



Høgskolen i **Hedmark**

Avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap

Linda Jeanette Skarpnord Hammerborg

Masteroppgave

Vurdering for læring og undervisningsmetoder i kunst og håndverk

Min historie om en reise i et vurderingslandskap

‘Assessment for learning’ and teaching methods
in arts and crafts education

My history about a journey through an assessment scenery

Master i Tilpasset opplæring

2015

Samtykker til utlån hos høgskolebiblioteket

JA NEI

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage

JA NEI

Forord

Fenomenet som studeres kvalitativt i denne oppgaven er forståelser om vurdering for læring og undervisningsmetoder som en effekt av en reise i vurderingslandskap i lys av *tilpasset opplæring*. I arbeid med ulike innganger til fenomenet, undersøkes og eksperimenteres det teoretisk i oppgaven om forståelser om vurdering for læring, hva vurdering for læring gjør og kan gjøre for elever i kunst og håndverksfaget.

Denne oppgaven er blitt til takket være mennesker og sammentreff som har vært betydningsfulle for meg. Jeg vil uttrykke min takknemlighet for alt og alle som har bidratt til at dette arbeidet har vært mulig og har blitt til.

Tusen takk til min veileder Camilla Eline Andersen for all oppmuntring og veiledning på reisen. Jeg har vandret i både oppover og nedoverbakker i et vurderingslandskap på jakt etter hva *vurdering for læring* er, hva det gjør og hva det vil kunne fortsette å gjøre i undervisningssammenheng. Min læringskurve har vært bratt, fra årevis avstand fra sittende bak skolebenken til i skrivende stund et sensitivt nærvær til å være en forfatter av en akademisk tekst. Jeg retter også en stor takk til sluttleser som løftet oppgaven.

Takk til lærerne som har delt sine opplevelser med meg, uten dere ville vurderingsreisen vært umulig. Jeg er meget takknemlig for at dere har delt deres tanker, erfaringer og viten. Takk til min venninne Camilla og hennes kyndige blick. Takk til skolens ledelse som har gjort min forskning gjennomførbar. Takk til støttende kollegaer og oppmuntrende venner og mest av alt takk til min kjære lille inspirerende familie som har vartet opp og tålt mammas fraværende oppførsel i tenke- og skrivebobla som jeg var i gang på gang. Og ikke minst takk til lille logrende Mokka for lufteturene for å tenke klarere.

Takk til min venninne Regine som introduserte meg og motiverte meg for studiet, til mamma Lisbeth som bestandig heier på meg og til Tom som hjelper meg på veien fremover mot noe større og mer.

Til Anna og Jonathan

Innhold

FORORD	2
INNHOOLD	3
1. EN INTRODUKSJON AV EN PEDAGOGISK REISE	7
1.1 PRELUDE I	7
1.2 HISTORIEN.....	9
1.3 TIDLIGERE FORSKNING	10
1.4 MÅL	10
1.5 PROBLEMSTILING OG UNDERSØKELSEN	11
1.6 OPPBYGGING OG INNHOOLD	13
2. INNGANG 1: EN (MASKINISK) SAMMENSETNING AV FORSKEREN I MØTER INNENFOR VED REISENS BEGYNNELSE	14
2.1 PRELUDE II.....	14
2.2 EN MASKINELL SAMMENSETNING I/PÅ FORSKEREN	15
2.3 ANDRE SAMMENSETNINGER I/PÅ FORSKEREN	16
2.3.1 <i>Forskeren</i>	17
2.3.2 <i>Tekster som engasjerer i møter med forskeren</i>	17
2.4 SVAR PÅ FORSKNINGSSPØRSMÅLET OG PROBLEMSTILLINGEN.....	20
3. INNGANG 2: MØTER MELLOM FORSKEREN, VURDERING FOR LÆRING OG TILPASSET OPPLÆRING	22
3.1 <i>TILPASSET OPPLÆRING</i>	22
3.2 <i>VURDERING FOR LÆRING</i>	23
3.3 EKSPERIMENT I - ET SAMMENSTØT MELLOM TO LÆRINGSSYN	25
3.4 EKSPERIMENT II – EN OPPSETNING AV BIDRAG	26
3.5 OPPSUMMERING OG FLERE SVAR PÅ PROBLEMSTILLINGEN	28

4. INNGANG 3: MØTER MELLOM FORSKEREN OG (FILOSOFISK) TEORI OG MER EMPIRI	
29	
4.1 PRELUDE III	29
4.2 KREATIVITET.....	30
4.3 DELEUZE OG GUATTARI	31
4.3.1 <i>Deleuzisk tenkning om rhizomet og rhizomatisk vekst</i>	32
4.3.2 <i>Prinsipper om rhizomatisk tenkning</i>	33
4.3.3 <i>Refleksjoner om en deleuzeoguattarisk undervisningsmetode</i>	35
4.4 REFLEKSJONER OM INKLUDERING OG ANNERLEDES.....	38
4.5 OPPSUMMERING OG FLERE SVAR PÅ PROBLEMSTILLINGEN	39
5. VITENSKAPSTEORI, FENOMENET OG ET METODEVALG	40
5.1 POSTMODERNISME OG EPISTEMOLOGI	40
5.2 ET SOSIOMATERIELT FENOMEN	42
5.3 EN KVALITATIV UNDERSØKELSE	43
5.3.1 <i>En kvalitativ tilnærming</i>	44
5.3.2 <i>Forskerens forberedelser i møte med det kvalitative intervjuet</i>	44
5.3.3 <i>Utvalg av tid, sted, rom og deltakere</i>	45
5.3.4 <i>Forskerens etiske handlinger og refleksjoner</i>	46
5.4 AUTENTISITET, RELIABILITET OG VALIDITET OG ET SKRÅBLIKK PÅ METODE	47
5.4.1 <i>Autentisitet</i>	47
5.4.2 <i>Reliabilitet</i>	48
5.4.3 <i>Validitet</i>	48
5.4.4 <i>Et skråblikk på forskerens metodevalg</i>	49
6. INNGANG 4: REPRESENTASJONER OG PRODUKSJONER I OG MED TRE KUNST- OG HÅNDVERKSLÆRERE.....	51

6.1	PRELUDE IV	52
6.2	ET MANGFOLD AV SAMMENHENGER I KUNST- OG HÅNDVERKSLÆRERERS SAMMENSETNING .	53
6.2.1	<i>Fridas sammenhenger og portrett.</i>	53
6.2.2	<i>Ellinors sammenhenger og portrett.</i>	56
6.2.3	<i>Mariannes sammenhenger og portrett</i>	59
6.2.4	<i>Refleksjoner og flere svar på forskningsspørsmålet</i>	62
6.3	TRE FORSTÅELSER OM <i>VURDERING FOR LÆRING</i>	66
6.3.1	<i>Sporinger av etablerte forståelser om VFL (i lys av TO)</i>	66
6.3.2	<i>Refleksjoner og svar på problemstillingen</i>	69
6.4	SPORING OG KARTLEGGING AV UNDERVISNINGSPRAKSIS	70
6.4.1	<i>Den gode kreative læreren</i>	70
6.4.2	<i>Refleksjoner og flere svar på problemstillingen</i>	74
6.5	OPPSUMMERING	75
7.	INNGANG 5: EN AFFEKTIV DATAEKSPERIMENTERING	76
7.1	ET EKSPERIMENT	76
7.2	EN SKJEMA-BLIVELSE.....	78
8.	EN SAMLENDE HVILEPAUSE FØR . SETTES FOR NÅ	79
8.1	SVAR.....	79
8.2	EN SAMLING	80
8.3	FLERE EFFEKTER AV REISEN. NOEN BEVEGELSER.	81
8.4	OPPGAVE“KROPPEN” OG EN FORTSETTELSE.....	85
	NORSK SAMMENDRAG	87
	ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT)	88
	LITTERATURLISTE.....	89

Vedlegg 1 Invitasjon til å delta i et forskningsprosjekt

Vedlegg 2 Samtykkeerklæring

Vedlegg 3 Intervjuguide

Vedlegg 4 Intervjuprotokoll

Vedlegg 5 Datamateriale: Pusse, pusser brillene

Vedlegg 6 Datamateriale: tabellbilder Sammenhenger i/rundt/med subjektet I, II og III

Vedlegg 7 Datamateriale: vurderingsskjema

Vedlegg 8 Profilvurdering

Oppgaven inneholder 24 650 ord.

1. En introduksjon av en pedagogisk reise

I denne teksten forteller jeg om hvordan jeg har valgt å utforske problemstillingen og hvorfor jeg gjorde det slik. For å forstå mine valg i oppgaven, har jeg skrevet frem en for-tekst som representeres og fungerer som en prelude¹. Flere av kapitlene er bygd opp på samme måte etter samme hensikt. Jeg har skrevet prelude med en annen skrifttype, slik at leseren forbereder seg på en annen type tekst enn utforsking av problemstillingen.

Videre i de neste underkapitlene vil jeg skrive frem oppgavens historie, deretter redegjøre for tidligere forskning om tematikken, så presentere oppgavens mål, problemstillingen og forskningsspørsmål for til slutt å forklare oppgavens oppbygning og innhold.

1.1 Prelude I

Mine overordnede mål med oppgaven var å utfordre etablerte forståelser og undervisningspraksis og å oppdage nye muligheter med 'Vurdering for læring i kunst og håndverk'. I oppgaven lente jeg meg til postmodernistiske forståelser om kunnskapsproduksjon der sannhet ikke defineres som noe konstant og at en betrakter ikke skal tolke ting slik en kan tro tingene er, men at en skal oppdage nye muligheter (Deleuze & Guattari, 1987)². Jeg oppfattet at postmodernismens tenkning sammenfaller med mine overordnede mål om å utfordre etablerte pedagogiske praksiser (Allan, 2004). Oppgaven ble forankret på den måte postmodernistisk innenfor vitenskapsteori.

Jeg støttet meg videre til blant annet Richardson (2005) bidrag om kunnskapstekningen. Hun uttrykker at: "Poststructuralism, thus, points out to the continual cocreation of the self and social science; they are known through each other" (s. 962). Oppgavens tilblivelse og min tilblivelse var en kontinuerlig prosess som beveget seg, forandret seg, gjenskapte seg hele tiden (Deleuze & Guattari, 1980). Denne oppgaven produsertes slik, som en tilblivelse av en stadig større forståelse om 'Vurdering for læring og undervisningsmetoder

Opgaven/jeg er blitt til ved å utforske teoretisk på flere måter (Martin & Kamberelis, 2013) hvordan en lærer forstår, opplever og praktiserer og kan tenkes å praktisere, myndighetenes føringer om 'Vurdering for

¹ Jeg bruker det musiske begrepet *prelude* metaforisk for å påpeke noe som er viktig for at leseren skal forstå teksten som en vitenskapelig tekst. Begrepet uttrykker en introduserende opptreden før selve tekstarbeidet med problemstillingen begynner.

² Jeg benytter meg av både en dansk og en engelsk oversettelse av den franske boken *Mille plateaux. Capitalisme et Schizophrénie 2* skrevet av Gilles Deleuze og Félix Guattari i 1980.

læring i lys av tilpasset opplæring. Inspirert av MacLure (2013b), posisjonerte jeg meg i dørterskelen mellom min forståelse innenfor (sammenhenger i relasjon med min viten og erfaringer) og ytringer (om/i sammenhenger i relasjon med sosiale og materielle) strømninger utenfor.

*På den måten sporet jeg opp en samling av gjenkjennbare artikulasjoner om *Vurdering for læring* og jeg eksperimenterte med data som gjorde meg nysgjerrig. Slik produserte jeg nye muligheter for forståelser og undervisningsmetoder. Jeg arbeidet som en konstruktør (MacLure, 2013b) med å tegne et kart over et landskap (Deleuze & Guattari, 1987).*

Metodene jeg benyttet var blant annet filosofiske prinsipper (Andersen, 2015a; Dolphijn & Tuin, 2012), intervju (Mazzei, 2013; Postholm, 2010) og tekstsjangere som narrativer, portrett, "dagbok" (her: personlige opptegnelser i form av tanketekster³) (Alvesson, 2008; Mazzei, 2013)⁴ og virkemidler som metaforer (inspirert av Deleuze og Guattari). Jeg benyttet kunstuttrykk som collage (Deleuze & Guattari, 1987).

De skjønnlitterære metodene utheves visuelt i oppgaven med annen font og skriftstørrelse enn den største mengden av tekst. Preludene er også utskilt visuelt i oppgaveteksten for å legge merke til en forberedende tekst. Tegnet skråstrek (/) brukes for å vise sammenkoblinger (som læring/vurdering). Inspirert av Deleuze and Guattari (1987) om språk har jeg valgt å skrive frem følelser, behov, fornemmelser, relasjoner, erfaringer og påvirkninger (jf. underkapittel 5.2).

*Språket ga meg muligheter til å tenke, å utforske og til å streve for å finne ut hva som skaper tilpasset opplæring i en sosial praksis (Richardson, 2005). Jeg undersøkte flere virkeligheter om det sosiomaterielle fenomenet *Vurdering for læring* i kunst og håndverk (Jackson & Mazzei, 2012; Mazzei, 2013) ved å ta del i tre læreres opplevelser. Jeg eksperimenterte i og med teksten på en fabulerende og levende måte (Richardson, 2005) om alternativ undervisningspraksis til de forståelsene som allerede eksisterte for denne oppgaven (Lather, 2006).*

*Før arbeidet med oppgaven, hadde jeg erfart at jeg som lærer har utforsket og strevet med å forstå begrepene *Vurdering for læring* og *tilpasset opplæring* og å praktisere dem. Jeg savnet tekster som uttrykker hvordan lærere kan arbeide med *Vurdering for læring* i kunst og håndverk. Jeg savnet tid og rom for å produsere nye tanker om hva *Vurdering for læring* kan forstås som og kan gjøre for mennesker i*

³ Mine tanketekster fungerer som fluktlinjer, som en metode for å utforske nye ideer, som drivkraft for å lede meg i videre prosessen og for å synliggjøre prosessen i arbeid med problemstillingen. Jeg er inspirert av blant annet Andersen (2015a) og Masny (2013) som benytter begrepet vignetter for slike "tankerom".

⁴ Kjennetegn på forskning innenfor postmodernistisk paradigme er at forskeren kan skrive narrativer, tegne skildringer eller utnytte andre kreative presentasjoner (Alvesson, 2008).

utdanningsfeltet, lærere, elever, assistenter, rektorer og andre interesserte i fremtiden. Denne masteroppgaven ble et eksperimenteringsrom, et akademisk rom, et skriveom, et samtalerom og et alt-jeg-trengte rom for å puste, tenke, føle, lese, bevege, kjenne, assosiere og minnes, og bevegdes.

1.2 Historien

Fenomenet som utforskes er *forståelser om Vurdering for læring og undervisningsmetoder i kunst og håndverk* som en effekt av en reise i vurderingslandskap i lys av *tilpasset opplæring*. Teksten er bygget opp som en historie, som en pedagogiske reise der handling utspilles i et landskap og omgivelser av erfaringer, teorier, krav, empiri, oppfatninger, forståelser, tanker, ting, luft, lukter og lyder. Jeg har beveget meg i et vurderingslandskap og produsert min forståelse om *Vurdering for læring* og produsert kunnskap i relasjon til *Vurdering for læring*. Jeg har blitt inspirert av Edwards som beskriver læring som en reise, som en bevegelse fra noe til noe annet (Edwards, 2010).

Historien handler om en bevegelse fra et pedagogiske bakteppe om *Vurdering for læring* og *tilpasset opplæring* og praktisering av begrepene i undervisning av ungdomsskoleelever i faget kunst og håndverk til en større forståelse i møte med erfaringer, empiri, teori og filosofiske begreper. Leseren vil ikke bare møte meg i teksten, men også flere lærere som forteller om sine opplevelser om det samme temaet. Jeg har på denne måten fått frem flere virkeligheter av opplevelsene i vurderingslandskapet.

Handlingen i denne historien startet på et tidspunkt tidlig i januar 2015, men ideen til masteroppgaven startet lenge før. Den startet en gang for lenge siden med mine frustrasjoner om undervisning der jeg hang meg opp i vurderingspraksis. Etter mye eksperimentering med hva *Vurdering for læring* kunne være, låste jeg meg fast. Jeg følte jeg buttet i mot noe som hindret meg i å se mer og klarere. Empiriske forskningsfunn veiledet meg mot å gjøre noe nytt for å endre eller utvide praksis. Jeg ønsket å reflektere sammen med andre og annet for å utnytte potensialet som ligger i det å møte motstand (Gloppen, 2009)⁵, men utfordringen var å prioritere tid til å samarbeide med andre (Gloppen, 2009; Lindstrom, 2007)⁶. Handlingen ble avsluttet på det tidspunktet punktum ble satt, men reisen fortsetter i

⁵ Gloppen (2009) oppdaget, i undersøkelsen om implementering av LP-modellen til Nordahl and Hansen (2012), at skolens praksis kan endres med størst sjans for å lykkes, ved å gå veien om den enkelte lærer. Jeg opplever at min "vei" med å implementere *Vurdering for læring*, har hatt en kronglete og strevende vei fra krav til god praksis. Jeg antar at min streving kan relateres til implementeringsmåten.

det uendelige, så lenge jeg virker i alt.

1.3 Tidligere forskning

Jeg startet min eksperimentering å undersøke tidligere forskning om *Vurdering for læring* i kunst og håndverk. Jeg søkte forskning om kreativitet og om vurderingsformer og presenterer her kort noen relevante forskningsfunn.

Da jeg leste Morthen (2014) *En kvalitativ analyse av utdanningspolitiske dokument*, kjente jeg meg igjen i at lærere kan oppleve *Vurdering for læring* som et krav uten helt å se verdien for seg selv og elevene. Morthen (2014) finner ut at noen utvalgte lærere synes at vurdering tar for mye plass, og at lærerne ønsker å prioritere annerledes i for eksempel estetiske fag. Jeg opplever ved reisens slutt at det handler ikke om enten eller *Vurdering for læring*, men heller hva det kan romme og gjøre.

Forskningsrapporten *Bedre vurdering i kunstoffagene* av Limstrand and Abrahamsen (2009) og avhandlingen *Standpunktvurdering i grunnskolefaget Kunst og håndverk: læreres forhandlingsrepertoar* av Lutnæs (2011) skapte gjenkjennelse og nysgjerrighet hos meg. De poengterte og utvidet behovet for mer forskning om vurdering i kunstoffagene, i det det påpekes i rapporten at det språklige repertoaret i vurderingen bør utvikles (Limstrand & Abrahamsen, 2009) og at vurderingsformer bør inneholde både tekniske ferdigheter og faglig forståelse (Lutnæs, 2011)⁷. Den svenske forskeren Lindstrom (2007) poengterer i sin artikkel *Kan kreativitet læras ut?* at vurderingskriterier i kunstoffag verdsetter i mindre grad personlig stil eller særpreg, og at dette bør gjøres noe med ved å sette i gang tiltak.

1.4 Mål

Målet med å skrive denne oppgaven, var å skrive frem større forståelse for undervisningsmetoder med utgangspunkt i en tankegang om *Vurdering for læring* i kunst og håndverk på ungdomsskolen, for meg og for andre interesserte lesere.

⁶ Jeg finner støtte i svensk og nederlandsk forskning som uttrykker at skolen kan utvikle seg innenfra om lærere har tid til å samarbeide rundt spørsmål om evaluering, vurdering og utvikling av emnet estetiske kvaliteter (Lindstrom, 2007).

⁷ Som et eksempel på et forskningsfunn som Eva Lutnæs (2011) antydte, vil jeg sitere Lutnæs. Lutnæs skriver: ”Et stadig tilbakevendende tema som kan sies å forene forskerne på feltet, er utforskning av vurderingsformer og vurderingskriterier som kan bidra til å støtte opp under fagets egenart og styrke fagets stilling i utdanningssystemet (2011, s. 23).

Mitt håp for å lykkes styrkes ved at jeg er i en posisjon som lærende i et omskiftelig samfunn. Jeg er i en læretid for en fornyet pedagogikk som fremtiden har behov for (Edwards, 2010). Fremtiden trenger at elevene har kompetanse i å være kreative og innovative (Ludvigsen, 2015), ha kompetanse til livslang læring (Hopfenbeck, 2014) og min jobb er å utdanne elevene med en slik kompetanse (Biesta, 1998).

Min drivkraft var at jeg ville åpne meg opp for noe større. I masterstudiet, ble jeg interessert i pensumlitteraturen som fortalte noe nytt, som jeg ikke hadde kjennskap til fra før. Jeg møtte på de franske filosofene Gilles Deleuze⁸ og Félix Guattari. De er to filosofer som har utviklet en tenkning og begreper som kan hjelpe meg til å tenke med nye begreper og på nye måter om læring. Jeg lener meg til Andersen (2015b) som belyser filosofene som begjærstilte filosofer, som begjær for noe positivt og produktivt ved utforske sosiale konsepter (sosiomaterielle fenomener som *Vurdering for læring*) ved å redefinere forståelser av sosiale konsepter.

Forskningsarbeid inspirert av tenkningen til Deleuze og Guattari, omtales som nymaterialisme (Dolphijn & Tuin, 2012). I nymaterialistisk forskning er begrepene materialitet og affekt (jf. underkapittel 5.2) viktig å studere for å oppnå effekt (produkt(er)) av hva redefinering av konsepter kan produsere (Dolphijn & Tuin, 2012). Jeg har tenkt med blant annet disse Deleuzoguattariske begrepene om fenomenet for å oppnå effekter av reisen.

Sagt på en annen måte, forsøkte jeg å benytte begrepsapparatet til filosofene for å konstruere "... a smooth space of thought." (Deleuze & Guattari, 1987, s. xiii). Jeg vil påpeke at jeg ikke har kunnskap nok om filosofi til å trekke noen store filosofiske tråder, retninger eller koblinger. Jeg velger å ta filosofen Brian Massumi på ordet der han skriver at man kan bruke tenkningen til Deleuze og Guattari som en verktøykasse i arbeid med andre tekster (Deleuze & Guattari, 1987).

1.5 Problemstilling og undersøkelsen

Problemstillingen lyder slik:

Hvilke forståelser om Vurdering for læring og hvilke undervisningsmetoder i kunst og håndverk, kan en filosofisk reise i et vurderingslandskap re-presentere og produsere?

⁸ Ifølge Jackson and Mazzei (2012) var Gilles Deleuze en poststrukturalistisk fransk filosof. Andersen (2015b) beskriver Félix Guattari som Deleuzes venn, psykoterapeut, filosof og aktivist.

Problemstillingen kan forstås som effekter (som produkter) av en reise i et vurderingslandskap på vei mot en større forståelse om *Vurdering for læring*, og om undervisningsmetoder i kunst og håndverk. Jeg oppfatter problemstillingen slik at jeg representerer forståelser og undervisningsmetoder som jeg sporer frem i undersøkelse av empiri og teori, og datamateriale fra et intervju med lærere. På samme tid arbeider jeg frem forståelser om *Vurdering for læring* og undervisningsmetoder som for meg er nye (som produseres i oppgaven). Jeg arbeider med problemstillingen gjennom/i hele oppgaven. Jeg stopper opp i slutten av hver inngang⁹ til fenomenet for å samle tråder, fortelle hva jeg har gjort og hva jeg/oppgaven kommer frem til. På den måten vil jeg belyse og svare på problemstillingen flere ganger

Målet mitt gjennom oppgaven er å spore og kartlegge flere forståelser og undervisningsmetoder, for så å bevege min forståelse mens jeg spaserer. Ved reisens slutt vil jeg uttrykke oppgaven/mins forståelse om *Vurdering for læring* (heretter omtalt som VFL) og samle noen undervisningsmetoder som nye teoretiske bidrag til utdanningsfeltet. *Tilpasset opplæring* vil heretter bli omtalt som TO og kunst- og håndverk er KH. KL er Kunnskapsløftet.

Jeg har konstruert et forskningsspørsmål for å hjelpe meg med produksjon av nye forståelser.

1. *Hva kan tenkes å gjøre forståelsene forskjellig i et Deleuzoguattarisk perspektiv?*

Forskningsspørsmålet forstår jeg slik at jeg arbeider frem eksempler på hva som kan virke inn i hendelser og forståelser. På den måten kan jeg både spore hvorfor lærere har ulike forståelser og praksis, og jeg kan ta i bruk begreper og teori å tenke nytt med.

Forskningsspørsmålet vil hjelpe meg til å eksperimentere med nye forståelser og undervisningspraksis.

Inspirert av artikkelen *Affektive data og Deleuzeoguattariinspirerte analyser* skrevet av Andersen (2015c), forstår jeg det å eksperimentere metodologisk som å utforske og prøver ut nye handlinger, metoder og teknikker i arbeid med problemstillingen. Effekten av

⁹ Jeg er inspirert av Andersen (2015a) som benytter begrepet ”innganger” i sin avhandling *Mot en mindre profesjonalitet*.

utforskningen er produksjoner av noe nytt og dette *nye* ansees som å nærme seg sannheten¹⁰.

1.6 Oppbygging og innhold

Jeg har valgt å strukturere teksten kronologisk slik en tradisjonell masteroppgave forfattes, slik at teksten er oversiktlig og innehar et gjenkjennbart system leseren kan forholde seg til (Fuglseth & Skogen, 2006). Fenomenet i oppgaven utforskes gjennom innganger jeg spaserer og arbeider meg igjennom. Kapitlene har henvisninger til hverandre. Slik sammenveves inngangene og skaper passasjer hit og dit i oppgaven. Inngangene er skrevet til ulike tider og de er organisert i tidsmessig rekkefølge. Det anbefales at kapittel 1 leses først og kapittel 9 leses til sist.

Jeg har valgt å benytte både kapittel og inngang som en strukturering av oppgaven. I inngangene arbeider jeg med problemstillingen. Kapittel 1 fungerer som en introduksjon. Kapittel 2/inngang 1 sporer jeg noe av forskerens sammensetning. I kapittel 3/inngang 2 møtes forskeren og begrepene *VFL* og *TO* artikulert i myndighetenes krav og empiri. Kapittel 4 /inngang 3 inneholder møter mellom forskeren og teori og mer relevant empiri. Kapittel 5 omhandler oppgavens vitenskapsteori, epistemologi, fenomenet og en kvalitativ undersøkelse. I kapittel 6/inngang 4 møtes forskeren og tre kunst- og håndverklærere (som opptrer i skjulte intervju-manuskripter. I kapittel 7/inngang 5 eksperimenterer jeg med affektive data fra et møte med deltakerne i undersøkelsen. Til slutt samles effekter fra arbeidet med problemstillingen i kapittel 8 og problemstillingen oppsummeres.

¹⁰ I underkapittel 5.1 kan du lese om postmodernismens oppfatninger om kunnskapsproduksjon.

2. Inngang 1: En (maskinisk) sammensetning av forskeren i møter *innenfor* ved reisens begynnelse

I oppgavens første inngang vil jeg spore mine relasjoner til VFL. Jeg skildrer, forstår, føler, minnes, beskriver, redegjør og diskuterer som en undersøkende og eksperimenterende forsker, ”som en dokumentasjon av verden i en tilblivelsesprosess” (Andersen, 2015b, s. 322). Jeg skriver frem og leter etter noen av sammensetningene ”jeg”¹¹ består av, hva som virker i og på meg i forskningsprosessen. Jeg reflekterer om og oppsummerer tekstene underveis. Avslutningsvis belyser jeg forskningsspørsmålet og problemstillingen.

Empiri og rapporter som redegjøres for i dette kapittelet, er tekster *innenfor*, altså, tekster jeg allerede var i relasjon med før reisen startet. Som nevnt i prelude I, benyttes ulike litterære sjangere. Jeg vil videre forankre denne metoden metodologisk og vitenskapelig i for-teksten Prelude II.

2.1 Prelude II

*Jeg ble inspirert av teksten *A Method of Inquiry* til Richardson hvor hun skriver om undersøkende forskningsmetoder at det finnes ingen slags ting som ”getting it right”, bare ”getting it” (2005, s. 962). Hun mener at forskeren kan få tak i noe ukjent ved å skrive kreative tekster og hun påpeker videre at slike kvalitative tekster er subjektive, vitale og verdifulle.*

*Allan (2013) foreslår i artikkelen *Multiple Literacies Theory: Exploring Spaces* å skrive frem en kartlegging om fenomenet slik at forskeren kan utforske relasjoner, miljøer og møter for å oppdage hva som virker på det som undersøkes. Vedlegg 5, teksten *Pusse, pusser brillene under*, er et bidrag for å vise frem min maskinelle sammensetning som igjen er engasjert og motorisert av et begjær. Teksten som produseres viser frem øyeblikk¹² og brudd i tenkning og i handling¹³, noe som viser en utfoldelse av sammenhenger og som produserer muligheter for å tenke nytt. Underkapitlene 2.2 og 2.3 redegjør for tekster som påvirker*

¹¹ Inspirert av Deleuze og Guattari, forklarer Andersen (2015) subjektet som ”jeg” som en tilstand av konstant blivelse.. Andersen forklarer at ”jeg” er en sammensetning som konstitueres og blir til, på nytt og nytt i en serie sosiomaterielle hendelser (2015b, s. 129).

¹² Jeg velger meg Otterstad (2014) forklaring om dette. Otterstad referer til Rossholt som forklarer livet slik: ”...livet er øyeblikk og hendelser. Det vil aldri skje det samme igjen” (2014, s. 28).

¹³ Mine handlinger vises frem som del av min rhizomatisk reise gjennom hele oppgaven.

meg. Denne inngangen gjør et forsøk på å kartlegge, som Andersen (2015a)¹⁴ uttrykker det, min "maskiniske sammensetning av begjær" og spore mine "kollektive sammensetninger av uttrykk", for så å oppdage hva som virker på meg videre.

Kunnskap som produseres i kreative eksperimenterende kvalitative tekster er vevd sammen av kjennskap til "jeg" som eksperimenterer, kjennskaper om fenomenet som studeres og annen "partial, historical local knowledges" (Richardson, 2005, s. 962). Richardson (2005) eksemplifiserer med at i en eksperimenterende tekst, kan forskeren tillate seg å ta med egne erfaringer og minner i teksten.

2.2 En maskinell sammensetning i/på forskeren

Historien i *Pusse, pusser brillene* (jf. vedlegg 5) baseres på tiden før og i tidlig fase av den fireårige satsningen på VFL igangsatt 2010 av UDIR (Dobson, 2012). Den fungerer som en del av mitt datamateriale. I arbeid med historien skrev jeg den strømmende, assosierende og følende uten kriterier, omtrent som å dagdrømme ved å la tankene fare fritt (Andersen, 2015a). Deretter leste jeg historien etter en stund og lot den invitere meg inn og møte interessante data. MacLure uttrykker en slik "event" som en hendelse mellom noe som er aktualisert i subjekter og "...they wait for us and invite us in" (2013a, s. 231).

Narrative er en del av mitt datamateriale for å vise frem kompleksiteten. Jeg ble inspirert av Mazzei (2013) til å bruke narrative som sjanger og noe jeg forstår nå virker fruktbart på meg for å spore forståelser, holdninger og begjær. Narrative er en ærlig fremstilling av hvordan jeg følte meg, følte om begrepene og hva jeg gjorde eller opplevde sammen med alt i teksten (bildene, kollegaene, vurderingsskjemaene, brødiskivene, begrepene, brillene og annet). VFL oppfattes i narrative som prinsipper og krav fra myndighetene, som verktøy for TO, som empiri, som tilbakemeldinger, som ting for eksempel skjema. Narrative uttrykker behov for å oppdage og produsere flere metoder for å gjøre VFL produktive.

Narrative uttrykker også mitt begjær (ønske) om å uttrykke kjærlighet, en følelse av å være nyttig, vite mer og holdninger om å være pliktoppfyllende og rettferdig ble synliggjort i *framskrivingen* av dette og jeg vet nå hva som driver maskineriet i denne oppgaven.

¹⁴ Jeg peker her frem mot inngang 3 og 4 og vil med dette skape en nysgjerrighet hos leseren om hva som kommer senere i teksten i det jeg skriver om sammensetninger. Andersen beskriver assembleringer som sammensetninger "...og at, det kun finnes maskiniske sammensetninger av begjær og kollektive sammensetninger av uttrykk" (2015a, s. 104).

Begjæret og holdningene i historien forstår jeg videre som en maskinell sammensetning.¹⁵ Holdningene og begjæret arbeider i maskineriet (jf. underkapittel 5.2). Min stemme er et uttrykk for en maskinell sammensetning, som en organisme av begjær, krefter og energier, og av krefter som virker utenfor, som en organisk maskin (Mazzei, 2013).

Energier eller intensiteter som virket på meg/virker i meg avsløres i språket. Eksempler er opplæringens lov om elevenes rett til vurdering og TO, skolens arbeid med kommunens utviklingsområde (som igjen påvirkes av politiske bestemmelser og skoleledelsens prioriteringer), norske høyskoleers opplæringstilbud (jf. underkapittel 2.3 om min utdanning, som igjen påvirkes av økonomiske og politiske beslutninger basert på bakgrunnsdokumenter og rapporter initiert av myndighetene) og kommunikasjon mellom kollegaer.

Disse foregående funnene viser frem noe av kompleksiteten som virker på, i og rundt meg. Denne kompleksiteten belyser forskningsspørsmålet. Historien viser også frem det som er *mellom* sammensetningene. Jeg forklarer dette som den affektive¹⁶ kraften som får noe til å skje mellom begjær og sammenstøt¹⁷ (Andersen, 2015b). Mine oppfatninger i møte med skolens krav om VFL som et tiltak, og lærere og elever og skjemaer, skapte følelser og ønsker for forandringer. Dette produserte en handlingskraft til en fornyelse (her: tilblivelse). Handlingskraften åpnet meg opp for andre læreres forståelser i forsøk på å oppdage nye muligheter. Jf. underkapittel 4.3.2. og 5.2 om deleuzeoguattaris tenkning om "lines of flight".

2.3 Andre sammensetninger i/på forskeren

Jeg vil nå videre i teksten gi deg kjennskap til meg/oppgaven slik at leseren kjenner til lokale og historiske referanser om opplevelser av fenomenet (Richardson, 2005) og vise

¹⁵ Jeg oppfatter det slik at Deleuze og Guattaris begrep *voice without organs*, illustrer det samme som begrepet *en maskinell sammensetning*. Et eksempel på begrepet kan være at en bok kan omtales som en maskinisk sammensetning (Deleuze & Guattari, 1980).

¹⁶ I litteraturen finner jeg at Andersen (2015b) forklarer affekt som noe som er *mellom* og som skjer når kropper (her: sammensetninger) støter sammen.

¹⁷ Andersen (2015a) tilbyr en forståelse av verbet "sammenstøt". Verbet er oversatt av connections på engelsk eller connexion på fransk. Sammenstøt innebærer slik det 1. prinsipp tilhørende rhizomet. Jeg synes ordet beskriver godt hva som skjer i rhizomatisk tenkning og velger å benytte Andersens oversettelse. For meg innebærer å sammenstøte at "et hvilket som helst punkt på rhizomet kan og bør forbindes med et hvilket som helst annet punkt" (Deleuze & Guattari, 1980). Jf. mer om rhizome i underkapittel 4.3.1 og 4.3.2.

frem inspirert av Deleuze and Guattari (1987) diskutere noen kollektive sammensetninger (her: artikuleringer i empiri, rapporter og teori).

2.3.1 Forskeren

Jeg er en forsker, kvinne, mor, datter, venn, kollega, nabo, bekjent og kunst- og håndverkslærer og språklærer. Etter å ha jobbet på ungdomsskolen i over 13 år, har jeg gjort meg opp noen gode og dårlige erfaringer i det å være lærer i en skole som kontinuerlig er i utvikling. Jf. underkapittel 1.1, 1.2 og 2.2. Min utdanning er i hovedsak som allmennutdannet lærer med fordypning i praktisk estetiske fag og språkfag. Jeg har jobbet på en skole som har engasjert seg i den fireårige satsningen på *VFL* igangsatt 2010 av UDIR (Dobson, 2012, s. 23).

2.3.2 Tekster som engasjerer i møter med forskeren

Jeg forteller nå mer om hva som engasjerer, toner og farger meg. Min stemme¹⁸ blir tytterligere synliggjort ved å diskutere undringer. Språket i/med/rundt meg, omgivelsene rundt/utenfor meg, virker på/med/i meg, for eksempel i relasjon til hva jeg tenker, sier og gjør. Alle blir påvirket av kollektive fortellinger (Deleuze & Guattari, 1987).

Tekstene som gjør meg nysgjerrig og som engasjerer til å gjøre noe for kunst og håndverksfaget: om vurdering, kvalitet, resultater, metodevalg og motivasjon

Hva kan vurderes? Thomas Rømer er lektor i pedagogisk filosofi ved Aarhus Universitet. Han diskuterer om det er mulig å vurdere i pedagogisk sammenheng innenfor en postmoderne plassering (Rømer, 2003). Han stiller spørsmåltegn til *hva som skal vurderes når sannhet ikke er noe fastsatt eller noe bestemt*. Dette bidraget gjorde meg nysgjerrig. Rømers tanker inspirerte meg til å tenke vurdering som noe læringsfremmende og utviklende i menneske, ikke et produkt.

Hva er kvalitet i skolen? God kvalitet på undervisningen innebærer at den er inkluderende, noe som igjen forutsetter et inkluderende menneskesyn og en inkluderende klasseledelse (Bachmann & Haug, 2006). Jeg blir interessert i hvordan vurdering kan være inkluderende. Kvalitet kan operasjonaliseres ved at man bruker kvalitetsstandarder for å beskrive hvilke

¹⁸ Jf. underkapittel 6.1. om assemblage. En stemme er et assemblage som en sammensetning.

vurderingskriterier som fremmer læring og utvikling. Kvalitetsstandarder kan være *kreativitet og en grundig og helhetlig forståelse* (Utdanningsetaten, 2009).

Hva vektlegges som viktig å lære i det norske samfunnet? Jeg erfarer at skolens arbeid med faglige mål blir kontrollert med nasjonale summative tester og at resultatene blir sammenliknet lokalt, nasjonalt og internasjonalt (Dale, 2006; Haug, 2009). Denne erfaringen bidrar til en opplevelse om at det faglige lærestoffet som testes blir verdsatt. Jeg føler at skolen ikke gir stort nok rom for de estetiske og praktiske fagene (Ludvigsen, 2015). Engasjerte kunst og håndverklærere kjemper for fagets rett og plass på skolene, på tross av empiriske funn om at skoler som har lærere som gjensidig verdsetter hverandre, oppnår de beste resultatene og har høy skår på måloppnåelse i fagene (Haug, 2009).

Hvilke metodevalg tas i norske skoler? Forskning om metodevalg i L97 og KL¹⁹ antyder at det er liten forbedring i bruk av gode metoder selv om lærerne har metodefrihet i Kunnskapsløftet. Metodene i dag er generelt sett ikke gode nok for å nå målsettingene i Kunnskapsløftet (Bachmann & Haug, 2007). Dette frustrerer meg og driver meg videre. Jeg leser mer og finner faktorer som for meg assosieres med gode metoder. Forskriften til Opplæringsloven er tydelig på læringsaspektet og det skrives om at for å lære, trenger man kreativitet (*Kunnskapsløftet*, 2010). Jeg oppfatter forskriften slik at kreativitet er en grunnleggende faktor i *all* læringsaktivitet på skolen. Utfordringen ligger i at norske skoleelever blir utsatt for flaks eller uflaks i forhold til hvilken estetisk og praktisk kvalitet de møter på den skolen de tilhører eller lærere de har (Bamford, 2011; Birkeland, et al., 2014).

Opplevs skolen som nyttig og motiverende? Etter at tallene om frafall fra videregående skole er stigende (Dobson, 2012), økte stressymptomer blant ungdommer og en beskrivelser av ungdom som kjeder seg i en teoririk undervisning (Hegna, Ødegård, & Strandbu, 2012), viser det seg at skolen mangler suksessfaktorer som fremmer utvikling og læring. Relevans og motivasjon er ord som vil kunne være engasjerende for å tenke og utvikle gode arbeidsmetoder for læring i utdanningsløpet (Ogden, 2012)²⁰.

¹⁹ Etter en evaluering av L97, kritiserer Haug skolen på at den er blitt for lite praktisk og relevant, og han viser til forskning som viser at skoler mangler systematisk metodeutvikling og utvikling av gode arbeidsmetoder (Haug, 2003). Overgangen fra L97 til Kunnskapsløftet (videre: KL) skapte en endring i undervisningspraksis. ET eksempel var at lærerne kunne velge hvilket lærestoffet de vil benytte for å nå skolens mål, arbeidsmåter og metodevalg ble valgfrie og på den måte lokalt styrt (Bachmann & Haug, 2007).

²⁰ Ogden (2012) underbygger videre påstanden med at manglende relevans, medfører til sviktende motivasjon.

Jeg opplever at elevene på ungdomstrinnet ofte mister motivasjon utover i skoleløpet, men at praktiske og relevante tverrfaglige undervisningsopplegg virker motiverende. KH og den kunstneriske metode, er essensielt i denne tenkningen. Min erfaring er i tråd med målsettingen til *Satsningen Ungdomstrinn i utvikling*²¹. Stortingsmelding 22 (Kunnskapsdepartementet, 2010) gir informasjon om en nedgang i trivselen i KH og det stilles spørsmåltegn om de praktisk estetiske fagene er blitt for teoretisert, og ikke godt nok ivaretatt. Min erfaring er at det arbeides ofte etter tradisjonelle oppgaver og gamle planverk i KH, noe som kolliderer med realisering av kompetansemålene i Kunnskapsløftet. I rapporten *Fremtidens skole* utredet av Ludvigsen (2015) påpekes det at de praktisk estetiske fagene på skolen må styrkes²².

Tekster som skaper drømmer og håp: om elevenes kreativitet og kompetanse

Hvorfor den kunstneriske metode? Den australske professoren i kreativitet Ann Bamford har produsert en rapport, UNESCO-rapporten *Globale forskningsperspektiver på kunstfagenes betydning*²³, som peker på betydningen av opplæring med den kunstneriske metode (Bamford, 2008). I rapporten konkluderer hun blant annet med at utdanningsprogrammer av høy kvalitet gir økt læringsutbytte i skolefagene, gir økt vilje for skolearbeidet og fremmer kognitive funksjoner (Bamford, 2008). Sett i lys av denne globale forskningen, viser Bamfords rapport fra hennes undersøkelse i Norge, *Arts and cultural education in Norway 2010-2011*²⁴, nedslående resultater. Det som er nedslående er blant annet at Norge ikke prioriterer talentutvikling, at det er mangel på jevnlig systematisk opplæring i estetiske fag og at fokus på kjernefagene i skolen har hindret fokuset for muligheter for kreativitets plass i skolen (Bamford, 2011).

Hvilken kompetanse trenger så elevene i fremtiden? En annen skoleforsker og skolegründer Sir Ken Robinson, er også opptatt av barns kreativitet og fantasi, men han beskriver disse

²¹ Den nasjonale satsingen *Ungdomstrinn i utvikling* bidrar til å verdsette elevenes skapende og kreative evner og vektlegger praktisk, variert, relevant og motiverende undervisning (Kunnskapsdepartementet, 2010).

²² Ludvigsenutvalget (2015) løfter frem at kreativitet, innovasjon, kritisk tenkning og problemløsning er kompetanser fremtidens skole antas å behøve. Utvalget konkretiserer blant annet begrepet kompetanse med *kreativitet*, i en forståelse som å være nysgjerrig, utholdende, fantasifull, samarbeidende og som å arbeide disiplinert.

²³ Rapporten spenner seg over mange land i hele verden. Formålet med rapporten var å undersøke læringseffekten på skoler som i stor grad jobber med kunst og kultur i forhold til skoler som ikke satset eller prioriterte arbeid i og med kunst og kultur (Bamford, 2008).

²⁴ Rapporten var en bestilling i forbindelse med strategiplanen Skapende læring fra 2007 (Bamford, 2011).

elementene som grunnleggende verktøy på lik linje som litterasitet (Robinson, 2013). Sir Ken Robinson er kritisk til dagens opplæring i skolen, i forhold til om skolen dreper kreativitet (Robinson, 2013). Han påpeker videre at det er umulig å kjenne til hvilke kompetanser samfunnet har behov for i fremtiden, men at det er mulig å utvikle talenter og utstyre elevene med verktøy de vil trenge for oppgaver som ennå ikke er kjent (Robinson, 2013).

Som en undertekst og avslutning på underkapittelet, risper jeg min sabel i skolens manglende prioritering av de kunstneriske fagene. Slik jeg opplever livets læringsprosesser, er utvikling av estetisk og praktisk kompetanse sentralt i dannelsen av hele menneske. En ekspertgruppe anbefaler på det sterkeste en politisk satsing på betydningen av de estetiske fagene (Birkeland, et al., 2014). Dette sammenfaller med rapporten *Fremtidens skole*²⁵, der de praktisk estetiske fagene trekkes frem som en fagspesifikk kompetanse (Ludvigsen, 2015).

2.4 Svar på forskningsspørsmålet og problemstillingen

Denne inngangen har, ved hjelp av narrative, produsert frem *et* første kortfattet svar på problemstillingen²⁶. På dette tidspunktet i tekstskrivingen, forstår jeg VFL som et verktøy for TO (jf. underkapittel 3.1 og 3.2) og for å sikre opplæringens krav om undervisvurdering (*Forskrift om endring i forskrift til opplæringslova*, 2009). For meg innebærer verktøyet i stor grad lærerens vurderingshandlinger. Eksempler på vurderingshandlinger er lærerens tilbakemeldinger på/om/med elevprodukter, om arbeidsprosess og om produktenes formål/budskap (Hattie, 2013a). Andre vurderingstiltak er skriftlige målskjemaer²⁷ med vurderingskriterier og kjennetegn på måloppnåelse (Utdanningsetaten, 2009). Jeg ser det slik at denne forståelse samsvarer med forskningsfunn til Black & Williams prosjekter om VFL som for eksempel tilbakemeldinger (Black,

²⁵ Jeg ønsker å påpeke hva Ludvigsen uttrykker om kompetanse : "Utvalget anbefaler at kreativitet, innovasjon, kritisk tenkning og problemløsning er kompetanser skolen bør bidra til at elevene utvikler" (2015, s. 33).

²⁶ Jeg minner om problemstillingen: *Hvilke forståelser om Vurdering for læring og hvilke undervisningsmetoder i kunst og håndverk, kan en reise i et vurderingslandskap re-presentere og produsere?*

²⁷ Et målskjema er et skjema læreren utvikler (av og til sammen med elever) i hensikt for å vise frem hvilke krav som tilsvarer de ulike kompetansenivåene for vurdering av måloppnåelse. Det er et ark med en tabell bestående av artikulasjoner om ulike kompetansenivåer som "noe, middels eller høy kompetanse". Tabellen inneholder også vurderingskriterier. Jf. vedlegg 7.

Harrison, Lee, Marshall, & Wiliam, 2003; Hopfenbeck, 2014). Jf. underkapittel 3.2. VFL er for meg et verktøy, noe som er og kan brukes til noe.

Nå presenterer jeg et første forsøk på å svare på forskningsspørsmålet²⁸. I perspektivene over har jeg diskutert empiriske bidrag som virker i/på meg. Perspektivene over kan omtales som affektive sammenstøtninger mellom meg og ulike tekster før oppgaven startet. Jeg har følt, ønsket, skildret, beskrevet, redegjort, diskutert og reflektert i/om/med erfaringer, minner og empiri. Jeg har artikulert mine opplevelser, forståelser, behov og følelser og sporet opp empiri i kollektive artikuleringer som rapporter og forskning om vurdering, kvalitet, resultat, metodevalg, motivasjon, kreativitet og kompetanse.

Jeg har også sporet mine brudd (her: endringer) i tenkning og handling. Jf. underkapittel 4.3.1 og 4.3.2. I artikuleringene over ble jeg interessert og engasjert i tekster som viste frem muligheter, og som skapte håp i relasjon til opplevelser jeg hadde i/om ”ting” som buttet. Alle sammenhengene blir til *meg* som subjekt i en betydning som en maskinisk sammensetning. Jeg forklarer ytterligere denne subjektforståelsen som noe der alle relasjonene og miljøene i/på subjektet veves sammen til en sammensetning av krefter, begjær og energier. Jeg har bare vist frem noen sammenhenger, annet ville vært et umulig prosjekt. Med utgangspunkt i redegjørelsene for mine møter og min tilblivelse som subjekt, viser jeg frem min forskjellighet. Den kan umulig bli lik andres forskjellighet. Mine forståelser om VFL og TO, som redegjort for over, blir aldri lik andres forståelser.

Sett fra et annet perspektiv, er sammensetningen i denne inngangen et maskinisk uttrykk som fungerer som motoren i oppgaven. Richardson (2005) beskriver denne sammenvevingen av subjektet og fenomenet som ”the continual cocreation of the self and social science; they are known through each other” (s. 962).

Jeg vil i neste inngang utforske prinsippene *VFL* og *TO* og spore frem flere forståelser om *VFL* i lys av *TO*.

²⁸ Jeg minner om forskningsspørsmålet: *Hva kan tenkes å gjøre forståelsene forskjellig i et Deleuzoguattarisk perspektiv?*

3. Inngang 2: Møter mellom forskeren, *Vurdering for læring og Tilpasset opplæring*

Gjennom denne inngangen spores og kartlegges relasjoner til VFL og TO. Jeg viser frem hvordan VFL kan artikuleres og aktualiseres og jeg eksperimenterer med oppsetninger av empiri og læringssyn. Andersen (2015b) inspirer meg til å spore empiri for å tenke med empiri. Empiri uttrykker erfaringsbasert studie av vitenskapelig aktivitet og kunnskap (Gilje, 1993). Jf. prelude III i underkapittel 4.1 om redegjørelser om valg av metodologi. Avslutningsvis belyses svar på problemstillingen.

Tanketekster dukker opp i teksten som i inngang 3. Tankene er uttrykk for en tenkning som er i bevegelse, skapende og uforutsigbar (Otterstad, 2014). Tankene har bidratt i arbeidet med å belyse og svare problemstillingen og forskningsspørsmålet. Undringene i tanketekstene besvares ikke eksplisitt. Jf. mer om tanketekster i underkapittel 1.1.

3.1 *Tilpasset opplæring*

Kunnskapsløftet (2010) trekker frem at *TO* innebærer at mangfoldet av talent skal møtes med et mangfold av utfordringer i et inkluderende miljø og at det å lære skal utløse en kreativ trang. Kunnskapsløftet (2010) påpeker at opplevelse og læring er to komponenter som henger sammen. Jeg oppfatter dette som at opplæring for fremtiden skal fremme annerledesheter som positive forskjelligheter. Jeg engasjerer meg i dette utgangspunktet og jeg tenker videre at en slik opplæring forutsetter en inkluderende undervisningsform.

Jeg vil forsøke å bruke Deleuze og Guattaris` rhizomatiske tenkning og begreper for å tenke nytt om en mer inkluderende og kreativ praksis. Det innebærer å utfordre systemer i skolen, som tiltaket VFL.

Engens definisjon om *TO* er etter min oppfatning en god beskrivelse av alt *tilpasset opplæring* kan være (som substantiver). Slik jeg ser det definerer Engen (2010) *TO* som et tiltak som han grundig og helhetlig konkretiserer med substantiver som muligheter, potensialer, kunnskaper, utvikling, danning, sjanser og mål.

Engen (2010) uttrykker:

Tilpasset opplæring er ethvert tiltak på *individ-, organisasjons- eller kulturnivå*, som bidrar til at elevene får *optimale* muligheter til å *realisere sitt lærings- og utviklingspotensial*, både når det gjelder *instrumentelle kunnskaper* og personlighetsutvikling eller *danning*, samtidig som de har optimal sjanselighet når det gjelder å nå *skolens mål*. (s. 52)

Jeg tar med meg denne forståelsen et stykke videre i når jeg belyser ulike forståelser om VFL.

3.2 Vurdering for læring

Vurdering skal gi informasjon om eleven slik at skolen/læreren kan gi god *tilpasset opplæring* og vurdering skal fungere som motivasjon til videre læring i å nå skolens mål (Bachmann & Haug, 2007). Jeg forstår på denne måten VFL i lys av *TO* og at VFL kan innebære motiverende tiltak som fremmer læring og utvikling for eleven og at den enkelte lærer må iverksette tiltak for å imøtekomme satsningen.

Siden begrepet *VFL* ble et fenomen i norsk skole i 2010 og siden endringen til elevens rett til underveisvurdering og sluttvurdering i 2009 har VFL vært et satsingsområde i norsk skole. *Forskrift om endring i forskrift til opplæringslova, 2009*)²⁹ gir klare retningslinjer om dette. Utdanningsdirektoratet tar utgangspunkt i blant annet forskning som finner at tilbakemelding er en suksessfaktor som fremmer læring (Hattie, 2013a). Jeg sporer videre at Dobson (2012) hentyder at VFL er et nasjonalt tiltak for optimalisering av læring i norske skoler og Hopfenbeck (2014) skriver om at tiltaket kan enkelt forstås som vurderingsformer for å lære mer. Jeg husker en tid da det å være ”flink i sløyd”, ”glad i å tegne” eller ”stå på” var tilbakemeldinger som ble gitt til eleven. Tilbakemeldingene ga ingen informasjon om hva eleven skulle gjøre videre, men de fungerte som ros og oppmuntring (Hopfenbeck, 2014).

Hvilke tiltak er vurderende? Kan vurderende bety lærende? Hva slags tilbakemeldinger kan tenkes å være?

²⁹ Drivkrefter bak satsningen og endringen av opplæringsloven, var stortingsmelding nr. 31 ”Kvalitet i skolen” (Hopfenbeck, 2014) og satsingen *Bedre Vurderingspraksis* (Utdanningsdirektoratet, 2009).

VFL er et verktøy for utvikling og læring, der eleven arbeider målrettet mot kjente mål, der eleven vet hvilke kriterier vurderingen tar utgangspunkt i, der eleven deltar aktivt i med bruk av konstruktive tilbakemeldinger og der eleven får tilbakemeldinger som er motiverende og læringsfremmende (Black, et al., 2003; Hopfenbeck, 2014; Utdanningsdirektoratet, 2009).

Vurderingsformer kan være muntlige og skriftlige tilbakemeldinger, mappevurderinger (en form som gir alle aktørene om læringen en stemme), egenvurdering eller vurdering i grupper eller i par (Hopfenbeck, 2014). Nes and Sand (2012) viser til empirisk forskning og funn av andre vurderingsformer enn over som digital planbok (en kontinuerlig samtale om elevens læring mellom foreldre, elev og lærer på nett), elevens egen arbeidsplan og nonverbale vurderingshandlinger (kroppsuttrykk og bevegelse).

Etter mine erfaringer krever vurderingsmetodene et godt språklig repertoar som hjelper elevene til å forstå hva som kreves for å nå målsettinger, og hvordan det skal gjøres. Jf. tidligere forskning av Lutnæs (2011) som samsvarer med denne erfaringen i underkapittel 1.3. I klasserom hvor det praktiseres *Vurdering for læring*, viser forskning til lærere som ofte stiller åpne spørsmål, elever tenker og diskuterer svarene, elever som vet hva som forventes av dem og hvordan elevene skal nå målene sine og elever som egenvurderer måloppnåelse (Hopfenbeck, 2014).

Hva er et godt språklig repertoar? Hvordan få elevene delaktige i prosessen med VFL?

Jeg har erfaring med å benytte vurderingsformer som elevsamtalen, klasseromsamtalen, hverandrevurdering og egenvurdering for å nå målet om økt læringsutbytte. Elevsamtalen fungerer som en samtale for å bli kjent med hva elevene kan (Nes & Sand, 2012) og hvilke mål elevene skal jobbe med videre. Denne tenkningen assosierer jeg med teorier om elevens læring i den proksimale utviklingssone (Vygotskij, 2001).

Elevsamtalen kan representere den raske samtalen læreren og eleven utfører i løpet av undervisningen. Den gir eleven rask tilbakemelding om veien videre og hvordan eleven skal nå målet. Det er også viktig at man i samtalen finner ut av hva som kan gjøres for å nå målene. Det er en klar sammenheng mellom selvregulering og VFL (Hopfenbeck, 2014). Elevene trenger læringsstrategier for å vite hva og hvordan de skal arbeide med mål. Læringsstrategier kan være ulike prosedyrer eller teknikker som eleven kan bruke for å utføre en oppgave (Hopfenbeck, 2014).

3.3 Eksperiment I - Et sammenstøt mellom to lærings syn

Jeg ble ytterligere inspirert av Mazzei (2013) som oppfordrer til å eksperimentere med det empiriske materialet. I et forsøk på å bryte opp sporingen, stopper jeg opp ved en relasjon mellom to forståelser om lærings syn for å eksperimentere. I oppgaven har jeg til nå i stor grad sporet (reproduserte) artikkelasjoner i relasjon til et sosiokulturelt perspektiv. VFL bygger på et sosiokulturelt og konstruktivistisk lærings syn³⁰ (Nes & Sand, 2012). Som nevnt flere steder i teksten, arbeider jeg ut fra/med postmodernistisk tenkning (jf. prelude I, II, III og IV og kapittel 5). Det er problematisk å arbeide med Guattari og Deleuzisk lærings syn³¹ på samme tid som jeg undersøker forståelser i et sosiokulturelt lærings syn. Allikevel tilbyr en refleksjon om disse to ulike lærings- og kunnskapsperspektivene meg en mulighet til forflytte min tenkning fra det sosiokulturelle (som er heftet fast ved til min forståelse) til det postmodernistiske gjennom framskrivningen av studien.

På denne måten kan empiri/teori/metodene/data/jeg åpne opp fenomenet for noe mer eller annet. I ånd av Deleuze og Guattari kan jeg omtale VFL ut fra et sosiomaterielt lærings syn (jf. underkapittel 5.2.) og en rhizomatisk tenkning (jf. underkapittel 4.3.1 og 4.3.2). Studiens reise kan jeg beskrive som en rhizomatisk ferd (Otterstad, 2014) .

Det er denne tenkningen jeg glir over i etter hvert. Jeg tenker at vurdering utvikler seg fra en oppfatning om at vurdering er noe som skjer i samhandling mellom mennesker ved for eksempel å modellere aktiviteter og lede vei, til noe som skaper bevegelse og forstyrrelser, som bryter opp og starter opp igjen, som skaper kreativitet, og som utvikler elevens subjektivitet.

Sett fra et postmodernistisk perspektiv om et sosiomaterielt lærings syn, altså et annerledes lærings syn om den tradisjonelle oppfatningen av kunnskapsproduksjon, kan vurdering handle om et engasjement for noe som ikke er kjent på forhånd, noe som ikke er et mønster eller et fastlåst system å vurdere (Rømer, 2003). Rømer (2003)³² inspirerte meg til å tenke at

³⁰ Et sosiokulturelt perspektiv innebærer at læringsstilen inkluderer eller tar hensyn til "den etablerte språklige og kulturelle konteksten som ligger bak" (Berg, Nes, & Norge, 2007, s. s.69). I et sosiokulturelt perspektiv forstås menneske som en del av verden. Den historiske konteksten som mennesker lever i får betydning for menneskets oppfattelse og forståelse (Postholm, 2010). Dewey og Vygotskijs teorier befinner seg innenfor et sosiokulturelt konstruktivistisk kunnskapsparadigme (Postholm, 2010).

³¹ Slik jeg oppfatter et rhizomatisk lærings syn, innebærer det en tenkning om at det ikke finnes noe bestemt utenfor seg selv, men at læring skjer hele tiden i subjektets møte med det som involveres og eller motsatt, altså at subjektet ikke er løsrevet fra andre krefter, men er en del av det hele. Andersen (2015a) tilbyr didaktiske refleksjoner om dette som at forskere og lærere kan involvere seg "i relasjoner som ikke baseres på identifikasjon og gjenkjennelse (slik jeg gjør når jeg sporer etter det jeg kjenner igjen), men på sammenstøt med det nye (slik jeg gjør når jeg eksperimenterer med nye muligheter)"(s. 103).

³² Thomas A. Rømer er en svensk forsker og lektor som plasserer seg innenfor postmodernismen.

det er det usikre som bør utforskes i møte med fremtiden, at en skal ta ansvar på vegne av elevene for å gjøre oppfinnelser mulig ved å tenke nytt.

Jeg tenker om utvikling av fantasi og kreativitet, om ulike vurderingsmetoder og vurderingskriterier. Dette er interessant å utforske, på nytt! Jeg kjenner at forståelsen som blir skissert opp over, nå, gjør meg nysgjerrig på flere og nye muligheter på å gjøre vurdering.

Videre spaserende, nysgjerrig i det postmodernistiske landskapet, oppdager jeg tekster til skoleforskeren og professoren Gert Biesta, og jeg blir nysgjerrig på deres bidrag om fremtidens skole. De trekker frem at opplæringen må verdsette at alle mennesker er forskjellige og har ulike måter å eksistere på. Biesta (1998) bidrar videre med at elevene må handle og samhandle med andre, ved å delta og yte innsats, og på slik måte vil eleven/erfaringer bli til (Biesta, 1998). Jeg tenker at handlinger som innsats, deltakelse og samhandle kan være fremtidens vurderingskriterier. Biesta (1998) mener at vurderingstermometeret måler graden av å være kultivert eller dannet og at dette potensialet er i mennesket. Sett i lys av Biestas perspektiv om vurdering, vil jeg anta at artikuleringer om dannelse av den estetiske dimensjonen i menneske og det handlende skapende menneske³³, kan bli vurdert i/gjennom tilbakemeldinger.

I denne teoretiske eksperimenteringen aner jeg en forskyvning fra et lærerfokus til et elevfokus. En forskyvning fra lærerens vurderingshandlinger som ulike verktøy, til elevenes vurderingshandlinger som å samhandle. Jeg forstår å samhandle som et kriterie i/gjennom vurderingsmetoden. Å samhandle er et verb som uttrykker noe som skjer over tid. VFL kan slik forstås som mer enn tiltak og verktøy som handlinger en lærer gjør av og til i undervisningen. For meg kan VFL *reskapes* til å forstås som elevhandlinger og pågående prosesser i møte med vurderingskriterier (begreper) ting, lærere og elever i en omgivelse.

3.4 Eksperiment II – En oppsetning av bidrag

Nå, vil jeg hoppe tilbake til oppgavens støpeskje der Allan (2012) inspirerte meg til å tenke at det kan finnes ulike retninger eller veier på et problem. Jeg setter sammen ulike bidrag om vurdering og læring i relasjon til min streving med produktive undervisningsmetoder og vurderingskriterier. Allan (2012) oppfordrer til at lærere skal utfordre usikkerheten ved å tørre å bryte med det kjente for så å oppdage muligheter og få klarhet (Allan, 2012). Jeg vil

³³ Jeg kobler her til artikuleringer om *det skapende menneske* i den generelle delen av Kunnskapsløftet (*Kunnskapsløftet*, 2010).

eksperimentere med å blande sammen ulike pedagogiske bidrag i artikuleringer *utenfor* med utgangspunkt i forståelsen om VFL over i underkapittel 3.2 (som ulike vurderingshandlinger som læringsstrategier og metoder for å gi tilbakemeldinger).

Forskeren Mark Bonta (2013) bidrar med at læring er en utforskende og samarbeidende aktivitet. Bonta ledet meg til Deleuze and Guattari (1987) som oppfordrer oss til å eksperimentere. Jf. kapittel 7.

Forskeren Thomas Rømer (2003) og professor Gert Biesta (2014) bidrar med ideer om læring av ferdigheter og kompetanse i relasjon til møter med en bevegelig og usikker fremtid. De trekker frem elevenes engasjement som essensielt og viktig i læringsprosesser. Biesta uttrykker dette slik: ”...the particular task for education is seen as that of the production of flexible lifelong learners who are able to adjust and adapt to the ever-changing conditions of global capitalism” (2014, s. 13). Han trekker frem *både* vurdering som noe konkret som for eksempel å benytte læringsstrategier (noe reproduisert og gjenkjennelig) og engasjement (noe usikkert og nytt).

Jeg tenker meg bidragene fra disse skoleforskerne og bidragene fra filosofene Deleuze og Guattaris om læring og vurdering på en sammensatt måte. Sammensetningen læring/vurdering virker sammen og påvirker hverandre. Jeg ser for meg videre at opplæringen handler om å lære elevene å tenke om læring ved å produsere erfaringer i/til å omstille seg i møter med virkeligheter (som materialers egenskaper, som samarbeid). Læreren kan vurdere sammen med elevene hvordan disse læreprosessene utfolder seg ved å artikulere og vise frem tanker og erfaringer. Biesta og Rømer påpeker at det er umulig å handle som om læreren vet hva eleven skal gjøre, men eleven og læreren kan sammen benytte prosesskvaliteter/elementer/størrelser for å lære/vurdere.

Dette teoretiske tankeeksperimentet gir meg ideer om VFL som læring/vurdering i/med/om prosesskvaliteter/elementer/størrelser. Med ”prosesskvaliteter” tenker jeg på vurderingskriterier som elevenes engasjement, elevens evne til å utforske og eksperimentere. Elementer forbinder jeg med materielle ting i omgivelser. Størrelser forstår jeg som fenomener og konsepter som kunst. Jeg forstår engasjement som et engasjement i/med materien, i/med sosiale forbindelser og i/med andre sammenhenger. Slik oppfatter jeg at engasjement kan konkretiseres. (Jf. forklaring om eksperimentering i underkapittel 1.5. og relasjoner til det sosiomaterielle fenomenet VFL i underkapittel 5.2.).

Jeg tenker meg et hypotetisk eksempel om en klasseromssituasjon, der oppsetningen/eksperimenteringen over kan forstås slik: i arbeid med elevens arbeidsprosess om/med/i en oppgave, er det lærerens ansvar å sette i gang læreprosesser/vurdereprosesser og sammen med elevene vurdere elevens erfaringer og arbeidsprosessens valg (som teknikker og materialer), metoder (som å stille åpne spørsmål), engasjement (som innenfor og utenfor sin sammensetning, som i nyheter uttrykt i/med følelser) og læringsstrategier (som å lese skriftlige instruksjoner eller se videoinstruksjoner).

3.5 Oppsummering og flere svar på problemstillingen

Jeg har redegjort for og drøftet begrepene TO og VFL og jeg har strukket i min forståelse om VFL. TO kan forstås som et inkluderingsprinsipp og et tiltak for optimalisert læringsutbytte.

Et *representerende* svar på problemstillingen³⁴, er VFL et nasjonalt tiltak, et satsningsområde i norsk skole, et verktøy for læreren og eleven som gir informasjon om/til eleven for videre læring og utvikling. VFL skal brukes til vurderingshandlinger som tilbakemeldinger.

Et produsert svar i eksperimenteringen kan uttrykke VFL som elevhandlinger og pågående prosesser i møte med vurderingskriterier (begreper), ting, lærere og elever i en omgivelse.

Et annet produsert svar kan artikulere VFL som læring/vurdering i/med/om prosesskvaliteter/elementer/størrelser (som engasjement, lærestoff, samhandling, materialer, egenskaper, utstyr, kunst, kreativitet).

Et tredje produsert svar forstår jeg som at VFL kan være en pågående arbeidsprosess med å vurdere elevens erfaringer og arbeidsprosessens valg, metoder, engasjement og læringsstrategier. En pågående arbeidsprosess som skissert over i tankeeksperimentet opptrer for meg som en undervisningsmetode.

I neste inngang vil jeg *representere* og redegjøre for møter med empiri om kreativitet, og om filosofene Deleuze og Guattari og deres tenkning og prinsipper.

³⁴ Jf. problemstillingen: *Hvilke forståelser om Vurdering for læring og hvilke undervisningsmetoder i kunst og håndverk, kan en reise i et vurderingslandskap re-presentere og produsere?*

4. Inngang 3: Møter mellom forskeren og (filosofisk) teori og mer empiri

I denne inngangen redegjøres først for empiri om kreativitet, deretter redegjøres for (filosofisk) teori fra Deleuze og Guattaris univers om rhizomatiske begreper og tenkning. Jeg stopper opp og reflekterer med empiri og teori om deleuzeoguattariske undervisningsmetoder. Avslutningsvis vil jeg løfte frem begrepene inkludering og annerledes. I oppsummeringen vil problemstillingen belyses. Lik inngang 2, uttrykker jeg spontane tanker ved å lage små kursiverte tanketekster. Jf. kapittel 3 og underkapittel 1.1 om tanketekster.

Jeg føler for å forklare og redegjøre for mine valg om metodologi. Dette gjør jeg i forteksten Prelude III.

4.1 Prelude III

Begreper og tenkning Deleuze og Guattaris univers benyttes som i tenkingen og som et bakgrunnsmateriale/substans/posisjon for å forstå hvordan virkeligheten/kunnskap produseres. Tradisjonelt sett, brukes teori og empiri til å forankre og dokumentere kunnskap (Fuglseth & Skogen, 2006). I min postmodernistiske forståelse av kunnskapsproduksjon, skapes kunnskap i det det som er produsert, produserer noe nytt. Kunnskap og virkelighet produseres på/i samme tid. Jf. underkapittel 5.1.

Jeg oppfatter at kunnskap ikke dokumenteres i teori og empiri (en slik "kunnskap" er reproduksjoner), men kunnskap produseres som et produkt av det som produseres fra/av det som allerede er produsert (Mazzei, 2013). Allikevel, støtter jeg meg til Alvesson som mener at teori- og empirihenvisninger er viktig å skrive frem oppgaven for å forankre påstander og ytringer vitenskapelig, og for å tenke slik at man oppnår utvikling av subjektivistisk vekst (her: rhizomatisk vekst, jf. underkapittel 4.3.1.) (Alvesson, 2008).

Innenfor postmodernismen tenkes det at forskeren og tekstene representerer ikke virkeligheten alene. Det er sammensetningen av det aktuelle (det objektive, det-ikke-menneskelige) og det virtuelle (det subjektive, det menneskelige) som til sammen skaper virkeligheten (Sandvik, 2013). Jf. underkapittel 5.1.

Siden jeg/oppgaven er plassert i en deleuzoguattarisk forståelse, vil teori og empiri brukes til å spore kollektive artikuleringer i/om fenomenet og til å tenke med for å kartlegge nye forståelser. Jeg ber leseren legge merke til en forskyvning fra en tradisjonell kunnskapsoppfatning til en annerledes og mer utradisjonell oppfatning av kunnskapsproduksjon. Jf. underkapittel 5.1.

4.2 Kreativitet

Jeg sporer opp ulike forståelser av kreativitet. Jeg lener meg til Lindstrom (2007) som skriver om kreativitet som en skapende evne og at kreativitet kan utvikles og stimuleres. Med en ide om at kreativitet kan utvikles, er det et poeng at kreativitet forstås som både en evne og en kompetanse. Kompetanse i kreativitet kan øves på ved å utforske og skape ved å stimulere nysgjerrighet, utholdenhet og fantasi når eleven utfører oppgaven alene og i samarbeid med andre (Ludvigsen, 2015).

Evne til å samarbeide kan tenkes å være en vurderingskriterie. Og utholdenhet! Min oppfatning er at innsats ikke skal vurderes, men for meg skaper innsats og utholdenhet samklang. Tidligere har jeg ikke vurdert elevens evne til å være nysgjerrig. Men ved å synliggjøre og trene på det å være nysgjerrig, kan eleven velge utforskende metoder.

Fantasi er en forestilling i hjernen som er grunnet en kreativ aktivitet (Vygotskij, 1995). Faktorer som påvirker fantasi, kan være kompleksitet, nyanserikdom og mangfold i miljøer (Vygotskij, 1995). Disse faktorene i elevens virkelighet er interessant å reflektere over. Initiativet leder meg til å tenke en undervisningsmetode der elevene deler og *samskaper* nye virkeligheter, nye forståelser for og av læring.

Hva engasjerer den kreative aktiviteten i eleven? Hva gjør en lærer for å igangsette begjæret for å skape? Hvilke undervisningsmetoder kan være kreativt produktive?

Undervisning som utvikler kreativitet må nødvendigvis stimulere kreative prosesser. Jeg tenker med Lindstrom (2007) som skriver om kreative prosesser som det å velge ut og å kombinere elementer som inngår i elevens repertoar og han skriver videre at kreative prosesser kan uttrykke følelser og tanker i en skapende prosess. Dette leder meg videre mot en forståelse om kreative prosesser i postmodernistisk oppfattelse. Jeg forklarer min tenkning slik: elevens repertoar kan forstås som en elevs tanker/forståelser/erfaringer/viten som en sammensetning av påvirkninger utenfor repertoaret og virkninger i/innenfor repertoaret (jf. underkapittel 6.1 om sammensetning og assemblage), og følelser kan innebære en elevs subjektivitet (Sandvik, 2013). Elevens repertoar og følelser uttrykkes i skapende prosesser. Jeg antar at denne posisjonen produserer kreative prosesser som utvikler kreativitet.

Jeg tenker om kreativitet videre sammen med Lindström. Eleven er et kreativt tenkende menneske. Et menneske som formidler tanker, følelser og budskap bevisst eller ubevisst. Lindström skriver: "Hon [det skapende menneske] är t ex utomordentligt känslig och lyhörd för dunkla krafter i sitt inre" (2007, s.7). Undervisningen bør vurdere sammenhengen

mellom elevenes følelser og tanker (det subjektive) og ting, omgivelser og hendelser (det objektive) under forutsetning om praktisering av undervisningsmetoder fremskrevet over om kreative prosesser.

Det kreative menneske interesserer meg! Gjør meg! Skaper meg til en god lærer! Hvilke kreative undervisningsmetoder kan benyttes i kunst og håndverk?

En kreativ metode å lære på kan være å tenke kreativt i sosiale relasjoner sammen med andre. En kreativ tankegang kan uttrykkes slik: å lage hypoteser eller problemstillinger (hva skjer hvis...), å finne nye sammentreff eller koblinger (plukke fra hverandre koblinger og sette sammen på nytt), å mestre å analysere (grunne på og vurdere idéer, skille ut de beste idéene og prøve dem ut) og til slutt mestre å omsette den gode funksjonelle idéen til handling (hvorfor vil akkurat denne idéen fungere optimalt...) (Lindstrom, 2007).

Andre kreative metoder kan være i møter med det ikke-menneskelige (materialer, ting, luft, sanser, lukt, omgivelser) ved å gjøre kroppslige erfaringer og å produsere kunnskap. Eleven lærer ved at lærestoff blir kognitivt bearbeidet gjennom kroppslige erfaringer og stimulering av fantasi og kreativitet (Dewey, 1934; Vygotskij, 1995). Jeg assosierer disse lærerfaringene som estetiske erfaringer³⁵. Estetiske erfaringer kan være av både intellektuell, praktisk og følelsesmessig art (Dewey, 1934). Jeg oppfatter Deweys (1934) bidrag om estetiske erfaringer som sammenfallende med en deleuzoguattarisk forståelse av å lære. Deleuze and Guattari (1987) oppfordrer til å eksperimentere og gjøre erfaringer. Jeg kommer tilbake til dette i underkapittel 4.3.3 og kapittel 7.

4.3 Deleuze og Guattari

Innledningsvis presenterte jeg filosofene Gilles Deleuze og Félix Guattari. Jeg beskrev at jeg ønsket å benytte deres tenkning og begreper for å utforske og forstå VFL og undervisningsmetoder i KH. Jeg ønsket å konstruere ”a smooth space of thought” i oppgaven for å tenke om/med nye begreper om læring/vurdering (jf. underkapittel 1.4) (Deleuze & Guattari, 1987). Dette underkapittelet redegjør for og reflekterer på en eksperimenterende måte om Deleuzeoguattariske³⁶ begreper og tenkning.

³⁵ Jeg assosierer ”estetiske erfaringer” med uttrykk som estetisk kompetanse i møte med §2-3 om å gi elevene estetisk og praktisk opplæring (Opplæringslova, 2013).

³⁶ Begrepet ”Deleuzeoguattariske” er utviklet av Andersen (2015a) i hennes avhandling *Mot en mindre profesjonalitet*.

4.3.1 Deleuzisk tenkning om rhizomet og rhizomatisk vekst

Deleuzisk tenkning forstår jeg slik at den handler om en kreativ og ny tenkemåte sammenliknet med vestens mer tradisjonelle forståelse av tenkning (Allan, 2012). Hjernen sammenliknes metaforisk med et rhizome (en rotformasjon) som ikke har et sentrum (Deleuze & Guattari, 1987). Rhizomets rotnettverk fungerer slik at en gren eller en tråd kan ha flere koblinger eller forbindelser med andre tråder usystematisk, og dette nettverket kan igjen metaforisk sammenliknes med et kart som et åpent system (Deleuze & Guattari, 1987). Niels Lyngsø har oversatt Deleuze og Guattaris beskrivelse av rhizomets funksjon slik: ”Rhizomet opererer ved hjelp af variation, udvidelse, erobring, opfangelse og ved å lave stiklinger” (Deleuze & Guattari, 1980, s. 29).

Rhizomatisk vekst (som læring eller tilblivelse) skapes ved at en forstyrrelse vil virke på/i rhizome som vil fortsette å koble forbindelser fra samme sted, fra et nytt sted i rotformasjonen i/på et nytt eller gammelt plan eller spor (i dimensjoner og retninger) (Deleuze & Guattari, 1987). Forbindelsene skapes av bølger og energier som er i konstant bevegelse forårsaket av forstyrrelser. I oppgaven skaper jeg forstyrrelser (eller ruptures) ved å arbeide gjennom flere innganger til fenomenet (Deleuze & Guattari, 1987). En inngang er å intervju kunst- og håndverkslærere (jf. underkapittel 5.3 og kapittel 6). På den måten, har jeg rhizomatisk vekst i det oppgaven blir til i sammentreff mellom data, teori og empiri og forskeren (Jackson & Mazzei, 2012) og oppgaven/jeg uttrykker i sin helhet et assemblage ved oppgavens slutt.

Jeg tenker videre med Edwards (2010) om rhizomatiske tenkning på en slik måte at subjektet blir til³⁷ under produksjon i maskineriet, i møte med miljøer og territorier. (Jf. min eksperimentering med teksten Pusse, pusser brillene i underkapittel 2.2.) Subjektivitisk tilblivelse innebærer at ”jeg” blir til som et resultat av en rhizomatiske tenkning og en hierarkisk³⁸ tenkning om ”kunnskaps”tilegnelse. Rømer (2003) uttrykker, med referanse til Deleuze og Guattari, at det eksisterer ikke enten eller, men både og. Av den grunn forstår jeg at det er viktig å både spore kollektive artikulasjoner og utforske nye fluktlinjer i mine undersøkelser og eksperimentering.

³⁷ Å bli til eller tilblivelse er oversatt fra *devenir* på fransk eller *becomes* på engelsk (Deleuze & Guattari, 1980). Les mer om tilblivelser og subjektivitet i underkapitlene 2.1, 2.2, 4.3.1 og 6.1.

³⁸ Med hierarkisk tenkning, antydes vestens tradisjonelle tenkning om kunnskapstilegnelse. Denne tenkningen sammenliknes metaforisk som et tre, som en enhet med forgreininger ut fra denne enheten (Deleuze & Guattari, 1980).

4.3.2 Prinsipper om rhizomatisk tenkning

Deleuze og Guattari beskriver seks prinsipper som omfatter rhizomatisk tenkning. Jeg benytter prinsippene som en verktøykasse i utforsking av datamaterialet.

Altså, jeg oppsummerer: ideen om rhizomatisk tenkning, produserer en virkelighetsforståelse om at alt er i bevegelse og skjer hele tiden (Deleuze & Guattari, 1987). Og, at sammensetningene av det som skjer blir produsert av semiotiske, materielle og sosiale bølger eller strømninger som skjer hele tiden simultant. (Deleuze & Guattari, 1987). Jeg redegjør videre: Deleuze and Guattari (1987) har identifisert noen prinsipper til/om rhizome. Prinsippene uttrykkes som connection and heterogeneity, multiplicity, asignifying ruptures, cartography og decalcomania (Deleuze & Guattari, 1987).

Connection og heterogeneity uttrykkes som det 1. og det 2. prinsippet. Slik jeg ser det, forteller begrepene at ”et hvilket som helst punkt på rhizomet kan og bør forbindes med et hvilket som helst annet punkt” (Deleuze & Guattari, 1980, s. s.10). Punkter kobles sammen til sammensetninger. Sammensetningene artikuleres i språket. Språket er en heterogen sammensetning (heterogeneity) (Deleuze & Guattari, 1980).

Jeg stopper opp og tenker meg hypotetisk et eksempel på/om *Connection og heterogeneity*. Prinsippene kan opptre som artikuleringer mellom lærer og elev(er) i klasserommet og de inviterer inn til analyse, til forståelse og til møteplasser. Jeg forklarer mitt tankeeksperiment slik: De språklige artikuleringene avdekker forbindelser i/mellom/om opplevelser og forståelser (som mangfoldige artikuleringer om kreativitet). Forbindelsene kan spores og kartlegges som språkssystemer/språkmiljøer med/av forbindelser mellom biologiske, politiske og økonomiske faktorer (Deleuze & Guattari, 1980). Forbindelsene kan uttrykke kollektive forståelser i samfunnet (jf. min relasjon til kreativitet i underkapittel 4.2) og subjektive artikuleringer i menneske (som kreativitet i relasjon til subjektets følelser, sanser og fornemmelser).

Eksempelet kan inspirere til en inkluderende undervisningsmetoder. Jeg har forsøkt å vise frem denne kompleksiteten av sammenhenger og mangfold i min undersøkelse av hva som gjør læreres forståelse forskjellig. Jf. kapittel 6. Jeg antar at en lærer kan tenke om elevers forskjellighet på samme måte.

Jeg oppfatter at det 3.prinsippet *multiplicity* kan handle om produktet av antall sammenhenger av bestemmelser og størrelser som skaper et multiplisert mangfold av tråder i dimensjoner i rhizomet (som flere lag). Jeg tenker meg frem til et eksempel på dette som antall sammenhenger i/om lærestoff i møte med elevenes subjektivitet/viten/erfaring/følelser/fornemmelser/sanser (sammenhenger som nyheter, pensum, økonomi, fenomener, læreplan, samtaler, reiser, utstyr, klær).

Mangfoldighetsprinsippet anser jeg kan sammenlignes med mengde av sammenhenger som virker inn på noe på et usystematisk vis. Jeg oppfatter Deleuze og Guattari slik at de skriver om trådene:” There are only lines.” (1987, s. 8). I oppgaven er det interessant å utforske hva som kan tenkes å virke inn på læring (jf. kapittel 2 og underkapittel 6.2). I opplæringssammenheng, tenker jeg at utfordringen ligger i å kritisk reflektere over historiske, strukturelle, kulturelle og sosiale barrierer for læring. Men, jeg tenker nå at en rhizomatisk tenkning kan bidra til å oppdage barrierer for læring. I følge mine erfaringer kan barrierer mot læring være skolens tradisjoner for undervisning i KH, manglende prioritering av fagenes verdsettelse i skolen og lærerens undervisningskompetanse i faget læreren er tildelt.

Prinsipp 4 omtales som *a signifying rupture*. Jeg forstår uttrykket eksempelvis som noe som kan oppstå i undervisningen i understimulerende hendelser (i relasjon til behov (begjær). Rhizomet kan brytes opp et sted i tenkningen, og fortsette en tidligere (lines of articulations, jf. underkapittel 2.3, 6.3 og 6.4.1) eller en ny vei (eller linje, kalt en fluktlinje i deleuzeoguattaris tenkning og begreper. Jf. lines of flight i underkapittel 6. 4. 2).

I oppgaven provoserer jeg frem nye fluktlinjer ved å relatere meg sammen med andre lærere og tekster. Jeg følger tråder jeg snubler over og jeg eksperimenterer. Denne tenkningen kan tilby en undervisningsform som kan legge til rette for møter med det materielle (objekter) og det sosiale (relasjoner). Mine betydningsfulle brudd i rhizomet (her: ruptures) produserer nytenkning for meg (jf. teoretiske tankeeksperimenteringer underveis og underkapittel 6.4.2 og kapittel 7).

Det 5. og det 6. prinsippet *Cartography* og *decalcomania* forstår jeg som kartlegging og sporing som metoder i/med rhizomet. Kartleggingen er å tegne et kart, mens sporing er å spore opp kollektive forståelser innenfor og utenfor rhizomet. Sporingene kalles kollektive fortellinger eller artikulasjoner (Deleuze & Guattari, 1980). Deleuze og Guattari vektlegger

mapping og ikke tracing (Deleuze & Guattari, 1987). De skriver: ” Make a map, not tracing” (s. 12).

Mapping bringer frem nye koblinger i et kjent vurderingslandskap, den setter kjente krefter ut av spill og åpner opp for nytenkning, mens tracing skaper en forståelse av situasjonen lærerne står i (Martin & Kamberelis, 2013). Jeg lener meg ytterligere til Dimitriadis & Kamberelis opplevelse av Deleuze og Guattari begrep tracing slik: ”It is a reproduction of the world based on a priori deep structure and a faith in the discovery and representation of that structure” (2006, s. 90).

I min teoretiske eksperimentering sporer og kartlegger jeg forståelser om VFL. Jeg forsøker å spore opp stier og kartlegge nye og produktive (teoretiske) undervisningsforståelser/undervisningsmetoder. Som forberedelse til intervju av kunst- og håndverkslærere, arbeider jeg med prinsippene over på en kritisk reflekterende måte. Jeg bruker prinsippene som en metode for å utarbeide gode spørsmål for å gripe fatt i lærerens personlige oppfatning, forståelser og historier (McKay, Carrington, & Iyer, 2014). Jf. underkapittel 5.3.

4.3.3 Refleksjoner om en deleuzeoguattarisk undervisningsmetode

Deleuze og Guattaris bidrag om virkelighets-/kunnskapsoppfatning inspirerer meg til å utfordre undervisningsmetoder i den etablerte praksisen (Allan, 2004). Metodefrihet i skolen åpner opp for en deleuzisk metode og tenkning (Bonta, 2013). En lærer kan benytte de metodene læreren ønsker for å realisere skolens mål (Hopfenbeck, 2014). Jf. underkapittel 2.2. Jeg vil i dette underkapittelet reflektere om inkluderende og kreative undervisningsmetoder. Jeg velger å omtale metodene som deleuzeoguattariske undervisningsmetoder fordi de tar utgangspunkt i prinsipper, begreper og tenkning redegjort for og teoretisk eksperimentert med over i 4.3.1 og 4.3.2. Undervisningsmetodene presenteres og forklares i avsnittene under.

Læreren tilbyr elevene sosiale og materielle møter, ved at læreren tar utgangspunkt i elevenes ytringer for å oppdage sammenhenger, heterogenitet og mangfoldighet (jf. underkapittel 4.3.2. over). Lærerens oppdagelser kan lede han eller henne til å arrangere situasjoner med utgangspunkt i tråder fra ytringene. Situasjonene kan videre innebære at elevene møter og produserer relasjoner med materialer, egenskaper, rom, mennesker, fenomener, systemer, utstyr, teknikker, kunstoghåndverksopplevelser,

samarbeidsopplevelser, *fagspesifikke* opplevelser og andre mange sammenstøt mellom subjekter og objekter på mange måter og kanskje på samme tid.

Læreren henter frem engasjement i, om, rundt oppgaven. I en deleuzoguattarisk forståelse oppleves mennesker som en begjærsmaskin³⁹ der den menneskelige kropp kan forstås som en kropp uten organer⁴⁰. En kropp som er tilgjengelig for å relatere seg til strømninger utenfor ved/i/med affektive sammenstøt mellom begjæret og strømninger utenfor. Affekt er en måte å tilnærme seg maskineriets drivkrefter (begjær) og å frigjøre handlingskrefter (Sandvik, 2013). Jf. underkapittel 5.2 om affekt. Jeg fortsetter å brette ut denne metoden videre.

”Kroppen” oppfattes som energibølger som flyter, bølger og beveger og *ikke* som en kropp med organer. ”Kroppen” består av sammensetninger. Begjærsmotoren i ”kroppen” består av ideer, følelser og tanker. Motoren skaper fart og bevegelse i maskineriet i kraft av begjær/ønsker i følsomme/affektive/påvirkende/sansende sammenstøt og dette frigjør som nevnt handlingskrefter for å lære. Jeg tenker med dette at elevens interesse og engasjement kan hentes frem for å kobles på nye strømninger. Slik kan elevenes handlinger fyres opp av en interesse og et begjær for å skape noe.

Marzano (2010) bidrar med en reflekterende metode der læreren spør seg selv om eleven er interessert og hvordan eleven føler seg underveis i undervisningen. Spørsmålene kan fungere som indikatorer om/for elevenes læring i forhold til skolens mål. Dette mener jeg kan produsere sammensetninger som danner et grunnlag for VFL. Det er et poeng å påpeke at det er i relasjon med oppgaven dette engasjementet fyres opp som et møte mellom begjærsmotoren i eleven og i tingene (den sosiomaterielle substansen) utenfor.

Læreren utnytter de sterke kreftene som finnes i skolen (som rom, holdninger og status). Jeg inspireres igjen av artikkelen *Å tenke nytt om inkludering* av Allan (2012) som bidrar til å utnytte de sterke kreftene som finnes i skolen. Det kan være å oppfinne nye måter å lære på og skape engasjement rundt læringen. Jeg finner videre i artikkelen *Lifelong learning: emergent enactments* skrevet av Edwards (2010), en samklang med dette innspillet i det han påpeker at det er et iboende spill av (u)forutsetthet eller (u)kjent som møtes og er eller virker sammen i et klasserom. Det som skjer i klasserommet er i bevegelse og i påvirkning. Allan

³⁹ Egen oversettelse av et deleuzoguattarisk uttrykke *desiring machines* (Deleuze & Guattari, 1987).

⁴⁰ Egen oversettelse av et deleuzoguattarisk uttrykke *body without organs* (Deleuze & Guattari, 1987).

(2012) bringer frem eksempler på å benytte sterke krefter som råder i lærings situasjonen som å åpne opp de fysiske rommene, å utforske holdninger til lærere og elever, å gi elever med liten status og oppgaver som andre elever verdsetter.

Læreren tilrettelegger for en eksperimenterende metode i arbeid med en kunst- og håndverksoppgave. Forskjellsfilosofene⁴¹ Deleuze og Guattari undrer seg over blant annet tre spørsmål som jeg synes er relevant å utnytte i pedagogiske sammenhenger (Deleuze & Guattari, 1987). Hvilke nye tanker er det mulig å tenke? Hvilke nye følelser er det mulig å føle? og Hvilke nye sensasjoner og persepsjoner åpnes opp for i kroppen? Deleuze og Guattari utfordrer oss til å eksperimentere, finne fluktlinjer og finne ”egne steder” (1987, s. 176). Disse spørsmålene kan produsere metoder for læreren. Metodene kan være at læreren legger til rette for en utforskende praksis der elevene er ”deleuziske maskiner”. Jeg tenker at læreren kan vurdere elevens evne til å eksperimentere med for eksempel ulike løsninger.

Jeg trekker frem et eksempel på en oppgave som krever en eksperimenterende metode. Oppgaven er hentet fra en artikkel av Bonta (2013) *Deleuze and Education* om et ”rollespill med åpne ender”. I spillet finnes ingen start eller slutt. Elevene går inn i spillet eller materien på en uvilkarlig måte og det er elevene som driver utforskningen av oppgaven. Denne undervisningsformen foreslått her gjør det vanskelig å forutse resultatet og dermed å vurdere resultatet (Bonta, 2013). Likevel antar jeg at læreren kan vurdere *prosessvurderingskriterier* og kommunisere måloppnåelsen med eleven.

Lærer åpner opp for at elevene stiller spørsmål i klasserommet. Olsson (2013) skriver i sin artikkel *Taking children's questions seriously*, at lærere skal skape et læringsmiljø der elever stiller spørsmål som for voksne er utenkelige. Disse spørsmålene antar jeg er viktig for å oppfinne eller å oppdage nye muligheter.

Jeg oppsummerer dette underkapittelet med at en deleuzoguattarisk undervisningsmetode kan i grove trekk omhandle at elevene deltar i opplæringen på en variert, relevant, praktisk og motiverende måte, der kreativitet og skapende aktiviteter står sentralt i handlingssituasjonene (jf. rapporter og forskningsresultater i underkapittel 2.3).

⁴¹ Julie Allan omtaler Deleuze og Guattari som forskjellsfilosofene (Allan, 2012). Hun skriver i sin artikkel *Å tenke nytt om inkludering* at forskjellsfilosofene tilbyr en annerledes tilnærming av undervisning. Jeg oppfatter her et engasjement for å inkludere alle elever i en gruppe, en eksperimenterende undervisningsform og en utnyttelse av sterke krefter i skolen. Jeg antar at utfordringen for læreren ligger i å reflektere over og å utforske gode undervisningsmetoder for å tilrettelegge for en inkluderende og nyskapende praksis der forskjellighetene verdsettes. Det er i det øyeblikket noe nytt produseres at læring og kunnskap produseres.

4.4 Refleksjoner om inkludering og annerledes

Avslutningsvis i dette kapittelet ønsker jeg å reflektere mer om begrepet *annerledes*. Begrepet er relevant i oppgaven og det trenger å artikuleres. Jeg tenker *annerledes* som en positiv ressurs, som et godt bidrag for å tenke nytt og ”å finne egne steder” (Deleuze & Guattari, 1980), som at alle er annerledes på ulike måter. En verdsettelse av det å være annerledes, antar jeg skaper et godt utgangspunkt for eleven til å skape et godt liv (*Kunnskapsløftet*, 2010).

Sett fra en annen side, opplever mennesker en frykt for å være annerledes (her: som annerledes fra andre) og denne frykten gjør oss sårbar. I tillegg til denne følelsen, er læring uforutsigbar, lik rhizomet (Allan, 2012), noe som kan skape utrygghet i klasserommet. I empiri møter jeg på Kristeva som uttrykker at det er i møte med denne annerledesheten, at subjektet⁴² skapes (Engebretsen & Solvang, 2010). Jeg spinner denne tanken videre til Deleuze og Guattari som minner om subjektets tilblivelse i sosiomaterielle hendelser (som erfaringer i situasjoner). I dette møtet, sett fra et Deleuzeoguattarisk ståsted, mener jeg Kristeva har et viktig poeng om annerledeshet i klasserommet som bør ivaretas og utnyttes positivt. Læreren bør skape rom for å være annerledes i undervisningssituasjoner. Dette leder meg til en ny undervisningsmetode.

Læreren benytter annerledes innganger til lærestoffet i undervisningen. Sett i ånd av Deleuze og Guattari, kan en rhizomatisk tilnærming til innganger være å tegne et kart om/over forskjellighetene. Slik kan læreren fjerne hindringer i sosiale konstruksjoner ved å studere kompleksiteten i klasserommet for subjektivistisk vekst hos/i alle elevene i klassen (Martin & Kamberelis, 2013). Jf. underkapittel 4.3.2.

På bakgrunn av dette, oppfatter jeg at den deleuziske pedagogiske metode er inkluderende og ivaretagende av elevenes sårbarhet. Metoden tar utgangspunkt i elevenes evner og forutsetninger ved å skape et læringsmiljø som verdsetter nye tanker, der det å være annerledes, oppleves som et godt bidrag til undervisningssituasjonene og der undervisningen tar utgangspunkt i et engasjement. Denne tenkningen legger premisser for et inkluderende klassemiljø der alle elever har tilhørighet og påvirkning på hverandres sårbarheter og annerledesheter (Engebretsen, 2010).

⁴² Jeg antar her at Kristeva omtaler subjektet med en annen forståelse enn den deleuziske forståelsen.

4.5 Oppsummering og flere svar på problemstillingen

Jeg har redegjort for kreativitet og for deleuzeoguattariske begreper og tenkning og jeg har teoretisk reflektert på en eksperimenterende måte om deleuzeoguattariske undervisningsmetoder. Jeg har produsert flere svar på problemstillingen⁴³. Svarene presenteres i kursiv:

Læreren tilbyr elevene sosiale og materielle møter ved at læreren tar utgangspunkt i elevenes ytringer.

Læreren henter frem engasjement i, om, rundt oppgaven.

Læreren utnytter de sterke kreftene som finnes i skolen (som rom, holdninger og status).

Læreren tilrettelegger for en eksperimenterende metode.

Lærer åpner opp for at elevene stiller spørsmål i klasserommet.

Læreren benytter annerledes innganger til lærestoffet i undervisningen.

I neste kapittel redegjør jeg grundig for oppgavens vitenskapelige perspektiv og epistemologiske syn, for fenomenet og for en undersøkelse av andre læreres opplevelser og oppfatning av virkeligheten.

⁴³ Hvilke forståelser om Vurdering for læring og hvilke undervisningsmetoder i kunst og håndverk, kan en reise i et vurderingslandskap re-presentere og produsere?

5. Vitenskapsteori, fenomenet og et metodevalg

I dette kapitlet vil jeg skrive frem mer om oppgavens vitenskapsteoretiske retning og epistemologiske utgangspunkt. Deretter redegjøres det for det sosiomaterielle fenomenet som studeres og undersøkelsen med det kvalitative intervju som en av studiens metoder. Til slutt drøftes studiens troverdighet.

Jeg påpeker at andre metoder (narrativer, sporing av empiri og teori, kartlegging og kunstuttrykk) enn intervjuet, er redegjort for underveis i kapitlene og spesielt i inngang 3. I underkapittel 1.4 posisjonerte jeg oppgaven innenfor nymaterialisme (Dolphijn & Tuin, 2012).

5.1 Postmodernisme og epistemologi

Jeg forankrer det vitenskapsteoretiske perspektivet med korthet i dette underkapitlet, siden postmodernismens kjennetegn er referert til og redegjort for i flere av kapitlene. Jf. spesielt underkapittel 1.1. Oppgaven plasseres innenfor et postmoderne paradigme. ”Den bidrar till problematisering, till ifrågasättande och omprövande av etablerat sanningar och kategorier, vilket allmänt kan stimulera kreativitet och nytänkande” (Alvesson, 2008, s. 458). Dette paradigme kjennes riktig for meg og mitt studie som eksperimenterende tenker nytt om VFL. Jeg strekker og fabulerer med VFL og TO og jeg beveger en kollektiv oppfatning om VFL mot nye åpninger og muligheter.

For meg, gir artikkelen *Medvirkning og handlingskraft i småbarnspedagogiske praksiser: Horisontalt fremforhandlet innflytelse*, skrevet av Sandvik (2013), en god forklaring på postmodernistiske ontologiske premisser (virkelighetens premisser) som forklarer studiens ontologiske premisser for lesing og tolking av teksten. Et premiss hun foreslår, er å forstå virkeligheten som en kontinuerlig produksjon i møter (her: denne oppgaven er et sted for tilblivelser av virkeligheter i møter). I den deleuzoguattarisk forståelse innebærer dette at virkeligheten blir til hele tiden og at virkelighetene er forskjellig (her: ikke forskjellig fra noe, men ulike/flere/annerledes virkeligheter) (Sandvik, 2013). Postmodernisme og poststrukturalisme brukes noe om hverandre i teksten. Forskjellen mellom begrepene er liten og har derfor liten verdi (Alvesson, 2008).

Slik jeg leser Lathers (2006) kategoriseringer av ulike paradigmer, beskriver hun blant annet

paradigmet *den postmoderne retningen* med å dele det inn i flere underkategorier. *En* tolkning eller *en* forståelse i denne inndelingen, er om noe som dekonstruerer virkeligheten ved å undersøke flere lag eller dimensjoner i mangfoldige retninger, for å komme nærmere sannheter, sannheter som er sosialt konstruert i tegn, i kommunikasjon, i kraft av seg selv.

I studien forsøker jeg å få tak i mangfoldigheten av forståelser og opplevelser om VFL i lys av TO. Jeg ønsker å skape forskjellige forståelser og jeg gjør dette ved å vise sammensetninger. Virkeligheten i en deleuzeoguattaris tenkning, godt formulert av Andersen:, ” er altså en form for selvorganiserende åpent system som er mer eller mindre stabilt, og samtidig i konstant bevegelse. Alltid forskjellig.” (2015b, s.32). Presentasjoner i kapittel 6 og 7 er som tablåer, som stillbilder, som assemblager, som virkeligheter. Oppgaven produserer slik flere virkeligheter/sannheter.

Epistemologi omhandler kunnskapsproduksjon (Lather, 2006). Innenfor den vitenskapelige postmodernistiske retningen er sannheten umulig å kjenne til (Lather, 2006) og sannhet forbindes med noe som er usikkert (Alvesson, 2008), men ved å undersøke mange retninger i virkeligheter, tenkes det at en kommer nærmere sannheter. Jeg arbeider derfor ikke med problemstillingen med det utgangspunkt at jeg leter etter et svar for å finne en sannhet. I følge Sandvik (2013) veves ontologien og epistemologien sammen, som skapelses- og kunnskapsproduksjon. Jeg støtter meg til denne tenkningen om kunnskap på en slik måte som foreslått av Lather og Sandvik. Jeg produserer kunnskap på en annerledes og eksperimenterende måte, ved å tenke annerledes (her: nytt) om det som er forskjellig (her: mangfold) (Lather, 2006).

Jeg benytter flere metoder i oppgaven, blant annet rhizomets 5. prinsipp *Cartography* (jf. underkapittel 4.3.2). For meg, blir kartet⁴⁴ som metaforisk tegnes opp i oppgaven, til nye organiseringer av min virkelighet, til nye tilblivelser⁴⁵. Det nærmeste en forsker kommer sannheter/virkeligheter er ved å kartlegge (her: mappe) ved å utforske kontakter (her: møter eller relasjoner) med andre virkeligheter *som* det virkelige (her: ”the real”). Jeg lener meg til en Deleuzeoguattarisk tenking om ”det virkelige” slik: ”...it is [mapping] entirely oriented towards an experimentation in contact with the real” (Deleuze & Guattari, 1987, s. 12).

⁴⁴ Metaforen *kart* er hentet fra Deleuze og Guattari (1987).

⁴⁵ Begrepet tilblivelser omtales blant annet i underkapittel 2.1, 2.2, 4.3.1 og 6.1.

Jeg benytter også metoden det kvalitative intervjuet for å belyse mangfoldet av forståelser og for å skape nye muligheter. Jf. underkapittel 5.3. Jeg finner støtte hos Martin and Kamberelis (2013) som uttrykker kunnskap/sannhet/det virkelige slik: "...that truth and knowledge are always partial, interested, and perspectival" (s. 677). Mine redegjørelser over virker på meg som anerkjennende for metodene jeg har valgt.

5.2 Et sosiomaterielt fenomen

Fenomenet som studeres, *forståelser om Vurdering for læring og undervisningsmetoder*, uttrykkes i Deleuze og Guattaris ånd, som et sosiomaterielt fenomen. Et fenomen⁴⁶ kan forstås som en ting. Jeg forstår "ting" som noe der sanselig artikuleres i sammensetningene i språket. Deleuze og Guattari uttrykker: "As in all things" finnes blant annet gjenkjennbare artikuleringerlinjer ("lines of articulations"), landskap ("territories"), fluktlinjer ("lines of flight") og bevegelser (1987, s.2). Jeg forstår videre at de forskjellige linjene som strømmer ut av "tingen" har ulike målbar hastigheter (oversatt fra "measurable speeds").

Fenomenet "ting" skifter i hastighet og forandres som en effekt av hele tiden i å være "i forbindelse med det der er utenfor" (Deleuze & Guattari, 1980). Jeg benytter begrepene *innenfor* og *utenfor* i kapitteltitlene og i kapitlene med denne forståelsen forklart her.

Alt dette, hastighetene og linjene konstitueres i en sammensetning, "as an assemblage", som en fenomen"ting". Assemblaget står, videre, i forbindelse med andre sammensetninger/assemblager i strømmende linjer ut fra fenomenet (Deleuze & Guattari, 1987, s. 2). I oppgaven utforsker jeg fenomenet i/med denne forståelsen om hva fenomen kan forstås som. Jeg sporer frem og produserer sosiale relasjoner i/mellom materielle "ting"/objekter langs strømmende artikulerte linjer og jeg skriver frem nye artikuleringer i territoriet/landskapet.

I arbeidet med å bevege meg langs linjene, nærmer jeg meg fenomenet ved å spore språket/ytringer og av og til omslutte det, ved å stoppe opp og samle tråder jeg har sporet. Jf. oppsummeringene i inngangene. Jeg tenker videre med deleuzeoguattaris tenkning. Språket setter i spill tingenes/fenomenets status (Deleuze & Guattari, 1980). Jeg forstår på den måten at språket avslører behov og ønsker (biologi), krav, teori og empiri (politikk) og ressurser

⁴⁶ Når jeg sporer begrepet *fenomen* på internett, finner jeg på www.wikipedia.org: "Fenomen er enhver sanselig observerbar forekomst" (Fenomen, s.a.).

(økonomi). Disse avsløringene arbeider i assemblaget som en maskin ("machinic assemblages") (Deleuze & Guattari, 1987, s. 6). Jf. underkapittel 2.2 og 6.2.4.

I *Tusinds plateauer* oversettes Deleuze og Guattaris bidrag om språk slik: " `Sproget i sig selv` findes ikke, og sprogets universalitet findes heller ikke; det der findes, er et sammenrend af dialekter, folkesprog, slang, specialiserede sprog" (Deleuze & Guattari, 1980, s. s.10). Språket er en heterogen sammenblanding av sosiale og materielle sammenhenger. I oppgaven søker jeg ikke å forklare og tolke sammenhengene, men å vise de frem. Ordet *sosiale* oppfatter jeg som relasjoner mellom subjektet og materien. Ordet materie forstår jeg som noe substansielt (som innhold eller stoff) og uorganisert "...der strømmer rundt...i rene intensiteter" (Deleuze & Guattari, 1980, s. 56).

Før jeg for nå stopper invitasjoner fra Deleuze og Guattaris mange begreper og tenkning inn i denne inngangen, vil jeg avslutte med en forklaring om begrepet affekt. Affekt brukes i mange sammenhenger i oppgaven. Jeg assosierer meg tilbake til deleuzeoguattaris tenkte undervisningsmetoder i underkapittel 4.3.3. om at affektive innganger til undervisning kan skape potensielle produksjoner. Affekt kan uttrykkes som en sterk og kort sinnsbevegelse som gråt, skjelving og pulsendring (Tranøy, 2009). I en deleuzoguattarisk forståelse uttrykkes affekt som "påvirkning, sansning eller (taktil) følelse" (Deleuze & Guattari, 1980, s. 13).

I de ulike inngangene i oppgaven vises relasjoner i min sammensetning (som beveges underveis på ferden), men også i deltakernes sammensetninger (jf. tabellbilder I, II og III). I oppgaven viser jeg frem et mangfold av kompleksiteter og sammenhenger initiert av affektive sammenstøt mellom forskeren/deltakerne i møte med det sosiomaterielle fenomenet. Affekt er en måte å tilnærme seg maskineriets drivkrefter (begjær) og å frigjøre handlingskrefter (Sandvik, 2013).

5.3 En kvalitativ undersøkelse

Dette underkapittelet redegjør jeg for det kvalitative intervjuet og undersøkelsen i bruk av intervjuet. Intervjuet undersøker mangfoldet i problemstillingen⁴⁷ og produserer større forståelse for VFL og undervisningsmetoder.

⁴⁷ Hvilke forståelser om *Vurdering for læring* og hvilke undervisningsmetoder i kunst og håndverk, kan en reise i et vurderingslandskap re-presentere og produsere?

5.3.1 En kvalitativ tilnærming

Gjennom data ønsker jeg å få frem ulike ”stemmer” (jf. underkapittel 6.1.) og presentere virkeligheten på flere måter (Alvesson, 2008), og å utforske nye fluktlinjer (Deleuze & Guattari, 1987; Jackson & Mazzei, 2012). En forsker benytter seg som oftest av flere forskningsmetoder (Hammersley, 1996), underforstått at metoder forstås som veien til målet (Kvale & Brinkmann, 1997). Jeg valgte det kvalitative intervjuet som en vei eller i stede uttrykt som en inngang i arbeidet.

Jeg var nysgjerrig på andre læreres forståelser om VFL og om undervisningsmetoder. Jeg ønsket å engasjere meg som medspiller underveis i samtalen for å få en fri og fleksibel måte å utforske på og for å følge interessante spor (Postholm, 2010). Kvale & Brinkmann beskriver en samtale slik: ” En muntlig utveksling av observasjoner, meninger⁴⁸ og tanker” (1997, s. 325). På samme tid ønsket jeg å presentere deltakernes fortellinger på en selektiv måte. Jeg mener selektiv som i å forstå at deltakernes fortelling fortelles slik de ønsker og husker (Hansen, Tanggaard, & Brinkmann, 2012; Jackson & Mazzei, 2012). Mazzei (2013) uttrykker dette som ”å sentrere ”jeget” for å uttrykke sannheter om deres liv. Mine ønsker for studien ledet meg på denne måten mot kvalitativ forskning som eneste metode. Slik jeg forstår metodevalg innenfor en postmodernistisk retning, lot ikke studien seg gjøre i kvantitative undersøkelser⁴⁹.

5.3.2 Forskerens forberedelser i møte med det kvalitative intervjuet

Jeg leste forskningslitteratur om metoder for å utføre et godt kvalitativt intervju. Jeg ble oppmerksom på verdien i å være godt forberedt ved å tenke gjennom eventuelle praktiske og relasjonelle problemstillinger som kunne skje (Hammersley, 1996). Jeg utforsket noe av det jeg kan anta er en sammensetning (av begjær, holdninger, teori, krav, empiri, kvinne, kollektive fortellinger, erfaringer, minner, ”ting”) ved å artikulere sammensetningen og reflektere om den. Jf. inngang 1, 2 og 3.

⁴⁸ I det ordet ”mening” siteres til her, forteller deg meg at Kvale og Brinkmann plasserer seg utenfor det postmodernistiske paradigme. Jf. underkapittel 5.1 og innledningen i kapittel 6. Eller les mer i fotnote 51.

⁴⁹ Målet mitt var verken å måle noe fra et objektivt perspektiv, å generalisere, å bekrefte eller å avkrefte en hypotese eller peke ut en tendens, noe som faller innenfor kvantitativ forskning (Gilje, 1993), eller å tallfeste et datamateriale (Repstad, 2007). Jeg forstår uansett at en slik forståelse ville falt utenfor oppgavens vitenskapelige plassering.

Jeg forberedte meg på å nærme meg virkeligheten på en slik måte som Lather (2006) uttrykker det, med en rhizomatisk forståelse⁵⁰. I undersøkelsen fulgte jeg spor og nye tanker som ble engasjert under samtalen. Det ble viktig at jeg forberedte meg på å ikke være i undersøkelsens sentrum slik at jeg fikk tilgang på data som en del av materien som inviterer seg inn i forskningsarbeidet. Dataene var tilgjengelig for meg, ved at jeg var våken og oppmerksom på å ta imot invitasjonen og hvor den tok meg (MacLure, 2013a). Den rhizomatiske metodologiske forståelsen la premisser for hvordan jeg undersøkte og arbeidet i intervjuet, men også for hvordan jeg skrev frem spørsmålene i intervjuguiden. Jf. vedlegg 3.

Allikevel, som en uerfaren forsker, trengte jeg å holde fast med en intervjuguide. De konstruerte spørsmålene⁵¹ i intervjuet fungerte som en intervjuguide, altså som et forslag på spørsmål og rekkefølgen deres (Kvale & Brinkmann, 1997). Guiden var kronologisk oppbygd, men var fleksibel nok til at jeg kunne bevege meg (rhizomatisk) fritt i den og improvisere (Postholm, 2010). Jf. intervjuguiden i vedlegg 3. Ved å bruke denne intervjutypen, endte jeg opp med et datamateriale som sprikte i mange retninger (Hansen, et al., 2012), og på den måte, skapte jeg meg mange invitasjoner til og fra materien (dataene) (MacLure, 2013a).

Jeg øvde på å være forsker ved å varme opp sammen med en kollega (Janesick, 2003). Jeg testet ut intervjuguiden og trente på den tekniske utførelsen av intervjuingen. Det var også viktig for meg for å forebygge at jeg ikke opptrådte som en ekspert innenfor feltet eller være kritisk til lærernes opplevelser (Hammersley, 1996). Jeg trente derfor på å svare støttende og følge interessante tråder videre eller nøste mer i dem. Jeg forberedte meg også på praktiske og hyggelige elementer som bestod i en enkel bevertning, ekstra batterier til båndopptaker, kladdemark med mer (Postholm, 2010).

5.3.3 Utvalg av tid, sted, rom og deltakere

Jeg tok et utvalg av rom, tid og sted der jeg valgte kust- og håndverkslærere som deltakere, skole som arena og en tidsplan for de ulike fasene i forskningsprosessen (Hammersley,

⁵⁰ Jeg minner her om en rhizomatisk forståelse. av metodebruk som "no single reference point", at det ikke finnes et senter forskeren går ut i fra i analysen (Deleuze & Guattari, 1987). Jf. underkapittel 4.3.1.

⁵¹ Jeg stilte beskrivende- og erfaringsbasert spørsmål og oppfølgesspørsmål (Postholm, 2010). Andre typer spørsmål som jeg stilte var avklarende spørsmål. Jeg brukte dem for å kontrollere at jeg hadde forstått informanten rett slik at utsagn ble tydeliggjort. Dette ga datamaterialet og mitt arbeid med det et sikrere grunnlag (Hansen, et al., 2012). Spørsmålene var ledende slik at jeg fikk svar på spørsmål jeg undret på i undersøkelsens støpeskje (Kvale & Brinkmann, 1997).

1996). Postholm (2010) skriver at transkribering tar lang tid, og det fikk jeg erfare under intervjuene. Jf. vedlegg 4.

Lærerne er tre kvinner mellom 35 og 45 år som har jobbet på ungdomsskoler på Østlandet. Jeg har gitt dem et pseudonym for å beskytte deres identitet, Ellinor, Marianne og Frida (*Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*, 2006; Jackson & Mazzei, 2012). Krav for deltakelse i undersøkelsen var at lærerne hadde erfaring fra undervisning i KH før og etter at den nasjonale satsningen med VFL kom i 2010, og at de hadde utdanning i faget. Alle tre lærerne er mødre og er bosatt med familie i nærheten av sin arbeidsplass. At alle deltakerne er kvinner, er tilfeldig, men ikke at de ble invitert. Kvinnene er kunst- og håndverkslærere som jeg husket.

Jeg tok kontakt med mine utvalgte kandidater via ulike kommunikasjonskanaler som sms, mail og facebook. Jeg valgte i Fridas tilfelle å bruke en portvakt, en kollega som kjente Frida fra før, siden jeg ikke hadde hatt kontakt med henne på en lang stund (Hammersley, 1996). Alle tre fikk en formell invitasjon til å delta i studien. Jf. vedlegg 1. Lærerne ble umiddelbart og underveis informert om at de når som helst kunne trekke seg fra undersøkelsen. Dette er i tråd med etiske regler for forskning (*Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*, 2006). Alle lærerne takket ja innen kort tid.

Veien videre var å avtale tid, sted og rom for samtale etter lærernes ønske (Postholm, 2010). Det var viktig for meg at lærerne følte seg hjemme og opplevde en trygg atmosfære (Postholm, 2010; Repstad, 2007). Jeg tenkte at de ville dele mer av sine historier med meg i trygge og kjente omgivelser (Janesick, 2003) og på den måten gi meg tykke beskrivelser av opplevelsene (Postholm, 2010). Jeg besøkte både Frida og Marianne på deres jobb, mens Elinor kom til meg på min jobb, på min skole.

5.3.4 Forskerens etiske handlinger og refleksjoner

I en forskningssamtale skal forskeren grave dypere enn i en vanlig samtale for å få tak i konfliktfulle følelser, forståelser eller oppfatninger som kanskje ikke er så populære å grave frem (Janesick, 2003; Repstad, 2007). Repstads (2007) og Janesicks (2003) bidrag uttrykker akkurat noe av det jeg ønsket å vise frem som forskjellene av forståelser. Jeg vinklet utgravingen så positivt som mulig til deltakerens favør. Jeg opplevde at vi møttes i en hjertelig samtale bygget på gjensidig tillit og respekt (*Forskningsetiske retningslinjer for*

samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi, 2006). Tilbakemeldinger fra deltakerne var samstemte med min opplevelse av samtalen.

Innfor forskning er det etiske regler som må følges for å ivareta rettssikkerhet og for å drive forsvarlig forskning. Jeg tok kontakt med Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Siden min undersøkelse ikke gir sensitive opplysninger om deltakerne og at datainformasjonen ikke gir opplysninger som kan spore den enkelte, kunne jeg sette i gang med undersøkelsen.

En båndopptaker ble brukt til intervjuet. I forkant av intervjuet skrev lærerne under en samtykkeerklæring om at de samtykket å delta i undersøkelsen og at de tillot å bli tatt opp med båndopptaker. Dette er i tråd med etiske forskrifter om god forskningsetikk (*Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*, 2006). Jf. vedlegg 2. Noe jeg ikke hadde kontrollert på forhånd, var at lyd kvaliteten ble dårligere eller bedre avhengig av retningen jeg la den i forhold til hvor deltakerne satt i intervjuet (Kvale & Brinkmann, 1997). Denne hendelsen påminner meg om at jeg er på et novisestadium når det kommer til å utføre intervjuer (Dreyfus, Dreyfus, & Athanasiou, 1988).

5.4 Autentisitet, reliabilitet og validitet og et skråblikk på metode

Reliabilitet av undersøkelsens funn handler om undersøkelsen har troverdige funn, om dataene har autentisitet og om de oppleves som pålitelige (Postholm, 2010). Validering av undersøkelsens metoder handler om metodene undersøker det de skal undersøke. I dette underkapittelet reflekterer jeg om hele studien inkludert undersøkelsen med bruk av intervju.

5.4.1 Autentisitet

Jeg har forsøkt å skrive frem i et tydelig jeg-perspektiv gjennom hele studien slik at i det flere stemmer synliggjøres i teksten (Richardson, 2005). Jeg har forstått og tolket deltakernes ytringer og ”stemme” varsomt i møter med deltakerne og med data underveis. I transkriberingen (intervjumanuskriptet) valgte jeg å skrive ned muntlig tale slik at jeg unngikk en fortolkningsprosess og kunne benytte sitater. Jeg ville komme så nær dataene som mulig. Leseren kan oppfatte de ulike sammensetningene og bli engasjert til å gjøre en

autentisk kontakt med materien som mulig. Min tolkningsprosess underveis kan forklares ut i fra prinsippet om rhizomet og at alt vi vet om fenomener og konsepter er assemblager eller sammensetninger⁵². Jf. underkapittel 4.3.1, 4.3.2 om rhizomet og 6.1 om assemblager.

For å etterstrebe meg at min tolkning av deltakernes forståelser og oppfatninger av virkeligheten var så autentiske som mulig i undersøkelsen, fikk deltakerne anledning til først å lese gjennom transkripsjonen og deretter presentasjonene i masteroppgaven, før publisering av den. Dette sikrer at deltakernes sitater og mine fortolkningene er så nær sannheten som mulig. Denne redegjørelsen mener jeg gjør datafunnene pålitelige (Kvale & Brinkmann, 1997). Alle tre deltakere aksepterte sitatpresentasjonene og mine fortolkninger i arbeid med intervjumanuskriptet.

5.4.2 Reliabilitet

På bakgrunn av autentisitetperspektivet redegjort for over, mener jeg at undersøkelsens funn og studiens (sporinger og kartlegginger) er pålitelige. I tillegg, fordi de viser kompleksiteten⁵³ i fenomenet. Jf. underkapittel 6. 2. Jeg mener også at jeg styrker reliabiliteten i studien ved å redegjøre grundig for forskningsprosessen over og for egen subjektivitet og refleksjon underveis i oppgaven. Jeg lener meg til postmodernistisk metodologi som belyser at det er rom for forskerens forutinntatthet og ideologiske referanse, men på en reflekterende måte i kvalitativ forskning (Janesick, 2003). Forskning som plasserer seg innenfor et postmoderne klima, kan tillate seg å skrive partisk, historisk og bruke sin erfaring og kompetanse fra feltet (Richardson, 2005).

5.4.3 Validitet

I poststrukturalistisk forskning valideres undersøkelsen ved å vise flere måter å tilnærme seg verden på. Det finnes ikke noe fasit for hva undersøkelsen skal måle fordi det finnes ikke noe objektiv sannhet. Slik jeg forstår validering av postmodernistisk forskning, produseres sannhet i en sosial sammenheng med materien og den forandres hele tiden. Metaforisk sett kan en krystalls mange fasetter eller ”krystallisering” gi et bilde på denne tilnærmingen

⁵² Jeg oppfatter det slik at oppgavens oppfatning av tolkningsprosessen bryter med en tradisjonelle forskningsmetode med utgangspunkt i den hermeneutiske sirkel (Kvale & Brinkmann, 1997). Kvale & Brinkmann skriver om den hermeneutiske sirkel som: ”...en spiral som åpner for en stadig dypere forståelse av meningen.” (1997, s.217). Begrepet mening benyttes ikke innenfor den postmodernistiske vitenskapelige retningen. Jf. underkapittel 5.1 og innledningen i kapittel 6.

⁵³ Kompleksitet er et kjennetegn på postmodernistisk forskning og er derfor et viktig kriterie for at funnene er reliable. Jf. underkapittel 5.1.

(Janesick, 2003; Richardson, 2005). Jeg kjenner meg mer tilfreds med Jackson & Mazzeis (2012) bidrag om validitet. De tilbyr at validitet viker på en annen måte enn som i krystallisering i det de påpeker at historier vil opptre på mange *ulike* måter i mangfoldige perspektiver. Jeg forstår dette slik at det finnes mangfoldige dimensjoner og usystematiske forbindelser enn det en krystalliseringsprosess⁵⁴ kan gjøre.

Martin and Kamberelis (2013) omtaler validitet som *trustworthiness*. Jeg oppfatter at Martin & Kamberelis (2013) påpeker at forskning i postmoderne tilnærminger er til å stole på, fordi denne type måte å forske på, er godt og møysommelig artikulert gjennom skriveprosessen. Laurel Richardson (2005) støtter opp om denne argumentasjonen for skriving som metode for forskning. Sannheten uttrykkes i språket og (post)kvalitativ forskning er på en slik måte et godt valg for å få tak i sannheten(e). Forskning kan ikke være nøytral og uten (politisk) betydning på grunn av alle variablene og koblingene som opptre i fenomener (Martin & Kamberelis, 2013). På grunnlag av disse argumentene, mener jeg at metodene jeg har valgt er valide. Undersøkelsen undersøker det den skal undersøke i problemstillingen.

5.4.4 Et skråblikk på forskerens metodevalg

En svakhet i metodevalgene mine kan være at jeg studerer studien teoretisk og ikke samtidig praktisk i felten. Jeg har lyttet og tenkt med data og deltakerne, men ikke sett. Om kunnskapsresultatene som vises frem og som konkluderes med i studien lykkes i klasserommet, må videre utprøving vise. Jeg antar at det er deler av kompleksiteten som ikke er tilgjengelig for meg og som ikke vises i intervjuet eller i de andre inngangene. Observasjon kunne gitt meg opplysninger jeg kunne tatt med meg inn i intervjuet som innganger til materien og for å oppdage flere relasjoner og miljøer i kompleksiteten (Hammersley, 1996). I en observasjonssituasjon kunne jeg for eksempel observert ytringer i undervisningssituasjonen, nonverbalkommunikasjon, sosiale samspill mellom elever og mellom elever og materielle ting eller annet som kunne vært av verdi for å eksperimentere (McKay, et al., 2014).

Svakheter med intervjumetoden, kan være at deltakerne ikke gir de svarene de kjenner er riktig for dem. I følge Hammersley (1996) kan truende spørsmål gi svar av liten verdi, fordi

⁵⁴ Google og jeg fant ut at en krystall er materie består av faste forbindelser av et indre ordnet mønster og en krystalls fasade består av et ordnet mønster (Nilsen, 2011). Denne metaforen er interessant, men sett fra mitt ståsted, for begrenset for en rhizomatisk tilnærming. Metaforen viser mangfold og utfolding av noe systematisk innenfor noen dimensjoner, men ikke den ulike og usystematiske innordningen av relasjoner og møter i mange dimensjoner eller lag.

svarene kan være svar som deltakeren tror at intervjueren vil ha. Postholm (2010) mener at en positiv selvpresentasjon kan svekke reliabiliteten. Det kan også være tilfelle at ved sporing av følsomme og ubehagelige temaer, kan det være vanskelig å svare på spørsmål. Sett fra en annen side, kan det tenkes at deltakeren tenker at det tenkte svaret ikke oppleves som relevante for undersøkelsen. Dette kan frarøve undersøkelsen interessante spor og oppdagelser. En annen tanke jeg reflekterte om var om jeg ville oppleve lojalitetsproblematikk i forhold til utvalget av bekjente deltakere (Repstad, 2007). Disse innspillene kan ha påvirket dataene.

Kritikerne av den postmodernistiske vitenskapsteoretiske retningen, hevder at det som kan være problematisk, er at oppgavens troverdighet settes på prøve. Tilhengere av denne kritikken mener at tekster ikke er transparente, ved at de er ukontrollerbare og de mener at forskningens troverdighet må stole på at leserne er rasjonelle og foretar selv kontroller (Alvesson, 2008). Kritikken spinner ut fra en forståelse om hvordan kunnskap produseres og hvordan virkeligheten tolkes og oppleves. Som nevnt over, velger jeg å angripe denne kritikken ved å skape autentisitet i teksten og ved å kritisk refleksjon av egen sammensetning og arbeid i metodeprosessene og i tolkning av data. Et annet grep jeg har gjort i møte med kritikken, er å redegjøre grundig for metodologiske valg, (filosofiske) teorivalg og det vitenskapelige perspektivet i oppgaven.

Det at forskningen søker det marginale og nye, kanskje perifere, blir også kritisert for ikke å skape kunnskap, ved å få frem strukturerer og sammenhenger. ” Latour (1996) menar att postmodernismen ”bygger ruiner på ruiner” (Alvesson, 2008, s. 20). Jeg er ikke enig i de kritiske innspillene over fordi jeg mener at postmodernistisk forskning er noe vår samtidsforskning trenger, en forskning som studerer fenomener for å få tak i strømninger, ideer og nye løsninger, en forskningsmetode for fremtiden.

Jeg vil i neste kapittel spore data i undersøkelsen og eksperimentere med sporingene slik at fenomenet kan ytterligere representeres og reterritorialiseres.

6. Inngang 4: Representasjoner og produksjoner i og med tre kunst- og håndverkslærere

I dette kapittelet vil jeg arbeide videre med å svare på problemstillingen ved å utforske datamateriale fra intervju med kunst og håndverkslærere. Jeg vil begynne dette arbeidet med å vise frem kompleksiteten og forskjellighetene blant de utvalgte lærerne. Deretter vil jeg spore etablerte forståelser om VFL og undervisningspraksiser, vise dem frem, reflektere om/med dem og diskutere dem. Underveis eksperimenterer jeg teoretisk i møter med data, filosofiske prinsipper, teori og empiri. Til slutt vil jeg oppsummere inngangens bidrag.

I det jeg skal spore mengden av data i intervjumanuskriptet (jf. intervjuprotokoll vedlegg 4), vil jeg trenge å skape meg en viss orden av interessante data som uttrykker kompleksiteter i livet/verden/virkeligheten⁵⁵ (her: forskjelligheter) (MacLure, 2013b). Jeg vil rette oppmerksomhet mot at min interesse ligger ikke i å kategorisere data, noe MacLure (2013a) advarer mot i artikkelen *The Wonder of data*⁵⁶. Dataene skal ikke skape mening, men vise frem forskjeller og produsere noe nytt. Av den grunn tolkes ikke datamaterialet, men det representeres og møter meg.

Jeg vil først redegjøre for sammenhengen med denne inngangen, forskningsspørsmålet og problemstillingen. Først besvares forskningsspørsmålet *Hva kan tenkes å gjøre forståelsene forskjellig i et Deleuzoguattarisk perspektiv?* ved å vise frem mine valgte data i form av tabellbilder titulert som Sammenhenger i/rundt/med subjektet I, II og II. Flere sporinger fra datamaterialet kan leses i vedlegg 6. I deleuzeoguattaris ånd, fant jeg det videre interessant i sammenstøt mellom data og meg/oppgaven å se hva sammenstøtene mellom tabellbildene og annen data fra intervjuene produserte i oppgaven (Deleuze & Guattari, 1987).

I data/forsker/oppgave-møtene lot jeg meg igjen flyte med i postmodernismens frihet til å skape kreative tekster (Richardson, 2005). Jeg startet skrivingen ved å tenke sammen med deltakerne (altså, med data fra intervjumanuskriptene) om noe de fortalte i intervjuene og som jeg senere heftet meg med, noe som uttrykte en reise, bevegelser og endringer. Jeg endte opp med å skrive frem deltakernes stemmer som portretter.

⁵⁵ Ordsamlingen "livet/verden/virkeligheten" er lånt av Andersen (2015a, s. 164).

⁵⁶ Jeg forstår Maggie MacLure slik at hun advarer mot faren for å ikke møte verdifull data ved at forskeren låser eller etablerer noe fast, som det samme, i stede for noe nytt.

Deretter vil inngangen bidra til å besvare problemstillingen *Hvilke forståelser om Vurdering for læring og hvilke undervisningsmetoder i kunst og håndverk, kan en reise i et vurderingslandskap re-presentere og produsere?*

I forsøk på å dokumentere og produsere flere svar, vil jeg samle representasjoner av lærernes forståelser om VFL og om undervisningspraksis, og kartlegge nye tanker om dette.

Som i tidligere innganger, skrives frem en prelude. I prelude III vil jeg stoppe opp og følge metodologiske filosofiske bidrag fra Deleuze og Guattari til å tenke med i denne inngangen.

6.1 Prelude IV

Jeg føler det er nødvendig med en for-tekst for presentasjonen. Jeg redegjør for presentasjonsvalgene, jeg reflekterer om deleuzeoguattariske begreper og jeg kobler rhizomets prinsipper fra teorikapittelet til arbeid med dataene i intervjumanuskriptene.

*Jeg har valgt å fremstille deltakerne som stemmer i et portrett. Portrettene fungerer hele tiden på meg videre i analysen og i teksten (Mazzei, 2013). Jeg presenterer stemmene ved å fortelle om hva som har påvirket lærernes praksis, hva de er opptatt av, hva som oppleves vanskelig eller frustrerende og hva de ønsker å påvirke for fremtiden i utdanningsfeltet. Stemmene ble produsert med meg i et rom med ting, omgivelser, lukter og luft. Alt dette virker videre i/med meg i oppgaven. Lisa Mazzei skriver om stemmene slik: "...as a voice that does not emanate from a singular subject but it produces in an enactment among research-data-participants-theory-analysis" (2013, s. 732). Mazzei kaller fremstilling av stemmer på denne måten som *Voice without Organs (WxO)*, som assemblager.*

*Jeg ble tidlig i studien interessert i begrepet assemblage. Andersen beskriver assemblager som sammensetninger "...og at, det kun finnes maskiniske sammensetninger av begjær og kollektive sammensetninger av uttrykk" (2015a, s. 104). Jeg leste mer og fant i *A Thousand Plateaus* denne påstanden: "all we know are assemblages" (Deleuze & Guattari, 1987, s. 24). Slik jeg oppfatter Deleuze og Guattari finnes det ikke noe subjektivitet, men kun assemblager som arbeider samtidig i sosiale og det materielle strømninger. Det er subjektet som forbinder eller holder fast i strømningene. Denne prosessen skjer hele tiden, fornyer seg hele tiden og skaper seg på nytt. Stemmene i portrettene er skrevet frem som assemblager. Filosofene utdypet tilblivelser slik: "An assemblage...acts on semiotic flows, material flows, and social flows simultaneously..." (Deleuze & Guattari, 1987, s. 24).*

*Det første jeg gjorde, var å samle tråder i manuskriptet for så i neste kapittel finne ut hvordan disse trådene virket sammen, i praksis. Jeg benyttet rhizomets prinsipp om *multiplicity, heterogeneity, a**

signifying rupture decalcomania i arbeidet med intervjumanuskriptet. Jf. underkapittel 4.3.2. Jeg ønsket også å fremme den sosiale konstruksjon, aktiviteten i kompleksiteten, koblingene i konteksten til lærerne, og noen biologiske, politiske og økonomiske spor. Jeg forsøkte videre å arbeide med trådene for å utforske forskjeller mellom erfaringer, makt og behov for så å åpne opp for nye tanker i stede for å lukke tanker (Jackson & Mazzei, 2012). Jeg plukket samtalen fra hverandre og plasserte ytringer i enheter som rammer.

I arbeidet med å presentere mangfoldet av sammenhenger (her: kompleksiteten i de forskjellige virkelighetene), var språket et nøkkelbegrep. Stemmen blir uttrykt via språket og stemmen uttrykker at alt henger sammen (Jackson & Mazzei, 2012). Jeg brukte sitater fra intervjumanuskriptet som for meg var produktive. Parenteser i tabellbildene blir brukt for å utdype et ord eller en ytring, mens hakeparentes brukes i sitatet som et synonym, for å hjelpe til å skape forståelse i setningen.

6.2 Et mangfold av sammenhenger i kunst- og håndverkslærerers sammensetning

Nedenfor presenteres noen av Fridas, Ellinors og Mariannes sammenhenger og uttrykk. Det vises og fortelles en kompleksitet og et mangfold av sammenhenger i en kunst- og håndverkslærerers sammensetning (som assemblage, her vist frem gjennom et portrett). Som beskrevet over og i underkapittel 5.4.1, tolket jeg deltakernes stemme så ydmykt som mulig med utgangspunkt i min forståelse, som redegjort for i inngangene. Mine sammenstøt med deltakerne, produserte refleksjoner, som diskuteres avslutningsvis.

6.2.1 Fridas sammenhenger og portrett.

Tabellbilde under viser noe av hva som virker på Fridas oppfatning av virkeligheten. Du møter deretter utdrag av Fridas liv/verden/virkelighet som en presentasjon av hennes opplevelser og historier.

Tabellbilde I Her er et lite utdrag av Sammenhenger i/rundt/med subjektet I.

Forskjellige tråder som utforskes:	Historiske sammenhenger som virker på Fridas praksis:
Fridas egne erfaringer:	<u>Opplevelser fra barndommen:</u> ”Jeg og, synes sjøl, som elev, at det [vurdering av læring] var utrolig lite nyttig”.
Fridas møte med makt:	<u>Opplevelser fra skolehistorikken:</u>

	"Det [KOH] er liksom noe du kan putte hvem som helst inn på".
Fridas møte med behov:	<u>Opplevelser om egne behov:</u> "Evig interesse til å utfolde og å uttrykke seg".

Forskjellige tråder som utforskes:	Strukturelle sammenhenger som virker på Fridas praksis:
Fridas egne erfaringer:	<u>Opplevelser fra egen skolegang:</u> "Ha bred erfaring, kunne utføre den skapende aktiviteten og bruke verktøyene."
Fridas møte med makt:	<u>Opplevelser med ressurser og muligheter i skolen:</u> "En tredeling av klasserommet...en kunne hjelpe hverandre litt".
Fridas møte med behov:	<u>Opplevelser om lærerens behov:</u> "Når du vet at du aldri kommer til å få mer ressurser, hvorfor ikke da prøve å legge om undervisninga?"

Forskjellige tråder som utforskes:	Kulturelle sammenhenger som virker på Fridas praksis:
Fridas egne erfaringer:	<u>Opplevelser fra egen skolegang:</u> "I hvert fall ble jeg veldig bevisst på at det [vi fikk lære å pusse] skulle jeg ikke gjøre som lærer".
Fridas møte med makt:	<u>Opplevelser med samfunnet:</u> "At du [lærer] kommer gjennom kultur".
Fridas møte med behov:	<u>Opplevelser om behov samfunnet kan trenge for fremtiden:</u> "Du [lærer] får en oppvåkning på at her er det noe du kan. Så kan du overføre det til så mye annet. Behov for å finne det kreative inne deg sjøl. Slik at du utvikler din kreativitet."

Forskjellige tråder som utforskes:	Sosiale sammenhenger som virker på Fridas praksis:
Fridas egne erfaringer:	<u>Opplevelser sammen med elever:</u> "De [elevene] utvikler seg dobbelt så fort". Hun snakker om at når elevene egenvurderer prosess og produkt sammen med andre elever i en gruppe.
Fridas møte med makt:	<u>Opplevelser med deling av klassen i grupper:</u> "Det [å ha flere grupper i en klasse] hadde ikke blitt så skremmende, man [alle som er i klassen] kunne hjelpe hverandre litt".

Fridas møte med behov:	<u>Opplevelser om elevenes behov:</u> ”Det [behovet for å uttrykke seg ved å skape noe slik at handlingen man gjør, blir viktig] handler om hva vi har opplevd.”
------------------------	---

Tabellen viser en sammensetning, av ulike sammenhenger eller møter og relasjoner som virker på Fridas praksis. Sammensetningen uttrykkes ved at Fridas ytringer blir synliggjort. Med utgangspunkt i dette presenterer jeg så et portrett av Frida.

Et portrett av Frida. “Du må fange.”

Som 14åring lærte Frida å ta vare på andre og å tørre å si ifra fordi andre mennesker trengte at hun gjorde det, for å ha det bra. Hennes lærer på den tiden, lærte henne å oppdage andre menneskers liv på en slik måte at hun følte sin påvirkning på andre og dernest sitt ansvar for andre. Ved å snakke med mennesker og å gjøre noe for menneskers situasjon, opplevde Frida at hennes handlinger skapte endringer og positiv utvikling for andres liv. Denne historien har fulgt Frida og gjort noe med hennes undervisningspraksis.

Fridas kompetanse er mangfoldig. Hun har ulike skoleringer, med blant annet hovedtyngde i kunst- og kulturformidling og lærerutdannelse. Frida forteller at hun mener at alle elever har minst en ting de mestrer godt og som kan være et utgangspunkt for et levebrød resten av livet, men det kreves mot for å gjøre det på sin egen måte, altså ikke ved å etterlikne andre. Jeg oppfatter henne som et kreativt menneske, alltid på jakt etter inspirasjon. Hun forteller om egne behov slik: ”Evig interesse til å utfolde og å uttrykke seg”.

Jeg opplever Frida som en svært elevorientert og inkluderende lærer, som tar utgangspunkt i elevenes behov og interesser, men også i klassens behov for å fungere og for å utvikle seg sammen i en gruppe. Hun påpeker mange ganger i intervjuet at elevene må vite at læreren er i klasserommet for dem. Hun sier det slik: ”Jeg er ikke her [i klasserommet] for å få penger eller for å være i jobb”. Hun driver prosjekter der hun forteller om pedagogiske tilrettelagte inkluderingsprosjekter. Prosjektene har ryddet opp i dårlige sosiale klasse miljøer. Hun hentet frem elevenes drivkraft ved å fordype seg i noe personlig, noe som igjen styrket elevens samfunnsengasjement.

Hun bruker VFL som metode for å skape rom der alle blir verdsatt ved at de blir sett og hørt. Den mest effektive metoden hun har ”hatt overraskende størst suksess med ”er utforskende aktiviteter” der hun ”veileder i synspunkter” og om noe er ”unikt for sin ting”. I det hun møter dårlige

undervisningssituasjoner, tenker hun "hvordan skal jeg få gjort det jeg hadde tenkt da?". Det å finne nye løsninger på praksiser, som ikke handler om økonomiske ressurser, er noe som interesserer Frida. Hun har blant annet erfart at ved å dele klassen i tre grupper, ved å bruke tre rom med ulike materialer og utstyr og ved å la elevene hjelpe og veilede hverandre, kan læringen optimaliseres.

Basert på Fridas erfaringer og tolkninger i læreryrket, er hun kritisk og skeptisk til skolers praktisering av T0. Hun uttrykker at alle lærere må "si ifra (om elever ikke får optimalt læringsutbytte)" og hun antyder at dette ikke er bra nok i dagens skole. Hun forteller også at en lærer må ha lyst til å undervise, ha kunnskap om faget og om fagdidaktikk, om verktøy og materialer, "å kunne ta ting på sparket" og å "stå på krava for elevene sine".

Frida forteller om egne utfordringer i å praktisere kreative og kunstneriske metoder. "Det [å være kreativ] er avhengig av klassen, av tida og å ha overskudd" sier hun. Selv finner hun overskudd og engasjement til å undervise ved å la seg inspirere av en bok, av noe utenfor seg, ved å bruke tid og sted til å gjøre noe annet enn å være lærer.

6.2.2 Ellinors sammenhenger og portrett

Tabellbilde under viser noe av hva som virker på Ellinors oppfatning av virkeligheten. Mitt møte med Ellinor fant sted etter møtet med Frida, noe som virket på/i møtet og relasjonen i det kvalitative intervjuet. Jeg blir til hele tiden i sammenstøt med annet og andre (Deleuze & Guattari, 1987).

Tabellbilde II Her er et lite utdrag av Sammenhenger i/rundt/med subjektet II.

Forskjellige tråder som utforskes:	Historiske sammenhenger som virker på Ellinors praksis:
Ellinors egne erfaringer:	<u>Opplevelser fra møter med elev:</u> Ellinor forteller om en opplevelse mellom en elev i møte med en oppgave <i>Tegn en logo</i> . "Det var det. Også fikk hun 4+ og skjønte ikke, hvorfor det?". Ellinor påpeker at eleven ikke får en rettferdig vurdering.
Ellinors møte med makt:	<u>Opplevelser fra skolen og om skolen:</u> "De [lærerne som hadde KH på 80 og 90 tallet og skal ha faget igjen nå] synes det er koselig med KH, med de får sjokk når de ser hva som legges i faget"
Ellinors møte med behov:	<u>Opplevelser om lærerens behov:</u> "Det [å ha kontakt med tidligere elever som opplevde KH motiverende

	og førende for videre yrkesvalg] er veldig moro.”
--	---

Forskjellige tråder som utforskes:	Strukturelle sammenhenger som virker på Elinors praksis:
Ellinors egne erfaringer:	<u>Opplevelser fra egen skolegang:</u> ”Jeg fikk det [satsningen VFL i 2010] på en måte fra forskjellige kanter, og det var veldig nyttig.”
Ellinors møte med makt:	<u>Opplevelser med ressurser og muligheter i skolen:</u> ”Jeg savner de pedagogiske diskusjonene i kollegiet.”
Ellinors møte med behov:	<u>Opplevelser om lærerens behov:</u> ”Jeg så frustrasjon hos lærerne med vurderingskriterier, måloppnåelse, kjennetegn og alt dette her.”

Forskjellige tråder som utforskes:	Kulturelle sammenhenger som virker på Ellinors praksis:
Ellinors egne erfaringer:	<u>Opplevelser fra egen skolegang i praksis:</u> ”Det [at mange lærere vurdert oppgaver sammen] er antakelig det jeg har hatt mest nytte av og det jeg savner mest.”
Ellinors møte med makt:	<u>Opplevelser med andre lærere:</u> ”Det må være en lærer som kan faget rett og slett. Det er ikke nok å synes det er koselig å strikke”.
Ellinors møte med behov:	<u>Opplevelser med skolemyndighetene:</u> ”Det spiller veldig liten rolle for meg hva forskning sier, når det ikke fungerer i klasserommet mitt med de elevene jeg har.”

Forskjellige tråder som utforskes:	Sosiale sammenhenger som virker på Ellinors praksis:
Ellinors egne erfaringer:	<u>Opplevelser sammen med elever:</u> ”Jeg opplever at det er færre konflikter og færre problemer hvis alle (i klassen) blir stilt krav til.”
Ellinors møte med makt:	<u>Opplevelser med klassen:</u> ”Det [et optimalt læringsutbytte] gjør...at du [læreren] får et helt annet arbeidsmiljø med elever som respekterer deg og faget...og som får det til.”
Ellinors møte med behov:	<u>Opplevelser om behov for å gjøre noe:</u> ” Det å se at dem [elevene] får det til og at dem selv synes det er gøy å få til”, er grunnen til at Ellinor er lærer. Hun sier videre: ”Jeg føler at jeg

	har noe å bidra med”.
--	-----------------------

Tabellen viser en sammensetning av ulike sammenhenger eller møter og relasjoner som virker på Ellinors praksis. Sammensetningen uttrykkes ved at Ellinors ytringer blir synliggjort. Med utgangspunkt i dette presenterer jeg så et portrett av Ellinor.

Et portrett av Ellinor. “Du må ta dem på kornet.”

Allerede som tidlig voksen, lærte Ellinor betydningen av å satse på noe en elsker å gjøre ved å engasjere seg, ved å delta, ved å skape og ved å vise frem egen kreativitet i kraft av en tro på at dette klarer jeg. Hun ble inspirert av personer som ledet vei og virket som ledestjerner for henne. Hun sier selv at hun ”har opplevd hvordan elevene (hun selv som elev) blir motiverte” av ”å åpne dører (tørre å gjøre noe nytt)”.

Ellinors kompetanse er mangfoldig der hovedvekten er lærerutdanning og designutdanning av klær, i tillegg til en kontinuerlig kunnskapsutvikling om håndverksteknikker og materialer. Hun har ulike erfaringer fra ulike yrker som har med tekstilproduksjon å gjøre.

Jeg opplever Ellinor som en lærer som er meget opptatt av at elevene møter tydelig inspirasjon i oppstarten av en oppgave, tydelige vurderingskriterier, tydelige metoder for å løse oppgavene ved å vise elevene mange teknikker og materialvalg. Hun blir sint og irritert over opplevelser av en skolepraksis som er ”gammeldags”, som ikke åpner opp for ”fremtidige yrker for noen” og for ”at de [elevene] kan litt om alt, som til sammen gjør oss til sterke individer som skal ut å møte verden da”. Hun blir engasjert og vil bruke sin stemme når hun tenker på en manglende prioritering av ”ansettelse av fagpersonell” i KHfaget.

Når Ellinor opplever situasjoner der hindringer oppstår i elevens arbeid med oppgaver, gir hun seg ikke, men hun nærmer seg problemet fra nye vinkler sett i lys av hva hun kan gjøre. På tross av den harde innsatsen, er ikke lærerens tilpasning og fantasi alltid svaret på problemet. