018). I et åpent brev til P21, skriver de blant annet at:

As the global economy matures, it requires increasing levels of knowledge and deep understanding of the forces that shape our lives and our future. For these reasons, we must intensify our efforts to improve education. This is the historic challenge facing American education in the twenty-first century (Common Core, 2009).

Videre i brevet skriver de at ved å oppfordre skoler til å legge mer vekt på 21CS, så vil dette gå på bekostning av viktige fag som naturfag, historie, matematikk, m. fl. Foreningen påpeker også at man ikke kan lære seg ferdigheter som problemløsning og samarbeid, hvis man ikke har en grunnleggende forståelse om hvordan verden fungerer. Representanter fra både P21 og ATC21S, har ved flere anledninger svart på denne kritikken (Cavanagh, 2009; Sawchuk, 2009a; Griffin, 2013):

We have never advocated, in any context, the teaching of 21st century skills separate from content. It is clear that you can't just teach students to think, you

have to teach them to critically think, problem solve and innovate about something
– knowledge is the base of learning (Cavanagh, 2009).

P21 sier her og ved andre anledninger at denne misforståelsen først og fremst skyldes at folk ikke har satt seg grundig nok inn i hva 21CS er. De presiserer at de ønsker å skape en bedre sammenheng mellom pensum, vurderingsform og elevs utvikling, slik at studenter får dybdekunnskap samtidig som de utvikler ferdigheter som er nødvendige for å lykkes i dagens samfunn. Det samme budskapet er tydelig fra Ludvigsenutvalget: «Alle kompetanseområdene utvikles gjennom elevenes faglige arbeid, og bør derfor synliggjøres i læreplanene for fag» (NOU 2015:8, s. 22). Samtidig som Ludvigsenutvalget startet sitt arbeid her hjemme, pågikk en lignende prosess i Australia. Der ble noen 21CS inkludert i de nye læreplanene, basert på anbefalinger fra ATC21S. Også her ble forslagene møtt av lignende kritikk som i USA (Griffin, 2013). ATC21S svarer i likhet med P21 at motsetningene mellom fagkunnskap og 21CS er ikke-eksisterende. De påpeker derimot at det er et behov for å utvide horisontene og implementere 21CS i opplæringen: «Traditional disciplines remain important. But we no longer need an education system that helps students simply remember facts and figures. We need them to be critical consumers of information» (Griffin, 2013). Videre skriver ATC21S at vi lever i en kritisk tid og i fremtiden vil spørre oss selv hvorfor vi ikke igangsatte disse endringene tidligere. Common Core (2009) mener derimot at historien har vist oss at lignende fremtidsrettede tanker og prosjekter har feilet.

2.2.4.2 «Lignende tanker som 21st Century Skills har vært prøvd tidligere – uten hell.»

I en debatt fra 2009, uttalte en Common Core representant at 21CS-bølgen minner om tidligere mislykkede reformforsøk som *life adjustment bølgen* på 1950-tallet og *outcome based education bevegelsen* på 1980-tallet (Sawchuck, 2009a). Rotherham og Willingham prøver i artikkelen *21st Century Skills: The Challenges Ahead* (2009) å gi en nyansert oversikt over hva 21CS er og hva som er reelle utfordringer ved et slikt fokusskifte. De viser til Platons *Republikken* (300 f.Kr.) og hevder at 21CS ikke er et nytt fenomen. I denne teksten trekker Platon frem fire ettertraktede ferdigheter som kan minne om det vi i dag kaller 21CS. Det som derimot er nytt, er at man i dagens arbeidsmarked og samfunn generelt, i langt større grad enn tidligere trenger disse ferdighetene for å lykkes på både individuelt og kollektivt nivå (s. 16-17). En journalist i Washington Post,

kalt Jay Mathews, har også ved flere anledninger kritisert 21CS. Han skriver at prinsipper som samarbeid og problemløsning har vært idealer i flere tusen år, men at P21 og andre forkjempere for 21CS, feiler i å forklare konkret *hvordan* dette kan læres på en pedagogisk måte i skolen (Mathews, 2009).

2.2.4.3 «21CS er vagt definert, samtidig som det ikke gis noen forklaring på hvordan disse ferdighetene eventuelt skal innlæres.»

Mathews skriver videre at han blir «nervous whenever I hear of some brilliant new teaching method (...). It takes hard work to teach this stuff, and even harder work, by poorly motivated adolescents, to learn it» (Mathews, 2009). Han påpeker også at det på skoler i utsatte områder, ofte vil være dårligere lærere som har større sosiale utfordringer med elevene. Dette vil igjen føre til at lærerne enten ikke vil kunne takle en slik omfattende omlegging, eller ikke prioritere den i en allerede krevende skolehverdag. Han mener at en innføring av 21CS på flere av disse skolene vil mislykkes og da være et stort tidssløseri for både elever og lærere. Som svar på Mathews kritikk, skriver John Wilson, som er direktør for det amerikanske utdanningsforbundet (NEA) og en av P21s samarbeidspartnere, at P21 aldri har sagt at et økt fokus på 21CS vil være en enkel oppgave: «Our work with states involves a thoughtful, detailed implementation period because it takes several years to fully affect standards, assessments and professional development» (Wilson, 2009). Andre supportere av 21CS, spør også retorisk om man skal la være å gjøre noe, fordi det virker vanskelig (Sawchuck, 2009a; Silva, 2009). Rotherham og Willingham påpeker at dette ikke bare er en stor utfordring, men at vi foreløpig vet for lite om læring og vurdering av 21CS. De er enige med kritikerne i at forklaringen på *hvordan* 21CS skal innlæres, foreløpig er for vag.

The plan (...) seems to be to give students more experiences that will presumably develop these skills. (...) But experience is not the same as practice. Experience means only that you use a skill: practice means that you try to improve by noticing what you are doing wrong and formulating strategies to do better. Practice also requires feedback, usually from someone more skilled than you are (2009, s. 19).

Rotherham og Willingham presenterer tre forutsetninger for at 21CS skal unngå å bli nok et mislykket reformforsøk: en tydelig og omfattende instruksjon i hvordan disse

ferdighetene skal innføres, et definert syn på hvordan lærere skal brukes i skolen, samt vurderingsformer som på en nøyaktig og rettferdig måte måler elevens 21CS. De mener at flere elever allerede får denne opplæringen i dag, men at dette er avhengig av lærerne. De skriver at vi i dag ikke kan tillate oss å ha et «system in which receiving a high-quality education is akin to a game of bingo» (2009, s.17). P21 viser til at de faktisk har utviklet et læreverk som skal hjelpe lærere til å integrere disse teoriene til praksis i klasserommet. Finland trekkes ofte frem som et eksempel på en stor og vellykket reform: «It took Finland close to 20 years to transform the education profession. But they've accomplished it. Teachers will rise to the challenge given the kind of supports they need» (Sawchuck, 2009a). Wilson i det amerikanske utdanningsforbundet, spår negative følger om ikke amerikanerne følger etter: «To relegate today's students to rows of desks, a teacher at the front of the classroom espousing content, and a textbook with paper and pencil is to guarantee that our students will be left with the lowest skills and the lowest-paying jobs» (Cavanagh, 2009). Påstander som dette har blant kritikere som Mathews (2009) ofte blitt avfeid som løse påstander, fremfor etterprøvbare studier.

2.2.4.4 «Teoriene om 21st Century Skills er basert på synsing, ikke forskning.»

I tillegg til at Finland ofte skårer høyt på PISA-tester (OECD, 2018a), viser ofte 21CS-supportere til forskning som støtter opp om fordelene ved elevstyrt læring i fellesskap. Denne påstanden støttes av Rotherham og Willingham. De mener at virkningen av tilnærminger som gruppearbeid, autentiske oppgaver og praktiske utfordringer er godt dokumentert (2009, s. 19). Dette synet støttes blant annet av forskningen til Vygotsky (Säljö, 2001; Dysthe, 2001), Dewey (1974; Dysthe, 2001) og Hattie (2008). Men selv om dette er kjent for de fleste lærere, er det ofte en motvilje mot å benytte disse metodene. Årsaken er ikke mistillit til virkningen av dem, men at de krever mye av lærerne: man må være fleksibel, påskrudd, håndtere støy i klasserommet og være forberedt på det uforutsigbare (Rotherham & Willingham, 2009, s. 19). I tillegg til denne utfordringen, viser Rotherham og Willingham (s. 18-19) til forskning på *New Math* reformen som ble utprøvd i USA på 60-tallet. Denne viser at barn trenger breddekunnskap før de kan få meningsfullt utbytte av trening i drøfting og refleksjon. De mener derfor at en innføring av 21CS i de laveste trinnene, vil virke mot sin hensikt. Denne påstanden tilbakevises av Silva (2009, s. 632): «While there are building blocks of knowledge (...) the idea that students should be taught facts and simple procedures before they get to problem solving

or critical thinking is flawed». Silva baserer ikke dette utsagnet på forskning, men at også motstandere av 21CS, har støttet denne påstanden. For å legitimere og underbygge synspunktene sine ytterligere, viser P21 til bredden og tyngden på aktørene som er involvert i prosjektene:

Our work reflects the common vision of key education groups, including the National Education Association, the Association for Supervision and Curriculum Development, and the American Association of School Librarians, as well as the business community (Wilson, 2009).

Dette er i hovedsak anerkjente og troverdige institusjoner, men at store internasjonale IT-aktører er involvert og finansierer disse prosjektene er ikke nødvendigvis et godt argument for forskningens troverdighet.

2.2.4.5 «Store IT-selskaper sponser arbeidet for å snikinnføre produktene sine i skolen»

I en annen uttalelse fra 2009 blir P21 igjen kritisert av Common Core: «The closer we look, the more P21's unproven educational program appears to be just another mechanism for selling more stuff to schools». Gruppen mener det er tvilsomme relasjoner mellom P21s leder Ken Kay og teknologilobbyister i Washington. Kay forklarer at P21 ser på IKT i undervisningen som en naturlig del opplæringen i det 21. århundre, men at gruppens visjon i første rekke handler om ferdigheter som ikke nødvendigvis trenger å knyttes til teknologi. Videre svarer han at det er attraktivt for IT-selskaper å sponse initiativet fordi de får være med å forme utdanningen til fremtidens ansatte. Samtidig forklarer han at kunnskapen går begge veier: Selskapene får også vite hva som er dagens trender hos unge og kan tilpasse produktene sine deretter. Mens Common Core mener at dette uansett er en tilståelse av at IT-selskaper har kommersielle interesser i prosjektet, tar Wilson fra NEA, P21 i forsvar: «If I can impact the products that business produces that would be relevant and useful to our members, I would certainly rather do that at the front end» (Sawchuck, 2009b). Også National School Boards Association, forklarer at de star bak P21s arbeid: «We have opened a lot of doors for Mr. Kay and given him a venue with a lot of school board members. He's never disappointed us yet» (Sawchuck, 2009b). Selv om P21 og de andre 21CS-aktørene har mange tilhengere, mener Rotherham og

Willingham at det største hinderet for en komplett, suksessfull innføring av 21CS er kostnadene det vil medføre.

2.2.4.6 «En eventuell 21CS-reform vil koste mer enn den smaker.»

Dersom det skal være et poeng i en slik omlegging, må den være tilgjengelig for alle – ikke noen heldige utvalgte. Dette krever videre et program for både innlæring og hvordan 21CS skal vurderes. En utredning av vurderingsveiledninger for 21CS vil være en lang, krevende og ikke minst dyr prosess. Økte midler til utvikling av vurderingsverktøy har tradisjonelt vært vanskelig å få gehør for oss myndighetene – spesielt i en tid hvor det stilles spørsmål rundt hvor mye vi skal utsette elevene for testing. Foreløpig er det heller ikke forsket nok på effekten av 21CS (Rotherham & Willingham, 2009, s. 20). Ludvigsenutvalget skriver at god utdanning på kort sikt er en samfunnsøkonomisk utgift, men på lang sikt en investering for fellesskapet. Dette vil kunne forebygge behov for spesialundervisning og frafall i skolen, som igjen vil gi færre trygdeutgifter, få flere folk i arbeid og gi en økt velstand for både samfunnet og den enkelte (NOU 2015:8, s. 98). Wilson i det amerikanske utdanningsforbundet innser at en så stor reform vil koste penger, tid og krefter men sier samtidig at dette er så viktig at nasjonen ikke har råd til å la være (Wilson, 2009).

Mens de fire første kritikkene i dette delkapitlet blir drøftet senere i oppgaven, gjelder ikke dette for de to sistnevnte. Selv om jeg opplever aspektet med at det finnes økonomiske interesser i dette spørsmålet som vesentlig nok til å nevne det i oppgaven, har jeg samtidig måttet begrense den videre forskningen på temaet til å utelukke dette.

3.0 METODE

I dette kapittelet presenteres metode og design for studien. Det forklares hvordan prosessen har vært og hvilke valg som har blitt tatt for å fremskaffe et best mulig svar på problemstillingen. Videre gis det en presentasjon av hvordan dataene har blitt innsamlet, kategorisert og analysert. Avslutningsvis gis det en vurdering av studiens kvalitet, sett i lys av forskningsidealer.

3.1 Valg av kvalitativ metode

Innen forskning finnes et hovedskille mellom to ulike metoder (Davies & Hughes, 2014, s. 23). *Kvantitative* undersøkelser kan fortelle oss om utbredelsen av fenomener og sammenhengen mellom dem (Fangen & Sellerberg, 2011). Målet med denne studien har derimot ikke vært å forske på hyppighet eller utbredelsen av filmede gruppesamtaler, men å finne ut hvordan lærerne og elevene i denne klassen opplever at vurdering ved hjelp av filmede gruppesamtaler egner seg til utvikling av 21CS. For å få utfyllende svar fra informantene mener jeg at det er nødvendig å gå mer i dybden og åpne for at hver enkelt deltaker får legge frem sine erfaringer med denne praksisen. Dette samsvarer med Krumsvik (2013, s. 15) sin definisjon av den andre metoden, den *kvalitative* studien: «Ved en kvalitativ tilnærming har man muligheten til å stille informantene oppfølgingsspørsmål ut fra hva de svarer og på denne måten få frem et mer markert dybdeperspektiv enn i et standard spørreskjema». Innen kvalitativ forskning finnes en rekke ulike tilnærminger med hver sine særtrekk (Postholm, 2010). I denne studien ønsket jeg å undersøke ulike enkeltindividers erfaring med et felles fenomen. Denne forskningsformen kalles fenomenologi. Måten å få tak i opplevelsene som disse menneskene har hatt, er å samtale med dem (Postholm, 2010, s. 41-43).

3.2 Forberedelser

Fremfor å intervjuere elevene og lærerne enkeltvis, ønsket jeg å gjennomføre fokusgruppeintervjuer. En av fordelene med denne metoden er at det sosiale samspillet mellom deltakerne kan gi mer spontane uttrykk enn individuelle samtaler (Brinkmann, 2014, s. 46). Selv om innhenting av data i hovedsak ble gjort gjennom fokusgruppeintervjuer, ønsket jeg også å observere noen situasjoner hvor vurderingsformen utspilte seg i praksis, før jeg snakket med deltakerne. Observasjon i

klasserom og lydopptak av fokusgruppeintervjuer var ifølge meldepliktesten på Personvernombudet for forskning (NSD) sine nettsider, ikke et meldepliktig prosjekt. Jeg synes dette virket merkelig og ringte NSD. Ettersom lydopptak indirekte kunne identifisere deltakerne, ble jeg bedt om å melde prosjektet til dem likevel. Jeg leverte først en offisiell søknad til skolen hvor jeg ønsket å forske (vedlegg 1), formulerte informasjonsskriv og samtykkeskjema til deltakerne og deres foresatte (vedlegg 2 og 3) og designet intervjuguider for samtalerne (vedlegg 4 og 5). Alt dette ble sendt til NSD for godkjenning. Søknaden ble godkjent i begynnelsen av februar (vedlegg 6) og innsamlingen av data kunne begynne.

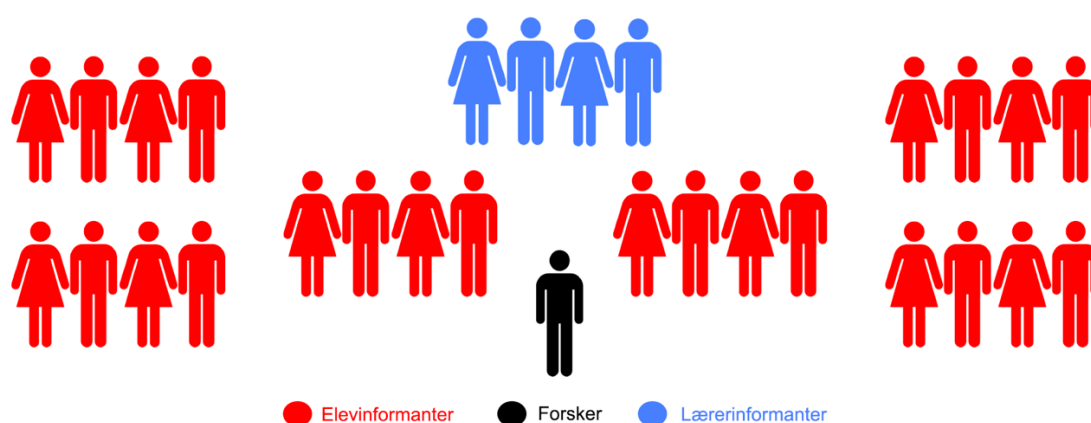
3.2.1 Observasjon

I tillegg til å være den tidligste og mest fundamentale formen for forskning, er observasjon den strategien som blir mest brukt sammen med andre former for innsamling av data (Postholm, 2010, s. 56). Ettersom jeg forsket på hvordan informantene opplever filmede gruppesamtaler, ville ikke observasjon utenfra være en frittstående gyldig metode. Fangen og Sellerberg (2011, s. 12-13), anbefaler likevel å kombinere metoder ettersom dette kan gi et bedre bilde av situasjonen. Jeg ønsket å observere noen vurderingssituasjoner for å være sikker på at jeg hadde forstått fenomenet riktig. I tillegg kunne disse observasjonene gi meg bedre forutsetninger for å stille de riktige spørsmålene under samtalerne. En tredje funksjon ved denne tilstedeværelsen var at elevene forhåpentligvis kunne bli litt kjent med meg slik at de åpnet seg mer under intervjuene (Casey & Krueger, 2009, s. 160). Derfor var jeg tilstede i klassen ved to vurderingssituasjoner i ukene før intervjuene. Før disse observasjonene måtte jeg ta stilling til hvilken observasjonsrolle jeg skulle ha. Det skilles hovedsakelig mellom fire ulike observatørroller. Disse varierer fra fullstendig observatør til fullstendig deltaker, med rollene deltagende observatør og observerende deltaker i midten (Fangen, 2004; Postholm & Jacobsen, 2011, s. 52). På den ene siden ønsket jeg å være deltagende for å skape en relasjon til deltakerne før intervjuene, men samtidig ønsket jeg at vurderingssituasjonene skulle utspille seg i mest mulig naturlig form uten påvirkning fra meg. Når forskeren er tilstede vil han kunne påvirke situasjonen på ulike måter, men samtidig kan deltagende observasjon gi forskeren informasjon som ikke vil komme frem under et intervju (Fangen, 2004, s. 14-15). Jeg valgte å løse dette ved å betrakte de filmede fagsamtalerne fra distanse for så å heller snakke litt med elevene når samtalerne var ferdige

og de ventet på at videoene deres skulle lastes opp. Hensikten med disse korte samtalene var primært å skape en relasjon til dem før intervjuene. Ved mitt siste besøk før intervjuene skulle gjennomføres, samlet jeg klassen og gikk gjennom intervjuguiden min. I NSD sin godkjenning av søknaden min, skrev de at:

(...) informasjonsskrivet til utvalget vurderes som godt utformet. (...) Vi anbefaler likevel at barnet mottar tilpasset informasjon om hva deltakelse i prosjektet innebærer. Du må sørge for at barnet forstår at deltakelse er frivillig, og at han/hun kan trekke seg dersom de ønsker det.

Derfor presiserte jeg dette for elevene da vi snakket sammen i plenum. Elevene fikk også muligheten til å stille spørsmål før de skulle ta med informasjonsskrivet hjem til sine foresatte. De var blant annet nysgjerrige på hvor oppgaven skulle publiseres og hvem som kunne lese den. I tillegg til informasjonsskrivet, fikk de utdelt samtykkeskjema som de skulle levere tilbake til kontaktlærer innen en uke. Dette skulle signeres av både elev og foresatt ettersom de fleste av deltakerne var under 15 år (Befring, 2007, s. 69; NSD, u.å.). 24 av elevene i klassen valgte å delta i studien.



*Illustrasjon 5: 6x4 elever og 1x4 lærere deltok i fokusgruppeintervjuene
(A. Halvorsen, 2018).*

3.2.2 Forarbeid til intervjuene

Fokusgruppeintervju kan ofte fungere når man ønsker å få frem et spekter av tanker og ideer som en gruppe ulike mennesker har rundt et felles fenomen (Casey & Krueger, 2009, s. 19). Ved et slikt intervju samler forskeren to eller flere informanter i en gruppe

og fungerer som en moderator som prøver å peile samtalen inn på spesifikke tema som er av interesse (Brinkmann, 2014, s. 45). Målet med studien var å gi en bred, men grundig innsikt i hvordan informantene opplevde at filmede gruppesamtaler utvikler 21CS hos elevene. Ettersom jeg opplever dette som et komplekst fenomen med mange ulike aspekt, var håpet at fokusgruppeintervjuene ville frembringe flere ulike sider ved disse og at deltakerne kunne drøfte og videreutvikle hverandre sine utspill. En potensiell funksjon ved et fokusgruppeintervju er at denne samtaleformen kan produsere et summativt større utbytte enn det forskningsdeltakerne kan gjøre hver for seg. Videre kan metoden være nyttig når man skal intervju mennesker som har ulike posisjoner i forhold til fenomenet som studeres (Casey & Krueger, 2009, s. 19). Her tenkte jeg at det ville være spennende å samle lærerne i en gruppe og elevene i grupper for seg selv og høre om partene hadde sammenfallende opplevelser av fenomenet. Jeg valgte da å intervju lærergruppen til slutt for å kunne stille spørsmål som var kommet frem gjennom samtaler med elevene. Da jeg skulle utvikle spørsmålene til samtaler, tok jeg utgangspunkt i Casey og Krueger sin syv-skritts-prosess for utvikling av intervjuguider (2009, s. 52-61). Etter en idémyldring, formulerte jeg en rekke åpne spørsmål. Disse ble deretter gruppert etter tema og presentert for veileder, som kom med sine tilbakemeldinger. Jeg gjorde da noen små endringer før guiden ble testet på en gruppe med mine egne elever.

3.2.3 Pilotstudie

Etter å ha gitt elevene mine en innføring i vurderingsformen, ba jeg dem filme en vurderingssamtale basert på temaet som vi nylig hadde jobbet med. Etterpå spilte de av videoen og hadde en ny filmet samtale hvor de vurderte seg selv. Gjennom fokusgruppeintervjuet jeg hadde med dem, oppdaget jeg at noen av spørsmålene ikke fungerte slik jeg hadde håpet. Bruk av begrepene *kommunikasjon* og *samarbeid* skapte problemer. For det første måtte de defineres – noe som ødela flyten i samtalen. Og når de var blitt definert, hadde begrepene fått så mye oppmerksomhet at elevene ble veldig opptatt av å svare det de trodde at jeg ville høre. Derfor valgte jeg å fjerne disse begrepene fra intervjuguiden min og heller tilnærme meg dem ved å bruke definisjonene av dem, som presentert i kapittel 2.2.2. Et eksempel er at spørsmålet *i hvilken grad mener dere at dere lærer å samarbeide i en slik situasjon?* ble erstattet med *hvordan sørger dere for at alle i gruppen får bidratt like mye til samtalen?* I etterkant ser jeg at begge spørsmålene

gir noen lunde samme svar, men at det siste legger mindre føringer for hva deltakerne skal svare.

3.2.4 Utarbeiding av Intervjuguide

Selve intervjuguiden ble utformet etter Casey og Krueger sine prinsipper for god spørsmålsrekkefølge (2009, s. 38-41). De første spørsmålene kalles *åpningsspørsmål*. Dette er spørsmål som skal være enkle å svare på og sørge for at alle gruppedeltakere har fått sagt noe tidlig i samtalen. Jo lengre tid som går uten at en deltaker tar ordet, jo mindre sannsynlig er det at han kommer til å si noe (s. 39). Jeg begynte derfor med å spørre elevene om hva som var favorittfagene deres, mens lærerne ble spurt om hvilke fag de underviser i og hvor lenge de har jobbet på skolen. *Introduksjonsspørsmål* skal introdusere tema for samtalen med noen åpne spørsmål som alle deltakerne skal kunne svare på. Samtidig gir disse svarene moderatoren en idé om deltakernes syn på fenomenet det forskes på. Her spurte jeg blant annet deltakerne om hvordan de syns det har vært å ta i bruk Chromebooks i undervisningen, før jeg ledet spørsmålene inn mot fenomenet *filmede gruppesamtaler*. Neste fase var *overgangsspørsmålene*. Disse skulle dreie samtalen inn mot kjernen av fenomenet som det forskes på. Her stilte jeg derfor mer konkrete spørsmål om temaet for å avdekke deltakernes erfaringer med dette. Overgangsspørsmålene ledet samtalen inn mot *nøkkelspørsmålene*. Disse skal være nært beslektet til studiens problemstilling og forskningsspørsmål. Et spørsmål som ble stilt, var hvordan deltakerne opplevde at disse samtaleerfaringene kunne hjelpe dem på områder utenfor skolen. Etter at elevene hadde besvart alle spørsmålene, rundet jeg av samtalen med et *avslutningsspørsmål*. Formålet med dette spørsmålet var å avslutte intervjuet samtidig som deltakerne kunne reflektere tilbake på samtalen og oppsummere det viktigste som var kommet frem. Jeg valgte da å spørre om hvilke råd de ville gitt til andre skoler som vurderer å ta i bruk denne metoden. Totalt bestod intervjuguiden min av 17 åpne spørsmål med noen tilhørende, potensielle oppfølgingsspørsmål. Før jeg gikk i gang med samtalen, spurte jeg meg selv hvilken form disse intervjuene skulle ha.

3.2.5 Intervjudesign

Etttersom jeg så for meg at det kunne være aspekter ved fenomenet som jeg ikke hadde tenkt på, ville jeg ikke låse meg fullstendig til intervjuguiden. Når forskeren er åpen for å forfølge perspektiv som ikke nødvendigvis er forberedt kalles dette for et *iterativt design*

(Brinkmann, 2014). Etersom jeg hadde planlagt en struktur for samtale, men var fleksibel i forhold til hvilken retning de skulle ta, faller dette under kategorien *semistrukturerte intervju* (Brinkmann, 2012, s. 127). Denne definisjonen samsvarer også med det Postholm beskriver som et *halvplanlagt formelt intervju* (2010, s. 72). Ulempen med denne tilnærmingen er at diskusjonen kan dreies langt bort fra det forskeren er interessert i, dersom han ikke evner å moderere samtalen tilstrekkelig. Fordelen er at man unngår en innsnevring av samtalen som igjen kan føre til at vesentlige poeng utelates (Stewart & Shamdasani, 1990, s. 64). For at fokusgrupper skal fungere, er det også viktig at deltakerne er såpass komfortable med situasjonen at de tør å dele sine oppriktige tanker med resten av gruppen. Dermed er både antall deltakere og gruppesammensetningen viktig for at utbyttet av samtale skal være tilstrekkelig til å svare på oppgavens problemstilling (Stewart & Shamdasani, 1990, s. 33-36). Casey og Krueger (2009) anbefaler i utgangspunktet grupper på fem til åtte deltakere og en intervju lengde på ca. 2 timer, men at tiden kortes ned når deltakerne er unge (s. 158-159) og antall deltakere reduseres når studien omhandler et komplisert tema (s. 67-68). Jeg valgte derfor å plassere fire deltakere i hver gruppe med et estimert tidsbruk på 45 minutter pr. samtale. Ifølge Casey og Krueger (2009) vil unge deltakere ofte foretrekke å bli intervjuet sammen med vennene sine. Dette frarådes derimot, ettersom gruppens opinionsleder ofte vil ha såpass stor påvirkningskraft på de andre at ikke alle erfaringene ved fenomenet kommer frem (s. 156). Etersom jeg ikke kjente deltakerne selv, ba jeg klassens kontaktlærer sette sammen gruppene. Hun plasserte dem slik hun mente at flest mulig ville delta mest mulig i samtale. Casey og Krueger (2009, s. 21) anbefaler å starte med tre til fire grupper og se om samtale når et metningspunkt. Det vil si at det ikke lenger kommer frem nye synspunkt. Etter de fire første elevintervjuene var gjennomført, følte jeg at metningspunktet var nådd, men valgte for sikkerhetsskyld å gjennomføre de to siste elevintervjuene også.

For at et intervjuobjekt skal slappe mest mulig av, lærte jeg i min tid som mediestudent at personen ofte vil føle seg mer komfortabel med å bli intervjuet dersom dette foregår på et sted som er kjent for ham eller henne. Jeg spurte derfor klassens kontaktlærer om vi kunne få gjennomføre samtale i det grupperommet som elevene tilbringer mest tid i – noe som gikk i orden. Ifølge Stewart & Shamdasani (1990), kan for store eller for små rom, påvirke samtale i negativ retning. Deltakerne bør ikke føle seg for tett på hverandre, men heller ikke så langt fra hverandre at det kan skade samtale (s. 47). Dette rommet

var ca. 10 kvadratmeter stort og bestod av et bord med seks stoler rundt. noe jeg vurderte som passende for vårt bruk. Stewart og Shamdasani (s. 48) sier også at ulike objekter i rommet kan distrahere deltakerne fra samtalen. Rommet vi hadde fått låne var ryddig og uten forstyrrende bilder eller objekter hengende på veggene. Intervjuene kunne dermed settes i gang.

3.3 Gjennomføringen av intervjuene

3.3.1 Oppstarten

Under selve intervjusituasjonen er moderatorens første oppgave å skape et avslappende og ufarlig miljø (Stewart & Shamdasani, 1990, s. 87). De første minuttene er avgjørende for hvordan samtalen skal utarte seg. En autoritær tilnærming vil kunne stresse deltakerne, mens en for uformell og humoristisk tone vil kunne føre til at intervjuobjektene ikke opplever situasjonen som seriøs (Casey & Krueger, 2009, s. 96). I tråd med Casey og Kruegers tilnærming valgte jeg å starte med å takke alle for at de ville stille opp. Videre valgte jeg å sitte, fremfor å stå, slik at jeg ikke skulle virke for autoritær eller i fokus. Jeg ville at deltakerne skulle føle at dette handlet om dem. Før hvert enkelt intervju, gjentok jeg for elevene at det var uproblematisk og i deres fulle rett, å trekke seg fra studien før, under eller etter samtalen våre. De fikk også anledning til å stille spørsmål de hadde før samtalen startet. Deretter gjorde jeg dem oppmerksom på at det lå lydopptakere på bordet (en hovedopptaker og en backup), slik jeg hadde informert dem om i plenum tidligere. Jeg gjentok også hva som ville skje med disse opptakene i etterkant. Jeg startet så samtalen med at gruppene fikk samme åpningsspørsmål fra intervjuguiden. Etter denne fasen tok samtalen ulike retninger.

3.3.2 Hoveddelen

Intervjuene forløp hovedsakelig slik jeg hadde forutsett, uten store utfordringer. Jeg valgte å notere lite under intervjuene for å heller holde øyekontakt og vise interesse for det deltakerne snakket om. Det eneste som ble notert var viktige stikkord og tidspunkt for når i samtalen disse ble diskutert. Moderatorens rolle kan variere fra å være veldig styrende til totalt fraværende. Begge rollene har ulike fordeler og ulemper og ofte vil den som intervjuer befinne seg et sted mellom disse ytterpunktene (Stewart og Shamdasani, 1990, s. 89). Selv håpte jeg at diskusjonene i størst mulig grad skulle gå av seg selv og at min jobb ble å moderere samtalen og stille oppfølgingsspørsmål. Samtalen mellom

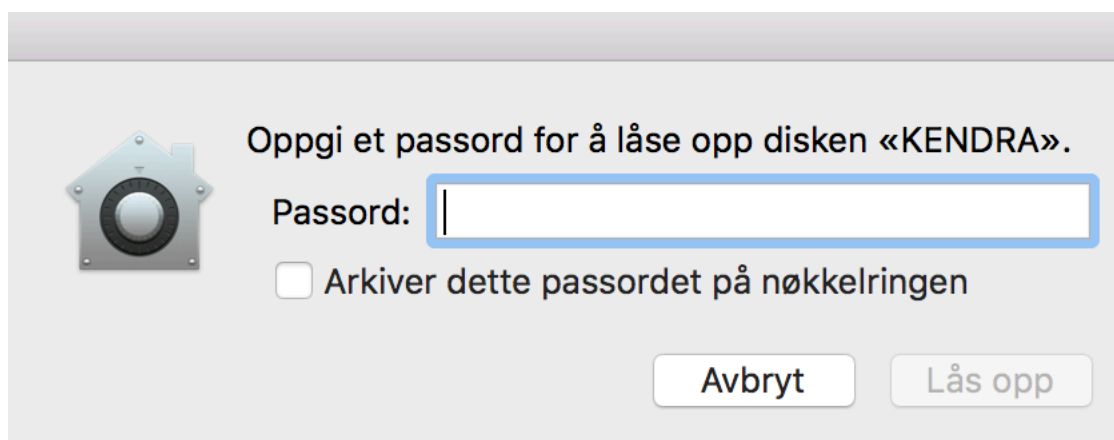
lærerne forløp ofte i lange strekk uten at jeg grep inn, mens elevintervjuene i stor grad ble styrt av meg. Også her var deltakerne flinke til å vente på tur når de ville snakke, men praten stoppet raskere opp enn hos lærerne. I tilfellet dette skulle skje, hadde jeg formulert oppfølgings-, - og utdypingsspørsmål til noen av de 17 spørsmålene i intervjuguiden. Disse ble nyttige i de tilfellene hvor elevene ikke klarte å svare på de åpne spørsmålene. Selv om jeg i stor grad var en aktiv og spørrende moderator, prøvde jeg å gjøre dette ved å bygge videre på tema som deltakerne allerede hadde snakket om. Noen følte av og til at de hadde sagt noe dumt eller ting som ikke gav mening. Dette prøvde jeg å løse ved å anerkjenne bidraget deres og vise forståelse for hva de prøvde å formidle ettersom en støttende lederstil har størst sjanse for å generere et vellykket intervju (Stewart & Shamdasani, 1990, s. 73). Dersom moderator blir for korrigerende og autoritær, kan dette svekke informantenes motivasjon og ønske om å delta i studien (Puchta & Potter, 2004, s. 80).

Deltakerne var i stor grad enige om temaene som ble diskutert, men i de tilfellene hvor de hadde ulike erfaringer eller meninger om noe, foregikk dette i en høflig og saklig form hvor de lot hverandre snakke ferdig, før de motargumenterte. Jeg opplevde ikke at jeg måtte moderere adferd under intervjuene, men ved to anledninger veiledet jeg samtalen bort fra *individuelle videoproduksjoner* ettersom jeg på forhånd hadde gjort en avgrensning av temaet. Ofte havnet deltakerne inn på kjernen i studien allerede i begynnelsen av samtalen. Dette kan ha skyldtes at spørsmålene var formulert åpne og at temaet for studien var grundig gjennomgått for deltakerne på forhånd. Jeg opplevde dette som en fordel ettersom guiden først og fremst er ment som et hjelpemiddel for å komme til kjernen i studien. Når viktige temaer som samarbeid og kommunikasjon ble diskutert allerede i overgangsspørsmålene, følte svarene enda mer naturlige enn da jeg stilte dem som nøkkelspørsmål mot slutten av samtalen.

3.3.3 Avslutningen

Alle intervjuene ble avsluttet på samme måte. Etter at gruppen hadde oppsummert de viktigste punktene i henhold til avslutningsspørsmålet, takket jeg samtlige for bidraget. De syv intervjuene hadde en snittlengde på 39 minutt, hvor det korteste varte i 31 minutt, mens det lengste varte i 59 minutt. Både opptakene og reserveopptakene av intervjuene

ble lagt over på en passordbeskyttet minnepinne umiddelbart etter samtalene og klargjort for videre analyse.



Illustrasjon 6: Sikring av innsamlet datamateriale (A. Halvorsen, 2018).

3.4 Analyse av dataene

Selv om analysen i kvalitative studier begynner allerede ved de første observasjonene, intervjuene og litteraturgjennomgangene, er det først når materialet er samlet inn at denne prosessen kommer mer i fokus (Postholm, 2010, s. 86). Etter transkribering utgjorde de syv intervjuene i denne studien 30,176 ord (63 sider). Disse ble lagt inn i programmet *HyperResearch* for koding og kategorisering. Postholm (2010, s. 90) presenterer ulike metoder for analyse av data, men viser til Patton (2002) som peker på at hver enkelt kvalitativ studie er unik. Derfor må forskeren vise selvstendighet og kreativitet når dataene skal analyseres. Når dette skal gjøres vil det være naturlig å strukturere dataene i forhold til problemstillingen (Everett & Furseth, 2012, s. 147). Ettersom jeg hadde tre forskningsspørsmål knyttet til begrepene *forutsetninger*, *samarbeid* og *kommunikasjon* og *utfordringer*, valgte jeg å ta utgangspunkt i nøkkelord knyttet til disse i analysearbeidet. Disse nøkkelordene hentet jeg fra teori og forskning på feltet, som presentert tidligere i oppgaven. Dette resulterte i ca. 30 forhåndsdefinerte koder. Analyse basert på tidligere teori og forskning kalles teoretisk analyse (Postholm, 2010, s. 99-103). Samtidig som teori hjelper forskeren til å formulere forskningsspørsmål og angi retning på studien, er det en fare for at dette gjør forskeren blind for nye perspektiv som fremkommer av materialet. Dette var noe av bakgrunnen for at Glaser og Strauss utviklet *grounded theory* i 1965 (Bryant & Charmaz, 2007; Postholm, 2010). Opprinnelig ble dette formulert som en forskningsmetode som kunne utvikle teori, skapt i møte med

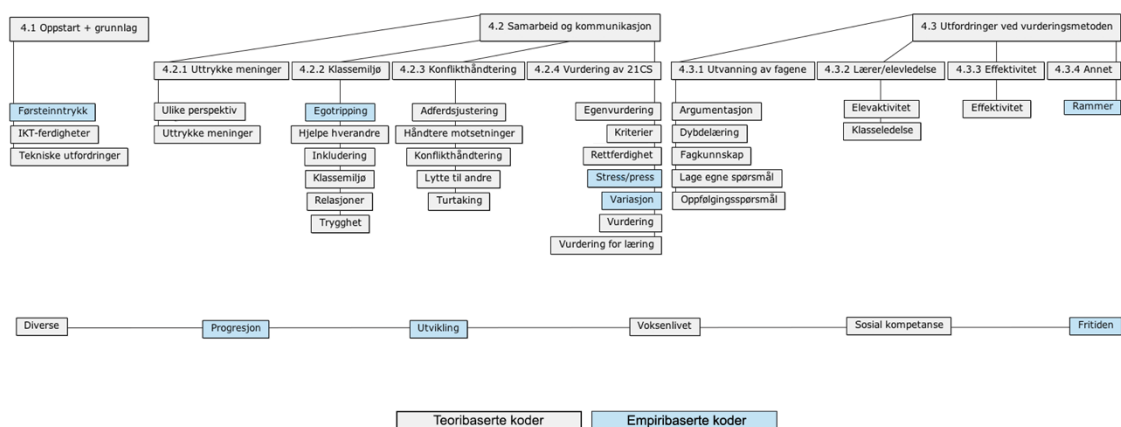
empiriske data. Men etterhvert forholdt Glaser og Strauss seg til ulike tilnæringer av begrepet. Mens Glaser fastholdt at forskeren skulle være upåvirket av tidligere teori, vektla Strauss en større interaksjon mellom empiri og teori (Postholm, 2010, s. 87). Sistnevnte tenkning har også blitt benyttet i denne studien. I tillegg til de 30 forhåndsdefinerte kodene, ble nye koder opprettet i løpet av analysen når det dukket opp svar som ikke kunne kobles til de allerede eksisterende kodene. I analyseprosessen kan man velge å kode ord for ord, linje for linje eller sammenfatte hele paragrafer (Strauss, sitert i Bryant & Charmaz, 2007, s. 201). Jeg valgte å kode hvert enkelt svar informantene ga. Totalt ble det brukt 37 ulike koder i analysearbeidet. Dersom et svar kunne relateres til flere av kodene, ble svaret kodet med flere koder:

| Variasjon | Hvilke ulemper opplever dere ved denne vurderingsformen? |
|--------------------------------|---|
| Elevaktivitet Klasseledelse | Man mister jo litt kontroll. Men det har vi kanskje bare godt av å kjenne litt på - at de får mer ansvar selv. Men det er jo læringsprosess for oss også - at vi skal slippe litt taket og at de skal klare seg selv også. I begynnelsen var vi nok litt mange som drev på med det samme, så det ble litt lite variasjon for elevene - at de skulle ha video i alle fag og da ble det kjedelig. |
| Rammer | Så er det jo dette med at vi må ha ledige rom. Så det er noen slike praktiske ting i forhold til tilretteleggingen. |
| Effektivitet | Jeg tror ikke at vi taper så mye fordi at i seg selv så er prosessen så rasjonell og effektiv. Til gjengjeld må vi vel kanskje jobbe litt på fritiden når ikke eleven er der - for å vurdere. Dette med å se på den og sånt. Så rent undervisningsmessig så er det en ganske effektiv form for undervisning. Men selvfølgelig; det kan jo også forekomme tekniske problemer med opplasting og ditt og datt. |
| Tekniske utfordringer | |

Illustrasjon 7: Hvert svar informantene gav, ble merket med en eller flere koder (A. Halvorsen, 2018, hentet fra HyperResearch).

