



Høgskulen på Vestlandet

Masteroppgave

MACREL-OPG-OM-1-2023-VÅR-FLOWassign

Predefinert informasjon

Startdato:	18-05-2023 09:00 CEST	Termin:	2023 VÅR
Sluttdato:	01-06-2023 14:00 CEST	Vurderingsform:	Norsk 6-trinns skala (A-F)
Eksamensform:	Masteroppgave		
Flowkode:	203 MACREL-OPG 1 OM-1 2023 VÅR		
Intern sensor:	(Anonymisert)		

Deltaker

Naun:	Tonje Lyssand Thorsnes
Kandidatnr.:	217
HVL-id:	114004@hvl.no

Informasjon fra deltaker

Antall ord *:	21066
----------------------	-------

Egenerklæring *: Ja

Jeg bekrefter at jeg har Ja registrert oppgavetittelen på norsk og engelsk i StudentWeb og vet at denne vil stå på vitnemålet mitt *:

Jeg godkjenner autalen om publisering av masteroppgaven min *

Ja

Er masteroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved HVL? *

Nei

Er masteroppgaven skrevet ved bedrift/virksomhet i næringsliv eller offentlig sektor? *

Nei



MASTEROPPGAVE

Hva må jeg gjøre for å få høyere karakter?

– kreative prosesser og karaktervurdering i kunst og håndverk

How can I get a higher grade? - creative processes and grading in arts and crafts

Tonje Lyssand Thorsnes

Masterstudium kreative fag og læreprosesser

Høgskulen på Vestlandet campus Stord

Veileder: Kjetil Sømoe

29.05.2023

Sammendrag

Fremtiden har behov for kreative mennesker som kan utforske og skape i et samfunn som preges av stadig nye utfordringer. Kunst og håndverk er et fag som skal fremme kreative prosesser og legge til rette for at elever utvikler kreative ferdigheter. Denne masteravhandlingen undersøker hvordan faglæreren opplever at karaktervurdering påvirker handlingsrommet for å fremme kreative prosesser i kunst og håndverk.

Forskningen i avhandlingen bygger på opplevelser og erfaringer knyttet til seks faglærere i kunst og håndverk ved samme ungdomsskole. Empirien viser til flere faktorer som kan påvirke handlingsrommet til faglæreren. Ved å knytte funnene i empirien til teori avdekkes det hvordan handlingsrommet for å fremme kreative prosesser påvirkes.

Avhandlingen bidrar til å belyse hvordan karaktervurdering i faget kunst og håndverk kan tolkes og utøves i praksis, men også hvordan utdanningssystemet og samfunnet påvirker dette arbeidet.

Takk til

Takk til Morten og guttene våre Eirik, Torjus og Martin som har vært tålmodig og støttende gjennom tre år med mange innleveringer og liten tid til alt annet.

Takk til informantene mine, uten dere hadde jeg aldri kunne skrevet denne masteravhandlingen.

Takk til Kjetil Sømoe for god og kunnskapsrik veiledning.

Takk til den fine gjengen jeg har studert med, og spesielt takk til Ingrid, Renathe og Andreas for mye latter og gode faglige samtaler.

Innhold

Sammendrag.....	2
Takk til	3
1.0 Innledning	7
1.1 Bakgrunn for valg av tema	7
1.2 Problemstilling og avgrensing.....	8
1.3 Avhandlingens oppbygging.....	9
2.0 Teoretisk bakteppe	9
2.1 Kreativitet.....	10
2.1.1 Kreativitet i læreplanen	10
2.1.2 Definisjon av kreativitet i skolen.....	11
2.1.3 To modeller for kreativitet	12
2.1.4 Hva fremmer kreative prosesser?	15
2.1.5 Hva hemmer kreative prosesser?.....	17
2.1.6 Vurdering av kreativitet	18
2.2 Målorientering i skolen og samfunnet.....	19
2.2.1 Biesta om the age of measurement og lærifisering	20
2.2.2 Bernsteins pedagogiske kodeteori	21
2.3 Læreplaner og vurdering	24
2.3.1 LK20 og opplæringsloven- hvordan skal læreren vurdere?	25
2.3.2 Undervisvurdering	25
2.3.3 Standpunktkarakter.....	26
2.3.4 Vurderingskultur	27
2.3.5 Klage på standpunktkarakter	27
3.0 Metode.....	28
3.1 Vitenskapelig ståsted.....	29
3.1.1 Forforståelse	30
3.2 Forskningsdesign.....	30
3.3 Kasus-studie	30
3.4 Informantutvalg og fremgangsmåte	31
3.5 Informantene	32
3.6 Rammer for undervisning og planlegging.....	32
3.7 Semistrukturert fokusgruppeintervju.....	33

3.8 Oppfølgende strukturert individuelle intervju med fire informanter.....	34
3.9 Transkribering	34
3.10 Forskningsetiske vurderinger og refleksjoner	35
3.11 Reliabilitet, validitet og generalisering	36
3.12 Analysemetode SDI.....	38
3.13 Konseptutvikling og teori.....	40
4.0 Funns i empirien	40
4.1 Presentasjon og tolkning av funn	41
4.1.1 Erfaringer knyttet til tid og resultat	41
4.1.2 Karakterfokus blant elever og lærere	43
4.1.3 Opplevelsen av vurderingsskjema og vurdering	47
4.1.4 Klage på standpunkt karakter som opplevd utfordring	50
4.1.5 Forståelse og tolkning av begrepet kreativitet.....	54
5.0 Drøfting	57
5.1 Drøfting av <i>erfaringer knyttet til tid og resultat</i>	57
5.2 Drøfting av <i>karakterfokus blant elever og lærere</i>	59
5.3 Drøfting av <i>opplevelsen av vurderingsskjema og vurdering</i>	61
og <i>klage på standpunkt vurdering som opplevd utfordring</i>	61
5.4 Drøfting av forståelse og tolkning av begrepet kreativitet	64
6.0 Oppsummering og avslutning	66
Bibliografi	69
Vedlegg	72
Vedlegg 1 Godkjenning fra NSD	72
Vedlegg 2 Intervjuguide fokusgruppeintervju	74
Vedlegg 3 Intervjuguide individuelle intervju	76
Vedlegg 4 Meldeskjema	77

1.0 Innledning

Denne masteravhandlingen undersøker karaktervurdering og kreative prosesser i kunst og håndverk. I dette kapittelet presenteres bakgrunn for valg av tema. Deretter viser jeg til problemstilling med avgrensinger før jeg til slutt presenterer avhandlingens oppbygging i form av kapittel og innhold.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Jeg jobber som faglærer i Kunst og håndverk (heretter kalt KH) på ungdomstrinnet, og har gjort det de siste 10 årene. Jeg er en del av et fagteam som samarbeider bra for å lage undervisning og oppgaver som kan gi elevene et bredt erfaringsgrunnlag innen forskjellige materialer og ulike fremgangsmåter. Vurdering er også en stor del av mine arbeidsoppgaver.

Jeg har alltid synes at karaktervurderinger har vært utfordrende. Ikke fordi det nødvendigvis er så vanskelig å sette en karakter, men fordi jeg ser at den noen ganger kan endre fokuset til eleven. Der jeg helst skulle ønske at elevene spurte om hva de kan lære er noen heller mer fokusert på hva de kan gjøre for å få høyest mulig karakter. Det har fått meg til å tenke en del på hvilke signal vi lærere sender, og kanskje enda viktigere hvilket signal skolen og samfunnet sender.

Jeg opplever en endring fra når jeg først startet som faglærer i KH. Det er vanskelig å si om det er hos meg selv, elevene, læreplanen eller kombinert. Fra å være kanskje litt naiv med stor iver til å lage inspirerende oppgaver med fokus på selve prosessen og materialet blir jeg sakte, men sikkert mer opptatt av å oppfylle mål, dokumentere, vurdere og evaluere. Jeg vil derfor undersøke feltet, og finne ut hvilke ulike faktorer som påvirker faglæreren i sitt arbeid med å fremme kreative prosesser i KH.

1.2 Problemstilling og avgrensing

Utgangspunktet for all forskning er nysgjerrighet (Christophersen, 2010). Min nysgjerrighet grunner i det vanlige spørsmålet jeg får fra elever i kunst og håndverkstimer «hva må jeg gjøre for å få høyere karakter?».

Jeg vil ikke fokusere på elevene i denne sammenheng, men de bakenforliggende faktorene og årsakene som kan påvirke elevene og føre til at dette spørsmålet blir stilt. Den som vurderer og underviser elevene er læreren, og derfor blir læreren en påvirkningskraft som muligens bidrar til at spørsmålet blir stilt. Det blir viktig å se nærmere på faglærernes handlingsrom for å undersøke hvordan ulike styringsdokument, teorier, erfaringer, holdninger og arbeidsoppgaver kan påvirke hvordan faglærere jobber med tanke på karakterer og måling.

LK20 fremhever at det er nødvendig med kompetansen innen kreativitet, innovasjon og entreprenørskap i samfunnet, og vil dermed at lærerne skal fremme kreativitet i skolen på tvers av fag, men spesielt i faget KH (Kunnskapsdepartementet, 2019). Samtidig skal elevenes kunnskaper og kompetanse måles og settes en karakter på. Fallgruven jeg kan se tendenser til i min lærerhverdag er at elevenes fokus er på hvordan karakteren kan bli høyest mulig, og ikke nødvendigvis på selve læringen. Jeg stiller derfor kritiske spørsmål til hvordan læreren skal kunne fremme læring, kreativitet og innovasjon, men samtidig forholde seg til rammene som måloppnåelse og karakterer skaper. Problemstillingen er slik:

Hvordan opplever et utvalg faglærere at karaktevurdering påvirker handlingsrommet for å fremme kreative prosesser i kunst og håndverk?

Hensikten ved å forske på dette er ikke for å finne ut om karaktervurdering er positivt eller negativt for elever, eller om det finnes et bedre alternativ. Jeg vil derimot belyse hvilken rolle karaktervurdering spiller i et utdanningsperspektiv og da spesielt med tanke på påvirkningen dette kan ha for lærerens arbeid med å tilrettelegge for kreative prosesser i faget kunst og håndverk.

1.3 Avhandlingens oppbygging

Avhandlingen er delt inn i 6 kapitler. Under vises en kort introduksjon av hvert kapittel.

Kapittel 1 er introduksjon av bakgrunn for valgt tema og problemstilling for avhandlingen. Her vises det også til struktur for oppgaven.

Kapittel 2 viser relevant forskning og teori knyttet til problemstillingen, og gir teoretisk grunnlag i analyse samt drøfting.

Kapittel 3 presenterer metode og tilhørende vitenskapelig ståsted, valg av forskningsmetode og informanter, analysemetode og etiske refleksjoner.

Kapittel 4 viser til analyse, tolkning og funn i empirien. Hvert av konseptene fra analysen blir presentert.

Kapittel 5 presenterer drøfting av funn i lys av teorikapitlet.

Kapittel 6 Inneholder en kort oppsummering og deretter avslutning.

2.0 Teoretisk bakteppe

Det teoretiske bakteppe blir presentert i dette kapitlet. For å skildre kreativitet og kreative prosesser, og hvordan det kan fremmes i utdanningen viser jeg hovedsakelig til forskning og teori av Eva Lutnæs med artiklene *Kreativ kompetanse i vurderingsskjema* (2020) og *Vurdering av kreativitet i grunnskolefaget Kunst og håndverk – et svakt ledd?*(2013), Brynjar Olafsson med artikkelen *Å fremme kreativitet* (2020), Martine Eidissen Nymo med artikkelen *Hvordan legge til rette for kreativitet i klasserommet?*(2019) og Ronald Beghetto & James Kaufman med *Beyond Big and Little: The Four C Model of Creativity* (2009).

Deretter viser jeg til målorientering i samfunnet ved å beskrive pedagogisk kodeteori fra bøkene *Pedagogy, symbolic control and identity* av Basil Bernstein (2000) samt *Klasse, kode og identitet - Bernstein i norsk forskning* av Rita Riksaasen, Veslemøy Wiesen og Sylvi Stenersen Hovdenak (2007). Sistnevnte er en antologi og gir et helhetlig bilde av Basil Bernsteins bidrag til utdannings sosiologien, der hans motiv var å «øke alle elevers like muligheter til å lykkes og bli hørt som grunnlag for en demokratisk

samfunnsutvikling» (Haavelsrud, 2007, s. 17). Gert J Biesta problematiserer dagens målbare utdanning i *Beyond learning* (2006), *Good Education in an Age of Measurement: On the Need to Reconnect with the Question of Purpose in Education* (2009) og *Utdanningens vidunderlige risiko* (2014).

For å trekke inn hvordan karaktersystemet beskrives og tolkes viser jeg blant annet til Liv Merete Nilsen med *Fagdidaktikk for Kunst og håndverk* (2019), Opplæringsloven, Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 og Utdanningsdirektoratet.

2.1 Kreativitet

Kreativitet betyr å *skape*, og blir derfor ofte forklart som evnen til å skape. Det kan også defineres som evnen til å sette sammen kjente element og skape noe unikt, og knyttes til lek og fantasi. Når mennesker utøver kreativitet kan dette bidra til å utvikle personlige evner og det fysiske miljøet, derfor er det nært knyttet til det som gjør oss til mennesker (Olafsson, 2020). Kreativitet har blitt et allment ord, og blir brukt i hverdagslige sammenhenger for å beskrive både personer og ideer, men likevel er det mange som ikke identifiserer seg som kreativ eller fraskriver seg kreative evner (Nymo, 2019). Jeg skal nå se nærmere på hvordan kreativitet kan fremmes i skolen, og dermed hvordan alle kan utvikle kreative evner og ferdigheter.

2.1.1 Kreativitet i læreplanen

Det legges vekt på at kreativitet og innovasjon skal fremmes i skolen. LK20 bygger på stortingsmelding nr. 28 som fremmer fire kompetanseområder, hvor ett av dem er å *kunne utforske og skape* (Meld.St 28, 2015-2016). I 2015 kom Ludvigsenutvalget med NOU 2015:8, og i denne rapporten fremmes læreren som en viktig faktor i elevenes læringsprosesser, og dermed den som skal legge til rette for at kompetanseområdet å *kunne utforske og skape* vektlegges i undervisningen (Kunnskapsdepartementet, 2015). Under *fagets relevans og sentrale verdier* i læreplan for kunst og håndverk vises det til at kreativitet er en grunnleggende verdi for samfunnet og individet

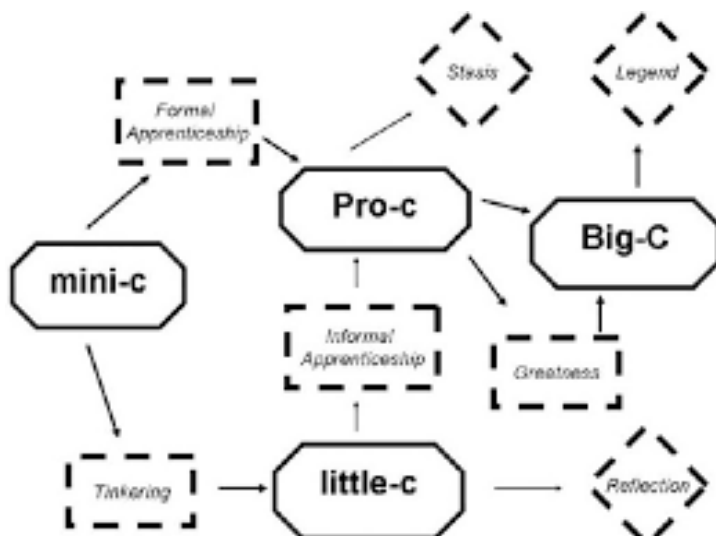
(Kunnskapsdepartementet, 2019). Det fremmes også at KH er et sentralt fag for kreativitet og et forberedende fag for arbeidslivet og hverdagen som stiller krav til blant annet innovasjon. Dette forutsetter at læreren som underviser i faget har grunnleggende kompetanse innen kreativitet og innovasjon, men også innen hvordan man legger til rette for, fremmer og utvikler denne kompetansen hos elever (Solstad, 2012). At kreativitet skal fremmes i skolen grunner i samfunnets behov, men det vises derimot til lite forskningsbasert kunnskap på hvordan målene om å øke kreativitet skal nås ytrer Brynjar Olafsson i artikkelen *Å støtte kreativitet* (Olafsson, 2020). I artikkelen ser Olafsson nærmere på hva som kan støtte eller hemme læreren i å fokusere på kreativitet i faget KH. Læreplanen utdyper ikke hvordan begrepet kreativitet skal tolkes og heller ikke hvordan det skal undervises eller vurderes, det blir derfor opp til hver enkelt lærer eller lærerkollegiet/fagteam å tolke (Olafsson, 2020). Derimot har flere, blant annet Olafsson forsøkt å avklare hvordan begrepet kreativitet skal forstås og legges til rette for, men også hvordan det skal vurderes i skolen.

2.1.2 Definisjon av kreativitet i skolen

I definisjonen av kreativitet står handlingskomponenten sterkt, og det betyr omgjøringen av en ide til et nytt produkt i vid forstand, som har en verdi for den problemstillingen som er satt (Solstad, 2012). Kreativitet er ikke lettvinnt og bør helst knyttes til en problemstilling som løses av en prosess og utprøvinger kombinert med fagkunnskap og ferdigheter, og ender opp i et resultat som er nytt (Solstad, 2012). Når læreplanen presiserer at kreativitet skal fremmes i skolen betyr ikke dette nødvendigvis at elever skal være kreative, men lære seg kreative strategier. Dette blir lagt vekt på gjennom læreplanen ved at det utdypes under *Standpunktvurdering* at læreren skal vurdere elevens evne til å bruke kreative strategier (Kunnskapsdepartementet, 2019). Lutnæs (2020) utdyper at dersom kreativitet kun blir forstått som unike ideer vil det kunne oppfattes som en egenskap noen har og andre ikke. Derfor er det viktig at faglærere ser på kreativitet som noe alle kan lære, og spesielt i faget KH. For å kunne definere hvordan kreativitet kan ses og vurderes i skolen vil jeg presentere to modeller som utfyller hverandre og gir et klarere bilde av hvordan kreativitet kan se ut.

2.1.3 To modeller for kreativitet

En modell som viser ulike nivåer av kreativitet, blir presentert som Four C Model av James C. Kaufman og Ronald A. Beghetto (2009). Modellen består av Big-C, Pro-C, Mini-C og Little-c. Big-C forklares som evnen til å skape noe nytt på et høyt nivå som kan forandre kunnskap eller retninger innenfor sitt felt. Personer som befinner seg på dette nivået har gjerne ofret enorme mengder tid av livet sitt og blir koblet til navn som Albert Einstein og Charles Darwin (Kaufman & Beghetto, 2009). Little-c blir forklart som en mer hverdagslig kreativitet som blant annet omfatter evnen til å kunne sette sammen en middag fra rester i kjøleskapet til evnen til å løse problemer og se muligheter. Disse egenskapene trenger ikke å være nye for andre enn personen som utfører de (Olafsson, 2020). På denne måten kan kreativitet være en ferdighet alle mennesker har eller kan utvikle og ikke bare noen få utvalgte (Kaufman & Beghetto, 2009). Mini-c er et nivå som er mer knyttet mot læring, utvikling og individualitet. Ettersom little-c blir for generell og omfatter for mange er mini-c mer knyttet til den individuelle evne til å bruke erfaringer omskape i en (tidlig) læringsprosess (Kaufman & Beghetto, 2009). Det siste nivået Pro-c er knyttet mot de som innenfor sitt felt er profesjonelle og kjent samt har skapt noe nytt, men ikke er på nivå med Big-C. Ettersom Big-C ofte kobles til avdøde mennesker som huskes i hundrevis av år etter sin død er dette et ganske uopnåelig nivå. Derfor innføres Pro-C som et nåtidens nivå for mennesker som har skapt noe eller tenker nytt innenfor sitt felt og knyttes til blant annet noen av nåtidens musikere, forfattere, filmskapere, politikere og kunstnere (Kaufman & Beghetto, 2009).



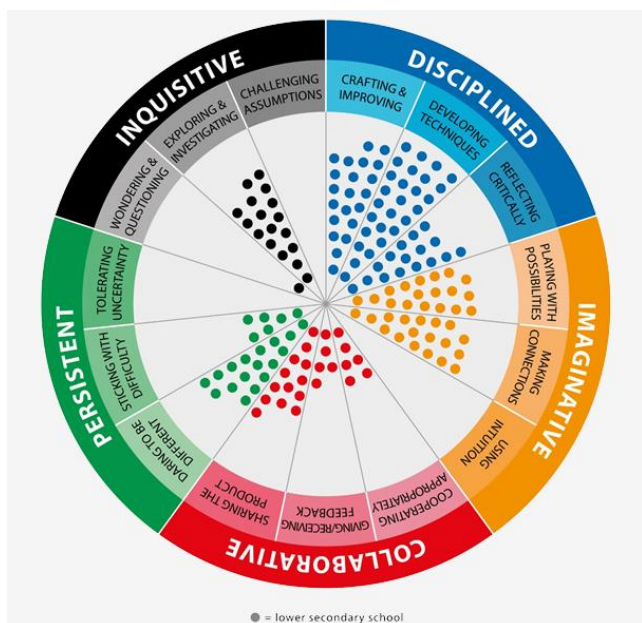
FIGUR 1 THE COMPLETE FOUR-C MODEL (KAUFMAN & BEGHETTO, 2009)

Modellen forklarer med dette ulike nivåer som kan omfavne alle, men der Big-C er forbeholdt eliten innen kreativitet. Mini-c nivåets egenskaper kan hjelpe læreren å gjenkjenne og fremme mulige kreative tenkemåter hos elever som kan videreføre dem til little-c nivået. Fra little-c til Pro-c vil der derimot kreve minst 10 år med grundig studie og utvikling innenfor feltet før en kan være i stand til å skape noe på dette nivået (Kaufman & Beghetto, 2009).

Eva Lutnæs presenterer en modell som beskriver kreativitetsfremmende ferdigheter. Modellen er et resultat av et forskningsprosjekt gjort på bestilling fra International Foundation for Creative Learning, Creativity, Culture & Education, og OECD Centre for Educational Research and Innovation (Lutnæs, 2020). Hensikten til forskningsgruppen som utviklet modellen var å kunne forme et verktøy som kunne fortelle lærere og elever hvordan en kunne avdekke sentrale aspekter for kreativ kompetanse (Lucas, Claxton, & Spencer, 2013).

Lutnæs bruker modellen i egen forskning som besto av 27 innsendte vurderingsskjema fra tilsvarende antall skoler på tvers av landet. På denne måten kunne hun avdekke hvor ofte de ulike ferdighetene ble lagt vekt på i vurdering innen faget KH (Lutnæs, 2020). Ideen fikk hun av artikkelen *Om Kreativitet* av Ingeborg Stana (2016). Modellen nedenfor viser hvor ofte de ulike ferdighetene fremtrer i de innsamlede vurderingsskjemaene.

Forskerne som utviklet modellen kom frem til 5 sentrale ferdigheter som deles inn i 3 underkategorier for hver ferdighet, til sammen 15 ferdigheter.



FIGUR 2 MODELL OVER FERDIGHETER SOM FREMMER KREATIVITET (LUTNÆS, 2020)

Modellen viser ferdigheter som oversettes av Lutnæs til:

Å være disiplinert med underkategoriene å reflektere kritisk, å utvikle teknikker og å skape og forbedre.

Å være fantasifull med underkategoriene å gjøre koblinger, å leke med muligheter og å bruke intuisjon.

Å være utholdende med underkategoriene å tørre å være annerledes, å tolerere usikkerhet og å ikke gi seg i møte med vanskeligheter.

Å være samarbeidsvillig med underkategoriene å dele produkter, å gi og motta tilbakemeldinger og å samarbeide godt.

Å være nysgjerrig med underkategoriene å undre seg og stille spørsmål, å utforske og undersøke og å utfordre antakelser (Lutnæs, 2020).

De to modellene kan brukes som et verktøy for lærere i ulike fag, men spesielt i KH for å kunne definere og forstå de ulike ferdighetene som fremmer kreativitet. Dermed kan de også brukes til å forstå hvordan en kan vurdere og fremme kreative ferdigheter i ulike oppgaver (Lutnæs, 2020). Lutnæs undersøker hvordan vurderingsskjema fremmer ferdigheter ved de 27 skolene forskningen bygger på, og det vises over at ferdigheten å

være disiplinert er hyppigst representert. Derimot er *å være nysgjerrig* ferdigheten som blir minst vektlagt i vurderingsskjema (Lutnæs, 2020).

2.1.4 Hva fremmer kreative prosesser?

For å fremme kreative prosesser kan vi se fra modellene over at kreativitet krever utvikling av ulike ferdigheter hos elever. Modellen Lutnæs presenterer beskriver ferdighetene: disiplinert, fantasifull, utholdende, samarbeidsvillig og nysgjerrig. Det vil da si at læreren må legge til rette for undervisning og oppgaver som fremmer utvikling av disse ferdighetene. Nivåene mini-c og little-c er knyttet til individuell kreativitet som bør vektlegges i skolen (Olafsson, 2020). Ved å gjenkjenne og legge til rette for at mini-c nivået kan utvikle seg til little-c nivå krever det at læreren vet hvilke ferdigheter som fremmer kreativitet. For å kunne støtte kreativitet i undervisningen blir det presisert at «... god fagkunnskap, didaktisk praksis og forståelse av hva det innebærer å være kreativ i K&H er nøkkelelementer for undervisning som skal støtte kreativitet» (Olafsson, 2020, s. 4). På denne måten beskrives det ganske tydelig at læreren og lærerens kunnskap om kreativitet er svært viktig i arbeidet med å fremme kreativitet i skolen.

Martine Eidissen Nymo skriver i artikkelen *Hvordan legge til rette for kreativitet i klasserommet?*(2019) at hun vektlegger fire faktorer som fremmer kreativitet. Den første er *læringsmiljø*. Her blir blant annet trygge elever, deling av ideer, åpenhet, støttende lærer og tilrettelagte rom vektlagt. Noe som også presiseres er åpne oppgaver som gir rom for ulike svar (Nymo, 2019). Den neste faktoren er *positiv holdning til kreative tankemåter* og beskrives som lærerens evne til å støtte elevenes ideer og oppfordre dem til å prøve ut og bygge mot. Den tredje faktoren er *å ha kjennskap og kunnskap om redskaper og teknikker* som innebærer at læreren har kjennskap til ulike verktøy og material og derfor kan legge til rette for eller begrense muligheter som finnes innenfor elevenes ulike ideer. Den siste faktoren som kan fremme kreativitet er *å ha respekt for kreative begrensninger*. Denne faktoren legger vekt på at tid kan sette begrensninger for en kreativ prosess der elever fokuserer mest på å bli ferdig enn å ta seg tid til å utforske. Det blir også lagt vekt på at noen begrensninger trengs i ulike oppgaver for å kunne sette eleven på et kreativt spor (Nymo, 2019).

I et kreativt læringsmiljø må det legges til rette for å gjøre feil. Ken Robinson påpeket i sin berømte TED-talk at skolen dreper kreativiteten ved å blant annet fremme riktige svar (Robinson, 2006). I modellen over som presenteres av Lutnæs finner vi egenskaper som fremmer kreativitet og blant dem er *utholdenhet*. Det kan innebærer å stå i et prosjekt og tørre å bomme på oppgaver. Det er da viktig at en læreren kan legge til rette for og lage oppgaver og undervisning som gir rom for at elevene kan gjøre feil og utforske underveis.

2.1.4.1 Motivasjon og selvbestemmelsesteorien (SDT)

Å være nysgjerrig, utholdende og disiplinert er ferdigheter som knyttes til kreativitet, men disse ferdighetene henger også tett sammen med motivasjon. Motivasjon og kreativitet kan blant annet beskrives slik:

“Great Thinkers have always been motivated by the enjoyment of thinking rather than the material rewards that could be gained by it” (Csikszentmihalyi, 2002, s. 124).

På denne måten knyttes kreativitet til *indre* motivasjon. *Indre* og *ytre* motivasjon beskrives i teorien om Selfdetermination (SDT) som er utviklet av Edward Deci og Richard Ryan og vises til i *The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior* (2000). Deci og Ryan legger vekt på at alle personer har motivasjon, men i ulik grad og beskrivelse, og at det er har en sammenheng med selvbestemmelsen. Det kommer frem at indre motivasjon bidrar til dypere læring og kreative prosesser, og som bør legges til rette for og fremmes i skolen. Det vil si at læreren skal ikke måtte strebe etter å motivere elevene, men legge til rette for at elevene kan motivere seg selv (Deci & Ryan, 2000). Det er spesielt tre områder eller grunnleggende behov som må dekkes for å oppnå indre motivasjon og høy selvbestemmelse. Behovene er *competence*, *autonomy* og *relatedness* (Deci & Ryan, 2000, s. 227). Dette oversettes til autonomi (selvbestemmelse), kompetanse og tilhørighet (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Autonomi eller selvbestemmelse legger vekt på at personen føler frihet i den oppgaven som gis. Det kan gjøres gjennom oppfordre elever til å blant annet ta initiativ, gi valgmuligheter, lytte og åpne for elevens synspunkter (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Kompetanse betyr at eleven føler mestring og har fått en oppgave som er innfor sitt mestringsnivå, mens tilhørighet bygger på gode sosiale relasjoner, være en del av en

gruppe samt respekt og trygghet (Deci & Ryan, 2000; Skaalevik & Skaalevik, 2015). I STD blir autonomi beskrevet som særs viktig i forhold til indre motivasjon, og gjennom en rekke undersøkelser kommer det frem at en autonomistøttende lærer kan fremme autonom indre motivasjon hos elever (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

2.1.5 Hva hemmer kreative prosesser?

Ovenfor beskrives ulike faktorer som er viktige når en lærer skal fremme kreative prosesser. Dette krever derimot at læreren har en forståelse for begrepet kreativitet og hvordan det kan fremmes i skolen. Det kommer derimot frem i ulik forskning at faglærere i KH opplever å ha ulike eller ikke god nok forståelse for begrepet kreativitet, hvordan en kan fremme kreativitet i undervisning, og hvordan det kan vurderes (Lutnæs, 2020; Olafsson, 2020). Dette beskrives som et kollektivt problem (Lutnæs, 2013).

Som nevnt tidligere påpeker Ken Robinson at skolen dreper kreativitet ettersom det fokuseres på rette svar (Robinson, 2006). Ingeborg Stana peker også på at utdanningsystemet har fokus på kritisk og logisk tenkning samt at læreplanene er stramme med mål som skal innfris, og at dette kan hemme kreativ tenkning blant lærere så vel som blant elever (2016). Det skaper da en frykt for å feile eller ikke nå målene som er satt. Olafsson peker på uoverstemmelser ved at læreplanen i KH inneholder et vidt spekter av fagområder som skal dekkes, og tiden det krever å dekke de samt tiden som kreves for å komme skikkelig inn i en kreativ prosess ikke samsvarer (Olafsson, 2020). Olafsson viser også til forskning som uttrykker at tid er en bekymring blant faglærere i KH når det gjelder kreative prosesser. Lærerne viser til at elever trenger lengre økter med KH for å komme inn i en kreativ flyt (Olafsson, 2020). Det er ledelsen ved hver skole som har ansvar for timeplanen, og det vil da kunne variere fra skole til skole hvordan KH-timene blir lagt opp.

2.1.5.1 Motivasjon

Autonom indre motivasjon er som tidligere nevnt tett knyttet til kreative prosesser, men det som derimot kan hemme kreativitet er ytre motivasjon (Deci & Ryan, 2000). Det

beskrives ulike former eller stadier for motivasjon som går fra ytre til indre motivasjon: *External regulation, Introjection, Identification, Integration* (Deci & Ryan, 2000, s. 236). *External regulation* blir oversatt til ytre motivasjon eller kontrollert ytre motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Den kjennetegnes av at personen trenger belønning for å gjøre et arbeid, eller en trussel om straff dersom det ikke gjøres (Deci & Ryan, 2000). Personen ser ikke verdien i det som skal gjøres og finner ingen glede i det- og dermed lav selvbestemmelse (Skaalvik & Skaalvik, 2015). En annen type ytre motivasjon er autonom ytre motivasjon (*Introjection*) der selvbestemmelsen er noe høyere og regulert (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Personen ser nytteverdien i arbeidet, men har ingen glede av å utføre det.

Kontrollert og autonom ytre motivasjon er hemmende for kreative prosesser ettersom det gir personen lite eller ingen følelse av indre glede eller selvbestemmelse. Det gjenkjennes ofte i et kontrollert læringsmiljø der oppgavene gir lite valgmuligheter og ikke er åpen for elevinnspill (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

2.1.6 Vurdering av kreativitet

Eva Lutnæs viser i tillegg til ulik forståelse av begrepet kreativitet blant faglærere i KH også til manglende verktøy for hvordan kreativitet skal vurderes (Lutnæs, 2020). Hun presiserer at dette ikke bygger på manglende kompetanse hos faglærere, men et kollektivt problem. Olafsson finner også utfordringer knyttet til vurdering av kreativitet i sin forskning og viser til at noen lærere sammenligner elever når kreativitet skal vurderes, noe han mener er problematisk og kan virke hemmende for kreative prosesser (Olafsson, 2020). Som tidligere nevnt er mini-c og little-c nivåer en kan fremme eller finne blant elever, og på dette nivået trenger ikke elevene å skape noe som er nytt for andre enn dem selv (Kaufman & Beghetto, 2009).

Lutnæs viser til at faglærere i KH mener kreativitet kan vurderes som *unike ideer* og bedømmes ofte ut fra de ferdige produktene (Lutnæs, 2020). Uttrykket *unike ideer* ser hun på som problematisk da det kan føre til at elever verner om sine ideer og ikke deler eller lærer av hverandre. Det fører også til et individualisert syn på kreativitet, og begrenses til at noen er kreative og andre ikke (Lutnæs, 2020). Ved å lete etter kreativitet i de ferdige produktene oversees hele prosessen bak og ferdighetene som fremmer

kreativitet. Dersom kreativitet skal vurderes så må det også læres og være en del av undervisningen som blir gitt til elevene, ellers blir spriket for stort mellom undervisning og vurdering (Lutnæs, 2013).

Modellen for kreativitetsfremmende ferdigheter presenteres av Lutnæs som et godt utgangspunkt og verktøy for å kunne vurdere kreativitet i oppgaver. Fokuset må endres fra at elever viser kreativitet i ferdige resultat og produkt til at de viser utvikling og bruk av kreative ferdigheter. Det krever også at læreren må vise, forklare og legge til rette for å utvikle kreative ferdigheter i undervisningen og i oppgaver (Lutnæs, 2013).

I denne delen av teorikapittelet har jeg vist til ulik forskning og teori som kan bygge et grunnlag for hvordan begrepet kreativitet kan forstås og legges til rette for i undervisningen, men også et grunnlag for hvordan det kan vurderes. I neste del av teorikapittelet vil jeg vise til teori som bygger på hvordan samfunnet og utdanningssystemet påvirkes og utvikles av målstyrte planer.

2.2 Målorientering i skolen og samfunnet

Ingeborg Stana viser til at kreativitet kan være vanskelig å fremme i et utdanningssystem som legger vekt på logisk og kritisk tenkning samt målrettet undervisning som er lite åpen for å gjøre feil (Stana, 2016). Teorien om målorientering som opprinnelig heter *achievement goal theory* bygger på at det finnes to grunner til at elever yter høy eller lav innsats i skolen, *oppgave-orientering* og *ego-orientering* (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Oppgave-orientering (læringsorientering) kan kjennetegnes ved at eleven er opptatt av å utvikle seg, være åpen for å gjøre feil, er utholdende, interessert i skolearbeidet og vil lære. Ego-orientering (prestasjonsorientering) er derimot knyttet til kjennetegn som viser at eleven vil oppnå resultater for å demonstrere kompetanse, unngå å gjøre feil, gi lett opp, høy innsats dersom aktiviteten er noe hen mestrer og opptatt av sosial sammenligning (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Samtidig vises det til at en skiller mellom offensiv og defensiv ego-orientering, der offensiv er knyttet til å demonstrere høy kompetanse, mens defensiv blir knyttet til å ikke bli lagt merke til av andre (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Både offensiv og defensiv ego-orientering bygger på hva andre mener og tenker om din prestasjon og kan være hemmende for læring. Skolen kan også påvirke

elevens målorientering ved å sende ut signaler om at det er viktig å utvikle seg, lære og vise fremgang (læringsorientert målstruktur), eller at det er gode resultat som teller og hvor godt man gjør det på prøver (prestasjonsorientert målstruktur) (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Denne påvirkningen kommer fra lærere, foreldre og andre elever, men på samfunnsnivå påvirkes målorienteringen av blant annet styringsdokument, debatter, forskrifter og skolevurderinger (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Det vil si at målorienteringen i skolen gjenspeiler samfunnets målorientering.

2.2.1 Biesta om the age of measurement og lærifisering

Gert J Biesta beskriver i boka *Beyond learning* at et nytt språk for læring (language of learning) har oppstått i en overgang fra fokuset på utdanning til fokuset på læring (Biesta, 2006). Biesta problematiserer hvordan lære-begrepet fremstilles som en tjeneste alle kan motta, og da spesielt med tanke på de ulike tilbudene fra diverse kostbare nettutdanninger. I tillegg er han bekymret for hvordan lære-begrepet effektiviseres og måles. Han belyser hvordan «The age of measurement» har preget utdanningssystemet og læring de siste tiårene, og viser til OECD med PISA-testen, PIRLS samt TIMSS (Biesta, 2009). Det som måles i disse testene måles også opp mot en fasit som skaper en verdi for læring i skolen og samfunnet. Dette fører til at diskusjonen rundt hva som er god utdanning dreies mot en diskusjon rundt prestasjon og sammenligning av resultater i stedet. Denne diskusjonen er med på å forme det nye læringspråket og bidrar til noe Biesta kaller *lærifisering*. Med begrepet lærifisering menes det at læring har tatt over for begrepet utdanning. Skolen er erstattet med læringsarena, elever er lærende og lærere som tilretteleggere for læring, mens ansvaret for læringen skyves fra læreren til den lærende. Biesta mener læring er et begrensende, individualiserende og tomt begrep, fordi det dekker ikke pedagogiske aspekter som formål, innhold og relasjoner (Biesta, 2014). Utdanning knytter Biesta til *kvalifisering, sosialisering og subjektivering*. Kvalifisering innebærer å bygge kunnskap, ferdigheter og verdier, sosialisering handler om at individer blir en del av det sosiale, profesjonelle og politiske gjennom utdanning. Disse to områdene gjør individer i stand til å handle innenfor gitte sosialpolitiske sammenhenger, mens subjektivering bygger et handlekraftig, autonomt og ansvarlig subjekt (Biesta, 2014).

Ved å fokusere på læring og målbare verdier kan formålet og verdien av utdanning være i ferd med å forsvinne. Læring blir sett på som en plikt og en forventning, som alle mennesker må oppfylle (Biesta, 2014).

2.2.2 Bernsteins pedagogiske kodeteori

Basil Bernsteins teori om kunnskapskoder trekker linjer i forholdet mellom samfunnet og skolen. Her er læreplan, pedagogikk og evaluering de tre systemene som utgjør utdanningskunnskap i en utdanningsinstitusjon. «Læreplanen definerer hva som er valid kunnskap, pedagogikken definerer hva som er valid overføring av kunnskap, og evaluering definerer hva som teller som valid realisering av kunnskap» (Riksaasen, 2007, s. 33).

Kunnskapskoder bygger på de prinsippene som skaper innholdet i læreplanen, pedagogikken og evalueringen og styres av *klassifisering* og *innramming* (Riksaasen, 2007).

Klassifisering er knyttet til makt og beskrives som forholdet mellom kategorier på alle nivå (Riksaasen, 2007). Innenfor utdanningsinstitusjoner kan de ulike kategoriene for eksempel være læreplan, fag, lærere og lignende. Graden av klassifisering varierer ut fra hvor isolert kategoriene er fra hverandre (Haugen, 2007) Det vil si at dersom læreplan og lærer ikke kommuniserer eller påvirkes av hverandre er klassifiseringen sterk, og motsatt dersom læreplan og lærer kommuniserer, samarbeider og påvirkes av hverandre er klassifiseringen svak. *Innramming* omhandler det pedagogiske forholdet mellom formidler og mottaker, men også den konteksten og strukturen kunnskapen formidles gjennom (Riksaasen, 2007). Det vil si at det kan være hvordan strukturen er på den kunnskapen som formidles mellom lærer og elev. Dersom oppgaver eller undervisningen læreren gir til elevene skal gjøres innenfor et visst tidsrom, har rett eller feil svar og ikke er knyttet til elevenes interesse er innrammingen sterk. Læreren har da klare mål for undervisningen og elevene skal lære seg spesifikke kunnskaper. Dersom undervisningen er åpen for innspill og dialog mellom lærer og elev, og oppgavene kan tolkes og resultere i ulike svar samt åpner for innspill fra elever og deres interesser er innrammingen svak (Haugen, 2007).

Dersom klassifiseringen og innrammingen er sterk i undervisningen vil det kunne gjenspeile synlig pedagogikk, og omvendt dersom klassifiseringen er svak og innrammingen er svak vil dette kunne være usynlig pedagogikk (Riksaasen, 2007).

Synlig og usynlig pedagogikk forklares som to forskjellige pedagogiske orienteringer (Haugen, 2007). I en synlig pedagogikk vil læreren være opptatt av å innføre spesifikke ferdigheter, reproduksjon og har faste kriterier for evaluering. Motsatt vil den usynlig pedagogikk gjenkjennes av at læreren har indirekte kontroll over eleven samt fokus på prosessen og diffuse evalueringskriterier som er vanskelig å måle (Riksaasen, 2007). De to pedagogiske orienteringene forklarer og gir grunnlag for to forskjellige typer kunnskap *kolleksjonskode* og *integrasjonskode* (Haugen, 2007). Kolleksjonskode bygger på reproduksjon av innhold i undervisning og evaluering og knyttes til synlig pedagogikk, mens integrasjonskode bygger på prosess over fakta og innsikt i undervisningen og knyttes dermed til usynlig pedagogikk (Haugen, 2007).

Basil Bernstein viser til to modeller for hvordan en omsetter kunnskap til pedagogisk kunnskap i skolen. Han refererer til modellene som *competence models* og *performance models*, dette blir oversatt til kompetansemodell og prestasjonsmodell i ulike norske tekster (Bernstein, 2000, s. 44). Han viser til at begge modellene består av samme pedagogiske egenskaper eller kategorier som *space, time, dicourse, evaluation, control, pedagogic text, autonomy og economy* (Bernstein, 2000, ss. 45-50). Prestasjonsmodellen beskrives med sterk klassifisering i de ulike kategoriene, mens kompetansemodellen har svak klassifisering i samme kategorier.

	<i>Competence models</i>	<i>Performance models</i>
1. Categories:		
space		
time	weakly classified	strongly classified
discourse		
2. Evaluation orientation	presences	absences
3. Control	implicit	explicit
4. Pedagogic text	acquirer	performance
5. Autonomy	high	low/high
6. Economy	high cost	low cost

FIGUR 3 RECONTEXTUALIZED KNOWLEDGE (BERNSTEIN, 2000, s.45)

Basert på forklaringen av synlig pedagogikk og kolleksjonskode plasseres dette innenfor prestasjonsmodellen mens usynlig pedagogikk og integrasjonskode plasseres innenfor kompetansemodellen. Bernstein uttrykker at utdanningen eller utdanningssystemet er i

ferd med å gå fra en kompetansemodell til en prestasjonsmodell og viser til at læreplaner og samfunnet har blitt mer tydelig på mål for opplæringen (Bernstein, 2000). Kategorien *evaluation orientation* (mål for vurdering) i de to modellene kan beskrives som vurdering av elever og oppgaver. Kategorien kjennetegnes som *absences* i prestasjonsmodellen, den beskriver at vurdering av elever baserer seg på hva som mangler i arbeidet. Læreren vil ha tydelige og spesifikke kriterier, og da lete etter kriterier som ikke er oppfylt for å kunne avgjøre hvilken karakter eleven skal få. “If the emphasis is upon what is absent in the acquirer’s product, then criteria will be explicit and specific, and the acquirer will be made aware of how to recognise and realise the legitimate text” (Bernstein, 2000, s. 47). Dette vil igjen kunne føre til at elever tilegner seg en *behavioristisk* form for gjennomføring av oppgaver hvor fokuset er på prestasjon og følge en oppskrift (Bernstein, 2000, s. 57). Kompetansemodellen viser til *presence* som beskriver et fokus på hva eleven får til og hvordan, gjerne ved å kommunisere med eleven (Bernstein, 2000, s. 46). Kompetansemodellen fremmer det Bernstein beskriver som «empowerment», ulikheter fremfor likheter, og knytter den til kreativitet og ulike svar (Bernstein, 2000, s. 51).

Hvilken modell som tjener elevene best, er avhengig av en rekke pedagogiske forutsetninger som blant annet målet for undervisningen og elevenes individuelle forutsetninger. Det vises til at kompetansemodellen kan oppleves som vanskeligere for elever å prestere i, spesielt med tanke på lavt presterende elever som kan ha nytte av spesifikke mål og avklaringer som prestasjonsmodellen gir. Derimot vil kompetansemodellen kunne bidra til bedre mening og forståelse for det som skal læres og dermed kunne øke motivasjonen for læring (Haugen, 2007). Bernstein viser også til at kompetansemodellen fremmer og legger til rette for kreative prosesser (Bernstein, 2000).

Bernstein gir en forståelse for skolesystemet på mikro- og makronivå. I den mening at skolen blir ett mellomledd som reproducerer makt og kunnskap mellom samfunnet og elevene (Haavelsrud, 2007).

I denne delen av teorikapittelet har jeg vist til teori som bygger på hvordan målorienteringen i samfunnet og skolen påvirkes av hverandre, men også hvordan det kan påvirke handlingsrommet til læreren og elevene. I neste del av teorikapittelet vil jeg vise til opplæringsloven og ulike styringsdokument. Jeg ser på hvordan de danner et grunnlag for karaktervurdering, men også en del av handlingsrommet til læreren

2.3 Læreplaner og vurdering

I kunnskapsløftet (K06) ble det opprettet kompetansemål i KH etter 2., 4., 7., og 10. trinn, og dette var et resultat av prinsippet for målstyrte planer som ble innført av Kristin Clemet (Nielsen, 2019).

Etter det såkalte «Pisa-sjokket» i 2000, hvor et stort internasjonalt forskningsprosjekt (PISA) ledet av OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development) viste at norske elever presterte lavt i undersøkelsen, ble det satt i gang endring på flere nivåer i det norske skolesystemet.

Kompetansemålene bidrog til en større frihet for læreren og den lokale skolen slik at de selv kunne bestemme hvordan og når de ville jobbe med de forskjellige målene, og på hvilket trinn (Nielsen, 2019). Kompetansemålene er samtidig styrende mål for opplæringen og forteller noe om hva eleven skal ha lært eller oppnådd kompetanse i innen ett visst årstrinn, og det krever spesifisering av de ulike nivåene av oppnådd kompetanse, noe som ble en stor oppgave for lærere og skoleeiere (Meld.St 28, 2015-2016). For at elevene skal kunne forstå og vurderes i kompetansemålene må de avklares og brytes ned i læringsmål, altså *kjennetegn på måloppnåelse* (Wølner, 2013). Kjennetegn på måloppnåelse (også kalt vurderingsskjema i denne avhandlingen) er læringsmål på ulike nivå, med tilpasset opplæring som formål slik at alle elever kan nå en grad av målene som er satt for hver enkelt oppgave (Wølner, 2013).

I 2010 ble det innført en satsning i skolen som skulle bedre vurderingen i de ulike fagene. *Vurdering for læring* skulle bedre vurderingspraksisen og fremme læring, ulik forskning viser til at satsningen har hatt god effekt, men at elevene involveres for lite i vurderingen (Meld.St 28, 2015-2016). Samtidig blir det pekt på at det er mangelfulle vurderingssystem ved ulike skoler. Det uttrykkes et behov for bedre vurderingspraksis i skolen, som inkluderer elevene og fremmer refleksjon samt bevissthet rund egen læring hos elevene (Kunnskapsdepartementet, 2015). Det blir lagt vekt på at tydeligere kompetansemål og et veiledende kjennetegn til måloppnåelse i alle fag vil inngå i LK20 som en støtte til læreren, samt kunne bidra til lik vurderingspraksis på tvers av skolene (Meld.St 28, 2015-2016).

I LK20 viser læreplan for kunst og håndverk at det er færre, men mer detaljerte kompetansemål, i tillegg er det formulert en *kjennetegn på måloppnåelse* som skal støtte læreren i vurderingsprosessen ved å sette standpunkt karakter.

2.3.1 LK20 og opplæringsloven- hvordan skal læreren vurdere?

Hvordan en faglærer i KH skal vurdere og sette karakterer er komplekst. For å avklare litt skal jeg nå se litt nærmere på hva som står i opplæringsloven og LK20 om hvordan en faglærer skal bruke, gjennomføre og vurdere undervisvurdering og standpunkt karakterer. Når det skal gjøres vurderinger av elever er det første og fremst loven som gjelder. I forskrift til opplæringsloven står det:

Formålet med vurdering i fag er å fremme læring og bidra til lærelyst underveis, og å gi informasjon om kompetanse underveis og ved avslutninga av opplæringa i faget. Grunnlaget for vurdering i fag er kompetansemåla i læreplanen i faget. Kompetansemåla skal forståast i lys av teksten om faget i læreplanen. Elevar, lærlingar, lære kandidat og praksisbrevkandidatar skal vere kjende med læreplanen i faget. (Forskrift til Opplæringslova, 2006, § 3-3)

I forskrift til opplæringsloven nevnes det fire typer vurderinger. Undervisvurdering, halvårsvurdering, sluttvurdering og standpunkt karakter. Ettersom halvårsvurdering er rettet mot undervisvurdering og sluttvurdering sidestilles med standpunkt karakter vil jeg omtale og fokusere på undervisvurdering og standpunkt karakter i denne teksten (Forskrift til opplæringslova, 2006, §3-10; Forskrift til opplæringslova, 2006, §3-15).

2.3.2 Undervisvurdering

Undervisvurdering er all vurdering som blir gjort før sluttvurdering/standpunkt karakter i faget, og inkluderer halvårsvurdering (Utdanningsdirektoratet, 2022c) (Forskrift til opplæringslova, 2006, §3-10). Formålet med undervisvurdering er å fremme læring og lærelyst samt fortelle eleven noe om hvilket kompetansenivå hen ligger på (Utdanningsdirektoratet, Undervisvurdering, 2022c). Det listes opp prinsipper for undervisvurdering som sier at eleven skal:

- a. delta i vurderingen av eget arbeid og reflektere over egen læring og faglige utvikling
- b. forstå hva de skal lære og hva som blir forventet av dem

c. få vite hva de mestrer

d. få råd om hvordan de kan arbeide videre for å øke kompetansen sin. (Forskrift til opplæringslova, 2006, §3-10)

Undervisvurdering kan gis både muntlig og skriftlig, og med eller uten karakter hvor unntaket er halvårsvurdering/terminkarakter som er knyttet til undervisvurderingen i form av karakter. Undervisvurdering skal ta utgangspunkt i kompetansemålene for faget (Forskrift til Opplæringslova, 2006, § 3-3).

Undervisvurdering er da tilbake og fremover meldinger til eleven, og skal legges til rette for at eleven lærer. Undervisvurdering er derfor sterkt knyttet til vurdering for læring som lenge har vært en stor satsning i Norge og internasjonalt (Utdanningsdirektoratet, 2022c) (Dobson, Eggen, & Smith, 2009). Undervisvurdering blir også knyttet til *formativ* vurdering som er bygget på at vurderingen som gis fremmer elevenes læring og dermed vurdering for læring (Dobson, Eggen, & Smith, 2009). Undervisvurdering bør også inneholde vurdering *av* læring, som kobles til *summativ vurdering*, og består av en resultatvurdering i form av karakterer eller prosentoppnåelse (Dobson, Eggen, & Smith, 2009; Meld.St 28, 2015-2016).

2.3.3 Standpunktkarakter

Standpunktkarakteren skal settes basert på den samlede kompetansen eleven har i faget ved slutten av opplæringen (Forskrift til opplæringslova, 2006, §3-15). Karakteren skal ta utgangspunkt i kompetansemålene som skal ses i lys av teksten *om faget* i læreplanen, i tillegg blir undervisvurderingen som er gitt til eleven i løpet av opplæringen en del av grunnlaget (Utdanningsdirektoratet, 2022d). Det presiseres likevel at undervisvurdering skal først fremme lærelyst, og ikke preges av lærerens behov for karaktergrunnlag. Standpunktkarakteren skal derfor ikke være et karaktergjennomsnitt av tidligere elevarbeid (Utdanningsdirektoratet, 2022d). I læreplanen for kunst og håndverk blir det beskrevet som en støtte til læreren hva som skal vektlegges ved standpunktkarakteren:

Læreren skal sette karakter i kunst og håndverk basert på elevens håndverksferdigheter i ulike materialer, bruk av kreative strategier og kompetanse i å visualisere ideer. Karakteren skal også være basert på hvordan eleven reflekterer over estetiske uttrykk, kulturelle referanser, funksjon og holdbarhet i

egne og andres arbeider. (Kunnskapsdepartementet, fra avsnittet om *Standpunktvurdering*, 2019)

Det vektlegges at læreren må planlegge undervisningen slik at eleven får vist kompetansen sin på varierte måter samt kunne forklare eleven hvordan den samlede kompetansen måles og kan se ut på ulike nivå (Utdanningsdirektoratet, 2022d). Læreren må bruke sitt faglige vurderingsskjønn og det bør utvikles en vurderingskultur innad hver skole og på tvers av ulike skoler.

2.3.4 Vurderingskultur

Vurderingskultur handler om hvordan hver enkelt skole legger opp sin vurderingspraksis. Som nevnt ovenfor skal læreren bruke sitt faglige skjønn, og dette utvikles gjennom god kunnskap om læreplanen samt et godt og profesjonelt vurderingsfelleskap (Utdanningsdirektoratet, 2022a). Det vil si at innenfor et fagteam finns det et tolkningsfelleskap der vurderingspraksisen til hver enkelt lærer kan diskuteres og formes til en felles praksis. Det er forskjellig fra skole til skole hvordan arenaen for tolkningsfelleskap blir lagt til rette for ettersom det er skoleleders ansvar at dette skjer (Dobson, Eggen, & Smith, 2009). I Meld.St 28 fremmes behovet for bedre vurderingspraksis som er lik på tvers av skoler, men det vises til en nedgang i antall klager på standpunktkarakter i forbindelse med satsingen på *vurdering for læring* (Meld.St 28, 2015-2016).

2.3.5 Klage på standpunktkarakter

Alle elever har rett til å klage på standpunktkarakter slik det beskrives i opplæringsloven (opplæringslova, 2006,§5-1). Når en elev klager på standpunktkarakter sendes det en klage fra eleven til den aktuelle skolen, deretter må rektor og faglærer sende inn en uttalelse og begrunnelse sammen med klagen til den klageinstansen som skal håndtere det, i grunnskolen er dette statsforvalteren (Utdanningsdirektoratet, 2022b). Faglærerens begrunnelse skal inneholde og vise til at:

- Eleven er vurdert ut fra kompetansemålene

- Eleven har fått vist kompetansen sin på varierte måter, det vil si varierte vurderingsmetoder.
- Faglærer må dokumentere at standpunktkarakteren er basert på en samlet vurdering og ikke en enkelt karakter fra *en* prøve.
- Karakteren skal gi uttrykk for en samlet kompetanse
- Eleven skal være kjent med det som er vektlagt når standpunktkarakteren settes (Utdanningsdirektoratet, 2022b)

Begrunnelsen som forklares ovenfor vil være grunnlag for vurderingen klageinstansen gjør. Det legges derimot vekt på at klageinstansen ikke skal vurdere om eleven er målt i hvert enkelt kompetansemål, men at det er foretatt en vurdering som samlet dekker kompetansemålene. Klagen kan resultere i *ikke medhold* eller *opphève*, og dette betyr i praksis at statsforvalteren ikke endrer karakteren som er satt, den kan bli stående, eller gå opp og ned. Dette er den aktuelle skolen, rektoren og faglæreren som avgjør (Utdanningsdirektoratet, 2022b). Ved klage på karakter kan en lese ovenfor at det krever mye dokumentasjon fra faglærer som omhandler at standpunktkarakteren blir satt på riktig grunnlag. Det kan skape en usikkerhet blant lærere og et behov for å dokumentere undervisvurdering samt utarbeide gode kjennetegn på måloppnåelser.

I siste del av teorikapittelet viser jeg til ulike styringsdokument og lover som danner grunnlag for handlingsrommet til læreren når det skal settes karakterer og elever skal vurderes. Neste kapittel beskriver metode for fremgangsmåte og forskning som er nyttet i masteravhandlingen.

3.0 Metode

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for vitenskapelig ståsted og de metodiske valgene og tilnærminger som er tatt i forbindelse med å finne svar på problemstillingen. Jeg presenterer valg av forskningsmetoder og informanter samt validitet og etiske vurderinger som er gjort i tilknytning til forskningen. Deretter viser jeg til metode for analyse og tilhørende analyse av empiri.

3.1 Vitenskapelig ståsted

Mitt vitenskapelige ståsted tar utgangspunkt i sosialkonstruktivismen som bygger på at virkeligheten er samfunnsskapt (Tjora H. A., 2018). Det vil si at mennesker finner betydningen av ulike fenomen og handlinger i og gjennom sosial interaksjon, aktive fortolkninger, og samhandling (Gergen, 2011). Mennesker er aktører som fortolker og skaper en felles virkelighet (Berger & Luckmann, 1966). Berger og Luckmann viser til tre parallelle prosesser som oppstår - *internalisering*, *eksternalisering* og *objektivering*. Internalisering skjer når aktører uvitende tar til seg samfunnets tidligere strukturer og forventninger, eksternalisering er når aktørene gjensker denne virkeligheten og danner en ny fortolkning av den, objektivering betyr at den nye virkeligheten dannes til strukturer som blir tatt for gitt og dermed objektiveres (Berger & Luckmann, 1966). Denne objektiveringen er igjen forankret i konstruerte tradisjoner og individuelle synspunkter (Gergen, 2011). De tre parallelle prosessene forklarer hvordan *institusjonalisering* danner seg. En institusjon kan være noe alle i et samfunn har godtatt som sosiale fakta (Berger & Luckmann, 1966). Et eksempel som ofte vises til er *kjernefamilien*. Dette er en godtatt institusjon i samfunnet som alle har en mening om hva er, men som kanskje også forandres og tilegnes samfunnet over tid.

Jeg ser nærmere på karaktervurdering og kreative prosesser i utdannelsessystemet, men også i samfunnet, og hvordan det oppleves i et spesifikt fagfelt i skolen. Sosialkonstruktivismen bygger på at ulike mennesker kan ha ulike oppfatninger av et fenomen, og det er derfor interessant å se nærmere på hvordan institusjoner skapes og utvikles i sosiale sammenhenger (Tjora A. , 2021). I denne sammenheng vil institusjonene være karaktervurdering og kreative prosesser.

Ved å bruke sosialkonstruktivismen som vitenskapelig grunnlag og posisjon for oppgaven vil det bety at jeg forsker og bygger oppgaven med grunnlag i denne forståelsen. Jeg vil undersøke hvordan informantene finner og danner meninger med utgangspunkt i subjektive og objektive sosiale strukturer (Berger & Luckmann, 1966). Sosialkonstruktivistisk kunnskapsteori grunner i at menneskers kunnskap struktureres og bygges av språket (Hjardemaal, 2007). Det er derfor nærliggende å foreta undersøkelser hvor informantene bruker språket aktivt for å skildre sine erfaringer.

3.1.1 Forforståelse

For å kunne tolke det som skjer rundt oss vil alle mennesker møte verden med en forforståelse, kunnskap og oppfattelse av virkeligheten (Johannessen & Christoffersen , 2012). Hermeneutikk bygger på å være bevisst på sine egne fordommer og dermed forståelseshorisont (Gadamer, 2010). Jeg jobber selv som faglærer i KH, og kjenner derfor fagfeltet jeg undersøker. Jeg er også en utvelgende aktør og tolker i datainnsamlingen og analysen. Som forsker er det viktig å være bevisst på egen forståelseshorisont i arbeidet (Johannessen & Christoffersen , 2012).

3.2 Forskningsdesign

I denne studien ønsker jeg å belyse hvordan karaktervurdering kan oppleves i handlingsrommet til faglærere i kunst og håndverk, med fokus på kreative prosesser. Det blir da nødvendig å ta utgangspunkt i lærerens egne opplevelser og meninger, noe som kjennetegnes ved kvalitativ forskningsmetode (Postholm, 2012). I kvalitativ forskning kan forskeren nytte åpne spørsmål og informantene kan svare fritt med egne ord (Johannessen & Christoffersen , 2012). Kvalitativ forskning søker forståelse av et fenomen, og de vanligste metodene er ofte observasjon og intervju av informantene (Tjora A. , 2021). I forskningen bruker jeg fokusgruppeintervju og individuelle intervju som metode. Jeg vil nå vise til utvalg og bakgrunn for utvalg av informanter.

3.3 Kasus-studie

I kvalitativ forskning blir valget om kasus-studie eller kriterieutvalg tatt på bakgrunn av problemstilling og avgrensning (Tjora A. , 2021). Ettersom problemstillingen retter seg mot faglærere i KH og deres opplevelser og erfaringer rundt karaktervurdering og kreative prosesser ble det da naturlig at jeg også nyttet faglærere i KH som informanter. Jeg bestemte meg tidlig for å undersøke et fagteam som delte samme arbeidsplass fremfor å ta kontakt med ulike faglærere på ulike skoler. Kasus-studier kjennetegnes ved at det forskes innenfor en begrenset enhet, i dette tilfelle et fagteam ved samme skole (Johannessen & Christoffersen , 2012). Dette var fordi jeg ønsket at informantene skulle ha like rammer, kjenne hverandre, jobbe tett og samarbeide daglig. Formålet var å kunne

skildre og avdekke hvordan de sammen konstruerer en betydning til karaktervurdering og kreative prosesser gjennom felles, men også individuelle erfaringer og opplevelser. En kaseforsker styres av et spørsmål som kan berøre både prosess og forståelse innenfor et bestemt område (Johannessen & Christoffersen , 2012). Problemstillingen for denne avhandlingen tar utgangspunkt i et spørsmål hentet fra min egen praksis «hva må jeg gjøre for å få høyere karakter?» og som forsker vil jeg undersøke hvordan og hvorfor dette spørsmålet blir stilt.

Jeg har undersøkt et fagteam i KH ved en ungdomsskole som jeg har kjennskap til. Dette er gjort utfra faglig, men også praktiske forhold. I all forskning må en forholde seg til hvilke tilganger en har til aktuelle deltagere eller kasuser i relevante miljø (Tjora A. , 2021). Det finnes ikke en fasit for hvordan en kasus-studie skal gjennomføres, men målet er å gi leseren en forståelse for tematikken som er utforsket ved å vise til en grundig innsamling av data og analyse basert på teori (Johannessen & Christoffersen , 2012).

3.4 Informantutvalg og fremgangsmåte

Som tidligere nevnt nytter jeg faglærere i KH innenfor samme skole som informanter. Dette kjennetegnes som en kriteriebasert utvelgelse, det vil si at informantene måtte oppfylle visse krav for kriterier, som er henholdsvis å være ansatt på samme skole og faglærer i KH (Johannessen & Christoffersen , 2012). For å få tilgang til informanter innfor utdanningsforskning må en forsker henvende seg til såkalte dørvoktere for å få tilgang, og i skolen kan denne dørvokteren være rektor (Johannessen & Christoffersen , 2012)

Jeg undersøkte derfor først med rektor ved den aktuelle skolen om tillatelse for å undersøke fagteamet KH ved skolen. Da det ble godkjent henvendte jeg meg til det aktuelle fagteamet. Både rektor og de aktuelle informantene viste stor interesse for å delta i forskningen.

3.5 Informantene

Informantene består av 6 faglærere i KH som utgjør et fagteam. Informantene har ulike fagkombinasjoner og ulikt antall timer undervisning i KH i løpet av en uke. Jeg har utarbeidet en tabell nedenfor som viser fordelingen av timer og fag som en presentasjon og oversikt.

Informanter	Fag	Antall undervisningstimer pr. uke (KH)
L1	Kunst og håndverk Produksjon for sal og scene Musikk	2
L2	Kunst og håndverk KRLE	16
L3	Kunst og håndverk Naturfag	2
L4	Kunst og håndverk Design og redesign Musikk	10
L5	Kunst og håndverk Norsk Kontaktlærer	2
L6	Kunst og håndverk Norsk KRLE Kontaktlærer	2

FIGUR 4 INFORMANT-TABELL, SELVLAGET

3.6 Rammer for undervisning og planlegging

Informantene jobber på en ungdomsskole hvor timene for KH er fordelt mellom 8 trinn og 10. trinn. Det vil si at det er undervisning i KH i 2 timer pr. uke på begge trinnene, mens 9. trinn ikke har KH. Hver klasse som består av omtrent 30 elever blir delt i to slik at det alltid er to faglærere som har 15 elever hver på sin gruppe, hvor begge gruppene har KH samtidig.

Rommene som er disponibel for undervisning er keramikkrom, tekstilrom og sløydrom. Disse rommene er ikke beregnet for mer enn 15 elever.

Undervisningen blir planlagt i fagteam og alle elevgruppene skal gjennom samme oppgaver i de ulike rommene i løpet av året. Dette medfører planlegging av rom og tid. Det oppstår også noen tilfeller hvor valgfag eller arbeidslivsfag har behov for et av rommene, noe som kan føre til ulike utfordringer i planleggingen.

Informantene opplyser om at de selv har satt av 1 time til planlegging i uken, men at denne timen ikke passer inn i timeplanen til alle faglærerne. Som nevnt ovenfor er noen av faglærerne også kontaktlærer eller underviser i andre fag slik at det blir en prioritering for hver enkelt faglærer hvilke møter hen skal gå på.

Den økonomiske rammen for KH ved skolen er middels, og informantene opplyser om at det er mulig å få kjøpt inn det de trenger av ulike materialer til en viss grad. Informantene er også opptatt av gjenbruk, og samler ofte en del materialer gjennom innsamlinger i kollegiet eller fra ulike forretninger og lignende.

3.7 Semistrukturert fokusgruppeintervju

Ettersom informantene kjenner hverandre og jobber tett i hverdagen ønsket jeg å få vite hvordan gruppen sammen formulerte svar på tema i forskningen, jeg valgte derfor å gjøre et fokusgruppeintervju. Et fokusgruppeintervju kjennetegnes ved at en samler flere informanter og intervjuer dem samtidig (Tjora A. , 2021). Det kan være en effektiv form for intervju, ettersom informantene svarer på spørsmål, men også kan føle seg tryggere i situasjonen (Tjora A. , 2021). Jeg avtalte tid og sted sammen med informantene og intervjuet ble utført på skolen der informantene jobber, og varte i ca.1,5t. Ved å samle alle informantene i en fokusgruppe la dette til rette for ulike diskusjoner på tvers av tema. Som forsker kunne jeg da bruke interaksjonen for å frembringe data- likt som under observasjon og i tråd med sosialkonstruktivismen (Tjora A. , 2021). Ved å bruke informanter ved en skole jeg er kjent med kan dette ha bidratt til bedre flyt og åpenhet under samtalen. Semistrukturert fokusgruppeintervju kan i seg selv også bidra til en bedre flyt i samtalen med ulike impulser og flere synspunkter (Sæther & Gleiss, 2021). Med semistrukturert intervju menes det at forskeren følger en intervjuguide som inneholder bestemte tema, og forslag til spørsmål innenfor disse temaene (se vedlegg). På denne

måten blir intervjuet verken en åpen samtale eller et lukket spørreskjema (Kvale & Brinkmann, 2018). Under intervjuet sporet det mye av i ulike retninger, dette resulterte i en mengde data, men også mer innsikt i informantenes ulike synspunkt og forståelse.

3.8 Oppfølgende strukturert individuelle intervju med fire informanter

Etter og under transkribering av fokusgruppeintervjuet ble jeg kjent med ulike synspunkt og utsagn fra de forskjellige informantene. Jeg satt med et inntrykk og behov for å få svar på flere spørsmål, men ønsket ikke at det skulle diskuteres i felleskap. I strukturerte individuelle intervju blir ikke svarene påvirket av de andre informantene eller forskeren (Sæther & Gleiss, 2021). Jeg utarbeidet da 5 spørsmål (se vedlegg) som tok utgangspunkt i empirien fra fokusgruppeintervjuet, men som også kunne besvares av hver enkelt informant. Strukturert intervju kjennetegnes ved at forskeren har utarbeidet tema, spørsmål og rekkefølge på forhånd. Svarene kan fortsatt være åpne (Kvale & Brinkmann, 2018). Fordelen med strukturert intervju er at alle informantene får samme spørsmål, og dermed kan svarene sammenlignes (Kvale & Brinkmann, 2018). I forkant av intervjuet fikk informantene levert spørsmålene og kunne dermed orientere seg og tenke ut en mening om svaret. Etersom det individuelle intervjuet tok utgangspunkt i empirien fra fokusgruppeintervjuet fikk informantene også et innblikk i de ulike meningene som kom til uttrykk der. Jeg leverte spørsmålene til alle informantene, hvor fire av dem valgte å svare. De to som ikke svarte hadde av ulike grunner ikke mulighet/tid til å delta.

3.9 Transkribering

Transkribering innebærer blant annet å gjøre lyd, og opptak om til tekst (Sæther & Gleiss, 2021). Under transkriberingen ble alle informantene og nevnte navn eller stedsnavn anonymisert slik at det ikke var mulig å identifisere noen i den transkriberte teksten. Det ble tildelt egne kodenavn som erstattet ekte navn.

Forskningen besto av to ulike former for intervju, semistrukturert fokusgruppeintervju og strukturerte individuelle intervju. Intervjuene ble gjennomført ved bruk av lydopptaker, og transkribert fortløpende. Dette var en tidkrevende, men informativ og nødvendig prosess. Jeg valgte å bruke et lydopptak på programmet Word i

tillegg til lydopptaker, og dette gjorde arbeidet med transkriberingen noe lettere i etterkant. Transkriberingen ble først gjort ordrett, og deretter ble uttalelsene omgjort fra muntlig tale til en sammenhengende skriftlig uttale ettersom noen av uttalelsene gjentok enkelte ord og inneholdt pauser eller avbrytelser. Ettersom muntlig tale er forskjellig fra skriftlig tale kan det være etisk riktig å gjøre uttalelsene mer lettleselig med rett skriftform av hensyn til informantene, men også leseren (Kvale & Brinkmann, 2018). Som tidligere nevnt resulterte transkriberingen av fokusgruppeintervjuet i oppfølgende individuelle intervju. Transkribering kan føre forskeren inn i datamaterialet på en ny måte, og kan dermed forstås som et første steg i en analyseprosess (Sæther & Gleiss, 2021).

3.10 Forskningsetiske vurderinger og refleksjoner

Når en skal forske innenfor kvalitativ metode, og bruke mennesker som informanter er det viktig at forskeren setter seg grundig inn i lover og regler for personvern som er utarbeidet av Norsk Senter for Forskningsdata (NSD) (Postholm, 2012). I dette forskningsarbeidet har jeg innhentet datamateriale fra seks informanter som er faglærere i KH ved samme ungdomsskole, og det var derfor nødvendig å søke til NSD i forkant av undersøkelsen (se vedlegg). Jeg utarbeidet et samtykkeskjema, godkjent av NSD, som inneholdt informasjon om studien og avklarte rettighetene til både informant og forsker. De aktuelle deltakerne ble da også informert om forskningens design og prosedyrer, og gav et informert samtykke til å delta i undersøkelsen (Kvale & Brinkmann, 2018). Lydopptak fra intervjuene og personopplysninger ble oppbevart i henhold til retningslinjer fra NSD, og slettet etter anonymiserende transkribering.

Som forsker er det nødvendig å være bevisst på sin egen rolle i møte med informantene. De etiske spørsmålene innlemmer seg i hele forskningsprosessen ved gjennomføring, transkribering, analyse og konsekvenser (Kvale & Brinkmann, 2018). Mitt yrke som faglærer i KH og kunnskap om studietema bidrar til at jeg kjenner til feltet jeg forsker på, og dette kan gi informantene trygghet, men også en følelse eller behov for å måtte fremstå som kunnskapsrike (Christoffersen, 2010). I intervjusituasjonen la jeg spesielt vekt på at det ikke fantes noen rette svar på spørsmålene som ble stilt, og var bevisst på å ikke fremstå som allvitende eller dømmende. Ifølge Kvale og Brinkmann (2018) er forskerens integritet, kunnskap, erfaring, ærlighet og rettferdighet avgjørende

faktorer for kvalitativ forskning. Forholdet mellom forsker og informant er ikke fri for makt selv om forskeren prøver å legge til rette for det overnevnte. Spørsmålene i fokusgruppeintervjuet og de individuelle intervjuene er et inngrip i informantenes livsverden og kan føre til at noen endrer mening eller stiller spørsmål til egne meninger. Forskeren utøver også en tolkning og analyse av uttalelsene. I analysen presenteres utvalgte uttalelser, og jeg har forsøkt å være tro mot informantenes meninger i denne utvelgelsen. Utsagnene kan likevel ha vært ment annerledes for informantene. På denne måten har forskeren en makt som kan være inngripende i meningene, opplevelsene, men også følelsene og livet til informanten (Christophersen, 2010).

Gjennom hele forskningen har jeg tatt etiske og moralske valg. Masteravhandlingen skildrer et resultat av informantenes egne forklaringer, meninger og følelser, fortolket av meg. Jeg er derfor ydmyk og lojal i min rolle som forsker og den makten jeg har fått tildelt av informantene.

3.11 Reliabilitet, validitet og generalisering

Reliabilitet er pålitelighet og dreier seg om kvaliteten på forskningsprosessen (Sæther & Gleiss, 2021). I forskningsprosessen vil forskeren alltid sette spor av sin subjektivitet. Som forsker er det er jeg som lager spørsmålene til intervjuene og den som stiller dem. Jeg fortolker og analyserer utsagnene, og jeg gjør et utvalg av teori det kan knyttes til. På denne måten vil det ikke være mulig å si at forskningsprosessen er objektiv (Sæther & Gleiss, 2021). Det har dermed vært viktig å formulere spørsmålene til fokusgruppe- og individuelle intervju korte og presise, og så lite ledende som mulig. I analysen vil det komme frem hvilken kontekst spørsmålene besvares i for å skille mellom de to fremgangsmåtene som er brukt. I analysen har jeg fulgt SDI metoden som tar utgangspunkt i induktiv koding av empiri. Ved å ikke velge kategorier for empirien på forhånd vil dette bidra til at forskeren er tro mot det innsamlede materialet (Tjora A. , 2021). Gjennom metodekapittelet har jeg forsøkt å gjøre forskningsprosessen så transparent som mulig, slik at den kan vurderes av leseren.

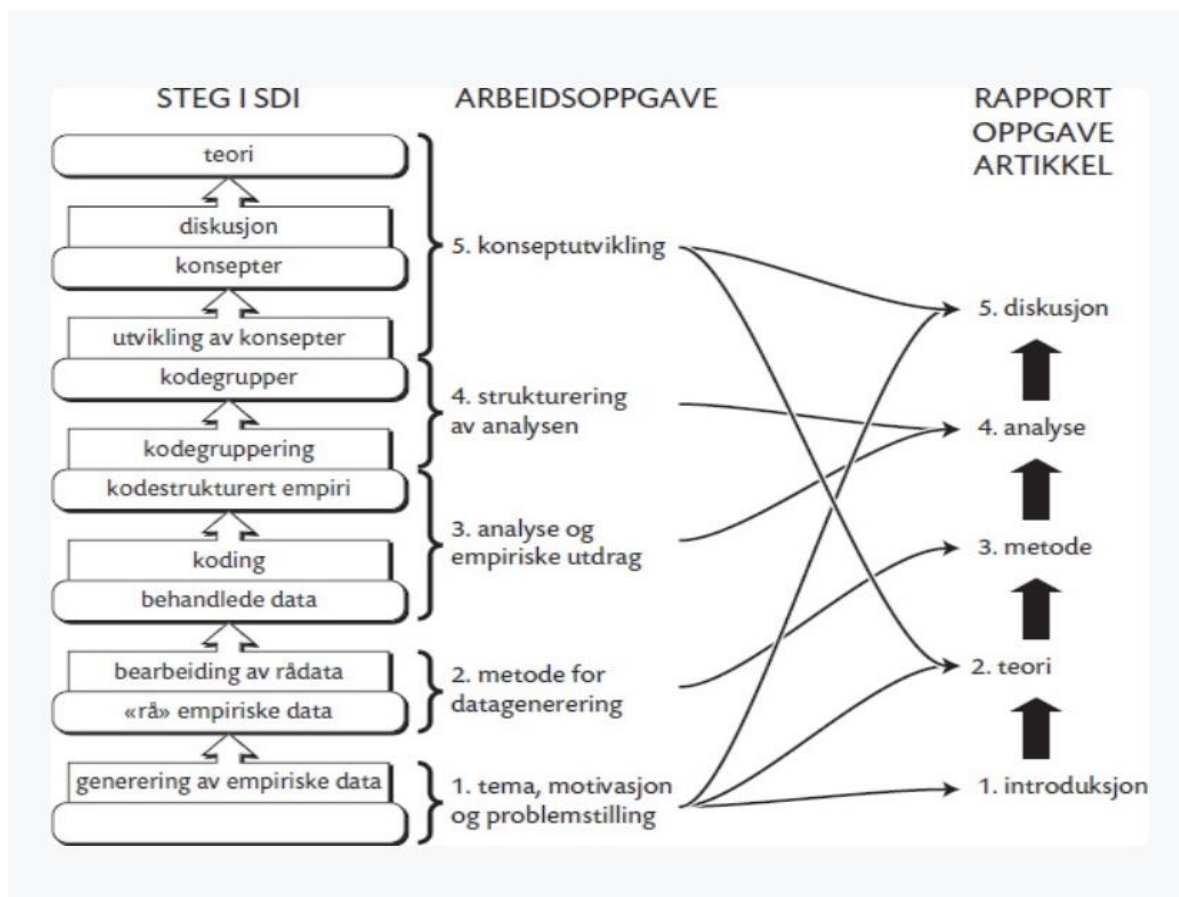
Validitet kan betegnes som gyldighet, og kvaliteten på forskerens fortolkninger, konklusjoner og datamateriale (Sæther & Gleiss, 2021). Etersom problemstillingen søker faglæreren i KH sin erfaring og perspektiv innen et bestemt tema var det grunnlag for å

gjøre fokusgruppe- og individuelle intervju av informantene. Dette gir et innblikk i hvordan og hva informantene sier, opplever og forstår, men ikke i hva de faktisk gjør (Sæther & Gleiss, 2021). I kvalitativ forskning er det ikke mulig å generalisere (Sæther & Gleiss, 2021). Utvalget av informanter er for få, og dermed kan det ikke være representativt for alle. Derimot er alle informantene faglærere i KH, og har god kjennskap til undervisning og utøving av faget. Empirien grunnes da i god faglig forståelse og kompetanse. Undersøkelsene er utført etter en tung periode i den norske skolen med pandemi og samtidig innføring av ny læreplan. Det kan derfor tenkes at dette kan ha påvirket informantenes uttalelser i noen grad ettersom det tar tid å tilpasse nye læreplaner. Dette vil derimot gjelde alle norske skoler (og lærere) i denne perioden.

Det er etter min mening grunnlag for at resultatene av denne forskningsprosessen kan belyse et komplekst tema og mulig bidra til videre forskning innenfor feltet jeg undersøker.

3.12 Analysemetode SDI

Jeg viser til SDI modellen som grunnlag for analyse av det innsamlede datamaterialet (se modellen under).



FIGUR 5 SDI- MODELLEN (TJORA,2021, s.217)

SDI-modellen beskriver en stegvis-deduktiv-induktiv metode for analyse (Tjora A. , 2021). Det er en metode som egner seg godt for kvalitativt forskningsarbeid i den form av at forskeren jobber systematisk for å ta utgangspunkt i en empirinær førstefase (Tjora A. , 2021). Etter hvert som intervjuene og observasjonene ble transkribert fikk datamaterialet tildelt empirinære koder. Det vil si at jeg kodet det med utgangspunkt i ordene som ble brukt og hva som kom frem i de ulike utsagnene. Når en koder induktivt skal koden gjerne inneholde en setning eller et utsagn som gjør at forskeren kan lese koden i ettertid og huske hvordan det ble sagt eller uttrykket var (Tjora A. , 2021). Induktiv koding betyr at kodingen tar utgangspunkt i empirien og det er derfor viktig at koden ikke kan lages i forveien. På den måten jobbet jeg nedenfra og oppover i modellen. Når kodene var utarbeidet satt jeg igjen med over 100 koder. Da ble det nødvendig å se

på likheter som gjorde at koder kunne plasseres i en overordnet gruppe (kategoriseringer). Ideer til noen av de overordnede gruppene oppsto allerede under den induktive kodingen da jeg merket at flere av informantene uttrykte usikkerhet og utfordringer knyttet til for eksempel karaktersetting. Da kunne *utfordringer knyttet til læring og karaktersetting* fungere som en gruppe.

Det ble nødvendig å lage et nytt skjema for å synliggjøre de ulike grupperingene som oppsto. Deduktiv metode knytter de induktive kodene opp mot teori eller det som kan gi en forklaring (Tjora A. , 2021). Under viser jeg et lite utsnitt av skjema for hvordan metoden for deduktive grupperinger av induktive empirinære koder gikk frem. Det er i denne fasen forskeren kan spørre seg selv hva det egentlig handler om, og hva som er essensen i det datamaterialet som er samlet inn (Tjora A. , 2021).

Gruppering og mulige konsepter	Induktiv kode	Utdrag fra tekst
Karakterfokus	De jobber ikke for å lære noe, men for å få en god karakter Vi sitter igjen med at ting skal gjøres for å ha en karakter å sette	L1 «..som nevnt tidligere synes jeg karakterene tar vekk fokuset fra læringen. De jobber ikke for å lære noe, men for å få en god karakter.» L1«..Vi lager ikke oppgaver til de fordi vi skal sette karakter, det er jo for å lære de noe og fordi vi har et ønske om å lære vekk og dele kunnskapen vår. Dette tror jeg de fleste ikke er innforstått med, og at vi då sitter igjen med at ting skal gjøres for å ha en karakter å sette.»
Bekymring eller press knyttet til klager på karakter	men er det ikke rart at det går an å klage viss systemet er sånn?	L2 «.. men er det ikke rart at det går an å klage viss systemet er sånn? Da er det jo ditt skjønn for hva som er. Da vil de jo klage på ditt skjønn på en måte og hvordan du har brukt det?»
Tradisjoner og ønske om forandring Tid	og det er jo på en måte det vi gjør nå men vi har med karaktervurdering	«..altså jeg kunne jo tenkt meg å hatt masse sånne små oppgaver med bare teknikker... sant og det er jo på en måte det vi gjør nå men vi har med karaktervurdering og så er oppgaven litt større ja men at vi bare har hatt sånn at OK nå skal vi lære sånn og sånn og at vi lærte det uten at det ble noe produkt ut av det..»

FIGUR 6 UTSNITT FRA ANALYSE, SELVLAGET

3.13 Konseptutvikling og teori

Grupperingene fungerer som forstadier til konseptutviklingen. Ovenfor ser vi at de to øverste induktive kodene muligens kan sammen ettersom essensen i utsagnene grunner i utfordringer læreren opplever i forbindelse med karaktervurdering og læring, og konseptet kan da bli *karakterfokus blant lærere og elever*. Grupperingen vil på denne måten kunne bli et konsept som gir grunnlag for analyse og videre tolkning.

Med utgangspunkt i konseptene vil jeg bruke retroduktiv metode som innebærer å avdekke og beskrive underliggende mekanismer som kan ligge bak utsagnene (Tjora A. , 2021). I tillegg vil jeg knytte konseptene opp til relevante teorier som kan forklare hva som ligger bak ytringene.

Finnes flere konsepter, men de har ikke vært fremtredende i dette datamaterialet. Jeg valgte å bruke konsepter som var knyttet til flere utsagn på tvers av informantene. Prosessen i analysen var krevende og tok lengre tid enn jeg hadde forutsett. Dette skyldes nok delvis at jeg ikke brukte dataprogram for sortering av koder og lager skjemaene selv. Dette krevde mye disiplin og tålmodighet, men gjorde også at jeg ble veldig godt kjent med det innsamlede datamaterialet.

4.0 Funn i empirien

I dette kapittelet vil jeg se nærmere på hvilket funn som er gjort i empirien. Jeg har tidligere vist til hvordan analysen er gjennomført og vil nå avdekke noen av konseptene som er funnet ved å ta utgangspunkt i grupperinger og koder fra empirien og analysen.

Problemstillingen er slik:

Hvordan opplever et utvalg faglærere at karaktervurdering påvirker handlingsrommet for å fremme kreative prosesser i kunst og håndverk?

For å kunne svare på problemstillingen har jeg først undersøkt hvordan informantene opplever karaktervurdering i sin rolle som faglærer i faget KH. Deretter har jeg undersøkt hvordan opplevelsene med karaktervurdering kan påvirke handlingsrommet for å fremme

kreative prosesser. Problemstillingen besvares delvis i funn fra analysen og delvis i drøftingen hvor jeg ser på funnene i lys av teori.

Jeg har delt funnene inn i fem konsepter som har vært fremtredende gjennom uttalelsene på tvers av informantene. De fem konseptene er:

1. Erfaringer knyttet til tid og resultat
2. Karakterfokus blant elever og lærere
3. Opplevelsen av vurderingsskjema og vurdering
4. Klage på standpunkt karakter som opplevd utfordring
5. Forståelse og tolkning av begrepet kreativitet

Alle konseptene er omfattende og overlappende, men kan på ulike måter knyttes til karaktervurdering, handlingsrom og kreative prosesser.

4.1 Presentasjon og tolkning av funn

For å finne ut hvordan karaktervurdering oppleves for handlingsrommet til læreren vil jeg tolke utsagnene informantene har kommet med under fokusgruppe intervju og individuelle intervju. Funnene presenteres under hvert konsept, og det blir tydeliggjort i hvilken kontekst utsagnene har kommet frem.

4.1.1 Erfaringer knyttet til tid og resultat

En stor del av lærerens arbeidsoppgaver er vurdering. Ved skolen jeg har undersøkt vurderer læreren alle oppgavene elevene gjør med karaktervurdering. Når jeg spør under fokusgruppeintervjuet hvordan informantene forholder seg til karaktervurdering svarer L5:

Jeg tenker at kanskje vi hadde hatt et kjekkere fag hvis vi ikke hadde hatt det presset på oss, med karakterer. At vi hadde, jeg vet ikke, kanskje vi hadde vært mer kreativ og gjort andre ting(L5)

L5 mener at karakterer setter press på læreren og eleven, og utdyper det med at det ligger en forventning til at det arbeidet eleven gjør skal ende i et resultat, og at dette resultatet skal kunne vurderes med karakter:

altså jeg kunne jo tenkt meg og hatt masse sånne små oppgaver med bare teknikker sant og det er jo på en måte det vi gjør nå, men vi vurderer det elevene har gjort etterpå (...) men jeg ønsker at vi hadde hatt det sånn at OK nå skal vi lære sånn og sånn og at de lærte det uten at det ble noe produkt eller karaktervurdering ut av det(L5)

L5 beskriver med dette to ulike syn på undervisningen hvor den ene resultatorienterte undervisningen blir knyttet til karaktervurdering, mens den andre prosess og teknikkorienterte undervisningen knyttes mer mot læring og formål. På denne måten beskriver L5 at karakteren som skal settes styrer undervisningen og oppgavene mot et produkt eller et resultat. At et resultat skal ha en karaktervurdering krever også at læreren setter av tid til gjennomføring og vurdering. L6 utdyper L5 sitt svar ved å si at det er tiden som er utfordrende og ikke nødvendigvis selve karaktervurderingen:

Det jeg synes er hemmende det er ikke nødvendigvis karakteren i seg selv, men at elevene er ikke vant til å jobbe tidsbegrenset, altså innenfor en bestemt tid da. Så jeg ser jo det at det her jaget med at du har 4 ganger og når du er ferdig med disse 4 ganger så skal du være ferdig. Det synes jeg er mer stressende enn å sette den karakteren for min del da. For jeg synes at karakteren har jeg på en måte kontroll på ja eller føler jeg selv da. Ja for jeg kjenner ikke på det stresset overhode. Nei jeg gjør ikke det, men er det en begrensning? For jeg tenker at får de oppfølging og jeg veileder godt...og gir underveivurdering... så jeg kan gi dere mat, men tygge må dere gjøre selv. Hvis de ikke tar imot så er det en erfaring det også. (L6)

Det kan være noen blir litt fort ferdig, jeg er redd for det da..eller jeg er mer bekymret for at vi skal få liten tid til å vurdere ting.(L2)

Informantene utfyller hverandres svar. At elevene må vise til et ferdig resultat eller et produkt for at det skal kunne vurderes, og at veien til det ferdige resultatet skaper et tidspress og et resultatpress på læreren og eleven. L6 nevner tidspress som et «jag» og en utfordring som kan være stressende, men at hen har full kontroll på hvordan karakteren skal settes. L5 sier heller ikke at det er vanskelig å sette karakterer, men at karaktervurdering i seg selv skaper et press på at et produkt skal leveres og være ferdig

og vurderes innen en viss tid. Dette bekrefter L2 ved å være bekymret for å få for liten tid til vurdering etter oppgaver.

Et stadig tilbakevendende tema i fokusgruppeintervjuet er tid. L2 trekker frem bekymringen for at lærerne i KH ikke får nok tid til vurdering, men også samarbeid om vurderingspraksisen i den felles planleggingstiden på skolen:

Ja det har gjort noe med selvrespekten min rent sånn faglig (...) at det er så lite prioritet, eller det er så lite aktuelt å ta opp eller snakke om, eller vi ikke får egen tid. Sånn at vi må følge med på andres fag, ting og opplevelser og tenker at det er mer relevant for oss enn å bruke tiden på vårt fag ja for det er nesten et ran. (L2)

L3 er enig i dette og kjenner også på at innføring av ny læreplan og endringene den har medført ikke er blitt godt nok ivaretatt for faget KH:

Nei vi har kanskje ikke hatt noen som har sagt hva det innebærer for vårt fag og det skal kreve veldig mye å skulle sette seg inn i den, omstille seg og nei det har nok ikke vært nok tid til det. (L3)

Alle fag har ulike kompetansemål og ulik metode for vurdering. Ovenfor kommer det frem at tid påvirker informantene på ulike måter knyttet til karaktervurdering. L6 mener tidspress på å gjennomføre oppgaver skaper stress for læreren og elevene. L5 mener at det ferdige resultatet skaper resultatpress samt et fokus som hemmer læringsorientert innhold i undervisningen. L2 samt L3 trekker frem at det ikke er satt av nok tid eller forklaring for faglærere i KH til å danne en felles vurderingspraksis basert på ny læreplan.

4.1.2 Karakterfokus blant elever og lærere

Jeg spurte i individuelle intervju hvordan informantene opplever at elever forholder seg til karaktervurdering og eventuelt hvorfor. Alle informantene opplyser blant annet at de i ulik grad får spørsmål fra elever om karakterer eller hva de ligger an til å få. Informantene har ulike oppfatninger av hvorfor dette skjer. L1 mener fokuset er størst på 8 trinn, og at det ligger litt i forventningene elevene har til ungdomskolen:

Jeg får spørsmål om karakterer hele tiden, så ofte. Elevene har et enormt fokus på det med en gang de kommer i 8.klasse. Dette tror jeg er fordi de blir fortalt at

når de kommer på ungdomsskolen så blir de målt med karakterer og at det blir en stor greie siden de ikke har vært vant med å bli vurdert på denne måten før(L1)

L4, L2 og L5 undrer seg om det kan være grunnet indre og ytre motivasjon samt en usikkerhet på hvordan de ligger an og svarer slik:

Jeg får lite spørsmål om karakterer underveis i arbeidsprosessen. Kanskje fordi arbeidet ikke er ferdig, og de vil ikke har vurdering på noe som bare er halvferdig. Noen elever spør om karakter hver eneste time. Da virker det som om det er drivkraften for å fullføre et produkt/et arbeid som de har startet på, og ikke en indre motivasjon for å fullføre noe som de har startet på. (L4)

Ja innimellom. Årsaken tror jeg er karakterfokus, usikkerhet, eller ønsker å få bekreftet hvor bra det er det som er laget. (L2)

Det er ofte elever spør om karakter. De spør nok om det for å få vite hva de må jobbe mer med. Usikker på om det er elever som har høy kompetanse som spør mest. (L5)

L5 sier at elevene tenker karakteren kan fortelle noe om hva som kan forbedres i en oppgave. Karakteren blir da brukt som et måleredskap og forklaring på hvor bra arbeidet er underveis. L4 mener at for noen elever virker det som karakterer fungerer som en drivkraft for å jobbe med en oppgave og det beskrives som en ytre motivasjon. L2 forklarer spørsmålene om karakteren som et ønske om bekreftelse fra lærer og usikkerhet rettet mot eget arbeid. På denne måten gir karakteren læreren en slags makt over arbeidet til eleven, der læreren er den som har kompetansen og fasiten på måleredskapet og eleven oppsøker lærer for å få svar.

Alle informantene opplever i ulik grad at elever vil snakke om karakterer. Jeg spurte i de individuelle intervjuene om informantene selv tok opp temaet om karakterer og i så fall i hvilken sammenheng. L2 svarer at hen gjør et poeng ut av å ikke snakke med elevene om karakterer før på 10. trinn og forklarer det slik:

Selv om det er en markant forskjell fra barneskolen, snakker jeg ikke om karakterer på 8.trinn om ikke de selv tar det opp. Jeg prøver å være fokusert på hva de kan lære. I starten av 10.trinn ber jeg de ha perspektiv på hva ønskene deres er på Vgs. Slik må det være så lenge tallkarakterer fungerer som en inngangsbillett, et faglig ønske for fremtiden. Det er et komplisert tema når det

gjelder faglig interesse/læring/mestring/karakterjag, - har sett sekser-elever som ikke vil ha produktene de har laget med seg hjem ... frustrerende! (L2)

L2 beskriver her at hen er bevisst og forsiktig med hvordan karakterer omtales på 8 trinn med den baktanken om at læring skal være i fokus. L2 øker derimot fokuset på karakteren etter hvert som søknadsfrist til videregående skole nærmer seg ved å snakke om ønsker for fremtiden, og bruker da karakterer som en ytre motivasjon. Hen sier dermed at karakterfokus til en viss grad kan styres av lærer ved å være bevisst på hvordan eller når en snakker om karakterer. L2 viser også til elevprodukter som ikke tas med hjem og mener det kan skyldes et karakterfokus og ytre motivasjon. Elever lager da gode produkter for å oppnå en karakter, men ikke for å bruke.

L5 og L4 snakker mest om karakterer i begynnelsen og slutten av en oppgave, men opplyser om at det blir også tatt opp underveis dersom elevene spør:

Jeg snakker nok mest om karakteren i begynnelsen av et arbeid, og på slutten, men og underveis hvis de spør(L5)

Jeg snakker om karaktervurdering i starten av oppgaver, og mot slutten. Dersom noen ønsker å snakke om karakter og vurdering, så gjør vi det. Da setter jeg meg ned med eleven, ser på dokumentasjonen av arbeidsprosessen og arbeidet så langt som det er kommet i prosessen. (L4)

L1 opplever at hen snakker om karakterer i hver undervisningstime:

Jeg ser at jeg snakker med elevene om karaktervurdering i hver time. Dette fordi elevene er veldig opptatt av karakterer og spør hele tiden om hvilken karakter jeg ville gitt på dette. Det er et enormt fokus på karakter fra elevene sin side og spesielt på det ferdige resultatet. Prøver hver time å fortelle at det ikke bare er det ferdige resultatet som har noe å si for karakteren, og at alt de gjør blir vurdert, altså alt som skjer underveis i timene. (L1)

L1 beskriver et «enormt fokus» på karakterer, og mener også at elever tror det kun er det ferdige produktet som vurderes. Hen forteller også elevene at «alt de gjør» blir vurdert for å minske fokuser på det ferdige produktet. L1 prøver å endre elevenes karakter og resultatfokus ettersom hen mener det tar fokuset vekk fra læring:

Som nevnt tidligere synes jeg karakterene tar vekk fokuset fra læringen. De jobber ikke for å lære noe, men for å få en god karakter. Og de som ikke bryr seg om

hvilken karakter de får bryr seg heller ikke om å lære. De argumenterer ofte med at de ikke kommer til å få noen god karakter uansett, så de gidder ikke å prøve.

(L1)

L1 og L2 har samme frustrasjon og opplevelse av at noen elever har god karakter som mål og mener at de dermed velger bort læringen. I motsetning til L2 snakker L1 mye med elevene om karakterer ettersom etterspørselen er så stor. L2 trekker inn det overordnede systemet rundt karakterer, og forklarer at ettersom karakterer er noe elevene uansett må forholde seg til, så krever det at læreren må formidle dette kravet.

Jeg spurte informantene hvorfor de trodde det kunne oppstå karakterfokus blant elevene og om det kanskje betydde at lærerne påvirket elevene i denne retningen. L1 og L2 trekker inn at samfunnet, personer og miljø rundt eleven skaper en kultur som fremmer karakterer og uttaler det slik:

Er ikke samfunnet resultatorientert, kunnskapsfokuset, individualisert og konkurransepreget? Hvis Ja, så er vurdering og dokumentering selvsagt. Også selv om det strider mot enkelte tema innen K&H. De flinkeste elevene vil vite hva de får til for å kunne plassere seg selv på en skala i forhold til seg selv og andre på samme trinn. Dette blir bekreftet av for eksempel en lærer, trener, foreldre og venner.. Hva dette gjør med de elevene som helst ikke vil vite, snakker vi for lite om. (L2)

Jeg tror det har med å gjøre at det alltid er mye fokus på vurdering og karakterer fra både oss, elever og foreldre. Og jeg mener dette er en ting som overskygger arbeidsprosessen og tar fokuset vekk fra hva som egentlig er hensikten med det vi gjør. Vi lager ikke oppgaver til de fordi vi skal sette karakter, det er jo for å lære de noe og fordi vi har et ønske om å lære vekk og dele kunnskapen vår. Dette tror jeg de fleste ikke er innforstått med, og at vi da sitter igjen med at ting skal gjøres for å ha en karakter å sitte. (L1)

L2 mener karaktersystemet blir brukt som en bekreftelse fra lærere om hvor godt eleven passer inn, og at elever bruker dette systemet for å kunne plassere seg selv i forhold til andre. Hen sier også at samfunnet er resultatorientert og konkurransepreget, og mener med dette at skolen og karaktersystemet speiler samfunnet. Læreren fungerer som en aktør i dette systemet som bidrar til karakterfokus. L1 mener også at læreren bidrar til karakterfokus, men at det ikke er hensikten. Hen viser til at karaktervurdering kan

overskygge arbeidsprosessen ettersom det blir fremstilt av blant annet foreldre og lærere som viktigere enn læring.

L4 og L5 opplever at frykten for å få klager samt rettferdighet ovenfor elevene som skaper dette fokuset fra læreren:

Jeg har ikke hatt mye fokus på karaktervurdering tidligere, men vurderingsskjemaene våre er blitt ganske overveldende med altfor mange kriterier og rubrikker. Det har kanskje blitt sånn for at vi skal ha «ryggen fri» dersom noen klager på karakteren. Men jeg håper og ønsker at vi kan roe ned på alle kravene og heller jobbe mer med kreativitet, tørre å stå i et prosjekt over tid, og å ha mer fokus på skaperglede enn på vurderingskriterier når vi introduserer nye oppgaver. (L4)

Jeg tror at vi har fokus på karakterer fordi det er viktig for oss at karakterene er rettferdige, og at vi er mest mulig enig. (L5)

L4 mener hen ikke har hatt fokus på karaktervurdering, men sier at innen fagteamet fremmes det et fokus gjennom vurderingsskjema. Hen beskriver at lærerne vil ha «ryggen fri» dersom det kommer klager på karakteren, og at det har en sammenheng med for detaljert og målrettet vurdering. L5 viser til at lærere fokuserer på karakterer for å kunne vurdere alle elevene mest mulig likt, og at baktanken er rettferdighet. Dette vil da kanskje begrense mangfoldet og det individuelle i svarene. Likevel mener L4 at det kan bli for detaljert og styre hva som vektlegges når oppgaver blir introdusert, det skal jeg gå nærmere innpå i neste avsnitt.

4.1.3 Opplevelsen av vurderingsskjema og vurdering

I fokusgruppeintervjuet med informantene blir vurderingsskjema et tema. Vurderingsskjema blir brukt for å vise elevene hvordan læreren vurderer og hvordan karakterer settes. Kriteriene er tett knyttet opp til kompetansemålene som elevene skal lære og måles i. Vurderingsskjema er lærerens ansikt utad og et åpent innblikk i lærerens profesjonelle skjønn (Lutnæs, 2020). Noen av informantene er usikker på om vurderingsskjemaet de lager åpner eller lukker for en kreativ prosess. L2 uttrykker bekymring for at vurderingsskjemaene ikke alltid er nøyaktig nok og sier:

Noen ganger så føler jeg at det er en styrke hvis du har gjort oppgaven selv sånn at du vet som møter elevene av utfordringer. Jeg synes at etter hver oppgave, etter hver ny oppgave så burde vi hatt et møte som gikk på vurderingskriterier for hva er vår erfaring når det gjelder kriteriene ... treffer vi eller bommer vi? (L2)

L2 er opptatt av å ha klare og gjennomtenkte vurderingskriterier som skal planlegges i felleskap. L3 mener det kan skape utfordringer dersom vurderingsskjema er for detaljert:

Det er kanskje det som er den største utfordringen, at det er så forskjell på elevene, så noen trenger at du kommer med eksempel oppgaver eller at du tar opp disse vurderingskriteriene og så sier du det kan være sånn og sånn og så er det noen som henger seg veldig opp i det og så klarer ikke de å tenke selv, altså bruke andre ting for å få til samme funksjon(L3)

L3 beskriver det som en utfordring at elever henger seg opp i vurderingskriterier og mener det kan føre til at de ikke tenker selv. L5 viser til en annen begrensning som vurderingskriterier kan gi:

noen ganger så har vi jo gitt oppgaver og så er det noen som sier kan jeg få lov å gjøre sånn eller sånn.. jeg har tenkt sånn? Og så svarer vi: nja det blir kanskje litt vanskelig fordi da er du ikke inn forbi disse målene for oppgaven (L5)

men da hvis altså vi har jo lagt føringene for å hindre kreativiteten vi da? altså eleven kan ikke vise kreativitet ut ifra et lukket system det tenker jo jeg. Så tenker jeg at og allikevel så ser jeg noen som putler og koser og klipper og prater og prater og prater og klipper og klipper litt og klippe litt altså og så blir vi rett og slett ikke ferdig og så er dem ganske flinke men ut i fra det de har gjort så er det bare 1/4 av oppgave som er gjort og hva kan du gi som karakter da det er jo egentlig ikke mer enn treer på selve produktene. Har full forståelse med fargevalg og alt det der men de er ikke kommet lenger enn at det er vanskelig å gi en karakter som er høyere. Har vi feilet da på veien? (L6)

L5 beskriver hvordan vurderingsskjema kan låse lærerens muligheter for å vurdere dersom eleven ikke svarer på oppgaven, men velger å gå utenfor rammene som er satt. Læreren må da ta et valg mellom å la eleven «tenke utenfor boksen» eller følge vurderingskriteriene. L6 trekker inn at dette kan hindre elevene i å utforske eller være kreative og bruke god tid på arbeid elevene liker. Et uferdig arbeid betyr derfor automatisk

lavere karakter ifølge vurderingskriteriene de bruker. L2 mener vurderingsskjema bør være klare i målene sine for å kunne sette en nøyaktig karakter og utdyper det slik:

Dersom man ikke har et godt nok vurderingsskjema er det jo ditt skjønn for hva som er rett. Da vil de jo klage på ditt skjønn på en måte og hvordan du har brukt det? (L2)

Intervjuer svarer: I vurdering må man kanskje bruke skjønn uansett?

ja men ikke hvis det er for eksempel er kriterier eller veldig tydelige kriterier (L2)

L2 mener med dette at et tydelig og nøyaktig vurderingsskjema kan støtte læreren dersom det kommer klage på karakteren læreren har satt og viser til hvordan klagen kan rettes mot lærerens skjønn. L6 trekker frem igjen at et detaljert vurderingsskjema også kan fremme ytre motivasjon og beskriver det slik:

da er det jo ikke en indre motivasjon sant det er jo da er det jo bare det at jeg skal vise et resultat og det vil bli verdsatt eller ikke verdsatt, ja ja men er vi på en måte avhengig av et sånt system altså for å kunne vurdere? (L6)

Ja men spørsmålet er jo egentlig er elevene avhengig av det? (L2)

Temaet er komplekst og skaper litt uro i gruppen. For å kunne vurdere produktet og prosessen til elevene på en god og rettferdig måte kreves det at læreren har klare mål og viser eleven hva som er forventet. Det kan gjøres ved å vise vurderingsskjema for oppgaven, men noen av informantene opplever at elever vil løse oppgaven på andre måter eller låser seg for mye til dette skjema. L2 ser på vurderingsskjema som en støtte i vurderingsarbeidet med tanke på karakterer og klage på karakter, men stiller seg til slutt undrende ovenfor om læreren og elevene blir avhengig av dette skjema. L4 utaler da at kjennetegn til måloppnåelse skal erstatte vurderingsskjema som faglæreren lager:

Jeg trodde ikke vi skulle ha de kriteriene lenger jeg trodde liksom at kjennetegn på måloppnåelse har erstattet de for der står jo der står jo det ganske svart på hvitt hva lav og middels og høg er eksempler på.(L4)

Kjennetegn på måloppnåelse er nytt i LK20 for faget kunst og håndverk, og inneholder en beskrivelse av hvordan man kan måle elevenes kompetanse med utgangspunkt i kompetansemålene. Her vises en usikkerhet blant informantene om hvordan læreren skal

bruke kjennetegn på måloppnåelse samt om det skal erstatte vurderingsskjema som faglærer lager i forbindelse med oppgaver og undervisvurdering.

4.1.4. Klage på standpunktkarakter som opplevd utfordring

Bekymringen for at elever skal klage på karakteren er også et tilbakevendende tema i empirien. Informantene planlegger som tidligere nevnt en fordypningsoppgave der eleven får mye ansvar for planlegging, gjennomføring og dokumentering av prosessen og produktet. Det er blandede meninger om hvordan elevene kommer til å håndtere dette. Hovedbekymringene er om elevene kommer til å klare å beregne tid, forstå hvordan de blir vurdert, gjennomføre produktet, og dokumentere prosessen. En fordypningsoppgave i selvvalgt materiale betyr også at det kommer til å ende i mange forskjellige produkter og fremgangsmåter, og utfordringen for informantene er å lage et felles vurderingsskjema som kan brukes på tvers av de oppgaveresultatene elevene ender opp med. Dette er uttalelser fra fokusgruppeinterjuet:

Da må vi presentere oppgaven og så må vi snakke om og vise de denne (Kjennetegn på måloppnåelse i læreplan). Hva er det som står i kompetansemålet? Hvordan lyder det? De skal fordype seg i en visuell uttrykksform eller en håndverksteknikk. (L4)

L4 er opptatt av at elevene skal vite kompetansemålene oppgaven presenterer. Det er viktig for hen at kompetansemålene dekkes i ulike oppgaver og forklarer det slik:

jeg har i hvert fall ofte vært litt opptatt eller jeg har alltid vært opptatt av at vi dekker alle kompetansemålene og det har jeg alltid vært. Å ha liksom alt på det rene med kompetansemål, og at vi har en oppgave som dekker noen, en som dekker noen og nå er jeg litt stressa fordi vi har ingen som dekker arkitektur. (L4)

L4 er stresset fordi ett kompetansemål ikke er dekket og forklarer det med å ha alt på det rene. Ved å dekke alle kompetansemålene i ulike oppgaver danner dette et grunnlag for standpunktkarakteren til eleven. L6 trekker inn at klage på karakterer kan føre til at lærere tviler på sin egen avgjørelse:

og det jeg kjenner selv er at hvis jeg ikke har noen ting, altså før sluttresultatet da så er jeg redd for at jeg ikke skal kunne forklart ordentlig hvorfor elevene har fått

det og det i karakter. For hvis du får klage på en karakter da, for det er jo noen ganger det det står litt på ikke sant, og har jeg latt eleven fått vise nok? (L6)

L6 viser til usikkerhet dersom hen får en klage, og begrunner dette i at det står litt på, noe jeg tolker som travle timer. Når jeg spør informantene i individuelle intervju om hva som vektlegges når de skal sette en karakter på et elevarbeid er en fellesnevner at de ser på prosess og produkt. L1 uttaler det slik:

Når jeg vurderer elevene, ser jeg på hvordan arbeidsprosessene har vært fra start til slutt. Om de har forstått og kommet raskt i gang med oppgaven, hvordan de har jobbet i timene, om de har prøvd å løse problemer som har oppstått underveis, og om produktet er ferdig når oppgaven er avsluttet. Ellers går vi igjennom vurderingskriterier for oppgavene før de setter i gang. De blir også oppfordret til å sjekke oppgaven innimellom for å se at de har med alle kriterier og løser oppgaven som det er tenkt. (L1)

L1 nevner at hen følger med på arbeidsprosess og problemløsning som del av karaktervurderingen. Det kan kreve at læreren dokumenterer og observerer elevenes prosess nøye. L1 nevner også at oppgaven skal løses slik det er tenkt, og at hen minner elever på å sjekke at de svarer på det oppgaven spør etter. L2 vektlegger også at eleven svarer på oppgaven:

Jeg legger vekt på teknisk faglig gjennomgang og presiseringer i forkant av oppgaven, kan jeg se at eleven har fulgt med? Om eleven har svart på det oppgaven spør etter (kriterier). Hvordan jeg har snakket en til en om utfordringer i forhold til materialet og elevens sine muligheter/evner til å forstå og til å teknisk utføre oppgaven. (L2)

L2 viser til at hen vurderer om eleven har fulgt med på undervisningen som blir gitt i forkant, og vektlegger elevenes kompetanse innen å forstå og bruke tekniske ferdigheter. L4 presiserer at hen setter karakteren sammen med elevene, og legger også vekt på elevens egen dokumenterte prosess:

Jeg snakker med en og en elev. Da ser vi på den digitale dokumentasjonen på prosessen og på produktet, vi har en dialog om elevens arbeid og progresjon i timene, vi ser på dokumentasjon av prosessen sammen, og er stort sett enig i hva som kan forbedres og hva som er bra. Så ser vi på produktet og snakker om hva

som fungerer godt, og hva som eventuelt ikke fungerer så godt. Finnes det rom for forbedring, eller er produktet akkurat sånn som det bør være? Jeg spør eleven om hvilken karakter han/hun tenker at arbeidet svarer til, og jeg sier meg enten enig, eller uenig. Er jeg uenig grunngir jeg min karakter enda mer grundig, og sier hva som kan forbedres i neste prosjekt for at eleven skal kunne oppnå ønsket karakter. Jeg legger vekt på prosessen/dokumentasjon av prosessen og det ferdige produktet. (L4)

L4 involverer elevene i større grad når hen skal gi karaktervurdering og sier at dersom eleven er uenig må karakteren grunngis enda mer slik at eleven forstår. På denne måten er det L4 som avgjør hva karakteren skal være, men fokuset er på at eleven skal forstå hva, hvordan og hvorfor karakteren settes. L5 har mest fokus på prosessen og nevner ikke produkt:

Jeg legger vekt på skisser, arbeidstegning, kreativitet og hvilken arbeidsmetode elevene bruker, og refleksjon rundt dette. (L5)

L5 viser til at elevenes skisser, arbeidstegninger, kreativitet, refleksjon og arbeidsmetode vurderes. Dette kan beskrives som en del av arbeidsprosessen til eleven. Alle informantene opplyser at de vurderer arbeidsprosessen til elevene. L1, L2 og L4 viser til at det ferdige produktet blir vurdert, og det er også sannsynlig at L5 vurderer dette selv om det ikke blir nevnt. L4 involverer elevene i karaktervurderingen mens L1, L2 og L5 viser mer til at de følger med på prosessen til elevene underveis.

Jeg spurte deretter informantene om det fantes oppgaver de foretrakk eller ikke med tanke på karaktervurdering. L1 mener åpne oppgaver er mest utfordrende og forklarer det slik:

Det varierer fra oppgave til oppgave hvordan de er å rette. De oppgavene som er mer åpne og gir størst rom for kreativitet er de jeg syns er vanskeligst. Det er fordi en elev og jeg kan ha ulikt syn på hva vi syntes er fint, ha ulike tanker om hvordan oppgaven skulle vært løst osv. (L1)

L1 identifiserer åpne oppgaver som de oppgavene som gir størst rom for kreativitet. Det kan bety oppgaver som gir eleven mulighet for å tolke selv. L1 beskriver at personlige preferanser da kan skape utfordringer når resultatet skal vurderes. L2 svarer:

Forskjell mellom handverk som bærer preg av funksjon er lettere å sette mål og vurdering på, enn kreativitet, fantasi og kunst. (L2)

L2 mener de oppgavene som fremmer håndverk og funksjon er lettere å sette vurdering på. Hen setter håndverk og funksjon som en motsetning til kreativitet, fantasi og kunst som kommer i samme kategori- ikke lett å vurdere. Dette kan skyldes at håndverk og funksjon har såkalt rette svar i motsetning til kreativitet og fantasi.

L5 mener de oppgavene som har en oppskrift og et produkt som er likt for alle er lettest å vurdere:

Jeg synes det er lettest å vurdere arbeidet der elevene følger en oppskrift og resultatet er ganske likt(L5)

L1, L2 og L3 er enige om at åpne oppgaver der elever kan bruke kreativitet er vanskelige å gi karaktervurdering og foretrekker oppgaver som stiller krav til bruk av håndverk og funksjon, samt oppskrifter som eleven skal følge. L4 trekker derimot inn at håndverk og funksjon kan være vanskelig å vurdere, og beskriver det slik:

Oppgaver hvor elevene gir mye av seg selv er vanskelig å vurdere. Og når elevene har jobbet ekstremt godt i timene, men resultatet likevel ikke er blitt bra. Det kan være tilfeller hvor elevene ikke har oppøvd et godt håndlag med bruk av verktøy, eller hvor ideen ikke viser noen form for kreativitet. Det kan også føles feil å gi karakter når materialet/teknikken er helt nytt for eleven, og vi ikke har tatt oss tid til å jobbe med teknikkene/materialene på forhånd. (L4)

L4 trekker på denne måten frem at elever er ulike og at noen trenger lengre tid enn andre for å få til en teknikk. Karakteren vil da føles feil å gi ettersom resultatet ikke nødvendigvis blir bra selv om eleven har jobbet godt. Det kan i verste fall føles urettferdig for eleven og minske motivasjonen eller gjøre at elever klager på karakteren. L4 sier at kreativitet kan vurderes ved å se på elevenes ideer. L1 og L2 mener kreativitet er vanskelig å vurdere, og knytter oppgaver som har åpne svar til kreativitet. Ulike uttalelser om blant annet begrepet kreativitet vitner om at informantene har ulike syn på hva det betyr. Jeg skal se nærmere på dette i neste avsnitt.

4.1.5 Forståelse og tolkning av begrepet kreativitet

Informantene var midt i en planleggingsprosess av en ny oppgave. Denne prosessen var preget av å finne betydningen av begrepene estetikk, utforskning, digitale ferdigheter, kreative strategier og prosess. Begrepene blir blant annet brukt i kompetansemålene samt avsnittet om standpunkt karakter i LK20 og er knyttet til karaktervurdering. Formålet med dette var å danne en felles forståelse mellom lærerne for å kunne videreformidle denne forståelsen til elevene. Planleggingsprosessen blir tatt opp av informantene under fokusgruppeintervjuet i ulike sammenhenger. Gjennom fokusgruppeintervjuet kommer det også frem som tidligere nevnt at informantene har ulikt syn på begrepet kreativitet og hvordan en kan legge til rette for en kreativ prosess. Jeg spør informantene om det er utfordrende å vurdere kreativitet, og L3 svarer slik:

Ja det er kanskje det jeg syns er det aller vanskeligste nå med nye læreplanen så er det liksom at kreativitet skal inn i hele prosessen og du skal være kreativ altså du skal være liksom innovativ du skal bruke ting på nye måter altså, men eneste plassen jeg føler at vi får målt kreativitet på er egentlig i motiv og dekor(...)du har enkelte vurderingskriterier som du bare må ha med for å kunne vurdere elevene på likt grunnlag så eneste plassen jeg føler jeg får vurdert kreativitet på det er pynt og dekor, det er jo synd. Det er vanskelig (L3)

L3 forteller at kreativiteten måles i pynt og dekor som er forbundet med et ferdig arbeid. Hen presiserer at det skal inn i hele prosessen, men at det er vanskelig for det er ikke utarbeidet vurderingskriterier som legger til rette for å måle kreativitet i prosessen. L4 svarer da slik:

men de nye kompetansemålene de er jo ganske mer åpen enn det vi er vant til å jobbe med. Sånn at det kommer inn dette med kreative strategier skal jo nå være en måte å måle dette med karakterer sant, og da må vi lære elevene hva kreative strategier er og hvordan kan de jobber med å utvikle kreativiteten sin. Og hvordan kan elever som ikke føler at de er kreative får lov til å prøve å være det, eller lære seg hvordan de kan prøve å være det. (L4)

L4 viser til at kreativitet ikke skal måles, men at lærerne skal lære elever hvordan kreative strategier kan brukes for å kunne oppnå kreativitet. Hen legger vekt på at bruken av kreative strategier kan måles gjennom hele prosessen og at det er slik det er tenkt ut fra

den nye læreplanen. Dette viser to ulike syn på hvordan begrepet kreativitet kan måles i med karaktervurdering. Hvor den ene er rettet mot resultat og produktet, og den andre er rettet mot prosessen og elevenes læring.

Mitt neste spørsmål dreier seg om hvordan elever kan lære å være kreativ og jeg viser til at kreativitet ofte kan læres i samspill med andre. Jeg spør informantene hvorfor de kun har individuelle oppgaver i KH og ikke gruppeoppgaver:

Godt spørsmål (L6)

Ja, men det er fordi vi er opptatt av produkt. (L5)

Fordi at vi skal kunne vurdere elevene enkeltvis mm og da er det kanskje fordi vi skal ha en karakter. (L3)

Ja det er ikke lett eller rettferdig å vurdere gruppearbeid (L2)

På denne måten mener informantene at karaktervurdering hemmer mulighetene for gruppeoppgaver i KH. Begrunnelsene til informantene er at det ikke gir en rettferdig karakter til hver enkelt elev i gruppen samt at elevene ikke viser til et eget individuelt resultat.

Videre i fokusgruppeintervjuet kommer det frem at L5 og L2 er bekymret for at det blir lagt for mye arbeid på elevene med tanke på en selvvalgt fordypningsoppgave, og at målet oppgaven har om å fremme kreativitet legger føringer som blir vanskelig for elevene å forstå ettersom de ikke er vant med å jobbe på denne måten:

vi legger jo veldig mye arbeid på dem ... for det første så skal de finne på egen oppgave for det andre så skal de være kreative i bruk av verktøyet også altså det er jo enormt mye ansvar. Ja og hva forventer vi hvis noen for eksempel bestemmer seg for å strikke? Forventer vi at de skal lage mønsteret selv eller? (L5)

Jeg tenker at det er litt krevende det som de skal inn i nå ... det å begynne å tenke helt alene. Noen holder jo på hjemme sant. Så de har jo liksom motivasjonen i utgangspunktet. Men jeg tror det at forventningene er: at du skal lage det, her er oppgaven, vær så god her er oppgaven og det er det de har hørt hele tiden opp igjennom, så hva vil det si å være kreativ? ikke sikkert de vet det (L2)

L2 forbinder begrepet kreativitet med at elevene skal begynne å tenke selv og at det er mye ansvar samt krevende. Hen legger også vekt på at elever er vant til å få en ferdig

oppgave som skal løses, og at elevene kanskje ikke vet hva kreativitet er. L2 er opptatt av at elevene skal planlegge og kunne vise til planlegging før de starter på selve oppgaven:

Men det er utrolig viktig å få de til å forstå denne forberedelsestiden.. at den er utrolig viktig.. så det er det jeg bekymrer meg litt for fordi at de ... de har jo lyst til å begynne med en gang ikke sant? De er ikke vant til den der resoneringen ... det der å planlegge ... Men da må vi snakke om forventninger? vi må snakke om hva vi forventer at de skal gjøre. At de må være veldig strukturert. (L2)

L2 beskriver at elevene skal være strukturert og forberede seg til en selvvalgt fordypningsoppgave, og at det er lærerens ansvar å fortelle elevene hva som er forventet.

L4 er mer opptatt av å vise elevene ulike kreative strategier i planleggingsprosessen:

Hvis de skal bruke ulike kreative strategier så må de jo vite hva det betyr. (Nevner ulike ideer til hvordan de kan lære dette) (L4)

Ja det er liksom sånn hvordan skal vi sette de fri eller få nye tanker? Det er jo ikke alle personer som er kreative (L2)

Mens L4 fokuserer på at kreative strategier kan læres og dermed fremme kreativitet, er L2 usikker på om alle elever klarer å være kreative. Til slutt blir det snakket om at en lærer kan legge til rette for å fremme kreativitet og læring, men at ansvaret også hviler på elevene:

Ja det må jo være en aktiv handling fra deres side viss de skal lære noe også. Og det er jo kanskje det som mangler noen ganger. Det å delta aktivt og sette seg inn i ting for å lære noe. Hvis de kan slippe ting så er det det beste. (L2)

Begrepet kreativitet blir omtalt flere steder i empirien, i ulike sammenhenger. I neste kapittel vil jeg se på de ulike funnene som er gjort i konseptene og drøfte disse i lys av teori.

5.0 Drøfting

Funnene som er avdekket i analysen blir presentert ovenfor i fem konsept. I hvert av konseptene trer opplevelser fra informantenes handlingsrom frem. Jeg vil nå knytte de ulike funnene innenfor hvert konsept til teori som kan belyse bakenforliggende årsaker, og drøfte hvordan de kan påvirke handlingsrommet for å fremme kreative prosesser i KH. To av konseptene er slått sammen under drøfting da teorien og empirien ble overlappende. Det er da konseptene *opplevelsen av vurderingsskjema og vurdering*, og *klage på standpunkt karakter som opplevd utfordring*.

5.1 Drøfting av erfaringer knyttet til tid og resultat

Innenfor konseptet tid kommer det frem to tema som knyttes til informantenes opplevde handlingsrom. Det første tema grunner i L5, L2 og L6 sine beskrivelser av hvordan karaktervurdering kan prege lærerens fremgangsmåter i undervisningen. L5 viser til at karaktervurdering skaper stress, samt et uønsket fokus på resultater og ferdige produkt fremfor informantens ønske om å fokusere på prosess og teknikk. L6 knytter det også til tidspress, og trekker frem at undervisningen kan oppleves som et jag etter å bli ferdig. Informantene har tre rom til rådighet hvor hvert av rommene er håndverksrom innenfor sitt felt, det vil si sløyd, keramikk og tekstil. Oppgavene må da fordeles over en viss tid slik at alle elevgruppene rekker å være gjennom alle rommene og dermed alle oppgavene i løpet av året. Dette vil også ha en innvirkning på tidspresset informantene opplever. L2 forklarer også at tidspresset grunner i at det skal være tid til karaktervurdering i etterkant. Undervisningen informantene beskriver ovenfor kan knyttes til Bernsteins prestasjonsmodell. Prestasjonsmodellen kjennetegnes med sterk innramming av blant annet tid og vurderingskriterier (evaluering). Det vil si at tiden elevene skal bruke er bestemt på forhånd, og ikke påvirket av elevene (Bernstein, 2000). Når L5 forklarer at karaktervurderingen skaper et resultatpress kan dette bety at oppgavene har sterk innramming av vurderingskriterier. I Bernsteins prestasjonsmodell kjennetegnes vurderingen ved at læreren leter etter mangler og feil for å kunne avgjøre hvilken karakter som skal settes (Bernstein, 2000). L5 uttrykker en tanke om at hen hadde undervist med mer fokus på prosess, teknikk og kreativitet dersom hen ikke skulle satt karakter på

elevarbeidet, og setter dermed karaktervurdering og vurderingskriteriene som motarbeidende faktorer til dette.

Biesta viser til at et fokus på resultater og måling av elevenes prestasjoner fører til lærifisering. Lærifisering beskriver han som et fokus på å lære så effektivt og målbart som mulig (Biesta, 2014). Poenget er at fokuset på et resultat eller lærifisering vil kunne føre til at viktige verdier ved utdanningen overskygges, som for eksempel slik L5 forklarer ved at hen ønsker å legge vekt på prosess, kreativitet og teknikker, men at karaktervurdering fører til et produkt- og resultatpress. Biesta legger vekt på at utdanning er mer enn å strebe etter å nå målbare mål, og vektlegger dette spesielt ved å vise til sosialisering og subjektivering (Biesta, 2014).

Det andre tema som kom frem under konseptet tid er at informantene opplever at det blir satt av liten tid til samarbeid seg imellom. Jeg har tidligere beskrevet hvordan informantene må prioritere andre møter grunnet ulike forpliktelser i andre fag, eller undervisning. Informantene beskriver at fellestiden ofte er preget av et fokus på andre fag enn KH, og L2 tilføyer at:

Ja det har gjort noe med selvrespekten min rent sånn faglig (...) at det er så lite prioritet, eller det er så lite aktuelt å ta opp eller snakke om, eller vi ikke får egen tid ... (L2)

Informantene opplever at det ikke blir satt av nok tid til planlegging eller til å tolke og forstå LK20. Dette kan beskrives som et større behov for en felles vurderingskultur eller tolkningsfelleskap. Udir skriver at et tolkningsfelleskap bør legges til rette for både innad i fag så vel som på skolen og på tvers av skoler (Utdanningsdirektoratet, 2022a). Ved å danne en felles forståelse for hvordan vurdering skal forstås ut fra læreplan vil dette bidra til å berike og likestille vurderingspraksisen inn mot skoler og fag. Samtidig er det opp til ledelsen ved skolen at det blir lagt til rette for dette samarbeidet (Dobson, Eggen, & Smith, 2009).

For å fremme kreative prosesser i KH legges det vekt på at elevene bør oppleve at det er tid til å utforske innenfor de ulike oppgavene og materialene (Nymo, 2019). Når oppgavene oppleves som et jag for informantene kan det vitne om at det også oppleves slik for elevene. Det vil da føre på et fokus på å bli ferdig med oppgaven fremfor å utforske (Nymo, 2019). Dersom oppgaven begrenses til tid eller for liten tid viser Olafsson til forskning som viser at det tar en viss tid for elever å komme inn i en kreativ

prosess (Olafsson, 2020). Det kan på denne måten være avgjørende for en kreativ prosess at det blir satt av nok tid til det i oppgaver.

5.2 Drøfting av karakterfokus blant elever og lærere

Informantene forteller om et karakterfokus blant elevene. Fokuset opplever de i ulik grad, og det knyttes blant annet til et ønske om bekreftelse eller usikkerhet. L4 mener karakterfokuset kan beskrives som en drivkraft:

...Da virker det som om det er drivkraften for å fullføre et produkt/et arbeid som de har startet på, og ikke en indre motivasjon for å fullføre noe som de har startet på. (L4)

Noen elever drives av ytre motivasjon, det kan da være kontrollert ytre motivasjon eller autonom ytre motivasjon (Deci & Ryan, 2000). Karakteren fungerer da som en belønning og drivkraft for arbeidet eleven gjør. Ytre motivasjon kan derimot hemme kreative prosesser da den ikke styres av indre lyst eller autonomi (selvbestemmelse) (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

Karakterfokuset knytter informantene også til sin egen rolle som en del av det miljøet som påvirker eleven. L1 og L2 mener foreldre, lærere og andre elever skaper forventninger og press til hvilken karakter den enkelte elev bør få. Samtidig stiller L2 seg kritisk til samfunnet som også bidrar til dette presset og beskriver det slik:

Er ikke samfunnet resultatorientert, kunnskapsfokuset, individualisert og konkurransepreget? Hvis Ja, så er vurdering og dokumentering selvsagt. Også selv om det strider mot enkelte tema innen K&H ... (L2)

I lys av teorien om målorientering beskriver L2 på at samfunnet fremmer en prestasjonsorientert målstruktur (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Denne målstrukturen verdsetter gode resultater og fremmer et konkurransepreget miljø, og skaper på denne måten ego-orienterte elever. Ego-orienterte elever er opptatt av hva andre mener, spesielt med tanke på prestasjon og resultat (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Biesta refererer til nåtiden som «*The age of measurement*» og knytter dette til målbare tester som blant annet PISA og PIRLS (Biesta, 2009). Når testene gjennomføres måles elevene opp mot en fasit som er satt, og skaper en verdi for hva som er god nok læring (i hvert fall ut fra det som

kan måles) for skolen og samfunnet. Debatten i samfunnet vil da dreie seg rundt det som er målbart innenfor læring og bidra til *lærifisering* (Biesta, 2014). Når utdanningen preges av *lærifisering* fører dette som tidligere nevnt til at viktige deler ved utdannelsen, og gjerne det som ikke kan måles overskygges i samfunnsdebatten, men også i skolen (Biesta, 2009).

Informantene L1 og L4 og L5 forteller at de snakker med elever om karakterer og mål for oppgaven ved oppstart og slutt av oppgaver. Det er lovpålagt gjennom opplæringsloven samt etisk riktig at elevene vet hvilke kompetansemål de måles i og hvordan (Forskrift til Opplæringslova, 2006, § 3-3) (Nielsen, 2019). Å snakke om eller vise til mål og karaktervurdering i starten av en oppgave bidrar til at elever blir mer bevisst på mål for vurdering av oppgaven. L2 mener det kan være uheldig og velger å ikke snakke om karakterer på 8 trinn. Hen forklarer dette med at det er ønskelig å fokusere på hva elevene kan lære i stedet, men at dette er et komplisert valg:

... Det er et komplisert tema når det gjelder faglig interesse/læring/mestring/karakterjag, - har sett sekser-elever som ikke vil ha produktene de har laget med seg hjem ... frustrerende! (L2)

L2 mener karaktervurdering kan påvirke læringen til elevene, men ved å unngå å snakke om mål og hvordan elevene måles skapes det et dilemma. På den ene siden skal det opplyses og snakkes om, og på den andre siden vil dette kunne påvirke elevenes fokus. L4 forklarer at frykten for å få klage på karakterer skaper et fokus på karakterer blant informantene, og dermed fører til at vurderingskriteriene blir spesifikke og mange. Alle informantene erkjenner at karakterfokuset kan komme fra læreren, men at dette ikke er hensikten eller ønskelig.

I opplæringsloven og LK20 blir det lagt vekt på at læreren skal gi vurdering for å fremme læring (Forskrift til Opplæringslova, 2006, § 3-3; Utdanningsdirektoratet, 2022c). Informantene viser til at karaktervurdering også kan fremme karakterfokus og ytre motivasjon, og dermed påvirke elevenes kreative prosesser.

5.3 Drøfting av opplevelsen av vurderingsskjema og vurdering og klage på standpunktvurdering som opplevd utfordring

Klage på karakter ble et konsept fordi flere av uttalelsene informantene kom med begrunnet de ut fra at det kan komme klage på karakterer. Det menes da standpunktkarakter som er den eneste karakteren eleven har rett til å klage på. Ettersom standpunktkarakteren skal være et resultat av elevens kompetanse i faget er det nødvendig for læreren å dokumentere og informere eleven om hva og hvordan kompetansen har kommet til syne og blitt vurdert gjennom de tre årene på ungdomsskolen (Utdanningsdirektoratet, 2022d). På skolen jeg har undersøkt blir det gitt karakter på hver elevoppgave. På denne måten blir karakterene en stor del av underveisvurderingen. Standpunktkarakteren skal ikke være en matematisk utregning av elevens karakterer gjennom utdanningsforløpet, men det vektlegges at underveisvurderingen i tillegg til å fremme læring også skal fungere som et grunnlag for å kunne sette en standpunktkarakter (Utdanningsdirektoratet, 2022b). På denne måten blir en klage på standpunktkarakter en klage på alle oppgaver, undervisning og vurdering eleven har fått i faget. L6 viser til en usikkerhet knyttet til klage på karakter og begrunner det med at hen kanskje ikke har latt eleven fått vist kompetansen sin godt nok. Samtidig er L4 opptatt av å dekke alle kompetansemål for å ha ryggen fri. Dette viser at det å få en klage på standpunktkarakter kan utgjøre en bekymring for informantene og føre til at de vil sikre seg at mål for undervisning og vurdering blir tydelig, vektlagt og dokumentert i alle elevoppgaver. L4 uttaler det slik:

... vurderingsskjemaene våre er blitt ganske overveldende med altfor mange kriterier og rubrikker. Det har kanskje blitt sånn for at vi skal ha «ryggen fri» dersom noen klager på karakteren (L4)

Dette viser seg tydeligere i fokusgruppeintervjuet når informantene diskuterer vurderingsskjema og kriterier.

Vurderingsskjema brukes i forbindelse med karaktervurdering på den aktuelle skolen og er en beskrivelse og spesifisering av kompetansemålene oppgaven bygger på. Det kan også omtales som kjennetegn på måloppnåelse. Vurderingsskjema inneholder vurderingskriterier som er knyttet til de spesifiserte delmålene for ulike kompetansemål. I fokusgruppe intervjuet diskuterer informantene ulike utfordringer knyttet til sine egne vurderingsskjema og kriteriene de inneholder. L2 mener det skal være klare og detaljerte

vurderingskriterier til hver oppgave slik at de er en støtte for læreren i vurderingsarbeidet. Det vektlegges at klare mål for undervisning og oppgaver fremmer læring og vurdering (Wølner, 2013). L5 har opplevd at elever vil utforske utenfor de kriteriene som er satt i vurderingsskjema og L6 påpeker da at vurderingsskjemaene inneholder vurderingskriterier som kan virke hemmende for utvikling av kreativitet. Dette støttes av Nymo (2019) som presenterer fire faktorer hun mener fremmer kreativitet, hvor den ene faktoren er *positiv holdning til kreative tankemåter*. Denne faktoren vektlegger at læreren må støtte eleven i å bygge mot for å ta valg som er annerledes og utforske ideer. Ved å ha vurderingskriterier som stopper elever fra å gjøre dette vil det kunne føre til at kreative prosesser ikke settes i gang. Kreative prosesser knyttes også til å tørre å gjøre feil, mens klare mål og tydelige vurderingskriterier kan i dette tilfelle virke hemmende for å gjøre disse feilene (Nymo, 2019).

L5 beskriver som nevnt en situasjon der hen opplever at vurderingskriteriene låser lærerens muligheter for å vurdere dersom eleven velger å tenke utenfor boksen. L6 viser til at et produkt som ikke samsvarer med vurderingskriteriene eller ikke er ferdig vil automatisk føre til en lavere karakter. I Bernsteins prestasjonsmodell kjennetegnes det at oppgavene har klare og tydelige kriterier. Under vurdering vil en lete etter det som mangler for å nå den høyeste karakteren, og eleven gjøres oppmerksom på hvordan eller hva som skal til for å bli bedre og nå høyere (Bernstein, 2000, ss. 46-47). Dette fører da til at elevene blir kjent med å følge en oppskrift, følge kriteriene og prestere ut fra det som står i vurderingsskjema (Bernstein, 2000). Denne utfordringen forklarer L3 slik:

Det er kanskje det som er den største utfordringen, at det er så forskjell på elevene, så noen trenger at du kommer med eksempel oppgaver eller at du tar opp disse vurderingskriteriene og så sier du det kan være sånn og sånn og så er det noen som henger seg veldig opp i det og så klarer ikke de å tenke selv...(L3)

Informantene beskriver utfordringer som knytter seg til tydelige og spesifikke kriterier for oppgavene, men begrunner bruken av det for å kunne stille sterkere dersom det kommer klage på standpunkt karakter. De viser også til at både lærer og elev trenger tydelige og spesifikke kriterier for å kunne vurdere:

da er det jo ikke en indre motivasjon sant det er jo da er det jo bare det at jeg skal vise et resultat og det vil bli verdsatt eller ikke verdsatt, ja ja men er vi på en måte avhengig av et sånt system altså for å kunne vurdere? (L6)

Ja men spørsmålet er jo egentlig er elevene avhengig av det? (L2)

Bernsteins kompetansemodell vektlegger *presence* i vurderingen av elever som beskriver en vurdering som leter etter det som er til stede av kompetanse i produktet og prosessen (Bernstein, 2000, s. 46). Standpunkt karakteren skal settes basert på den samlede kompetansen eleven har vist i faget (Forskrift til opplæringslova, 2006, §3-15). På denne måten knyttes kompetansemodellen til hvordan standpunkt karakteren skal settes. Læreren skal planlegge og vise til hvordan kompetansen og de ulike nivåene kan se ut gjennom bruk av vurderingsskjema og vurderingskriterier (Utdanningsdirektoratet, 2022d). Empirien viser derimot at det skjer noe i denne prosessen som fører vurderingen i retning av prestasjonsmodellen. Det kommer det frem at informantene har behov for å spesifisere vurderingskriteriene. Dette begrunner de i at det skaper en slags trygghet for elevene, og et tydelig svar dersom noen sliter med å komme i gang. For informantene skaper det en støtte i vurderingen hvor det kan pekes ut hva som mangler for å oppnå en viss karakter, og en begrunnelse dersom det skulle komme en klage.

Alle informantene beskriver at de legger vekt på prosessen og produktet til eleven når de setter karakter på elevoppgavene. L4 setter karakteren sammen med eleven, mens L1, L2 og L5 viser til at de dokumenterer og observerer underveis. Det er derimot enkelte elevoppgaver informantene ikke foretrekker med tanke på vurdering. Oppgavene beskrives som åpne, kreative, fantasifulle og knyttet til kunst. Åpne oppgaver kan bety oppgaver som er åpne for ulike svar og løsninger, hvor en elev må bruke ferdigheter som fremmer kreativitet (Nymo, 2019). L1 forklarer at slike oppgaver oppleves som vanskelig å vurdere ettersom det kan bety at læreren må vurdere etter personlige preferanser. Denne uttalelsen drøftes nærmere i neste del under konseptet *forståelse og tolkning av begrepet kreativitet*. L2 og L5 forklarer derimot at oppgaver som viser til en konkret funksjon i produktet, der resultatet er likt og elevene følger en oppskrift er lettere å sette karakter på. Oppgaver som resulterer i like svar kan plasseres innenfor et kontrollert læringsmiljø og prestasjonsmodellen til Bernstein som gjenkjennes av liten valgmulighet og lite elevinnspill (Skaalvik & Skaalvik, 2015; Bernstein, 2000). Når eleven opplever liten selvbestemmelse i oppgaver vil graden av autonomi synke og dermed hemmer dette

mulighetene for å fremme selvbestemmelse og indre motivasjon (Deci & Ryan, 2000). Som tidligere nevnt fremmer indre motivasjon kreative prosesser, og det vektlegges at autonomi er et grunnleggende behov i denne prosessen (Deci & Ryan, 2000).

L4 viser derimot til at håndverk og funksjon kan være vanskelig å vurdere ettersom elever er forskjellige og lærer ulikt. Hen beskriver at det føles urettferdig å sette en karakter når eleven ikke har fått god nok tid til å lære seg teknikken eller er kjent med materialet, og forteller at det kan oppstå ulikheter mellom elevene i oppgaver der alle skal følge en oppskrift eller få likt resultat innen en viss tid. L4 forklarer på denne måten at det blir mer rettferdig å vurdere med utgangspunkt i elevenes forutsetninger og utvikling og fremmer dermed mangfold og individualitet. Oppgaver som vektlegger oppskrift og likt resultat vil legge til rette for sammenligning under vurdering, men også mellom elevene.

5.4 Drøfting av forståelse og tolkning av begrepet kreativitet

Begrepet kreativitet fremtrer i ulik form gjennom forskningsprosessen. Jeg vil derfor også trekke inn noen uttalelser som ligger under andre konsept. Informantene ønsker å legge til rette for kreative prosesser i undervisningen og i elevoppgavene, men støter på ulike utfordringer i dette arbeidet.

L3 forteller at kreativitet måles i det ferdige produktet ved å se på pynt og dekor, og at dette er vanskelig. Det tyder på at vurderingskriteriene for oppgavene legger til rette for at kreativitet skal måles på denne måten. L1 legger også vekt på det ferdige resultatet ved å beskrive at oppgaver som fremmer kreativitet er vanskelig å vurdere ettersom:

...en elev og jeg kan ha ulikt syn på hva vi syntes er fint, ha ulike tanker om hvordan oppgaven skulle vært løst osv. (L1)

På denne måten knyttes vurderingen av kreativitet til lærerens subjektive preferanse. Dette synet på vurdering av kreativitet kan bli uforutsigbart for elevene, og en lærer kan ikke lære fra seg eller vurdere ut fra sitt eget syn på hva som er fint (Lutnæs, 2013). L4 mener kreativitet kan fremmes i prosessen gjennom læring og bruk av kreative strategier, og det er et annet perspektiv enn det som blir forklart og utført av L3 og L1. Informantene viser på denne måten en konflikt mellom hva som er ønsket og hva som faktisk skjer. Denne problemstillingen støttes av forskning der det vises til et behov for

avklaring og tydeliggjøring innenfor hvordan en legger til rette for og vurderer kreative prosesser i KH (Lutnæs, 2013) (Olafsson, 2020).

Modellen over ferdigheter som presenteres av Lutnæs i teorikapittelet SKRIV NR legger vekt på å fremme og vurdere ferdigheter som fremmer kreativitet fremfor å vurdere det ferdige produktet (Lutnæs, 2020). Hun legger vekt på at flere av ferdighetene ikke kan settes en karakter på. Ved å fremme ferdighetene i undervisningen og oppgavene vil dette derimot bidra og legge til rette for kreative prosesser (Lutnæs, 2020)

L4 beskriver en forståelse for hvordan kreativitet kan fremmes som samsvarer med modellen Lutnæs presenterer, og viser til at elever må lære seg ulike strategier, men at faglærer skal legge til rette for at de ulike kreative strategiene kan læres. L2 stiller da spørsmål til om alle elever klarer å lære seg kreative strategier eller er kreative. Elever kan vise ulike nivå av kreativitet som forklares ved å vise til four-C modellen (Kaufman & Beghetto, 2009). I modellen fremmes et syn på kreativitet som innebærer at alle kan lære seg å være kreative. Dette forutsetter at oppgavene og undervisningen elevene får legger til rette for kreative prosesser, noe L2 er usikker på og kobler til hvordan oppgaver tidligere har blitt gjennomført:

... Men jeg tror det at forventningene er: at du skal lage det, her er oppgaven, vær så god her er oppgaven og det er det de har hørt hele tiden opp igjennom, så hva vil det si å være kreativ? ikke sikkert de vet det (L2)

Informantene viser ulike syn og holdninger til begrepet kreativitet. I modellen Lutnæs presenterer fremheves *Å være sambeidsvillig* som en kreativfremmende ferdighet (Lutnæs, 2020). Nymo (2019) viser til faktorer som fremmer kreativitet hvor *Læringsmiljø* innebærer å legge til rette for at elever kan dele ideer. Når jeg spør informantene hvorfor de ikke har gruppeoppgaver i KH forklarer de det slik:

Godt spørsmål (L6)

Ja men det er fordi vi er opptatt av produkt. (L5)

Fordi at vi skal kunne vurdere elevene enkeltvis mm og da er det kanskje fordi vi skal ha en karakter. (L3)

Ja det er ikke lett eller rettferdig å vurdere gruppearbeid (L2)

På denne måten viser informantene at karaktervurdering fører til et behov for individuelle produkt og at gruppearbeid som potensielt kan fremme kreative ferdigheter da ikke prioriteres.

6.0 Oppsummering og avslutning

Empirien til denne avhandlingen har vært kompleks, men samtidig gitt noen klare og entydige svar. Gjennom analysen kommer det frem fem konsepter som i ulik grad og delvis overlappende beskriver noe om hvordan handlingsrommet til faglærere i KH utfordres direkte eller indirekte av karaktervurdering. Jeg har sett nærmere på hvordan de ulike funnene i lys av teori kan påvirke handlingsrommet for å fremme kreative prosesser faget.

Spørsmålet som startet forskningsarbeidet og ligger til grunn for min nysgjerrighet er «Hva må jeg gjøre for å få høyere karakter?». Dette er et spørsmål jeg ofte får av elever når jeg underviser i faget KH. Når elevene spør læreren hvordan karakteren kan bli høyere vitner dette om at læreren har en fasit og dermed kan forklare eleven akkurat hva som skal til for å få en høyere karakter. Spørsmålet setter karakteren i fokus, og det gjorde meg undrende til hvordan karakteren får en så stor betydning for elevene og hva påvirkningen av denne betydningen kan være. Det gjorde at jeg ville undersøke med faglærere i KH. Faglæreren er den som tolker og forstår hvordan vurdering skal gjennomføres, må forholde seg til karaktervurdering daglig og formidler karaktervurdering til elever. Hvordan påvirkes handlingsrommet til faglæreren av dette? Kreative læreprosesser er sentralt i utdanningen jeg tar, men også en grunnleggende verdi for samfunnet og individet (Kunnskapsdepartementet, 2019). Kreativitet skal fremmes i faget KH og det er derfor relevant å se på hvordan handlingsrommet for kreative prosesser påvirkes av karaktervurdering. Problemstillingen for masteravhandlingen ble derfor slik:

Hvordan opplever et utvalg faglærere at karaktervurdering påvirker handlingsrommet for å fremme kreative prosesser i kunst og håndverk?

Som nevnt tidligere har forskningen og analysen resultert i fem konsepter, og innenfor disse konseptene er det gjort ulike funn. Funnene avdekker ulike faktorer ved karaktervurdering basert på informantenes opplevelser, meninger og erfaringer. Innenfor konseptet *erfaringer knyttet til tid og resultat* kommer det frem at informantene opplever et tids- og resultatpress knyttet til karaktervurdering. Det vektlegges også at det blir satt av for liten tid til å danne en god nok vurderingskultur. Konseptet *karakterfokus blant elever og lærere* beskriver elevenes opplevde karakterfokus som ytre motivasjon. Karakterfokuset knyttes også til samfunnet, læreren, foreldre og medelever som en del av miljøet rundt eleven. I konseptene *opplevelsen av vurderingsskjema og vurdering og klage på standpunktvurdering som opplevd utfordring* viser informantene et behov for spesifikke og målbare vurderingskriterier. Dette begrunnes blant annet som en støtte i vurderingsarbeidet og dokumentasjon dersom det kommer klage på karakter. Det siste konseptet *forståelse og tolkning av begrepet kreativitet* viser hvordan informantene har ulik forståelse og ønske for hvordan kreativitet kan og bør måles i oppgaver. Dette kan igjen føre til utfordringer når faget skal fremme kreative prosesser.

Informantene beskriver et ønske om endring, og stiller seg flere ganger kritisk til deler av sin egen vurderingspraksis. Dette gjør temaet ekstra interessant, og fremmer et grunnlag for videre forskning. Empirien viser at informantene ønsker, og prøver å legge til rette for kreative prosesser, men møter på utfordringer knyttet til vurderingskriterier og målbar kompetanse. Bernstein var tidlig ute da han presenterte hvordan skolesystemet gikk mot en retning som fremmet prestasjonsmodellen på 60-70 tallet (Bernstein, 2000). Empirien og analysen for denne avhandlingen viser også at prestasjonsmodellen representeres i vurderingsarbeidet. Biesta mener *The age of measurement* påvirker samfunnsdebatten som omhandler læring i skolen, slik at den dreier seg om målbare resultater fremfor viktige aspekter ved utdannelsen som ikke kan måles (Biesta, 2014). Informantene viser til at kreative prosesser oppleves som utfordrende å vurdere og måle. Dermed blir det ikke vektlagt i den grad det er ønskelig. Det kan være viktig for faglæreren i KH, men også for andre fag å gjøres oppmerksom på hvilken av Bernsteins modeller som fremmes i undervisningen. Dersom jeg ser på spørsmålet «Hva må jeg gjøre for å få høyere karakter» i lys av Bernsteins modeller vil det kunne besvares på to ulike måter. I lys av prestasjonsmodellen ville svaret til læreren inneholdt hva produktet manglet for å nå høyeste karakter. Derimot ville svaret i lys av kompetansemodellen

kanskje stilt spørsmålet tilbake til eleven, og oppfordret til refleksjon rundt elevens kompetanse og prosess.

Gjennom arbeidet med denne masteravhandlingen har jeg forsøkt å avdekke hvordan karaktervurdering påvirker handlingsrommet for å fremme kreative prosesser i faget KH. Undersøkelsene representerer et begrenset utvalg faglærere innenfor samme skole og kan på denne måten ikke generaliseres. Det ville derimot vært interessant å undersøke dette videre ved å nytte både kvantitative og kvalitative undersøkelser inn mot både faglærere, elever, men også oppgavetekster og undervisning.

Formålet med denne masteravhandlingen har vært å stille spørsmål til vurderingspraksisen i KH, og hvordan den påvirker viktige aspekter ved faget. Som faglærer i KH har avhandlingen ført til viktige refleksjoner knyttet til egen utøvende rolle, men også til utdanningssystemet og samfunnet. Jeg håper den kan bidra til å skape diskusjoner og refleksjoner videre i fagfeltet.

Bibliografi

- Berger, P., & Luckmann, T. (1966). *The Social Construction of reality- A treatise in the Sociology of Knowledge*. (F. Wiik, Trans.) Fagbokforlaget.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Biesta, G. J. (2006). *Beyond learning*. Paradigm.
- Biesta, G. J. (2009). Good Education in an Age of Measurement: On the Need to Reconnect with the Question of Purpose in Education. *Reseachgate.net*. doi: 10.1007/s11092-008-9064-9
- Biesta, G. J. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. (A. Sjøbu, Trans.) Fagbokforlaget.
- Christophersen, C. (2010). Forskningsetiske refleksjoner. In T. B. Schei, E. Olsen, & C. Christophersen, *Flyt og form: forskningstekster fra det musikkpedagogiske fagfeltet* (pp. 151-165). Høgskulen i Bergen.
- Csikszentmihalyi, M. (2002). *Flow: The Classic Work on How to Achieve Happiness*. RIDER.
- Deci, E. L., & Ryan, R. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: HumanNeeds and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, pp. 227-268.
doi:https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Dobson, S., Eggen, A. B., & Smith, K. (2009). Innledning. In S. Dobson, A. B. Eggen, & K. Smith, *Vurdering, prinsipper og praksis* (pp. 11-16). Gyldendal akademisk.
- Forskrift til Opplæringslova. (2006, § 3-3). *Forskrift til opplæringslova Individuell vurdering i grunnskolen og i vidaregåande opplæring (FOR-2006-06-23-724)*. Lovdata. Retrieved from https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_5#KAPITTEL_5
- Forskrift til opplæringslova. (2006, §3-10). *Forskrift til opplæringslova Individuell vurdering i grunnskolen og i vidaregåande opplæring(FOR-2006-06-23-724)*. Lovdata. Retrieved from https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_5#KAPITTEL_5
- Forskrift til opplæringslova. (2006, §3-15). *Forskrift til opplæringslova Individuell vurdering i grunnskolen og i vidaregåande opplæring(FOR-2006-06-23-724)*. Lovdata. Retrieved from https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_5#KAPITTEL_5
- Gadamer, H.-G. (2010). *Sannhet og metode: grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. (L. Holm-Hansen, Trans.) Pax Forlag AS.
- Gergen, K. J. (2011). *En invitation til social konstruksjon*. Mindspace.
- Haugen, C. (2007). En problematisering av læringsprinsippet "å bygge på elevenes bakgrunnskunnskap". In S. S. Hovdenak, R. Riksaasen, & V. Wiese, *Klasse, Kode og identitet - Bernstein i norsk forskning* (pp. 67-80). Tapir Akademisk Forlag.
- Hjardemaal, F. (2007). Vitenskapsteori. In K. Tveit, T. Kleven, & F. Hjardemaal, *Innføring i pedagogisk forskningsmetode- En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (pp. 179-216). Akademika.


- Haavelsrud, M. (2007). Klassifikasjoner og makt. In R. Riksaasen, V. Wiese, & S. S. Hovdenak, *Klasse, kode og identitet- Bernstein i norsk forskning* (pp. 17-30). Tapir Akademisk Forlag.
- Johannessen, A., & Christoffersen, L. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt.
- Kaufman, J., & Beghetto, R. (2009). Beyond Big and Little: The Four C Model of Creativity. *Review of General Psychology*(Volume13:1), 1-12. doi:<https://doi-org.galanga.hvl.no/10.1037/a0013688>
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *NOU 2015: 8 Fremtidens skole — Fornyelse av fag og kompetanser*. Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/?ch=6>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i kunst og håndverk (KHO1-02)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2018). *Interview: Learning the craft of Qualitative Research Interviewing* (3 ed.). (T. Anderssen, & J. Rygge, Trans.) Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lucas, B., Claxton, G., & Spencer, E. (2013). *Progression in Student Creativity in School FORMATIVE ASSESSMENTS: First Steps Towards NewForms of Formative Assessments*". No. 86. OECD Publishing. doi:<https://www.researchgate.net/deref/http%3A%2F%2Fdx.doi.org%2F10.1787%2F5k4dp59msdwk-en>
- Lutnæs, E. (2013). *Vurdering av kreativitet i grunnskolefaget Kunst og håndverk – et svakt ledd?* doi:<https://www.kunstogdesign.no/nyhetssaker/vurdering-av-kreativitet-i-grunnskolefaget-kunst-og-hndverk-et-svakt-ledd>
- Lutnæs, E. (2020, Oktober 29). *Kreativ kompetanse i vurderingsskjema*. Retrieved from Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen: <https://kunstkultursenteret.no/ressursbase/kreativ-kompetanse-i-vurderingsskjema/>
- Meld.St 28. (2015-2016). Fag-Fordypning-Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet. In Kunnskapsdepartementet. Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/?ch=5>
- Nielsen, L. M. (2019). *Fagdidaktikk for kunst og håndverk* (2.utgave ed.). Universitetsforlaget.
- Nymo, M. E. (2019, Juli 2). *Hvordan legge til rette for kreativitet i klasserommet?* Retrieved from Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen: <https://kunstkultursenteret.no/ressursbase/kreativitet-i-klasserommet/>
- Olafsson, B. (2020). Å støtte kreativitet. *Form Akademisk*(vol13, nr3), 1-16. Retrieved 03 22, 2022, from <https://journals.oslomet.no/index.php/formakademisk/article/view/3947/3692>
- opplæringslova, F. t. (2006,§5-1). *Forskrift til opplæringslova Klage på vurdering (FOR-2006-06-23-724)*. Lovdata. Retrieved from https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_7#KAPITTEL_7

- Postholm, M. B. (2012). *Kvalitativ metode en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Universitetsforlaget.
- Riksaasen, R. (2007). Basil Bernsteins kodeteori- et verktøy ved analyse av pedagogisk virksomhet i skole og lærerutdanning. In R. Riksaasen, V. Wiese, & S. S. Hovdenak, *Klasse, kode og identitet - Bernstein i norsk forskning* (pp. 31-46). Tapir Akademisk Forlag.
- Robinson, K. (Writer). (2006). [Motion Picture]. Tedtalks. Retrieved oktober 21, 2021, from https://www.ted.com/talks/sir_ken_robinson_do_schools_kill_creativity
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring TEORI OG PRAKSIS*. Universitetsforlaget.
- Solstad, A. G. (2012). Kreativitet og innovasjon i opplæringen utfordringer for skole og lærerutdanning. In J.-B. Johansen, *Skapende og kreativ læring* (pp. 41-62). Akademika Forlag.
- Stana, I. (2016, Desember 12). *Om kreativitet*. Retrieved from Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen: <https://kunstkultursenteret.no/ressursbase/om-kreativitet/>
- Sæther, E., & Gleiss, M. S. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4 ed.). Gyldendal Akademisk.
- Tjora, H. A. (2018). *Viten skapt*. Cappelen Damm as.
- Utdanningsdirektoratet. (2022a, mars 16). Tolkningsfelleskap om standpunktvurdering. *Udir.no*. Retrieved April 16, 2023, from <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/om-vurdering/tolkningsfelleskap-om-standpunktvurdering/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022b, Mai 23). Behandling av klager på standpunktkarakter i fag. *Udir.no*. Retrieved April 16, 2023, from <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Vurdering/behandling-av-klager-pa-standpunktkarakterer-i-fag/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022c). *Underveisvurdering*. Retrieved from <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/om-vurdering/underveisvurdering/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022d). *Standpunktvurdering*. Retrieved from <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/sluttvurdering/standpunktvurdering/#a173400>
- Wølner, T. A. (2013). *Kriteriebastert vurdering*. Universitetsforlaget.

Figur 1 the complete four-c Model (Kaufman & Beghetto, 2009).....	12
Figur 2 Modell over ferdigheter som fremmer kreativitet (Lutnæs, 2020)	14
Figur 3 Recontextualized Knowledge (Bernstein, 2000, s.45).....	22
Figur 4 Informant-tabell, selvlaget.....	32
Figur 5 SDI- modellen (Tjora, 2021, s.217).....	38
Figur 6 Utsnitt fra analyse, selvlaget.....	39

Vedlegg

Vedlegg 1 Godkjenning fra NSD

 Sikt

[Meldeskjema](#) / [Masteroppgave Macrel](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer 315892	Vurderingstype Standard	Dato 21.09.2022
----------------------------------	-----------------------------------	---------------------------

Prosjekttittel
Masteroppgave Macrel

Behandlingsansvarlig institusjon
Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for kunstfag

Prosjektansvarlig
Kjetil Sæmoe


Student
Tonje Lyssand Thorsnes

Prosjektperiode
17.08.2022 - 26.05.2023

Kategorier personopplysninger
Alminnelige

Lovlig grunnlag
Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 26.05.2023.

[Meldeskjema](#) 

Kommentar
OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

TAUSHETSPLIKT
Deltagere i prosjektet har taushetsplikt. Intervjuene må gjennomføres uten at det fremkommer opplysninger som kan identifisere elever.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG
Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET
Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

LOVLIG GRUNNLAG
Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER
Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).

Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Personverntjenester vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 2 Intervjuguide fokusgruppeintervju

Fokusgruppeintervju

Spørsmål	Oppfølging spørsmål	
Kva er ditt forhold til karaktervurdering i kunst og håndverk?	Er det nyttig/unyttig i arbeidet ditt Hvordan er det nytting/unyttig	
Hva kjennetegner en kreativ oppgave i K&H?	Føler du at du får til dette i oppgavene eller undervisningen? Hvorfor/hvorfor ikke?	
Hvor viktig er kreativitet i arbeidet ditt?	I arbeid med oppgaver og undervisning	
Hvordan opplever du at elever forholder seg til karakterer i dine timer?	For eksempel ved innføring av ny oppgave For eksempel hvordan det påvirker prosessen deres	
Hvorfor er det bare individuelle oppgaver i kh? *kreativitet kan fremmes \læres i samspill med andre		
Er det noen oppgaver du synes er bedre eller verre å vurdere?	Hvorfor?	
Har du noen gang droppet en oppgave fordi den var vanskelig å vurdere?	Har du noe du har lyst å gjennomføre med elevene men ikke gjort det?	
Hva mener du er en viktig faktor for hvordan du setter karakterer?	Læreplan Kollegiet Skolen Fagteam Eleven Material	

Er det noe som er annerledes i forhold til vurdering i LK20?	Er det bedre eller verre? Hva er forskjellene	
Hva styrer hvordan du planlegger eller gjennomfører en oppgave	Kompetansemål? Hva du vil eleven skal lære? Kreativ prosess?	
Hvordan vil LK20 at læreren skal vurdere? Hvordan vurderer du kreative prosesser?	Evt. Hva er uklart?	
Hvordan påvirker vurdering fagteam-møter?		

Vedlegg 3 Intervjuguide individuelle intervju

1. Hvordan begrunner du karakteren du gir elevene? (Hva legger du vekt på når du vurderer?)
2. Hvor ofte snakker du med elevene om karakterer og vurdering? (hver time, i oppstart av oppgave, mot slutten, iblant, når de tar det opp, aldri)
3. Fra transkripsjoner av tidligere observasjon ser jeg at dere snakker mye om vurdering når dere planlegger oppgaver til elevene- hvorfor tror du dere fokuserer så mye på det?
4. Har du opplevd at en oppgave er enklere eller vanskeligere å vurdere? (Hvorfor tror du det er slik?)
5. Får du spørsmål fra elevene om karakterer når de holder på med en oppgave? (ofte, lite, aldri, innimellom) Hvorfor tror du de spør om dette/ikke spør om dette?

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Hvordan erfarer et utvalg faglærer at karaktervurdering påvirker handlingsrommet for kreative prosesser i kunst og håndverk»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å *forske på hvordan karaktervurdering påvirker handlingsrommet til faglærere i kunst og håndverk*. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med forskningsprosjektet er å belyse erfaringer og meninger blant faglærere i kunst og håndverk knyttet til karaktervurdering og kreativitet. Denne datainnsamlingen skal bidra til å svare på problemstillingen i masteroppgaven min. Problemstillingen sitt hovedområde er å avdekke hvordan vurdering kan påvirke lærerens kreative handlingsrom med tanke på oppgaver og undervisning i faget.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen på Vestlandet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg spør deg om å være informant ettersom du underviser i kunst og håndverk på ungdomstrinnet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Jeg vil benytte meg av intervju som metode. Dette innebærer gruppeintervju og personintervju. Under intervjuene vil jeg bruke lydopptaker og ta notater. Etter transkribering av opptakene vil lydopptakene slettes. Jeg vil anonymisere alt innsamlet data og det vil ikke komme frem hvem som er informanter.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli

slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- *Tilgang til det innsamlede materialet vil kun være meg*
- *Navn, alder, arbeidsted vil erstattes av en kode som ikke kan spores tilbake til deg.*

Intervjuene vil tolkes og drøftes i masteroppgaven min.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 30.06.2023. Alt datamateriale er anonymisert og personopplysninger vil bli makulert.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra *Høgskolen på Vestlandet* har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- *Kjetil Sømoe ved Høgskulen på Vestlandet.*
- Vårt personvernombud: Trine Anikken Larsen, tlf 55587682, trine.anikke.larsen@hvl.no

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Eventuelt student

(Forsker/veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «**Hvordan erfarer et utvalg faglærer at karaktervurdering påvirker handlingsrommet for kreative prosesser i kunst og håndverk**», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i *gruppeintervju*
- å delta i *personintervju*

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)