Når man jobber på denne måten kalles det *åpen koding* (Bryant & Charmaz, 2007; Postholm, 2010). Under analyseprosessen oppdaget jeg ofte at informantenes svar kunne kobles til flere ulike koder. For eksempel ville samme sitat ofte kunne kobles til koder som *trygghet*, *relasjoner*, *klassemiljø* og *inkludering*. Selv om disse ordene ikke er synonyme, førte denne stadige repetisjonen til en anelse om at disse etterhvert ville kobles til de samme kategoriene. Dette var nemlig neste skritt i prosessen. Når alle intervjuene var kodet svar for svar, ble de ulike kodene gruppert i kapitler og underkapitler relatert til oppgavens forskningsspørsmål, som igjen ble utgangspunktet for studiens funn, - og drøftingskapittel. Illustrasjon 8 viser en oversikt over hvilke koder som har blitt kategorisert under hvilke kapitler og underkapitler. Kodene på den nederste linjen er ikke

koblet til bestemte forskningsspørsmål, men har kunnet kobles til flere av dem i ulike sammenhenger:



Illustrasjon 8: Koding og kategorisering av innsamlet datamateriale (A. Halvorsen, 2018).

3.5 Kvalitet i studien

Jeg har tidligere i oppgaven skildret min subjektive opplevelse av fenomenet, gjort rede for studiens formål og begrunnet valg av problemstilling, metode og tilnærming. Jeg har også gjennomgått prosedyren rundt hvordan jeg fant deltakere til studien, hvordan de ble informert om hva deltakelsen innebar og hvordan jeg innhentet informert samtykke fra både deltakerne og foresatte. Dette er elementer som bør legges frem i en godt gjennomført studie (Postholm, 2010, s. 133-137). I dette kapitlet vil jeg også se arbeidet mitt opp mot andre idealer og begrep som kjennetegner godt forskningsarbeid.

3.5.1 Validitet

Et av de viktigste idealene innen all type forskning er *validitet*. Dette vil si i hvilken grad forskeren har klart å måle det han hadde til hensikt å undersøke (Befring, 2007, s. 108; Krumsvik, 2013, s. 79). Et viktig prinsipp blir da at forskningsdeltakerne har et grunnlag for å uttale seg om filmede gruppesamtaler. Det mener jeg at informantene i denne studien har, ettersom de har 1,5 års erfaring med fenomenet. I tråd med fenomenologisk tradisjon har jeg bevisst formulert forskningsspørsmålene slik at de søker deltakernes opplevelse av fenomenet, fremfor å lete etter en objektiv målbar effekt. For at validiteten da skal ivaretas er det avgjørende at jeg har forstått deltakerne riktig og videreformidler opplevelsene deres på en så korrekt måte som mulig. I fenomenologiske studier er kvaliteten på arbeidet sett på som en direkte følge av forskerens evne til å behandle og

tolke data (Postholm, 2010, s. 136). En av prosedyrene man kan benytte for å sikre dette er *member checking*. Det vil si at man underveis i forskningsperioden, gir deltakerne beskrivelser og tolkninger av innsamlede data (Postholm, 2010, s. 132-133). Underveis i intervjuene forklarte jeg ved anledninger deltakerne hvordan jeg tolket svarene deres og spurte dem om jeg hadde forstått dem riktig. De hadde da anledning til å korrigere dataene. Også før jeg leverte oppgaven, ble den sendt til informantene slik at de kunne kommentere eventuelle misforståelser. En annen kvalitetsfremmende prosedyre er *triangulering*. Det vil si at forskeren bruker ulike kilder og innsamlingsstrategier for å understøtte sine funn. I kvalitativ forskning er det mest vanlig å bruke ulike kilder for å belyse temaet det forskes på (Postholm, 2010, s. 132). Ved å intervjuer både lærere og elever, fikk jeg samlet data fra aktører som ser på fenomenet fra to ulike ståsted. En tredje prosedyre som vil styrke studiens kvalitet, er at forskeren oppholder seg lenge på forskningsfeltet (Postholm, 2010, s. 132). På grunn av oppgavens form og omfang, hadde jeg ikke mulighet til å etablere et nært og langt samarbeid med forskningsdeltakerne. Fordelen ved dette er at jeg slapp å havne i dilemmaer knyttet til etablering av vennskap med informantene, slik de presenteres av Postholm (2010, s. 148). I tillegg til validitet er *reliabilitet* et sentralt ideal innen forskning (Fjørtoft, 2009).

3.5.2 Reliabilitet

Reliabilitet innebærer først og fremst *etterprøvnbarhet*. Ideelt sett skal en annen forsker som bruker en annen metode, finne frem til noenlunde samme svar (Fjørtoft, 2009). I kvalitativ forskning er dette vanskelig ettersom datainnsamlingen ofte vil være et resultat av halvformelle samtaler, med en løs struktur og som kan utarte seg vidt forskjellig etter hvem som er moderator og hvordan spørsmål og oppfølgingsspørsmål utformes. Men ved fokusgruppeintervjuer vurderes ofte nytten av å kunne trekke konklusjoner basert på samtalene, som viktigere enn å kunne gjenskape svarene helt nøyaktig ved en senere anledning (Stewart & Shamdasani, 1990, s. 75). Man kan likevel underbygge studiens kvalitet ved at forskningsspørsmålene ikke er ledende eller fører forskningsdeltakeren inn på et bestemt spor (Krumsvik, 2013, s. 83). Som forsker var det da viktig at jeg ikke stilte retoriske spørsmål, men brukte åpne formuleringer for at dataene i størst mulig grad skulle reflektere deltakernes egne opplevelser og at de samme erfaringene hadde kommet frem ved senere anledninger, innhentet av andre forskere. Semistrukturerte intervju i fokusgrupper legger til rette for at deltakerne i stor grad får fortelle om sine egne

opplevelser. I tillegg mener jeg at oppgavens forskningsspørsmål er åpne og legger til rette for at deltakernes egne synspunkt kommer til uttrykk.

3.5.3 Ethiske prosedyrer

Ethiske og moralske vurderinger gir uttrykk for hva som er rett og galt, verdig og uverdigg, akseptabelt og forkastelig. Etikken blir dermed en essensiell målestokk innenfor forskning (Befring, 2007, s. 54). Sentrale idealer er blant annet et mål om å søke sannheten og være så nøytral som mulig. I tråd med *sinnelagsetikken* (Befring, 2007, s. 58), er denne studien basert på en god hensikt om å finne ut hvordan vurdering ved hjelp av filmede gruppesamtaler egner seg til å utvikle elevers 21CS. Som privatperson er jeg interessert i dette temaet, men har ingen egeninteresse i å påvirke utfallet av studien i den ene eller andre retningen. Ifølge Postholm (2010) er det umulig for en forsker å ikke være forutinntatt. Man har uansett noen erfaringer eller holdninger som bevisst eller ubevisst preger arbeidet vårt. På bakgrunn av dette, har jeg hele tiden stilt meg kritisk til funnene jeg har gjort underveis i prosessen. Ifølge Casey og Krueger er ingen metode perfekt (2009, s. 13) og en vanlig kritikk mot kvalitativ forskning har vært at man ofte forsøker på hvordan noe *kan* være, fremfor hvordan det *er* (Shulman, 1997, s. 10). Det tolker jeg som at en mulig svakhet ved denne studien kan være at det forsøkes på hvordan filmede gruppesamtaler *kan* fungere, men at effekten ikke nødvendigvis er overførbart til andre. Altså: at når man forsøker på et spesielt fenomen som gjelder for en begrenset gruppe mennesker, som igjen har visse egenskaper og forutsetninger, så er muligens ikke funnene overførbare til andre grupper. For å redusere denne svakheten ved metoden, valgte jeg å vie forskningsspørsmål 1 til hvilke forutsetninger elevene og lærerne ved Vestlandet ungdomsskole har for å drive med filmede gruppesamtaler. På bakgrunn av dette kan leseren få en bedre innsikt i hvorvidt denne praksisen vil kunne gi de samme resultatene i hans eller hennes klasse.

4.0 FUNN OG DRØFTING

I dette kapittelet presenteres og drøftes studiens ulike funn. Disse er delt inn i tre deler, basert på oppgavens tre forskningsspørsmål. Noen av temaene som drøftes vil likevel kunne kobles til flere spørsmål, enn bare kapitlet det er plassert under. Mens del 1 består av ett delkapittel, er del 2 og 3 bygget opp av fire delkapitler. Som vist i illustrasjon 8, tidligere i oppgaven, ble kapittelinnstillingen komponert på bakgrunn av studiens koder som igjen var et resultat av teorien og empirien som oppgaven baseres på. Når datamaterialet presenteres, er det i en fenomenologisk studie viktig at deltakernes «stemme» løftes frem i teksten (Postholm, 2010, s. 134,137). Ettersom denne studien har 28 informanter har jeg ikke vektlagt fokus på den enkeltes stemme, men gruppen som helhet. Det vil si at de fleste sitatene i teksten derfor ikke er koblet til pseudonymene, men oppgitt som et lærer, - eller elevsitat. Flere steder i kapittelet grupperes ulike informanters uttalelser knyttet til et konkret emne. Disse sitatene stammer ikke nødvendigvis fra samme fokusgruppeintervju, men er satt etter hverandre fordi de omhandler samme tema. I denne prosessen har jeg i størst mulig grad ønsket å la informantenes utsagn stå i sin opprinnelige form. Men av hensyn til leserne, er enkelte av sitatene omstrukturert for å få mer flyt og sammenheng i teksten. Det har vært viktig at meningsinnholdet forblir uendret. Informantene har derfor fått anledning til å lese oppgaven og komme med innvendinger før den ble levert. Funnene som drøftes i dette kapitlet, oppsummeres i kapittel 5.

4.1 Grunnlag for å drive med filmede gruppesamtaler

I oppgavens innledning presenteres studier som tilsier at norske lærere ikke har vært flinke nok til å integrere digitale verktøy på en pedagogisk måte i vurderingsarbeidet. Det hevdes blant annet at norske lærere fortsatt har så store tekniske utfordringer med digitale verktøy, at dette står i veien for den pedagogiske bruken av dem (Newhouse, 2012; Kongsgården & Krumsvik, 2013; Trovåg, 2017). Dette var bakgrunnen for studiens første forskningsspørsmål: *Hvilket teknisk og pedagogisk utgangspunkt har lærerne og elevene ved Vestlandet ungdomsskole for å drive med filmede gruppesamtaler som vurderingsform?* Lærerne ved Vestlandet ungdomsskole forteller at selve inspirasjonen til filmede gruppesamtaler som vurderingsform, oppstod etter at en av lærerne hadde

prøvd seg på *omvendt undervisning*, men peker samtidig på flere forutsetninger for at dette oppstod:

I tillegg har vi jo ganske mange ivrige pedagoger som studerer ved siden av jobben. De har vært nysgjerrige og jobbet sammen om å prøve nye ting.

Ja, og så blir vi jo oppfordret til å prøve nye ting. Å ikke være redd for å gå utenfor læreboka, blir sett på som positivt her på skolen. Dermed har det utviklet seg en kultur på skolen hvor dette er lov.

Og så har vi har vi hatt et stort fokus på *muntlighet* og hva dette innebærer.

Redecker & Johannesen (2013) påpeker i likhet med Kongsgården og Krumsvik at den norske skolen foreløpig ser ut til å ha nok med å overkomme de tekniske utfordringene ved integreringen av digitale verktøy. Fem år senere, er dette fortsatt noe som både lærerne og elevene ved Vestlandet ungdomsskole kjenner seg igjen i. Eleven Ingrid, forteller at det har vært en del prøving og feiling knyttet til bruken av WeVideo når de filmer gruppesamtalene:

Det kan jo være litt tekniske problemer. Dersom du lukker maskinen mens den laster opp, vil den stanse. Dette var noe jeg måtte finne ut gjennom experience: sett maskinen slik at den ikke går i dvale. Du mister også nettet hvis du lukker maskinen ned, eller beveger deg rundt på skolen med den.

En annen elev, forteller også om oppstartsproblemer, men ser samtidig en verdi i denne erfaringen:

Helt i starten så var det jo en del klaging fordi vi skjønnte ikke helt hvordan vi brukte programmene. Da ble det ofte litt tull med at noen videoer ble slettet og så ville det ikke lagre seg og så måtte vi gjøre det på ny og sånn. Men du lærer deg programmet etterhvert. Så er det jo også litt viktig å ha kompetanse om sånne forskjellige programmer videre i livet, fordi du merker jo at det er mye mer arbeid på PC nå (...). Så jeg tror det er ganske viktig å lære å håndtere de forskjellige verktøyene og sånn.

Dette synet deles av læreren Sigbjørn:

Tekniske problemer vil det jo alltid være. Om man da får helt «hetta» hver gang noe ikke fungerer, så er jo ikke det noe som verken lærere eller elever er tjent med. Så at tekniske problemer kan oppstå, bør være en naturlig ting.

Tekniske utfordringer er med andre ord ikke ukjent for Vestlandet skole. Og slik Ludvigsenutvalget beskriver, så krever nye digitale verktøy også ny kompetanse hos lærere (NOU 2015:8, s. 81). Og selv om en slik overgang ofte medfører litt frustrasjon og venting, tolker jeg lærerne slik at dette ikke nødvendigvis trenger å stå i veien for den pedagogiske bruken av digitale verktøy, slik det gjerne presenteres innledningsvis i oppgaven. Både lærere og elever virker å ha en holdning om at tekniske utfordringer er en del av den digitale verden vi lever i, og at man lærer underveis, slik at opplæringen blir mer effektiv med tiden. I Trovåg sin masteroppgave (2017), etterlyser hun en mer helhetlig tenking, hvor også pedagogiske perspektiv tas med når digitale verktøy brukes i vurderingsarbeidet. I tillegg til at lærerne ved Vestlandet skole har en kultur for å prøve seg frem med nye verktøy, ser de også ut til å ha en pedagogisk begrunnelse for å drive med vurdering via filmede gruppesamtaler:

Jeg tenker at (filmene gruppesamtaler) også har en teoretisk innfallsvinkel fordi vi er jo veldig opptatt av dialogisk pedagogikk og den type tilnærming, ikke sant. Slik at det ble naturlig å tenke at når det gjelder vurdering – så skjer den i interaksjon og i møte med kulturen.

Selv om lærerne opplevde denne overgangen som naturlig, virker den ikke å ha vært enkel for elevene. En av kritikkene som har kommet mot implementeringen av 21CS i skolen, har vært at den ville være vanskelig og tidkrevende (Mathews, 2009; Rotherham & Willingham, 2009, s. 20). Elevene forteller at det var en lang og krevende prosess å vende seg til denne vurderingsformen. Marion sier at det «egentlig tok ganske lang tid. Jeg var ikke helt komfortabel med det før litt inn i 9. klasse. Det var ganske vanskelig å vende seg til etter ikke (å ha) holdt på med dette tidligere». Maya er enig: «Jeg tror det var litt uvant fordi vi var ikke vant til å diskutere temaer i mindre grupper - og så filme dem i tillegg. Jeg tror at det var sånn: hvordan skal dette gå?» Denne beskrivelsen deles av flere

av elevene. Forkjemperne for 21CS i skolen, er enige i at denne overgangen vil være en lang og krevende prosess, men sier samtidig at resultatet vil være verdt det (Wilson, 2009; Sawchuck, 2009a; Silva, 2009). Hvorvidt tiden som legges ned i de nye metodene ved Vestlandet ungdomsskole er verdt det, drøftes senere i oppgaven. Men etter 1,5 år, virker i hvert fall vurderingsmetoden å være godt integrert i klassen:

Det var litt rart å filme i begynnelsen - å lage video og sånn. Men så har vi liksom blitt vant til det etter hvert og nå kjenner vi reglene.

Helt i starten så var det vel kanskje sånn at vi ikke var helt klar over hva vi skulle gjøre. (...) Men nå er det liksom sånn ... det er liksom en helt naturlig måte å lære på.

Jeg var kanskje litt skeptisk i begynnelsen, fordi vi ikke hadde gjort det før. Men det er ganske greit nå.

Samtalene har jo forbedret seg sykt mye. Fordi i begynnelsen var jo alle ganske usikre liksom og visste ikke helt hva vi skulle gjøre og si når vi satte den på, fordi da hadde vi akkurat begynt med det. Men nå har jo alle blitt ganske vant med dem, så nå starter vi med en gang vi setter oss ned og begynner å snakke.

4.2 Samarbeids, - og kommunikasjonsferdigheter

Dette kapitlet tar for seg funn relatert til samarbeids, - og kommunikasjonsferdigheter, med bakgrunn i forskningsspørsmål 2: *Hvordan opplever ungdomsskoleelever og lærere at vurdering ved hjelp av filmede gruppesamtaler, utvikler samarbeids, - og kommunikasjonsferdighetene til elevene?* Dette spørsmålet blir da undersøkt basert på definisjonene av begrepene, tidligere i oppgaven. Ettersom flere egenskaper kan kobles til både samarbeid og kommunikasjon, fokuseres det i de kommende kapitlene ikke på om temaene som omtales, hører inn under et eller begge av disse begrepene.

4.2.1 Trygghet til å utveksle meninger og kunnskap

En viktig 21CS er å kunne uttrykke seg i grupper (OECD, 2017, s. 2-3; Johnson & Johnson, 2010, s. 202). Ludvigsenutvalget skriver blant annet at å kunne hevde sine

meninger og se sitt eget bidrag til fellesskapet er en viktig kompetanse og at skolen er en naturlig arena hvor denne øvelsen bør foregå (NOU 2015:8, s. 30, 48). Flere av elevene ved Vestlandet skole forteller at de får denne treningen gjennom filmede gruppesamtaler: «Vi blir tryggere på oss selv, tror jeg. Slik at vi ikke er redde for å snakke med nye mennesker.» En annen følger opp: «Og kanskje lærer vi at vi ikke skal være så redde for å komme med egne meninger. At de er like gode som andre sine». Linn mener at hun og klassekameratene har vist en positiv endring når det gjelder å uttrykke seg i plenum: «Folk har blitt litt mer trygge på å snakke. I starten så ville ikke folk si så mye og sånn, men nå snakker folk mer fordi de vet hva som skjer og sånt.» Lærerne deler dette synet og trekker spesielt frem progresjonen til enkelte elever i klassen: «Det var fantastisk å se første gang jeg brukte videoer som vurderingsform. Jeg tenkte: 'Wow, hvem er dette for en elev?' Eleven hadde utrolig mye å komme med, men (...) i klasserommet så får man litt feil inntrykk.» En av de andre lærerne følger opp: «Når hun er på video, takler hun det mye bedre. Hvor trygg hun er, varierer etter hvem hun er på gruppe med, men da får hun i hvert fall sagt noe. I klasserommet sier eleven nesten ingenting.» Kollegaen Edward påpeker at tryggheten på å snakke i små grupper, også smitter over på undervisningen hvor hele klassen er samlet: «Jeg får effekt av gruppesamtalene inn i fellesundervisningen også. Nå er det ikke lenger en 'big deal' å spørre noen som jeg vet at er litt sjenerte, så svarer de når de blir spurt.» Når det gjelder elevene som klarer seg greit muntlig til vanlig, er lærerne mer usikre på hvorvidt de muntlige ferdighetene blir bedre av filmede gruppesamtaler. De påpeker likevel at flere elever får snakke samtidig: «De er i hvert fall mer muntlig aktive nå (gruppevis), enn når klassen er samlet. Helt klart». «Ja, og så terper vi hele tiden på at alle har noe de kan bli bedre på», legger Lise til. Gjennom intervjuene kom det i tillegg frem at flere av elevene ser verdi i å kunne uttrykke seg muntlig også utenfor skolen:

Jeg tror det forbereder oss litt på fremtiden. Vi kommer jo ikke akkurat til å sitte og skrive så mye utenom på skolen. (...) Da tror jeg det er viktigere å kunne ha en god samtale, enn å kunne skrive en bra tekst.

Gitte og Ingrid ser også sosiale fordeler ved å kunne uttrykke egne meninger:

De som ikke er så flinke til å uttrykke seg muntlig, faller jo litt utenfor. Særlig i sånne sosiale sammenhenger hvor man bare snakker, liksom.

Ja, du vil kanskje bli sittende litt bortenfor, mens alle andre står og snakker. Du vet kanskje ikke helt hvordan du skal komme deg inn i samtalen.

I tillegg til den sosiale fordelten, er Cato en av flere elever som også ser verdien av denne kompetansen i fremtidig jobbsammenhengen: «Mange jobber handler jo om medmenneskelige relasjoner. (...) Du vil alltid få bruk for å kunne snakke med en annen person.» Andre elever trekker blant annet frem verdien av å kunne argumentere, som viktig i arbeidslivet - noe som blir drøftet senere i oppgaven. Samtidig er enkelte elever, som Espen, uenige i at ferdighetene de lærer gjennom gruppesamtaler kan brukes i fremtiden: «Jeg tror ikke vi kommer til å ha nytte av det. Det er en god måte å lære på kanskje, men det er ikke noe man kommer til å bruke når man er ferdig å lære».

Å kunne dele egne meninger og kunnskap vil ikke bare trene elevene i å snakke foran grupper med mennesker, men vil også gi de involverte ulike perspektiv på teamene som diskuteres (OECD, 2017, s. 2-3; Johnson & Johnson, 2010, s. 202). Dette kan også kobles til Vygotskys begrep: *den proksimale læringssonen*. Ved å diskutere spørsmål i grupper med deltakere som sitter på annen kunnskap enn seg selv, utvides elevenes potensial (OECD, 2017, s. 40; Daniels, 2001, s. 57). Læreren Edward mener at dette er tilfellet ved skolen: «Selv om vi lærere har en del å bidra med, ser jeg jo ofte at elever også kommer med faglige innspill som jeg ikke har tenkt på. Så det er klart at elevene lærer av hverandre. Helt åpenbart!» Edward sin påstand er interessant i forhold til Wilson sin studie fra 2013. Den viste at elevene utviklet samarbeidsevnen, samtidig som det faglige utbyttet øktes når de ble vurdert mens de jobbet i par. Wilson var nysgjerrig på om dette også ville forekomme ved ulike gruppesammensetninger over en lengre periode. Flere av elevene i klassen, deler Edward sitt syn og forteller at de lærer mye av hverandre gjennom de filmede gruppesamtalene:

Alle har jo forskjellige synspunkt på alt. Og da slipper vi at alle leser det samme som står i boken og at alle hører det samme fra samme lærer.

Ja, det kan fort bli litt «A4» når du bare skal lese det. Det blir mer interessant når du får vite hva folk du går i klassen med mener, og så diskutere rundt det.

Gjennom diskusjonen så lærer vi nye måter å tenke på og vi får høre andre sine meninger (...). For eksempel hvis det er et eller annet som har blitt tolket *sånn* og det også er blitt tolket på en annen måte, så kan du på en måte ta det med deg videre. Så kan du kanskje bruke tolkningen til noen andre, i en annen tekst senere. For hvis det ikke samsvarer med det du tenker så kan du lære (...) hva det kan bety. Du lærer litt mer om hvordan ting kan bli tolket på flere ulike måter.

Ja, (...) vi lærer jo å se en sak fra forskjellige sider.

Av og til kan det være vanskelig å forstå ting når læreren forklarer, mens når vi får det forklart av en medelev så forstår vi det bedre siden læreren av og til bruker vanskelige ord.

Ja, det kan jo være at du ikke kan noe selv og da lærer du jo mer av å høre på hva andre sier.

I tillegg til at gruppesamtaler kan gjøre elevene tryggere på å ytre egne meninger og utvide potensialet deres, kan de også bidra til et bedre klassemiljø (Johnson & Johnson, 2010, s. 202; NOU 2015:8, s. 29-30).

4.2.2 Trivsel og klassemiljø

Viktigheten av samarbeid, kan også begrunnes i individuelle behov. Gruppearbeid fører blant annet til bedre relasjoner, trivsel og selvfølelse (Johnson & Johnson, 2010, s. 202; NOU 2015:8, s. 29-30). De fleste elever og lærere i klassen mener at de har et godt klassemiljø: «Jeg tror at selv om vi er forskjellige, så passer vi godt sammen», sier en elev. En annen følger opp: «Det er ikke slik at noen grupper går veldig dårlig sammen. (...) For selv om noen som kommer fra to helt forskjellige gjenger blir plassert sammen, så klarer de å jobbe sammen.» En tredje sier at til tross for at de ikke har gått sammen i denne konstellasjonen i mer enn 1,5 år, så er gruppen blitt trygge på hverandre: «Nå som vi har kommet inn i det, er vi blitt en samlet gjeng på en måte. Alle kjenner alle, så det er ingenting å bekymre seg for.» Hvorvidt dette gode klassemiljøet har blitt positivt påvirket av gruppesamtalene, er det delte meninger om. Eleven Nils sier at gruppesamtalene «ikke påvirker klassemiljøet akkurat. Jeg føler ikke at det påvirker noen ting egentlig».

Klassekameraten Espen er enig i dette: «Jeg føler det i hvert fall ikke sånn. Jeg føler meg ikke noe nærmere de personene jeg snakker med liksom.» Flere av jentene i klassen mener derimot det motsatte. Blant annet sier de følgende:

Du får jo snakke sammen med folk du ikke ofte snakker med.

Du får jo høre deres meninger og får vite hvordan de tenker.

Ja, jeg tror egentlig bare at det ene lille samarbeidet gjør at vi kommer litt nærmere hverandre.

Det er jo forskjellige grupper for hver gang. (...) Så vi er alltid med noen nye og da blir vi jo trygge på de som vi er sammen med på de forskjellige gruppene. Og da tør vi liksom å snakke, si våre meninger og blir bare mer og mer trygge på hverandre.

Også utenfor skolen, er elevene uenige i hvor stor betydning gruppesamtalene har for relasjonene:

Det er ikke til stor hjelp på fritiden.

Nei, det er ikke akkurat så ofte at vi står og diskuterer metaforer på gaten liksom.

Vel, det som kanskje kan hjelpe, er for eksempel hvis jeg har laget en video sammen med noen andre, ikke sant. Da forstår jeg hvordan den personen tenker. Så hvis man da krangler senere, så kan jeg kanskje bedre forstå hennes synspunkt og sånn på grunn av samtalene vi har hatt tidligere.

Selv om lærerne først og fremst begrunner valget om å drive med filmede gruppesamtaler fra et faglig pedagogisk perspektiv, mener de også at det påvirker klassemiljøet positivt. Sigbjørn sier blant annet at: «Det er vel slik som det er i alle andre sammenhenger: at hvis man er mer sammen, så blir det triveligere.» Flere elever i klassen tenker også at denne vurderingsformen kan føre til at flere trives bedre på skolen:

Kanskje du blir litt takknemlig fordi du blir sett av en annen (medelev) og får snakket selv om du var litt usikker.

Ja, og du kan jo si sånn positive ting til andre, og det kan jo for eksempel gi bedre selvtillit og sånn, liksom.

Og hvis du er på en gruppe med folk som er gode til å hjelpe hverandre og du ikke kommer på noe, at du sliter litt, så er det kanskje noen som hjelper deg til å få det litt bedre til.

Ja, vi samarbeider jo og hjelper hverandre, slik at alle skal få det bra til på den videoen (...). Man må jo helst prøve å hjelpe hverandre litt, for hvis noen ikke sier noe så er jo ikke det en bra ting for noen i den gruppen.

Denne siste uttalelsen, samsvarer i stor grad med Fadel & Trilling sitt syn på samarbeid, som blant annet går ut på at gruppen, ideelt sett, skal lære å samhandle slik at man får frem det beste i hvert enkelt medlem; Om man klarer å inspirere andre til å yte sitt beste, vil dette også styrke gruppen (2009). Reeves (2010) deler dette synet og skriver at vurderingsformen ikke bør måle evne til å svare på spørsmål, men i hvilken grad man klarer å videreformidle kunnskap til andre. Videre sier han at evnen til å hjelpe andre og hvilken virkning man har på folk rundt seg, bør telle mer enn evne til å komme seg selv opp og frem. Dette samsvarer til en viss grad med vurderingspraksisen til lærerne i denne studien. De vurderer elevene basert på både faglig og sosial kompetanse. En av elevene forklarer: «Det er en blanding. Lærerne ser både på hvordan vi klarer å bygge hverandre opp, men samtidig at viser hva vi selv kan.» *Vurdering* er et eget kapittel senere i oppgaven, men det som er relevant å påpeke i forhold til klassemiljø, er at lærerne har noen tydelige og gjennomgående kriterier som er i tråd med Reeves tanker (2010). Disse stimulerer elevene til å fokusere mer på andre, enn seg selv – noe som igjen kan styrke klassemiljøet. Samtlige elever ser ut til å være godt kjent med disse grunnleggende prinsippene for hvordan man skal opptre i gruppesamtalene. Begrep som *å bygge hverandre opp* og *egotripper* blir hyppig brukt i fokusgruppeintervjuene:

Vi har i hvert fall fått høre at det er viktig å hjelpe hvis det er noen andre på gruppen som ikke klarer å få sagt så mye. Det viktigste er ikke å få sagt så mye selv, men å hjelpe de andre også til å få sagt ting.

Ja, som han sier, så har vi lært at vi kan bygge opp andre elever til å bli flinke og at vi på en måte jobber sammen som en gruppe. (...) Og at vi ikke skal være egotrippere som bare viser vår egen kompetanse, men også får frem andre sin kunnskap.

Ja, hvis du klarer å bygge opp de andre så får du bedre karakter, enn hvis du er en egotripper.

Fordi lærerne sier jo at de ikke liker de som er egotrippere, de som på en måte bare snakker og snakker og snakker og ikke lar andre slippe til.

De fleste ser også ut til å ha fått med seg hvilke konkrete teknikker man kan bruke for å inkludere medelever i samtalene og dermed bygge dem opp:

Ja, hun har jo snakket litt om hvordan vi skal bygge de andre opp. At vi skal stille spørsmål til dem, slik at de også skal klare å vise seg frem.

For eksempel hvis vi er fem på gruppen og så har fire hatt en samtale, mens det er en femte person som ikke har noe å si, så kan vi for eksempel spør: «Ja, hva synes du om personen i denne teksten?» Og så sier han eller hun hva hun synes, og så prøver vi bare å bygge opp med enkle spørsmål.

Hvis du ser at noen snakker litt mye så kan du kanskje spørre noen av de som ikke snakker så mye om et spørsmål, og hvis du ser at den personen ikke kommer på svaret akkurat da, så kan du heller komme tilbake til henne eller gi et hint.

Og så bygger vi hverandre opp fordi læreren har gått mye gjennom hvilken type spørsmål vi kan bruke hvis det er en (på gruppen) som ikke får sagt så mye. Gjerne stille den personen et spørsmål, litt mer rettet direkte mot den personen.

Læreren Lise bekrefter at dette er kriterier og normer, som repeteres jevnlig:

Jeg synes jo at det er viktig at de er stillas for hverandre, at de bygger hverandre opp. Det snakker vi mye om i klassen: Hvordan bygger man hverandre opp, istedenfor å ha egotrippere som bare skal slippe frem sine meninger? Så det tar jo litt tid å jobbe med hvordan man skal få med alle på gruppen. (...) Og så prøver vi å gjenta det litt jevnt og trutt. (...) Vi har tatt noen modeller og eksempler i klassen. Hvis en elev ikke er med i samtalen, kan vi for eksempel si: «Du Per, hva mener du om dette?» eller «Hvilke tanker har du om dette?» Enten så svarer Per, eller så kan vi si: «Tenk litt på dette så kommer vi tilbake til det.»

Gjennom intervjuene fremstår elevene som trygge på hvordan de skal inkludere andre i samtalen. Ifølge lærerne, kommer dette også godt til syne i videoene:

Det er jo mange som er ganske flinke til å spørre «hva mener du om det?», fordi de vet at det er viktig å trekke med hele gruppen.

Ja, men det er jo fordi vi har et fokus på det.

Ja, de er blitt kjempeflinke til å få med alle.

Og det at de er blitt flinke til å inkludere hverandre, ser flere av elevene at kan bli nyttig i fremtiden, både privat og i jobbsammenheng:

På grunn av samtalen lærer vi å inkludere folk. Det kan jo være litt vanskelig hvis du ikke kjenner personen så godt, men når du vet metoder og måter for å få noen inn i en samtale, så kan det være enklere.

Det kan hjelpe i sosiale sammenhenger også. Dersom du legger merke til at noen er utenfor så blir det litt enklere å hjelpe dem. Ikke ved å stille faglige spørsmål, men hvis vi snakker om et emne så kan vi spørre personen som er utenfor om han for eksempel har sett filmen, om han likte den og så kan du få ham litt mer med i samtalen.

Og når man skal begynne på en ny skole og kommer i en helt ny klasse etter tiende - da må vi jo ikke bare kjøre ego hele tiden. Vi må prøve å gi et godt inntrykk av oss selv, ellers vil de jo ikke jobbe med oss.

Dersom du liksom er en sjef (i fremtidig jobb) så vil du at folk skal trives der de arbeider. Du vil jo at de skal føle at de har et godt arbeidsmiljø. Og det er jo ditt ansvar å inkludere dem og få dem med i fellesskapet. Dersom du selv ikke klarer det så blir det jo veldig vanskelig å få ting til å fungere.

4.2.3 Konflikthåndtering

Ved gruppearbeid kan det oppstå uenighet, diskusjon eller krancling. Dette vil ifølge Johnson og Johnson (2010, s. 205-208) ofte ha flere positive utfall. Først og fremst vil elevene lære å gjenkjenne, håndtere og overvinne en konflikt. De må finne felles plattformer og målsetninger, samt håndtere faglige og kulturelle motsetninger (Care, Griffin & Wilson, 2018, s. 77). Elevene i studien forteller at det er lite krancling når gruppesamtalene gjennomføres: «Vi har ikke hatt noen skikkelig store krancler. Vi har bare hatt diskusjoner om to forskjellige meninger, hvordan vi tolker noe eller noe sånt.» De viser likevel til situasjoner, hvor denne kompetansen blir testet: «På vår forrige gruppesamtale, så snakket alle i munnen på hverandre hele tiden, fordi vi hadde litt liten tid. Så det merket vi etterpå da vi skulle se videoen og gi hverandre kritikk. Og det er jo ikke så positivt.» Når flere elever ønsker å si noe samtidig, vil dette vanligvis reguleres av en lærer som slipper elevene til etter tur. I gruppesamtalene er denne moderatoren fraværende og elevene må selv lage demokratiske ordninger hvor alle slipper til. Dette er i tråd med Ludvigsenutvalgets anbefaling. Utvalget mener at muntlig bruk av språket er den kompetansen som er minst tydelig i gjeldende planer og at det derfor er her at behovet for utviklingsarbeid er størst: «Samhandling i fagene kan for eksempel bety en utvikling fra å ta ordet etter tur i samtaler, gi tilbakemeldinger til andre, følge opp innspill fra andre i faglig samarbeid og til å videreutvikle innspill fra andre» (NOU 2015:8, s. 48). Dette samsvarer med hvordan læreren Edward tenker: «At alle skal delta og øve på turtaking er jo et demokratisk prinsipp. (...) Jeg tenker at dette er viktige verdier ved denne vurderingsformen.» Kollegaen Lise presiserer at nettopp muntlige ferdigheter, er noe som de jobber mye med:

Akkurat nå har vi jo mye fokus på muntlige ferdigheter her på ungdomstrinnet og at det også innebærer at man er en god lytter. Og skal du ha en samtale slik som her, (...) så lytter du på de andre også, fremfor å bare tenke på hva du selv skal si. Elevene får trene på dette.

Elevene er enige i at dette prinsippet blir godt ivaretatt. De forklarer at de får øvd seg på å vente på tur og lytte til andre:

I hvert fall på de gruppene jeg har vært på, så føler jeg at vi får en god flyt og at alle får snakke.

Ja, for vi prøver å gi alle anledning til å si hva de mener før vi går videre.

Vi blir kanskje også flinkere å høre på andre - og *lytte* på en måte.

Kanskje snakker av og til noen i munnen på hverandre, men så er det bare en som stanser og så fortsetter den andre.

Det kommer egentlig bare naturlig. Det skjer av og til at du blir avbrutt og at du avbryter andre, men da er det jo alltid en som trekker seg tilbake av seg selv. Så det er egentlig ikke så stort problem.

Du må på en måte bare bli enige om hvem som skal snakke først og så får den andre snakke etterpå.

Klassen virker å ha få problemer med at konflikter eskalerer: «Vi pleier å bli ferdig med (diskusjonen) etter videoen. Det pleier ikke å bli personlig.» Enkelte elever kan likevel huske episoder hvor noen har «egotrippet»: «Det var en gang at noen kom på gruppe med en person og tenkte: 'Å nei, nå kommer jeg med en egotripper', så du får jo et stempel hvis du er en egotripper.» Klassevenninnen Jessica har samme erfaring: «Folk har klaget (...) til andre etterpå for eksempel: 'Hun snakker så mye, hun burde vært stille, hun avbrøt meg, (osv.)'.» Flere elever sier at de synes det er vanskelig å håndtere situasjoner hvor noen egotripper. De har likevel noen tanker om hvordan de kan gå frem:

Vi kan jo prøve å bryte inn for eksempel ved å si: «Jeg mener ...», og spør litt hva de andre mener også.

Og stille spørsmål rettet mot andre på gruppen (...), så ikke den personen kjører over.

Da er det kanskje en som kommer med et spørsmål rettet mot en annen person. For eksempel: «Ja, hva tenker dere om teksten?» og så kommer folk til, og så snakker en og en.

Da bør man kanskje stille spørsmål direkte til noen personer - at du ikke stiller til hele gruppen for da er det kanskje den (egotripende) personen som tar ordet igjen.

Flere elever tenker at det å forsøke å regulere andre sin adferd, kan være en prøvelse for relasjonene mellom dem og frykter at de kan tolke det som noe annet enn velmenende råd:

Det kan jo være at den personen som ikke tør å si så mye i utgangspunktet, ikke tør å snakke så mye neste gang hvis han blir korrigeret.

Noen kan jo bli usikre på de andre liksom. Hvis de vet at noen har kritisert dem tidligere, (så har de) kanskje blitt litt redde for å snakke med dem.

Ja, for hvis du gir konstruktiv tilbakemelding til noen som du ikke kjenner så godt så vet du jo ikke helt hvordan den personen tar det.

Kanskje blir de redde for å si sin mening i en ny video. Det er jo ikke så positivt.

Eleven Tina mener derimot at dette ikke trenger å være et stort problem:

Jeg tenker ikke så mye på det, men hvis noen er uenige med meg, om hvordan jeg tolker en tekst så er ikke det så farlig synes jeg. Jeg blir ikke irritert på den personen på grunn av det liksom. Jeg føler ikke at det påvirker klassen så mye.

I tillegg til øvelse i konflikthåndtering, kan også uenighet relateres til Vygotskys proksimale læringszone. En diskusjon vil ofte vil gi begge parter økt kunnskap og flere perspektiv på temaet som diskuteres (NOU 2015:8, s. 30; OECD: 2017, s. 8). I intervjuene med elevene, kommer det tydelig frem at dette også er noe som lærerne ved skolen har fokusert mye på:

Vi blir jo fortalt hele tiden at diskusjon er en bra ting i disse videoene.

Læreren vår sier jo at diskutering er det beste - spesielt hvis vi er uenige. Man får flere perspektiv. Kanskje hvis man hører hva andre sier så endrer man mening. Kanskje det gir mer mening enn det du selv tenkte.

Ja, Lise er veldig tydelig på viktigheten av å ha forskjellige meninger. Når noen har en annen mening, så blir vi ikke sure for det. Vi blir heller litt mer spente på hvorfor de mener det liksom. Og vi tenker jo mer at det er faglig, enn at det er noe personlig liksom, så det går jo ikke utover miljøet i klassen heller.

Vi har heller lært at vi kan late som vi er uenige med noen hvis alle er for enige. For hvis alle er enige så blir det litt lite diskusjon.

Ja, (...) det er jo det som skaper diskusjon. Det er da vi begynner å argumentere for og i mot det.

Uttalelser som dette indikerer en mulighet for at elevene også kan fortsette læringen mens de er i selve vurderingssituasjonen, noe som harmonerer med Ludvigsenutvalgets anbefalinger (NOU 2015:8) og prinsippene bak vurdering for læring (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Som tidligere presentert, er ikke hele klassen enige i at erfaringene fra gruppesamtalene vil ha verdi utenfor skolen. Men når det gjelder konflikthåndtering og evne til å lytte, virker likevel klassen ganske enige:

Vi lever i et samfunn med andre mennesker og man vil jo bli sett på som ... ja, det er jo ikke kjekt å bli sett på som en dum person, liksom. Det er nyttig å kunne

jobbe sammen med andre, høre på hva de tenker og komme til en løsning sammen fremfor å si: «slik er det», uten å la de andre være med.

(...) når du får en jobb, så kan det være at du får en jobb der du liksom skal kunne snakke med mennesker og få dem til å vise hva de kan også.

Eller hvis du jobber i en jobb da - så skal du ha et møte med to andre jobber, så har de sine meninger. Da må du jo høre på hva de jobbene har å si.

Du blir jo ikke likt. Jeg tror ikke at noen i jobbsammenheng, vil ha en som ikke hører på andre.

4.2.4 Vurdering av 21 CS

Ettersom samarbeid og kommunikasjon ikke kan måles individuelt, er de fleste 21CS-aktørene enige om at disse ferdighetene må vurderes i samspill med andre mennesker (NOU 2015:8; OECD, 2017; Care, Griffin & Wilson 2018). Blant annet viser Koenig (2011) til flere vellykkede amerikanske eksempler på dette. Ludvigsenutvalget anbefaler også at 21CS skal vurderes i skolen, men problematiserer i større grad enn sine utenlandske kollegaer at sosial og emosjonell kompetanse tas med i betraktningen når sluttvurderingen av elevene gjøres (NOU 2015:8, s. 80). Ved Vestlandet ungdomsskole har lærerne valgt å inkludere disse i sluttvurderingen av den enkelte elev. Lærerne selv, synes ikke at dette er spesielt problematisk:

Det er jo nettopp disse ferdighetene som er viktige i samfunnet, ikke sant? Ikke bare i det 21. århundre, men i det 18. århundre og 19. århundre. Det har jo alltid vært viktig.

Men de har kanskje ikke telt så mye i skolen tidligere. Nå er det et større fokus på dem, hvor de grunnleggende ferdighetene og den generelle delen av læreplanen teller mer.

Dette delkapittelet tar for seg aspekter knyttet til vurderingskriterier, kvalitet og egenvurdering ved filmede gruppesamtaler.

4.2.4.1 Vurderingskriterier ved filmede gruppesamtaler

I tråd med utdanningsdirektoratet fokus på vurdering for læring (2015b), trekkes også viktigheten av tydelige vurderingskriterier frem når 21CS skal vurderes (NOU 2015:8; Rotherham & Willingham, 2009, s. 17). Ludvigsenutvalget påpeker viktigheten av at vurdering av elevenes sosiale og emosjonelle kompetanse baseres på tydelige mål og kriterier, men mener samtidig at sosiale og emosjonelle kompetanser ikke kan vurderes med utgangspunkt i en forhåndsdefinert progresjon eller en karakterskala (NOU 2015:8, s. 80). Lærerne i denne studien har valgt å inkludere 21CS i sluttvurderingen av faget og følger i så måte utenlandske trender, fremfor Ludvigsenutvalgets retningslinjer. Samtidig følger de utvalgets anbefaling i form av at tydelige kriterier, fremfor en forhåndsdefinert skala. Og som tidligere nevnt i oppgaven, føler elevene at de vet hva som skal til for å oppnå en god vurdering når lærerne vurderer den enkeltes bidrag i de filmede gruppesamtalene:

Det var litt vanskelig i begynnelsen, (...) men vi ble jo lært opp til å gjøre det. Lise var veldig tydelig på hvordan vi skulle gjøre det. Og vi har blitt mye bedre i det siste. Nå har vi gjort det så mange ganger.

Vi får jo vanligvis en individuell karakter og som regel en forklaring på hvorfor vi fikk denne karakteren og hva vi skal gjøre videre for å kunne ta det til et høyere nivå.

Vi har jobbet ganske mye med (...) hvordan vi skal svare på spørsmål og hvordan vi skal bygge opp og være stillas for andre. Jeg har i hvert fall lært ganske mye av hvordan hun har forklart.

Reeves (2010) mener at det viktigste kriteriet er at man ikke skal bedømmes etter evne til å svare på spørsmål, men på hvordan man klarer å videreformidle kunnskap til andre og hjelpe de rundt seg. Dette harmonerer, som det allerede har vært påpekt, i stor grad med hvordan praksisen fungerer på Vestlandet ungdomsskole. Samtidig er det også dette punktet flest elever opplever som krevende. Selv om elevene har fått forklart at de kan

vide like høy kompetanse ved å stille et godt spørsmål, som å gi et godt svar, er det flere som føler at det kan være en konflikt mellom det å hjelpe andre og få vist hva de selv kan:

Det er viktig å bygge opp andre, men det er også viktig at du får sagt noe selv.

Lise sier jo at vi får vist like mye kompetanse ved å stille gode spørsmål, men ...

Du føler kanskje ikke at du får sagt alt du vil, for da hindrer du de andre i å slippe til.

I lys av disse kommentarene, blir det naturlig å stille spørsmålsteget ved vurderingsformens kvalitet.

4.2.4.2 Vurderingsformens kvaliteter

Rosen og Tager (2013, sitert i Care, Griffin & Wilson, 2018, s. 68), drøftet hvorvidt elevene burde samhandle med andre mennesker eller maskiner for å få en mest mulig rettferdig vurdering av sine 21CS. De konkluderte med at ansikt-til-ansikt egner seg best ved formative vurderinger. Dette samsvarer med slik elevene ved Vestlandet ungdomsskole blir vurdert gjennom filmede gruppesamtaler.

Et ofte fremtrukket prinsipp for god vurdering, er at den skal fremme læring. Dette er i tråd med både Ludvigsenutvalget (NOU 2015:8) og Utdanningsdirektoratet (Utdanningsdirektoratet, 2015b) sine anbefalinger. Elevene i undersøkelsen er delte i synet på hvorvidt filmede gruppesamtaler er en vurderingsform som fremmer læring. Gaute mener ikke at læringen kan fortsette når man har gått inn i vurderingssamtalene: «Jeg tror ikke det er slik med denne type vurdering. Jeg tror egentlig bare at du graver opp det du husker fra timene.» Maya og Victoria er ikke enige i dette:

Du lærer jo av de andre i hvert fall.

Dersom du har glemt noe ved en prøve, så vil du kanskje sitte og tenke «hva var nå det igjen?» (...) Men i en samtale så snakker de andre om det og da lærer du det av dem.

Klassens lærere har, som tidligere nevnt, gitt tydelig uttrykk for at elevene kan lære masse av hverandre. De mener at elevene kan bidra mer i opplæringen, enn det som tidligere har vært vanlig:

Jeg tror at det ligger en holdning til eleven i dette, ikke sant. At vi faktisk har tro på at eleven har ganske mye ressurser å komme med, noe som er veldig viktig.

Ja, også i undervisningssammenheng. Tidligere var de altfor lite tilstede i undervisningen. Jeg tror at vi lærere har hatt en litt arrogant holdning til oss selv.

Denne holdningen samsvarer også med tankegangen hos flere av 21CS-aktørene. Koenig (2011) deler også dette synet, men stiller samtidig spørsmåltegn ved hvor mye av det elevene presenterer i slike samtaler som kan kalles kompetanse og hvor mye som skyldes personlighet. Kongsgården og Krumsvik (2013) uttrykker den samme bekymringen. De mener at norske lærere har et stort forbedringspotensial når det gjelder validitet og reliabilitet ved de digitale vurderingsverktøyene som brukes. I følge Koenig (2011) tillegges observerende vurderingsformer der elevene blir utsatt for autentiske utfordringer, stor validitet. Dette kan til en viss grad knyttes til filmede gruppesamtaler, men samtidig er det varierende vanskelighetsgrad på spørsmålene som diskuteres. Og til tross for vurderingskriterier med fokus på å hjelpe hverandre, mener også flere informanter at denne vurderingsformen favoriserer utadvendte elever:

Noen ganger kan det kanskje hende at enkelte kommer mer frem enn andre, men det spørres jo litt fra person til person - om du har lyst til å si noe eller om du ikke har lyst å si noe.

Ja, jeg fatter hva du mener: Noen liker best å skrive. Kanskje det ikke går så veldig bra for dem når de lager video og sånn.

De er kanskje flinkere til å uttrykke seg skriftlig og da er det jo ikke helt rettferdig - hvis du liksom får vist bedre hva du kan skriftlig enn muntlig.

De som er utadvendte viser mer engasjement og snakker mer og får vist mer av det de kan, enn de som er stille og ikke snakker.

Da kommer du jo tilbake til at ikke alle er komfortable med å bryte inn i samtalen og derfor ikke får vist det de egentlig kan.

Selv om flere av elevene mener at vurderingsformen kan favorisere utadvendte elever, påpeker eleven Marion at introverte elever kan tjene på denne vurderingsformen i lengden:

Det kan jo hende at noen er veldig ukomfortable med å jobbe med grupper og at de kanskje ikke føler at de får vist like mye når de er sammen med andre folk. Men da er jo det noe de kan bli bedre på når vi lager sånne videoer.

Samtidig påpeker en annen elev at det for sjenerte elever, i det minste kan være bedre med små grupper, enn å stå foran hele klassen: «Kanskje er det lettere å uttrykke seg når man lager en video med en liten gruppe, fremfor å stå foran hele klassen? Og da får læreren se deg i en annen setting.» Til tross for den mulige urettferdigheten og at det er uvanlig å bli vurdert på sine samarbeids-, og kommunikasjonsferdigheter, virker de fleste elevene i klassen likevel positive til vurderingspraksisen:

Jeg tror det er en bra ting sånn egentlig. Det er jo fint å kunne lære seg (...) hvordan man skal snakke, på en måte.

Jeg føler i hvert fall at det er mye mer naturlig. Eller, jeg føler at jeg får vist litt mer kompetanse når jeg snakker, enn når jeg skriver.

Det er ganske enkelt også, fordi du føler at du får vist mer av det du kan på en video, enn hvis du skulle hatt en prøve.

Jeg føler at du får vist hva du kan mye bedre når læreren kan gå grundig gjennom en video. (...) Det er jo ikke sikkert at læreren får med seg så veldig mye av det du sier når du ikke tar det opp. Og jeg føler at det er mye mer rettferdig.

Selv om elevene er positive til vurderingsformen, er de samstemte om at de ikke ønsker å kun bli vurdert på denne måten: «Det er lurt med litt variasjon - ikke bare det samme, for da blir du lei av det», sier André. Gitte er enig:

Det var en periode hvor vi hadde videoer i alle fag: engelsk, naturfag, norsk og samfunn. (...) Da tenkte vi «Ok, dette blir for mye». Så da kuttet lærerne litt ned på det i noen fag, slik at nå har vi det ikke like ofte.

Læreren Edward er enig med elevene sine: «Ja, det handler om å variere. Å bare snakke til en skjerm, blir man ganske fort lei av. Da vi var flere som skulle gjøre dette samtidig, så fikk de nok.» Ettersom ikke alle elevene presterer like godt på filmede gruppesamtaler og for å unngå at gruppen blir umotivert, er altså både lærere og elever enige om at det er viktig å variere vurderingsform. Elevene forklarer også at en tredje grunn for å variere, er graden av stress de ulike vurderingsformene innebærer. Flere elever mener at de ulike vurderingsformene, generer ulike typer stress:

Når man skriver så kan det fort bli veldig alvorlig, slik at du blir litt stresset. Det er liksom en prøve. Men når du liksom bare sitter ned med andre og lager en video så blir det ikke like alvorlig, selv om du får vist hva du kan.

Hvis jeg for eksempel skal ha en presentasjon foran hele klassen, kan jeg liksom få litt sånn: «Oi, shit! Hvis jeg gjør noe feil nå, så har jeg ingen som kan hjelpe meg» liksom. Men når man lager en video så er det jo alltid noen som kan hjelpe deg i gang.

Samtidig forteller de om en annerledes forberedelsesprosess: «Istedenfor at vi sitter hjemme og øver til prøve, må vi følge mer med i skoletimene. Da trenger vi ikke å øve til samtalen.» Kine mener også at det er mindre stressende, men påpeker samtidig at man må være mer påskrudd de minuttene samtalen pågår. Læreren Edward forteller samtidig at aspektet ved karakterpress, kan få en ny dimensjon ved gruppesamtalen – på både godt

og vondt: «Får du en dårlig karakter på skriftlig prøve så trenger du ikke å vise den til noen andre. Da er det ikke så farlig. Men å bli konfrontert med å nesten være idiot - det gjør noe med deg.» Lærerne sier likevel at de prøver å dysse ned fokuset på karakterer og heller rette det mot hva som er hovedformålet med denne vurderingsformen:

Det er ikke karakterene som betyr mest, men at du faktisk utvikler disse ferdighetene.

De trenger ikke alltid å få en tallkarakter heller. Av og til snakker vi bare om hvordan de syns at det gikk.

Samtidig som vi kan vise disse videoene i klassen og se på hva som fungerer og hva som kan utvikles videre. Videoene gjør dette mer visuelt.

Dette siste sitatet spiller en viktig rolle i diskusjonen vedrørende 21CS sin plass i skolen. En gjentatt kritikk av 21CS, har vært at bevegelsen mangler teknikker for å utvikle ferdighetene. Rotherham og Willingham påpeker at man ikke bare kan be noen gjøre noe mange ganger og forvente å bli flink til det. For at elevene skal bli bedre så trenger man klare kriterier for hva som er godt arbeid og en prosess hvor man vurderer det man har gjort opp mot disse (2009, s. 19). Dette ser ut til å være tilfellet ved praksisen på Vestlandet ungdomsskole. Her har man tatt i bruk digitale verktøy på en pedagogisk måte med formål om at det skal øke læringen for elevene. Dette samsvarer også med både Krumsvik (2014a) og Ludvigsenutvalget (NOU 2015:8) sine idealer om at IKT integreres som en naturlig del av vurderingen, fremfor å operere på et sidespor.

4.2.4.3 Egenvurdering

Både Kearney (2009) og Bell (2010) argumenterer for at elevene i det 21. århundret bør medvirke i evalueringen av seg selv og sine medelever. De mener blant annet at dette vil utvikle kunnskaper om sine egne styrker og forbedringsområder. Ludvigsenutvalget støtter dette synet og sier at egenvurdering bør inngå som en naturlig del av vurderingspraksisen (NOU 2015:8). Elevene forteller at også denne delen av prosessen, var en barriere som måtte overkommes: «I begynnelsen var det jo litt rart at du skulle vurdere deg selv og det var kanskje litt vanskelig å innrømme at du kunne gjort noe

annerledes», sier Maya. Klassekameraten Kai er enig: «Ja, og så var det kleint og uvant å se seg selv på video.» 1,5 år senere, virker derimot alle elevene som stilte opp i fokusgruppeintervjuene til å være komfortable med prosessen. Ludvigsenutvalget mener at det er naturlig å benytte digitale verktøy i denne prosessen og påpeker at dette vil kunne gi medelever og lærere mulighet til å reflektere over læringsarbeidet sammen, samtidig som man kan dokumentere elevenes utvikling over tid (NOU 2015:8, s. 81). Læreren Stine er enig i dette: «Elevene har en annen mulighet til å vurdere seg selv nå, enn det de hadde tidligere. (...) De lærer aller mest ved at de får mulighet til å vurdere seg selv og bli bedre på den måten». Dette synet deles av elevene ved skolen, som sier at de ser en tydelig verdi ved å filme seg selv, når de skal vurdere egen innsats:

Ja, det er mye lettere (med video). Jeg synes i hvert fall det er ganske lett å se hvilke feil man gjør selv.

Jeg tror det er en viktig del av utviklingen å liksom se hva vi gjorde litt feil. Og da blir vi kanskje også litt mer obs på hvis det er de samme som ikke sier så veldig mye. Det er jo ikke sikkert at du la merke til det når dere filmet videoen, men etterpå blir du kanskje mer obs på det når dere ser igjennom videoen. Jeg tror du ser hva du kan gjøre bedre til neste gang.

Det er litt greit, for da kan du jobbe med det til neste gang og ikke gjøre akkurat den samme feilen for eksempel. Kanskje legger du ikke merke til det hvis du ikke ser det selv på film og hører på hva du har sagt.

På samme måte som elevene syns at det var vanskelig å korrigere hverandre under gruppesamtalene, uttrykker de også at det kan være vanskelig å vurdere klassekameratene sine etter at samtalen er gjort: «Det er kanskje ikke alle som tør å si til noen andre at de burde gjort noe annerledes.» Samtidig sier de at de har jobbet med hvordan dette kan gjøres på faglig grunnlag og uten at enkelte elever skal føle seg uthengt:

Jeg tror vi er flinke til å snu det til noe positivt; Hva kan vi gjøre bedre?

Altså, jeg tror at hvis noen sier: «Jeg mener at gruppen min ikke var så flink til å stille oppfølgingsspørsmål», så pleier vi ikke å bruke navn på den personen som gjorde det, men heller bare si *gruppen*.

Vi kommenterer vel gruppen som helhet når vi snakker i videoen. Vi snakker liksom ikke om at «hun gjorde det» for eksempel. Det må ikke du gjøre liksom.

Selv om gruppene ikke peker på enkelte gruppemedlemmer når egenvurderingen gjøres, så forteller flere at den eller de elevene som kritikken er rettet mot, sannsynligvis vil føle seg truffet. Blant de 24 elevene som ble intervjuet, var det ingen som uttrykte dette som en belastning:

Det er ikke så gale, for du kan ikke si noe i mot det. Du må nesten bare si deg enig i det og prøve å bli bedre på det.

Hvis jeg hadde fått slik kritikk så hadde ikke jeg tatt det til meg. Eller, jeg hadde jo tatt det til meg som i at: jeg må gjøre det bedre neste gang. Det spørs jo litt da - om den personen som kritiseres er følsom og tar hver minste ting til seg. Hvis du får tilbakemelding (om) at du ikke sa så mye, så tror jeg ikke personen blir direkte såret eller noe sånn. Jeg tror bare at han tenker: «Ok, da fikser jeg det til neste gang.»

Da vet han jo også inni seg at neste gang så kan han snakke litt mer og komme litt mer inn i samtalen.

At det ikke liksom er sånn: «Å nei, hun hater meg», men (heller): «Det kan jeg gjøre bedre, slik at jeg får en bedre vurdering neste gang.»

Læreren Lise, sier at de har vært klar over denne utfordringen og at det er noe de har jobbet målrettet med siden oppstarten på ungdomsskolen.

Det snakket vi mye om i åttende (klasse). Og det var en lang prosess at de skulle gi konstruktive tilbakemeldinger til hverandre. Vi har liksom gått gjennom at det er godt ment (og) at det er sånn vi kan bli bedre.

Når hun forklarer hvordan de jobber, er dette i tråd med Utdanningsdirektoratet (2015b) sine retningslinjer for *vurdering for læring*, hvor man ser hvor elevene er i læringen, hvor de skal og hvordan de best kan nå målene sine: «Vi gir beskjed om hva som fungerer på denne gruppen, hva som ikke fungerer og kommer så med mål for videre arbeid.» Videre forteller hun at videoene spiller en viktig rolle i undervisvurderingen. Av og til kan disse brukes i en pedagogisk sammenheng, fremfor hele klassen:

Vi kan bruke disse i plenumsamtaler og gjøre det på en fin måte. Det handler jo om å ordlegge seg på en god måte. Jeg tenker at det meste kan sies, men (at) det kommer an på hvordan man sier det.

I tråd med Ludvigsenutvalgets anbefaling (NOU 2015:8, s. 81), forteller også enkelte elever at disse videoene kan brukes til å følge utviklingen deres over tid: «Ikke minst, kan vi gå tilbake og se på en gammel video og en ny video og se hvordan vi har forbedret oss. Det blir på en måte litt enklere å se fremgangen, enn hvis du bare får tilbakemeldinger.»

4.3 utfordringer ved filmede gruppesamtaler

I drøftingen av oppgavens to første forskningsspørsmål kommer det hovedsakelig frem positive sider ved å benytte filmede gruppesamtaler som vurderingsform. Men for å gi et nyansert bilde og avdekke flest mulige konsekvenser av metoden, søker oppgavens tredje forskningsspørsmål svar på følgende: *Hvilke utfordringer opplever elever og lærere ved filmede gruppesamtaler, sammenlignet med andre vurderingsformer som benyttes ved skolen?* Kapitlet tar utgangspunkt i kritikk mot 21CS som ble presentert i teorikapitlet, men inneholder også andre aspekter hentet fra studiens empiri. Kapitlet er delt inn i fire delkapitler med utfordringer knyttet til fagenes egenart, klasseledelse, effektivitet og rammebetingelser.

4.3.1 Svekkelse av fagenes egenart

Selv om forkjemperne for 21CS er tydelige på at disse ferdighetene skal trenes sammen med bruk av fagspesifikt innhold (NOU 2015:8; Cavanagh, 2009), er et av de fremste motargumentene mot 21CS, at dette vil gå på bekostning av fagkunnskap. Common Core (2009) frykter blant annet at 21CS, vil ta oppmerksomheten bort fra fagenes egenart og

at elevene vil sitte igjen med mindre fagkunnskap enn tidligere. Elevene ved Vestlandet ungdomsskole mener at dette både kan argumenteres for og i mot. På den ene siden mener de at gruppesamtalene ikke dekker over like mange tema som en prøve kan: «Det er kanskje slik at når du har en prøve så er det flere spørsmål, så da lærer du kanskje mer. Så sånn sett føler jeg kanskje ikke at man lærer like mye ved en videosamtale.» Samtidig uttrykker flere av elevene at dette stoffet ikke nødvendigvis blir sittende over tid: «Med skriftlige prøver så pugger du bare, det er jo ikke sikkert at du lærer det. Du bare bruker det og så går det liksom vekk når prøven er ferdig.» Eleven Linn mener at de går mer i dybden på temaene som diskuteres i gruppesamtalene: «Vi går liksom skikkelig inn i huden på spørsmålet (...), og ser på virkemidler og forskjellige ting som de har brukt for at teksten skal bli bra. Vi går liksom skikkelig inn og ser hva forfatteren faktisk mener liksom.» Lærerne ved skolen forstår kritikernes bekymring, men er ikke nødvendigvis enig i at fagkunnskapen reduseres. I likhet med 21CS-forkjemperne som vil bort fra puggekulturen (Fadel & Trilling, 2009; Sawchuck, 2009a), mener lærerne at elevene får en bedre fagforståelse gjennom samtalene:

Jeg tenker at (...) du kan gå dypere inn i taksonomien og bort fra faktainnlæringstankegangen. (...) Hvis man skal ha en presentasjon i klassen, så blir det litt oppgulp, mens her kan de faktisk sette seg ned å lage gode spørsmål og diskutere (seg) frem til ulike tolkninger.

Jeg ser ingen grunn til at det skal bli et mindre læringsutbytte. Jeg tror heller det blir større. Mange lærere får vel kanskje et inntrykk av at hvis vi (lærere) snakker mindre, så lærer elevene mindre. Men det er jo ikke slik.

Det er jo ganske mange elever som vil sitte og sove dersom det bare er en lærer som skal stå å snakke. Da er det mange som kobler av etter fem minutt og da sløser du mye tid.

Lærerne støtter også til en viss grad opp om påstanden fra Fadel & Trilling (2009), som sier at elevene i dagens samfunn, vil ha mer bruk for samarbeids-, og kommunikasjonsferdigheter og mindre bruk for faktakunnskaper, enn tidligere:

Det spørres litt hvilket læringssyn man har da. Om du tenker på det dialogiske læringssynet som vi har, så lærer vi jo elevene å kommunisere og samarbeide med andre.

Ja, det er jo noen ferdigheter de skal ha i fremtiden tenker jeg. De kan jo søke opp hva som helst på nettet, men vi jobber med åpne spørsmål og lærer dem å tenke selv.

Det blir noen andre ferdigheter vi jobber med. Vi jobber med disse mellommenneskelige ferdighetene i større grad enn bare fagkunnskaper. Fagene og det menneskelige henger mye mer sammen.

Ludvigsenutvalget mener at et sentralt mål for elevenes læring må være at det har relevans utenfor skolen og at de skal kunne samhandle på en rekke samfunnsarenaer (NOU 2015:8). Slik forklarer også læreren Edward at han tenker om måten fagene presenteres på:

Jeg vil si at vi jobber med fagkunnskap på en annen måte og på et annet nivå. Hvordan snakker du om religion? Du snakker kanskje om det på pub, ikke sant? Da bruker du de kunnskapene og lærer elevene til å bruke ferdighetene til å kunne diskutere på puben.

For å trene opp disse egenskapene, jobber klassen blant annet med å vise kunnskap gjennom å stille spørsmål. Lise forteller at det finnes andre måter å vise kunnskap på, enn å ramse opp faktakunnskap:

De skal prøve å vise kunnskapene sine gjennom å stille spørsmål i stedet for bare oppgulp. Jeg har sagt at måten du stiller et spørsmål på, også kan vise hva du kan. (...) Vi har også gått gjennom hva som er gode spørsmål: ikke ja/nei-spørsmål, men utfyllende spørsmål og at de skal stille oppfølgingsspørsmål, slik at vi kan snakke videre og få en diskusjon.

Dette er utfordrende for flere av elevene. De forteller at de synes det er vanskelig å stille gode spørsmål, og vil heller være den som svarer på dem. De uttrykker derfor at de ofte står i et dilemma mellom å vise sin egen fagkunnskap og bygge opp de andre på gruppen:

Det er jo kanskje slik at om man er på gruppe med en som snakker litt lite, så prøver du å bygge (ham) opp (...), men du får ikke vist at du kan ting like mye (...) dersom du skal stille mange spørsmål.

Som nevnt tidligere i oppgaven er det delte meninger om hvorvidt man kan drøfte og reflektere over noe før man har en grunnleggende breddekunnskap om emnet (Rotherham & Willingham, 2009, s. 18-19; Silva, 2009, s. 632). Denne oppgaven forsøker ikke å svare på dette spørsmålet, men lærerne ved skolen mener at gruppesamtaler en god metode for å lære seg fagspesifikke begrep: «De går bort fra hverdagsspråket når de går inn i gruppesamtaler. De skal ha et fagspesifikt språk. (...) Det synes jeg de har blitt flinkere til i mitt fag.» Erik er blant elevene som deler dette synet:

Jeg føler at det er blitt mer naturlig å bruke norskfaglige begreper etter at vi begynte med samtaler. For når vi for eksempel har prøve og skriver, så blir det slik at du kan skrive dem, men når du sier dem så blir man mer vant til å bruke begrepene.

4.3.2 Klasseledelse og elevmedvirkning

Reeves (2010) mener at elevene ikke bare bør vurdere seg selv, men også være med å utforme spørsmålene til prøvene. Dette er tilfellet ved de filmede gruppesamtalene i denne studien: «Læreren sier at vi skal lage fem spørsmål, så (da) har på en måte alle noe de kan bidra med på videoen.» Men til tross for at elevene både stiller sine egne spørsmål og vurderer seg selv, betyr ikke det at læreren er overflødig. Lærerne opplever at de selv spiller en viktig rolle i organiseringen av samtalene: «Vi må være bevisste på gruppesammensetningen for vi har jo ikke bare perfekte elever (...). Vi må ta hensyn til enkeltelever også.» En kollega følger opp: «Vi må bygge temaene sammen med dem før de går i grupper og snakker. Vi må passe på at de har noe å snakke om. (...) Det må være noe for dem.» Selv om flere studier viser at elevstyrt læring i fellesskap, kan gi økt kunnskap, er det flere lærere som kvier seg for å bruke disse metodene ettersom det krever

mye av dem: Man må være fleksibel, påskrudd, håndtere støy i klasserommet og være forberedt på det uforutsigbare (Rotherham & Willingham, 2009, s. 19). Dette er noe lærerne i studien kjenner seg igjen i:

Man mister jo litt kontroll. Men det har vi kanskje bare godt av å kjenne litt på - at de får mer ansvar selv. Men det er jo en læringsprosess for oss også - at vi skal slippe litt taket og at de skal klare seg selv.

Selv om det er utfordrende å slippe kontrollen, mener lærerne at resultatene gjør det verdt det. De mener at elevene tar mer eierskap til stoffet når de blir mer involvert i læringsarbeidet: «Det blir en del av dem, når de selv får være aktive. Tidligere var det jeg som snakket mest, mens nå får elevene mer taletid og de blir mer aktive.» At elevene skal være mer aktive, lyder ikke automatisk positivt i enkeltes ører. Kritikerne av 21CS mener at denne tankegangen minner om lignende bølger man har sett tidligere - som har vist seg å være mislykkede (Sawchuck, 2009a; Mathews, 2009). Læreren Sigbjørn sier at han også har vært innom denne tanken:

Da dette med prosjektarbeid kom inn i verden, opplevde vi det som en ganske bra omlegging. Men da ble nok både vi og elevene kastet ut på dypt vann, uten å kunne svømme. Jeg tror at den prosessen gikk på bekostning av læring fordi det gikk så mye tid i å lete etter stoff. Og den fellen kan vi nok gå i her også. Men nå er jo internett mye mer utviklet og det er lettere å finne stoff.

Og nettopp *effektiviteten* ved å inkludere 21CS i skolen, er et punkt som kritikerne ofte stiller spørsmålsteget ved.

4.3.3 Effektivitet

Mathews (2009) skriver at slike store endringer ofte oppleves som slitsomme for både lærere og elever, og dermed ender opp i tidssløseri og frustrasjon, fremfor økt læring. Han trekker da spesielt frem lærere og elever i belastede områder. Lærerne som er intervjuet i denne studien, forklarer at de har en takknemlig elevgruppe for utprøving av nye metoder. Dermed kan ikke oppgaven svare på hvordan dette oppleves ved en «belastet skole», men også forkjemperne for 21CS er enige i at en slik endring kan medføre en krevende

overgangsprosess for de involverte, uansett utgangspunkt. De mener likevel at den senere gevinsten vil være verdt det (Wilson, 2009; NOU 2015:8). Tidligere i oppgaven har det kommet frem at informantene måtte gjennom en lang og til tider krevende implementeringsprosess da metoden ble tatt i bruk ved Vestlandet ungdomsskole. Samtidig er de positive til resultatene det har gitt. Når det gjelder spørsmålet om hvor effektiv metoden er, forteller lærerne at det kommer an på hvilket perspektiv man ser det fra. Som tidligere nevnt er det ikke like effektivt som at lærer foreleser, men samtidig stilles det da spørsmålsteget ved hvor mye elevene egentlig har lært. Læreren Edward forklarer: «For å kunne sitte slik i en muntlig situasjon og kunne argumentere, så tar nødvendigvis forarbeidet litt mer tid enn hvis jeg bare foreleser fakta.» Samtidig er lærerne samstemte i at selve vurderingsfasen i klasserommet er betydelig mer effektiv når man bruker gruppesamtaler, fremfor muntlige presentasjoner: «Før hadde vi gjerne fremføringer. Det tar veldig lang tid å få hørt alle, men ved å bruke videoer så kan vi gjøre det mer effektivt ettersom flere får være muntlige på samme tid.» Kollegaen Sigbjørn mener at det er nettopp i de muntlige vurderingssituasjonene at man har mulighet til å spare elevene for verdifull tid ved å bruke filmede gruppesamtaler:

Når du har nesten 30 elever i klassen, så er det begrenset hvor ofte du får høre hver enkelt skikkelig i alle fag. Og det er jo betenkelig å kjøre masse skriftlige prøver i muntlige fag. Vi ser også at vi har elever som gjør det dårlig på skriftlige prøver, mens når man snakker med dem så gjør de det mye bedre. Så det gir jo også elever som ikke er så skrivedyktige en bedre mulighet, når de får gjøre det muntlig. (...) Vi har ikke nok tid til å få høre alle på de få timene vi har til rådighet, så da er disse (filmene gruppesamtaler) en god mulighet.

Elevene får altså mer muntlig tid i opplæringen når flere kan snakke samtidig. For lærerne er bakdelen ved dette at de må bruke tiden utenfor klasserommet til vurdering: «Til gjengjeld må vel kanskje vi vurdere mer på fritiden når ikke elevene er der», påpeker Edward.

4.3.4 Utfordringer ved rammeverket

I tillegg til utfordringene som allerede har vært drøftet, trekker Koenig (2011, s. 61) frem kostander og logistikk som mulige hindre for å drive med opplæring av 21CS. Ved

Vestlandet ungdomsskole har de valgt å betale for redigeringsprogrammet WeVideo. Selv om det finnes flere gratisprogrammer, valgte de å betale for dette på grunn av de praktiske fordelene i forhold til deling og nettbasert lagring. Lærerne sier likevel at dette ikke var en dyr investering. Videre sier lærerne at logistikk kan være en mulig utfordring ved å drive med filmede gruppesamtaler: «Man bør helst ha tilgjengelige grupperom når samtalene skal gjennomføres.» Dette er elevene enige i: «Vi må ha egne rom, ellers blir det mye bråk i bakgrunnen». Ettersom det vanligvis ikke finnes grupperom til alle gruppene, løser klassen dette ved at man kan være flere grupper i klasserommet eller at noen finner ledige plasser andre steder på skolen.

5.0 OPPSUMMERING OG KONKLUSJON

I dette kapittelet oppsummeres oppgavens funn i form av svar på studiens forskningsspørsmål og problemstilling. Avslutningsvis foreslås temaer for videre forskning.

5.1 Oppsummering

Denne fenomenologiske studien har forsøkt å svare på hvordan filmede gruppesamtaler som vurderingsform, egner seg til utvikling av elevers 21CS. For å få svar på dette, har jeg innhentet teori om 21CS fra fem store aktører på feltet. Deretter har jeg observert to vurderingssituasjoner og gjort fokusgruppeintervjuer med 24 elever og fire lærere i en niendeklasse på Vestlandet, som har erfaring med filmede gruppesamtaler. Intervjuene ble transkribert, analysert og drøftet i lys av oppgavens teorigrunnlag. Funnene oppsummeres her etter oppgavens tre forskningsspørsmål.

5.1.1 Utgangspunkt for implementering av filmede gruppesamtaler

Oppgavens første forskningsspørsmål søkte svar på hvilket teknisk og pedagogisk utgangspunkt lærerne og elevene ved Vestlandet ungdomsskole hadde for å drive med filmede gruppesamtaler som vurderingsform. Tidligere forskning på temaet viser nemlig at norske lærere, foreløpig har så store utfordringer med den tekniske innføringen av digitale verktøy i undervisningen, at det pedagogiske aspektet blir lidende. Den tekniske kompetansen ved Vestlandet ungdomsskole ser ikke ut til å være nevneverdig høyere enn gjennomsnittet. Likevel virker det som at både lærere og elever har en holdning hvor de ufarliggjør tekniske problemer og ser på det som en mulighet for læring. De har innbefattet seg med at dette til en viss grad alltid vil være et moment i den digitale skolehverdagen, og at man etterhvert vil lære av problemene slik at de reduseres over tid. Elevene forteller om en rekke potensielle tekniske problemer ved filmede gruppesamtaler, men sier at man i hovedsak lærte raskt hvordan man kunne unngå disse. Selv om det i perioder kan oppstå tekniske problemer med maskinene, mener lærerne at dette ikke trenger å være synonymt med upedagogisk bruk. De forteller at vurderingsformen oppstod på skolen som et resultat av en kultur hvor det var ønskelig at man prøvde ut nye metoder, samtidig som flere ansatte studerte ved siden av jobben og samarbeidet om å utforske nye muligheter ved hjelp av digitale verktøy. Lærerne som ble

intervjuet har et tydelig og samstemt elevsyn. De påpeker flere ganger at skolen har et dialogisk læringssyn som innebærer en tro på at elevene lærer gjennom dialog og interaksjon med hverandre og kulturen de lever i. Lærerne ser i stor grad ut til å dele læringssynet til Ludvigsenutvalget og de internasjonale 21CS-aktørene som oppgavens teorigrunnlag bygger på. For å se verdien i en slik vurderingsform virker det å være en forutsetning at man støtter tanken om at elevene ofte vil kunne lære mer av å diskutere aktivt med hverandre, fremfor lange forelesninger og individuell oppgaveløsning. Lærerne anser seg selv om viktige for å legge de rette føringene og rammene for samtalene, men viser samtidig en stor tro på at elevene kan lære uten dem så lenge de er tilgjengelige for støtte og veiledning. Lærerne er også åpne om at filmede gruppesamtaler innledningsvis kan medføre en følelse av kaos og lite kontroll. Elevene forteller at denne implementeringsfasen også var lang og krevende, men at de i dag, 1,5 år senere, trives med denne vurderingsformen. For at overgangen skal føles mest mulig forståelig og overkommelig, påpeker de viktigheten av at lærerne er tydelige på oppgavens læringsmål, premisser og vurderingskriterier.

5.1.2 Utvikling av samarbeids, - og kommunikasjonsevner

Studiens andre forskningsspørsmål var konstruert for å innhente synspunkt på hvordan ungdomsskoleelevene og deres lærere opplever at vurdering ved hjelp av filmede gruppesamtaler, utvikler samarbeids, - og kommunikasjonsevnene til elevene. I oppgavens teorikapittel ble det presentert en rekke ferdigheter forbundet med nettopp disse to kompetansene. Studien viser at informantene i stor grad opplever at bruk av filmede gruppesamtaler som vurderingsform, er utviklende for elevene sine samarbeids, - og kommunikasjonsferdigheter. Både lærere og elever forteller at de på grunn av gruppesamtalene har blitt tryggere på å ta ordet i klassen og at de tør å dele egne tanker og opplevelser. Når flere elever deltar i diskusjoner fører dette også til at samtaletemaene belyses fra flere sider og at de involverte dermed får økt kunnskap om emnet, som de ikke ville fått om de jobbet alene. Dette kan også kobles til Fadel og Trillings (2009) ideal om at elevene bør stimuleres til å få frem det beste i hverandre ettersom dette i neste omgang vil gagne hele gruppen. I tråd med denne tankegangen, belønner lærerne de elevene som klarer å bygge opp sine medelever. Dette samsvarer også med Reeves' (2010) tanke om at elevene bør belønnes etter hvilken effekt de har på folk rundt seg, fremfor individuelle prestasjoner. Elevene og lærerne i studien støtter hovedsakelig 21CS-forkjempenes

påstand om at denne type læringsmål bidrar til et godt klassemiljø. Sett i lys av dette, bidrar også samarbeid til den individuelle trivsel på skolen. Informantene mener at relasjonene styrkes og at den enkeltes selvtillit og selvfølelse kan bedres. Selv om de filmede gruppesamtalene kan styrke fellesskapet i klassen, medfører også vurderingsformen nye typer konflikter. Elevene forteller at det kan oppstå kamp om ordet og at det kan være utfordrende å la alle slippe til når en lærer ikke er tilstede og modererer samtalene. Samtidig kan uenigheter ha positive utfall. Elevene får trening i å gjenkjenne, håndtere og overvinne en konflikt, samt å argumentere for og i mot en sak og se den fra flere perspektiv (NOU 2015:8, s. 30; OECD, 2017, s. 8; Johnson & Johnson, 2010, s. 205-208). Selv om elevene forteller at de fortsatt kan glemme seg ut og dermed avbryter hverandre under samtalene, mener de selv at de gjenkjenner konflikter og at de har lært viktigheten av turtaking og å lytte til andre. Mens enkelte elever mener at samarbeids-, og kommunikasjonsferdigheter først og fremst er noe man trenger på skolen, hevder flertallet at de vil få bruk for disse egenskapene senere i livet - både sosialt og i jobbsammenheng.

Blant aktørene som argumenterer for et økt fokus på 21CS i skolen, er det uenighet rundt hvordan disse skal spille inn på vurderingen i de enkelte fagene. Ludvigsenutvalget anbefaler tydelig kriterier når elevene skal veiledes i forhold til disse, men mener at 21CS ikke skal telle med på sluttvurderingen i de enkelte fagene. Ved Vestlandet ungdomsskole har lærerne likevel valgt å inkludere disse i sluttvurderingene. I tråd med Ludvigsenutvalgets anbefaling har de formulert kriterier, som elevene er godt kjent med. Elevene synes det er greit å forholde seg til målene om å lytte til andre og bygge opp sine medelever, men synes samtidig at det er utfordrende å skulle vise kompetanse gjennom å stille spørsmål, fremfor å svare på dem. Elevene er enig med Reeves (2010) om at filmede gruppesamtaler som vurderingsform, favoriserer utadvendte elever og dermed ikke kan sies å alltid være valid. Lærerne deler til en viss grad dette synet, men begrunner vurderingspraksisen i at dette er egenskaper som elevene vil få bruk for senere i livet og at det formålet er viktigere enn hvor rettferdig metoden er. Samtidig trekker de også frem flere elever som får den motsatte effekten. De opplever at flere elever får vist en større kompetanse muntlig, enn skriftlig. Ettersom elevene presterer best gjennom ulike vurderingsformer er både lærere og elever enige om at metodene må varieres. Og i så måte opplever klassen at filmede gruppesamtaler er en av flere vurderingsmetoder som kan og bør brukes. Elevene setter blant annet pris på at den er mindre stressende enn andre

vurderingsformer. Både lærere og de fleste elever mener at det er en kvalitet ved metoden at den legger til rette for at læring kan fortsette, også mens man er i vurderingsfasen. Ikke minst skjer dette fordi elevene vurderer seg selv etter at den første gruppesamtalen er gjennomført. Dette er i tråd med 21CS-aktørens tanke om at digitale verktøy bør brukes til å registrere både elevenes prestasjon og progresjon. Selv om klassen synes det kan være vanskelig å gi sine medelever konstruktiv kritikk, er de enige om at muligheten til å se seg selv på video er verdifull. Gjennom å se seg selv utenfra, sier de at det er lettere å se hva man mestrer og på hvilke områder man har et forbedringspotensial.

5.1.3 utfordringer ved filmede gruppesamtaler som vurderingsmetode

Bakgrunnen for oppgavens tredje forskningsspørsmål var at de to første spørsmålene ikke nødvendigvis ga svar på hvilke ulemper man kunne oppleve ved filmede gruppesamtaler. Selv om det skulle vise seg at metoden var egnet til å utvikle 21CS hos elevene, kunne det fortsatt hende at dette gikk på bekostning av andre viktige verdier i opplæringen. Oppgavens tredje forskningsspørsmål søkte derfor svar på hvilke utfordringer elever og lærere opplever ved filmede gruppesamtaler, sammenlignet med andre vurderingsformer som benyttes ved skolen.

Den hyppigste kritikken mot et økt fokus på 21CS i skolen går på frykten for at dette vil svekke fagenes egenart. Common Core (2009) mener at innlæringen av 21CS, vil føre til mindre fagkunnskap. Informantene er enige i at enkelte temaer fort kan bli bortprioritert når filmede gruppesamtaler tas i bruk. Samtidig sier både lærere og elever at stoffet det jobbes med, blir grundigere håndtert og i større grad forstått. Lærerne ønsker å fjerne seg fra kulturen hvor man stimulerer til pugging og heller jobbe for at elevene har forstått og lært stoffet skikkelig. Elevene sier også at fagstoff som blir diskutert i samtalene, huskes bedre enn det de lærer gjennom forelesninger eller individuelle oppgaver. Lærerne sier at hvorvidt elevene lærer mer eller mindre overfladisk fagstoff, er mindre viktig enn at de får trening i 21CS, som de uansett vil trenge senere i livet. I tråd med flere kritikere, forteller lærerne at det kan føles kaotisk og uoversiktlig når elevene skal få mer kontroll over undervisningen. Samtidig mener de at elevene lærer mer når de får større eierskap til skolehverdagen sin.

En annen kritikk mot fornying av fagene, er at dette vil oppleves som overveldende og gjøre opplæringen mindre effektiv for både lærere og elever. I perioden hvor elevene skulle lære å benytte seg av filmede gruppesamtaler, er informantene enige i at det ble en del prøving og feiling. Men etter at metoden ble implementert, anses den som effektiv. Dette begrunnes blant annet i at flere elever kan være muntlige parallelt og at det spares tid når lærer slipper å høre hver enkelt elev i klasserommet. Samtidig forteller lærerne at dette kan innebære mer tid til å se videoer og skrive tilbakemeldinger utenfor undervisningstiden. De siste utfordringene som ble drøftet var knyttet til økonomi og logistikk. Vestlandet ungdomsskole har valgt å betale for videoprogrammet som brukes for å spare tid, men forklarer at dette var en liten investering og at det også finnes akseptable gratisprogrammer. I forhold til logistikk, forklarer informantene at gruppene helst skulle hatt hver sitt rom når de filmer samtalen sine. Ettersom dette er vanskelig å få til i praksis, løser de problemet ved at flere grupper deler klasserom eller finner andre lokasjoner på skolen.

5.2 Konklusjon

Etter å ha snakket med både lærere og elever med erfaring fra filmede gruppesamtaler, samt ha lest om hva teori og tidligere forskning på 21CS sier, vil jeg her forsøke å svare på oppgavens problemstilling, som lyder: Hvordan egner vurderingsformen filmede gruppesamtaler seg, til å utvikle elevers 21st Century skills?

Sett i lys av teoriene om 21CS, fremtrer filmede gruppesamtaler som en egnet vurderingsform for utvikling av 21CS. Gjennom denne metoden blir elevene bedre til å kommunisere og samarbeide. Dette innebærer blant annet at de blir flinkere til å lytte til hverandre, bedre til å få frem det beste i hverandre og tryggere på å ta ordet i forsamlinger. Videre skaper dette et bedre klassemiljø og gir den enkelte bedre selvtillit og selvfølelse. Gjennom diskusjoner lærer elevene å gjenkjenne, håndtere og overvinne konflikter. Dette trener dem også i å argumentere for og i mot en sak. Når flere parter diskuterer et tema, leder dette også ofte til flere perspektiv og økt kunnskap om temaet hos de involverte. Gjennom egenrevisning ved hjelp av video, lærer også elevene å sette ord på sine egne styrker og forbedringsområder. Alle disse erfaringene gir elevene kompetanse som de vil trenge for å lykkes i fremtiden, både i jobbsammenheng og sosialt.

Man trenger verken et stort budsjett eller mer enn gjennomsnittlige IKT-ferdigheter for å drive med filmede gruppesamtaler. Stor romkapasitet er foretrukket, men heller ikke en nødvendighet. Metoden vil likevel ikke egne seg om den er tenkt i bruk hos en lite utholdende lærer, - eller elevgruppe. Årsaken til dette er at vurderingsformen innebærer en lengre implementeringsperiode hvor de involverte må bli vant med rutinene rundt opptak, opplasting og kriterier for samtalene. Denne tiden kan oppleves som kaotisk og forvirrende for både lærere og elever. Men dersom man takler denne overgangen, vil vurderingsformen heretter oppfattes som en effektiv metode hvor elevene aktiviseres og får brukt det muntlige språket i betydelig større grad enn når klassen er samlet.

Hvorvidt filmede gruppesamtaler er en egnet vurderingsform, kommer også an på de involvertes elev, - og læringssyn. Det kan forventes noe mindre breddekunnskap om temaene som diskuteres i filmede gruppesamtaler, kontra andre undervisningsformer. Samtidig uttrykker de fleste informantene at kunnskapen de tilegner seg gjennom samtalene, forstås og huskes bedre, enn kunnskap som er tilegnet via pugging eller forelesninger. For at metoden skal oppfattes som egnet er det derfor en forutsetning at de involverte anser samarbeids, - og kommunikasjonsevner som så viktige for fremtiden at man er villig til å risikere at dette går noe utover breddekunnskap.

Filmede gruppesamtaler egner seg ikke som vurderingsform dersom dette er eneste metode som tas i bruk for å vurdere elevenes sluttkompetanse. Årsaken til dette er at den kan favorisere utadvendte elever. Samtidig vil dette prinsippet gjelde for de fleste vurderingsformer: Ulike elever har ulike styrker og svakheter og fortjener derfor å bli vurdert via de metodene hvor de selv får vist kompetansen sin på best mulig måte. Elevene og lærerne ved Vestlandet ungdomsskole er enige i at ingen vurderingsformer er så gode at man ikke trenger variasjon. Om man legger dette prinsippet til grunn og anser utvikling av 21CS i skolen som viktig, er filmede gruppesamtaler en egnet vurderingsform. Et flertall av elevene opplever at denne metoden gir mer dybdelæring og mindre stress, samtidig som den stimulerer samarbeids, - og kommunikasjonsevnene i større grad enn andre vurderingsformer.

5.3 Forslag til videre forskning

Selv om det etterhvert finnes en del forskning på 21CS, opplever jeg fortsatt begrepet som relativt nytt og vurderingsformene som så varierte, at det finnes en rekke ulike

tilnærminger til fenomenet som enda ikke er undersøkt. På grunn av vurderingskriteriene som ble brukt av lærerne i denne studien, var det naturlig for meg å undersøke hvordan dette påvirket samarbeids, - og kommunikasjonsevnene til elevene. Jeg har prøvd å beskrive fenomenet så korrekt og autentisk som mulig, men er samtidig vel vitende om at mine tolkninger vil være preget av min autobiografi og at disse beskrivelsene er gjort innenfor en kort tidsramme, basert på møter med et lite utvalg informanter (Postholm, 2010, s. 130). Det ville derfor vært interessant å se om en annen forsker gjorde de samme funnene – enten i den samme klassen eller i en annen klasse som brukte de samme metodene.

Samarbeid og *kommunikasjon* trekkes ofte frem som to viktige 21CS (Applied Educational Systems, 2018; P21, 2018), men samtidig omtales de ofte sammen med *kritisk tenkning* og *kreativitet* (Fadel & Trilling, 2009; Care, Griffin & Wilson, 2018; NOU 2015:8). Det ville derfor vært interessant å undersøke om det finnes andre lignende vurderingsformer som i større grad også stimulerer til utvikling av disse ferdighetene.

Med tanke på fagfornyningen som trer i kraft i 2020, kunne en tredje innfallsvinkel til videre forskning på feltet, vært å undersøke de andre *kompetansene for fremtiden* som omtales i Ludvigsenutvalgets rapport: *Fremtidens skole*. I tillegg til samhandlings, - og kommunikasjonskompetanse, anbefaler utvalget et økt fokus på fagspesifikk kompetanse, kompetanse i å lære og kompetanse i å utforske og skape.

KILDELISTE

- Applied Educational Systems. (2018). *What are 21st Century Skills?*
Hentet 13. april 2018 fra <https://www.aeseducation.com/about-us>
- Assessment Research Centre. (2017, 21. mars). *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*. Hentet 10. februar 2018 fra
<http://education.unimelb.edu.au/arc/projects/completed/2012/atc21s>
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk* (2. utg.).
Fagernes: Det Norske Samlaget.
- Bell, S. (2010). Project-Based Learning for the 21st Century: Skills for the Future.
The Clearing House (83)2, 39-43. doi: [10.1080/00098650903505415](https://doi.org/10.1080/00098650903505415)
- Bellanca, J., & Brandt, R. (Red.). (2010). *21st Century Skills – Rethinking How Students Learn* [Kindle Cloud Reader]. Hentet fra www.Amazon.com
- Brinkmann, S. (2013). *Kvalitativ udforskning af hverdagslivet*.
København: Hans Reitzels Forlag.
- Brinkmann, S. (2014). *Det kvalitative interview*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bryant, A., & Charmaz, K. (2007). *The SAGE Handbook of Grounded Theory*.
London: SAGE Publications Ltd.
- Bøe, C. (2012). *På sporet av fremtidens kompetanse: 21st Century Skills*
(Mastergradsoppgave, Høgskulen Stord/Haugesund). Hentet 23. april 2018 fra
<https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/152402/CamillaBoe%5b1%5d.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Care, E., Griffin, P., & Wilson, M. (Red.). (2018). *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*. Hentet fra <http://www.springer.com/gp/book/9783319653662>

- Casey, M. A., & Krueger, R. A. (2009). *Focus Groups* (4. utg.). California: SAGE Publications, Inc.
- Cavanagh, S. (2009, 16. september). Common Core Critiques '21st Century Skills' (and the Partnership Responds) [Blogginnlegg]. Hentet 12. februar 2018 fra http://blogs.edweek.org/edweek/curriculum/2009/09/common_core_steps_up_criticism.html
- Center for Curriculum Design. (2015). *What should students learn for the 21st century?* Hentet 1. februar 2018 fra <http://curriculumredesign.org/>
- Common Core. (2013). *A Challenge to the Partnership for 21st Century Skills*. Hentet 12. februar 2018 fra <http://greatminds.net/maps/documents/reports/CConP21final-090915.pdf>
- Common Core. (2018). *Preparing Americas students for success*. Hentet 12. februar 2018 fra <http://www.corestandards.org/>
- Daniels, H. (2001). *Vygotsky and Pedagogy*. London: Routledge Farmer.
- Davies, M., & Hughes, N. (2014). *Doing a successful research project*. London: Palgrave Macmillan.
- Dewey, J. (1974). *Erfaring og oppdragelse*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Engh, R., Dobson, S., & Høihilder, E. K. (2007). *Vurdering for læring*. Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Erstad, O. (2009). The Assessment and Teaching of 21st Century Skills Project. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 3-4 (4), 204-211. Hentet 2. februar 2018 fra <https://www.idunn.no/dk/2009/03-04/art03>

- Everett, E. L., & Furseth, I. (2012). *Masteroppgaven – hvordan begynne – og fullføre* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Fangen, K. (2004). *Deltagende observasjon* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Fangen, K., & Sellerberg, A. M. (2011). *Mange ulike metoder*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Fadel, C., & Trilling, B. (2009). *21st Century Skills – Learning for Life of Our Times* [Kindle Cloud Reader]. Hentet fra www.Amazon.com
- Fjørtoft, H. (2009). *Effektiv planlegging og vurdering*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Gallant, G. (2014). *Video Production as a Pedagogical Tool For 21st Century Learners*. (Mastergradsoppgave, Royal Roads University). Hentet 23. januar 2018 fra https://viurrspace.ca/bitstream/handle/10170/756/gallant_george.pdf?sequence=1
- Griffin, P. (2013, 17. september). Old school or new school? Teach future skills and traditional subjects together. *The Conversation*. Hentet 12. februar 2018 fra <https://theconversation.com/old-school-or-new-school-teach-future-skills-and-traditional-subjects-together-18179>
- Hattie, J. (2008). *Visible Learning*. Abingdon: Routledge.
- Helleve, I., Almås, A. G., & Bjørkelo, B. (2013). Social networking sites in education: Governmental recommendations and actual use. *Nordic Journal of Digital literacy*, 8(4). Hentet 16. april 2018 fra https://www.idunn.no/dk/2013/04/social_networking_sites_in_education_governmental_recomme

- Imsen, G. (2009). *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Johnsen, M. (2013). *One note og vurdering for læring: En aksjonsstudie om bruk av OneNote til dokumentasjon og underveisvurdering i faget Prosjekt til fordypning* (Mastergradsoppgave, Høgskolen Stord/Haugesund). Hentet 12. januar 2018 fra https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/152408/Mally_Johnsen.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2010). Cooperative Learning and Conflict Resolution: Essential 21st Century Skills. I J. Bellanca, & R. Brandt (Red.), *21st Century Skills – Rethinking How Students Learn* (s. 201-219) [Kindle Cloud Reader]. Hentet fra www.Amazon.com
- Kearney, M. (2011). A learning design for student-generated digital storytelling. *Learning, Media and Technology*, 36(2), 169-188.
doi: [10.1080/17439884.2011.553623](https://doi.org/10.1080/17439884.2011.553623)
- Koenig, J. A. (2011). *Assessing 21st Century Skills: Summary of a Workshop*. Hentet fra <https://ebookcentral.proquest.com/>
- Kongsgården, P., & Krumsvik, R. J. (2013). Bruk av digitale verktøy i elevers læringsarbeid – med fokus på sammenhengen mellom læring og vurdering for læring. *Acta Didactica Norge*, 7(9). doi: <http://dx.doi.org/10.5617/adno.1116>
- Krumsvik, R. J. (2013). *Innføring i forskningsdesign og kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Krumsvik, R. J. (2014a). *Klasseledelse i den digitale skolen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

- Krumsvik, R. J. (2014b). *Forskningsdesign og kvalitativ metode – ei innføring*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Ludvigsenutvalget. (2013). *Fremtidens skole*. Hentet 22. januar 2018 fra <https://nettsteder.regjeringen.no/fremtidensskole/files/2013/11/Vedlegg-til-innlegg-om-21st-Century.pdf>
- Mathews, J. (2009, 5. januar). The Latest Doomed Pedagogical Fad: 21st Century Skills. *Washington Post*. Hentet 12. februar 2018 fra <http://www.washingtonpost.com/wp-dyn/content/article/2009/01/04/AR2009010401532.html>
- McGaw, B. (2013, 24. september). *Developing 21st century competencies through disciplines of knowledge*. Hentet 12. februar 2018 fra http://docs.acara.edu.au/resources/Developing_21st_century_competencies_Prof_Barry_McGaw.pdf
- Miller, R. D. (2009). *Developing 21st Century Skills Through the Use of Student Personal Learning Networks* (Doktorgradsavhandling, Northcentral University). Hentet 22. april 2018 fra <https://search.proquest.com/docview/305177755/?pq-origsite=primo>
- Newhouse, C. (2012). *Digital forms of assessment: Aligning with pedagogic and curriculum intentions*. Australia: ECU Publications. Hentet 12. april 2018 fra <http://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1124&context=ecuworks2012>
- NOU 2014:7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole – et kunnskapsgrunnlag*. Hentet 26. februar 2018 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/>
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet 12. februar 2018 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>

- NSD - Personvernombudet for forskning. (u.å.). *Når kan barn samtykke selv?*
Hentet 17. januar 2018 fra
http://www.nsd.uib.no/personvernombud/hjelp/vanlige_sporsmal.html
- OECD. (2012). *Better Skills, Better Jobs, Better Lives – A strategic Approach to Skills Policies*. OECD Publishing. doi: [10.1787/9789264177338-en](https://doi.org/10.1787/9789264177338-en)
- OECD. (2017, 1. juli). *Pisa 2015 collaborative problem-solving framework*.
Paris: OECD Publishing. Hentet 24. februar 2018 fra
[https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/Draft PISA 2015 Collaborative Problem Solving Framework .pdf](https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/Draft_PISA_2015_Collaborative_Problem_Solving_Framework.pdf)
- OECD. (2018a, 6. februar). *Program for International Student Assessment: 2015 Results*. Hentet 18. februar 2018 fra: <http://www.oecd.org/pisa/>
- OECD. (2018b, 19. februar). *OECD*. Hentet 28. Januar 2018 fra <http://www.oecd.org>
- Opplæringsloven. (2018). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen*.
Hentet 18. april 2018 fra
[https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1 - §1-1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1_-_§1-1)
- P21. (2018, 31. januar). *Framework for 21st Century Learning*. Hentet 03. februar 2018 fra <http://www.p21.org/our-work/p21-framework>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utgave). Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblikk*.
Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Puchta, C., & Potter, J. (2004). *Focus Group Practice*. London: SAGE Publications.

- Redecker, C., & Johannessen, Ø. (2013). Changing Assessment — Towards a New Assessment Paradigm Using ICT. *European Journal of Education*, 48 (1), 79–96. doi: [10.1111/ejed.12018](https://doi.org/10.1111/ejed.12018)
- Reeves, D. (2010). A Framework for assessing 21st Century Skills. I J. Bellanca, & R. Brandt (Red.), *21st Century Skills – Rethinking How Students Learn* (s. 305-325). [Kindle Cloud Reader]. Hentet fra [www.Amazon.com](http://www.amazon.com)
- Rotherham, A. J., & Willingham, D. (2009). 21st Century Skills - The Challenges Ahead. *Educational Leadership* 67(1), 16-21. Hentet 18. februar 2018 fra <http://www.aft.org/sites/default/files/periodicals/RotherhamWillingham.pdf>
- Sawchuk, S. (2009a, 2. mars). Backers of 21st Century Skills Take Flak. *Education Week*, 28(23), 1,14. Hentet 12. februar 2018 fra https://www.edweek.org/ew/articles/2009/03/04/23pushback_ep.h28.html
- Sawchuk, S. (2009b, 12. september). Skills of Business. *Education Week*, 29(14), 18-21. Hentet 21. februar 2018 fra <http://www.ebscohost.com/>
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: J.W. Cappelens forlag AS
- Schulz-Zander, R., Büchter, A., & Dalmer, R. (2002). The Role of ICT as a promoter of students' cooperation. *Journal of Computer Assisted Learning* (18)4, 438-448. doi: [10.1046/j.0266-4909.2002.002.x](https://doi.org/10.1046/j.0266-4909.2002.002.x)
- Shulman, L. S. (1997). Disciplines of Inquiry in Education: An Overview. I R. M. Jaeger (Red.), *Complementary methods for researchers in education*, (s. 3-19). Washington D.C.: American Education Research Association. Hentet 12. november 2018 fra <http://www.indiana.edu/~educy520/readings/shulman97.pdf>
- Silva, E. (2009). Measuring Skills for 21st Century Learning. *Phi Delta Kappan* 90(9), 630-634. doi: [10.1177/003172170909000905](https://doi.org/10.1177/003172170909000905)

- Slemmen, T. (2010). *Vurdering for læring i klasserommet*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Stewart, D. W., & Shamdasani, P. N. (1990). *Focus Groups – Theory and Practice*. California: Sage Publications, Inc.
- Trovåg, J. M. (2017). *Digital eksamen – mer enn strøm på gamle eksamensoppgaver?* (Mastergradsoppgave, Høgskolen Stord/Haugesund). Hentet 19. januar 2018 fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2475498/JohanneMarieTrovåg.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Utdanningsdirektoratet (2015a, 25. august). *Generell del av læreplanen*. Hentet 13. april 2018 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015b, 7. oktober). *Vurdering for læring - om satsingen*. Hentet 12. januar 2018 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/nasjonalsatsing/om-satsingen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016a, 8. mars). *Jobb med læreplan, mål, kjennetegn og kriterier*. Hentet 14. januar 2018 fra <http://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/undervisvurdering/mal-og-kriterier/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016b, 18. mai). *Å forstå kompetanse*. Hentet 21. april 2018 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/forsta-kompetanse/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017, 29. august). *Hva er fagfornyelsen?* Hentet 25. februar 2018 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/hva-er-fornyelse-av-fagene/h>
- Wilson, M., Gochyyev, P., & Scalise, K. (2017). Modeling Data From Collaborative Assessments: Learning in Digital Interactive Social Networks. *Journal of Educational Measurement* (54)1, 85-102. doi: [10.1111/jedm.12134](https://doi.org/10.1111/jedm.12134)

Wilson, J. (2009). Crucial Lessons, Not a Pedagogical Fad. *Washington Post*. Hentet 13. februar 2018 fra <http://www.washingtonpost.com/wp-dyn/content/article/2009/01/10/AR2009011001765.html>

WeVideo. (2017). *WeVideo*. Hentet 13. januar 2018 fra <https://www.wevideo.com/>

VEDLEGG

Vedlegg 1: Søknad til rektor ved «Vestlandet ungdomsskole»:

SØKNAD OM Å FÅ FORSKE PÅ 9. KLASSE PÅ «VESTLANDET UNGDOMSSKOLE» VEDRØRENDE BRUK AV GRUPPESAMTALER I WEVIDEO SOM VURDERINGSMETODE

Hei!

Det søkes herved om å få forske på bruken av gruppesamtaler som vurderingsmetode ved «Vestlandet ungdomsskole».

Mitt navn er Audun B. Halvorsen. Jeg jobber som lærer ved Vågen videregående skole og studerer samtidig "IKT i læring" ved Høyskolen på Vestlandet, avdeling Stord. Jeg jobber dette året med en masteroppgave hvor jeg ønsker å forske på hvordan elever og lærere opplever bruken av gruppesamtaler i WeVideo som vurderingsverktøy.

Tema for studien

Skolehverdagen digitaliseres i økende grad, men selve vurderingspraksisen er ofte den samme som den alltid har vært. Flere forskere og bedriftsledere mener at dagens elever vil trenge andre egenskaper for å lykkes i arbeidslivet, enn det skolen tradisjonelt har verdsatt. Disse kalles gjerne *21st Century Skills*. Ifølge disse teoriene er det mindre behov for elever som kan gjenfortelle fakta, mens egenskaper som kommunikasjon, kreativitet, kritisk tenkning og samarbeidsevner trekkes frem som viktige.

Jeg ønsker å forske på elevene i «Lise» sin norskklasse ettersom hun har tatt i bruk gruppesamtaler i WeVideo som vurderingsverktøy. Tema for oppgaven er hvordan denne vurderingsformen bidrar til å trene elevene i 21st Century skills.

Hvordan jeg ønsker å gjennomføre studien

Jeg ønsker å observere hvordan vurdering ved hjelp av gruppesamtaler i WeVideo fungerer i praksis, samt intervjuere elever og lærere i etterkant. Dette vil gjøres i grupper på fire og fire – elever for seg selv og lærere for seg selv. Jeg ønsker først å observere en vurderingsøkt, for så å gjennomføre gruppeintervjuene. Dette skjer i tidsrommet uke 8 –

12 og vil ta 30-60 minutt pr gruppe. Dette innebærer at jeg totalt vil være tilstede på skolen mellom 5 og 10 timer. «Lise» og andre av klassens faglærere har gitt tillatelse til at disse gruppeintervjuene kan foregå i deres undervisningstimer. Det vil gjøres lydopptak av intervjuene som skal analyseres i etterkant. Disse vil oppbevares på en ekstern harddisk frem til juli 2018. De vil ikke være tilgjengelige for andre enn meg og min veileder i dette tidsrommet.

Hva skjer med dataene jeg samler inn?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Ingen deltakere vil bli identifisert i studien. Det vil heller ikke skolen. Spørsmålene i gruppeintervjuene vil dreie seg rundt hvordan elevene/lærerne opplever vurderingspraksisen ved skolen. Elevintervjuene vil foregå uten lærere tilstede. Lærerintervjuene vil foregå uten elever tilstede. Sitater som brukes i oppgaven vil være anonymisert. Om ønskelig kan deltakere og foresatte få innsyn i spørsmålslisten før intervjuene gjøres. Det kan da sendes mail til audbrehal@gmail.com.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 1. juli 2018. Da vil selve masteroppgaven kunne bli publisert i forskningsdatabaser. Lydopptak vil da bli slettet.

Informasjon til elever og foresatte

Jeg har formulert et infoskriv til elever og foresatte (se vedlegg). Her står det blant annet at det er frivillig å delta i studien, at man når som helst kan trekke sitt samtykke uten å oppgi noen grunn og at dersom man trekker seg, vil alle opplysninger bli slettet. Studien meldes også til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Dersom du har andre spørsmål til studien, ta kontakt med meg, Audun B. Halvorsen, på mail audbrehal@gmail.com eller telefon: 40070250. Dersom du ønsker å rette spørsmål til Høyskolen på Vestlandet, kan dette gjøres til veileder Aslaug Grov Almås, på mail aslaug.almas@hvl.no.

Håper ledelsen ser positivt på å bidra til denne studien.

Med vennlig hilsen,
Audun B. Halvorsen

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet
”Bruk av gruppesamtaler som vurderingsverktøy i ungdomsskolen”

Bakgrunn og formål

Mitt navn er Audun B. Halvorsen. Jeg jobber som lærer i videregående skole og studerer samtidig ”IKT i læring” ved Høyskolen på Vestlandet, avdeling Stord. Jeg jobber dette året med en masteroppgave hvor jeg ønsker å forske på hvordan elever og lærere opplever bruken av gruppesamtaler som vurderingsverktøy.

Skolehverdagen digitaliseres i økende grad, men selve vurderingspraksisen er ofte den samme som den alltid har vært. Flere forskere og bedriftsledere mener at dagens elever vil trenge andre egenskaper for å lykkes i arbeidslivet, enn det skolen tradisjonelt har verdsatt. Disse kalles gjerne *21st Century Skills*. Ifølge disse teoriene er det mindre behov for elever som kan gjenfortelle fakta, mens egenskaper som kommunikasjon, kreativitet, kritisk tenkning og samarbeidsevner trekkes frem som viktige.

Du/ditt barn ønskes som deltaker i dette forskningsprosjektet ettersom det ved «Vestlandet ungdomsskole» har blitt tatt i bruk gruppesamtaler i WeVideo som vurderingsverktøy. Tema for oppgaven er hvordan denne vurderingsformen bidrar til å trene elevene i 21st Century skills.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Jeg ønsker å observere hvordan vurdering ved hjelp av gruppesamtaler i WeVideo fungerer i praksis, samt intervjuere elever og lærere i etterkant. Dette vil gjøres i grupper på fire og fire – elever for seg selv og lærere for seg selv. Observasjon i klasserom vil foregå over to skoletimer, mens intervjuene i etterkant vil vare i 20 til 60 minutt pr elevgruppe. Skolen og faglærere har gitt tillatelse til at disse gruppeintervjuene kan foregå i skoletiden. Det vil gjøres lydopptak av intervjuene som skal analyseres i etterkant. Disse vil oppbevares på en ekstern harddisk frem til juli 2018. De vil ikke være tilgjengelige for andre enn meg og min veileder i dette tidsrommet.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Ingen deltakere vil bli identifisert i studien. Det vil heller ikke skolen. Spørsmålene i gruppeintervjuene vil dreie seg rundt hvordan elevene/lærerne opplever vurderingspraksisen ved skolen. Elevintervjuene vil foregå uten lærere tilstede. Lærerintervjuene vil foregå uten elever tilstede. Sitater som brukes i oppgaven vil være anonymisert.

Om ønskelig kan deltakere og foresatte få innsyn i spørsmålslisten før intervjuene gjøres. Det kan da sendes mail til audbrehal@gmail.com.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 1. juli 2018. Da vil selve masteroppgaven kunne bli publisert i forskningsdatabaser. Lydopptak vil da bli slettet.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli slettet. Deltakelse i studien vil verken ha negativ eller positiv innvirkning på elevens videre resultater i skoleløpet.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med meg, Audun B. Halvorsen på mail audbrehal@gmail.com eller telefon: 40070250. Dersom du ønsker å rette spørsmål til Høyskolen på Vestlandet, kan dette gjøres til veileder Aslaug Grov Almås, på mail aslaug.almas@hvl.no.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Jeg har mottatt informasjon om studien, og gir tillatelse til at min sønn/datter kan delta

(Signert av prosjektdeltakers foresatt, dato)

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet
”Bruk av gruppesamtaler som vurderingsverktøy i ungdomsskolen”

Bakgrunn og formål

Mitt navn er Audun B. Halvorsen. Jeg jobber som lærer i videregående skole og studerer samtidig ”IKT i læring” ved Høgskolen på Vestlandet, avdeling Stord. Jeg jobber dette året med en masteroppgave hvor jeg ønsker å forske på hvordan elever og lærere opplever bruken av gruppesamtaler som vurderingsverktøy.

Skolehverdagen digitaliseres i økende grad, men selve vurderingspraksisen er ofte den samme som den alltid har vært. Flere forskere og bedriftsledere mener at dagens elever vil trenge andre egenskaper for å lykkes i arbeidslivet, enn det skolen tradisjonelt har verdsatt. Disse kalles gjerne *21st Century Skills*. Ifølge disse teoriene er det mindre behov for elever som kan gjenfortelle fakta, mens egenskaper som kommunikasjon, kreativitet, kritisk tenkning og samarbeidsevner trekkes frem som viktige.

Du ønskes som deltaker i dette forskningsprosjektet ettersom det ved «Vestlandet ungdomsskole» har blitt tatt i bruk gruppesamtaler i WeVideo som vurderingsverktøy. Tema for oppgaven er hvordan denne vurderingsformen bidrar til å trene elevene i 21st Century skills.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Jeg ønsker å observere hvordan vurdering ved hjelp av gruppesamtaler i WeVideo fungerer i praksis, samt intervjuere elever og lærere i etterkant. Dette vil gjøres i grupper på fire og fire – elever for seg selv og lærere for seg selv. Observasjon i klasserom vil foregå over to skoletimer, mens intervjuet i etterkant vil vare i 20 til 60 minutt pr gruppe. Skolen og faglærere har gitt tillatelse til at disse gruppeintervjuene kan foregå i skoletiden. Det vil gjøres lydopptak av intervjuene som skal analyseres i etterkant. Disse vil oppbevares på en ekstern harddisk frem til juli 2018. De vil ikke være tilgjengelige for andre enn meg og min veileder i dette tidsrommet.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Ingen deltakere vil bli identifisert i studien. Det vil heller ikke skolen. Spørsmålene i gruppeintervjuene vil dreie seg rundt hvordan elevene/lærerne opplever vurderingspraksisen ved skolen. Elevintervjuene vil foregå uten lærere tilstede. Lærerintervjuene vil foregå uten elever tilstede. Sitater som brukes i oppgaven vil være anonymisert.

Om ønskelig kan deltakere og foresatte få innsyn i spørsmålslisten før intervjuene gjøres. Det kan da sendes mail til audbrehal@gmail.com.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 1. juli 2018. Da vil selve masteroppgaven kunne bli publisert i forskningsdatabaser. Lyddopptak vil da bli slettet.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli slettet.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med meg, Audun B. Halvorsen på mail audbrehal@gmail.com eller telefon: 40070250. Dersom du ønsker å rette spørsmål til Høyskolen på Vestlandet, kan dette gjøres til veileder Aslaug Grov Almås, på mail aslaug.almas@hvl.no.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Intervjuguide til fokusgruppeintervjuer om 21st Century Skills

Utarbeidet av Audun B. Halvorsen, masteroppgave HVL, 2018

Åpningsspørsmål

Hvordan har dere det?

Kan dere fortelle meg en ting hver om hva som er kjekt med å gå skole?

Introduksjonsspørsmål

Hvordan syns dere det var å begynne å bruke Chromebook i undervisningen?

Hvilke utfordringer har dette bydd på? (Strøm, nettforbindelse, anvendelse, støy, distraksjoner osv.)?

Hva tenkte dere da dere fikk vite at dere skulle bli vurdert gjennom filmede gruppesamtaler, fremfor prøver/innleveringer?

Overgangsspørsmål

Hva syns dere om denne måten å bli vurdert på?

- Ville dere heller blitt vurdert individuelt? Hvorfor/hvorfor ikke?
- Hvilke fordeler medfører denne vurderingsformen (for dere)?
- Hvilke ulemper medfører denne vurderingsformen (for dere)?
- Krever dette mer eller mindre av dere, enn å bli vurdert på tradisjonelle måter (prøver/presentasjoner/innleveringer)?
- Lærer dere mer eller mindre (fag) ved å jobbe på denne måten?
- Hvor rettferdig syns dere en slik vurdering er?

Hvor mye spiller fagkunnskap og hvor mye spiller oppførsel i gruppa, inn på vurderingen som blir gitt?

Hvorfor tror dere lærerne har valgt å bruke denne vurderingsmetoden?

Hvilke ”regler” har dere ved en slik vurdering?

- Hvordan vet dere hvem som skal snakke når?
- Blir det ofte krangling om å ta ordet eller pinlige stillheter hvor alle vil at noen andre skal ta ordet? Hvordan løser dere eventuelt disse utfordringene?

Hvordan opplever dere klassemiljøet deres? Hva tror dere dette kommer av?

- Opplever dere at denne vurderingsformen, kan påvirke miljøet i positiv eller negativ retning?
- Hva gjør dette med relasjonen deres til hverandre?

Nøkkelspørsmål

Hva opplever dere at er resultatet av en slik samtale?

- Klarer dere å få frem alle sine synspunkter i løpet av samtalen? Hvordan? Hvorfor ikke?
- Hvordan går dere frem for å inkludere alle i samtalen?
- Hvordan reagerer gruppen om noen bidrar for mye eller for lite i samtalen?
- Hvordan kan den som blir forsøkt regulert av andre å reagere når dette skjer?
- Hva skjer dersom noen er uenige eller begynner å krangle i løpet av samtalen?

I hvilken grad føler dere at dere videreformidler kunnskap til medelever i en slik samtale?

Hvordan oppleves det å se seg selv på film for så å vurdere seg selv?

Hvordan oppleves det å få tilbakemelding fra medelever i en slik situasjon?

Hvordan har disse samtalene utviklet seg fra dere begynte med dem, frem til i dag?

- Hva er annerledes?
- Har oppførselen deres endret seg? Hvordan?

Hvordan opplever dere at disse erfaringene (samtalene) har hjulpet dere på områder utenfor skolen?

Hvordan opplever dere at disse erfaringene (samtalene) *kan* hjelpe dere på områder utenfor skolen?

Avslutningsspørsmål

Hvilke råd ville dere gitt til andre (lærere) som vurderer denne metoden?

Intervjuguide til fokusgruppeintervjuer om 21st Century Skills

Utarbeidet av Audun B. Halvorsen, masteroppgave HVL, 2018

Åpningsspørsmål

Hvor lenge har dere jobbet i skolen?

Hvilke fag underviser dere i?

Introduksjonsspørsmål

Hvordan opplever dere den økende digitaliseringen av klasserommet?

Hvordan/hvorfor fant dere ut at dere ville vurdere elevene via filmede gruppesamtaler, fremfor prøver/innleveringer?

Overgangsspørsmål

Hva syns dere om denne måten å vurdere på?

- Hvilke fordeler medfører denne vurderingsformen (for dere)?
- Hvilke ulemper medfører denne vurderingsformen (for dere)?
- Hva oppnår dere med denne metoden som dere ikke oppnådde tidligere?
- Hvilket tidsforbruk innebærer denne metoden? (forarbeid og etterarbeid)
- Krever dette mer eller mindre arbeid/tid enn tradisjonelle metoder? For dere? For elevene?
- Lærer elevene mer eller mindre (fag) ved å jobbe på denne måten?
- Hvor rettferdig syns dere en slik vurdering er?
- Hvor mye spiller fagkunnskap og hvor mye spiller oppførsel i gruppa, inn på vurderingen som blir gitt?

Hvordan reagerte elevene når dere presenterte denne ideen? Har holdningene endret seg over tid?

Hvorfor trenger dere WeVideo/filmopptak til disse samtale (fremfor samtaler uten opptak)?

Hvilke ”regler” har dere ved en slik vurdering?

- Hvordan vet elevene hvem som skal snakke når?

Blir det ofte krangling om å ta ordet eller pinlige stillheter hvor alle vil at noen andre skal ta ordet? Hvordan løser elevene eventuelt disse utfordringene?

Hvordan opplever dere klassemiljøet i denne klassen?

- Hva tror dere dette kommer av?
- Opplever dere at denne vurderingsformen, kan påvirke miljøet i positiv eller negativ retning?
- Hva gjør dette med relasjonene mellom elevene?

Nøkkelspørsmål

Hva opplever dere at er resultatet av en slik samtale?

- Klarer elevene å få frem alle sine synspunkter i løpet av samtalen? Hvordan? Hvorfor ikke?
- Hvordan skal elevene gå frem for å inkludere alle i samtalen?
- Hvordan reagerer gruppen om noen bidrar for mye eller for lite i samtalen?
- Hvordan kan den som blir forsøkt regulert av andre å reagere når dette skjer?
- Hva skjer dersom noen er uenige eller begynner å krangle i løpet av samtalen?

I hvilken grad opplever dere at elevene viderefremidler kunnskap til medelever i en slik samtale?

Hvordan opplever elevene å se seg selv på film for så å vurdere seg selv?

Hvordan opplever elevene få tilbakemelding fra medelever i en slik situasjon?

Hvordan har disse samtale utviklet seg fra dere begynte med dem, frem til i dag?

- Hva er annerledes?
- Har oppførselen til elevene endret seg? Hvordan?

I hvilken grad opplever dere at disse erfaringene (samtalene) har hjulpet elevene på områder utenfor skolen?

I hvilken grad opplever dere at disse erfaringene (samtalene) *kan* hjelpe elevene på områder utenfor skolen?

Avslutningsspørsmål

Hvilke råd ville dere gitt til andre lærere som vurderer denne metoden?



Aslaug Grov Almås
Klingenbergveien 8
5414 STORD

Vår dato: 13.02.2018

Vår ref: 58803 / 3 / BGH

Deres dato:

Deres ref:

Vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning § 31

Personvernombudet for forskning viser til meldeskjema mottatt 30.01.2018 for prosjektet:

58803 *Bruk av gruppesamtaler tatt opp i WeVideo, som vurderingsverktøy i ungdomsskolen*

Behandlingsansvarlig Høgskulen på Vestlandet, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig Aslaug Grov Almås
Student Audun Bredal Halvorsen

Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon finner vi at prosjektet er meldepliktig og at personopplysningene som blir samlet inn i dette prosjektet er regulert av personopplysningsloven § 31. På den neste siden er vår vurdering av prosjektopplegget slik det er meldt til oss. Du kan nå gå i gang med å behandle personopplysninger.

Vilkår for vår anbefaling

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon
- vår prosjektvurdering, se side 2
- eventuell korrespondanse med oss

Vi forutsetter at du ikke innhenter sensitive personopplysninger.

Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endringskjema.

Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Ved prosjektslutt 01.07.2018 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

Se våre nettsider eller ta kontakt dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Marianne Høgetveit Myhren

Belinda Gloppen Helle

Kontaktperson: Belinda Gloppen Helle tlf: 55 58 28 74 / belinda.helle@nsd.no

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Audun Bredal Halvorsen, audbrehal@gmail.com

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 58803

INFORMASJON OG SAMTYKKE

Du har opplyst i meldeskjema at utvalget vil motta skriftlig og muntlig informasjon om prosjektet, og samtykke skriftlig til å delta. Vår vurdering er at informasjonsskrivet til utvalget er godt utformet.

BARN I FORSKNING

Selv om barnets foresatte samtykker til barnets deltakelse i prosjektet, må også barnet gi sin aksept til å delta. Vi anbefaler at barnet mottar tilpasset informasjon om hva deltakelse i prosjektet innebærer. Du må sørge for at barnet forstår at deltakelse er frivillig, og at han/hun kan trekke seg dersom de ønsker det.

INFORMASJONSSIKKERHET

Personvernombudet forutsetter at du behandler alle data i tråd med Høgskulen på Vestlandet sine retningslinjer for datahåndtering og informasjonssikkerhet. Vi legger til grunn at bruk av mobil lagringsenhet er i samsvar med institusjonens retningslinjer.

PROSJEKTSLUTT OG ANONYMISERING

Prosjektslutt er oppgitt til 01.07.2018. Det fremgår av meldeskjema/informasjonsskriv at du vil anonymisere datamaterialet ved prosjektslutt. Anonymisering innebærer vanligvis å:

- slette direkte identifiserbare opplysninger som navn, fødselsnummer, koblingsnøkkel
- slette eller omskrive/gruppere indirekte identifiserbare opplysninger som bosted/arbeidssted, alder, kjønn
- slette lydopptak

For en utdypende beskrivelse av anonymisering av personopplysninger, se Datatilsynets veileder:

<https://www.datatilsynet.no/globalassets/global/regelverk-skjema/veiledere/anonymisering-veileder-041115.pdf>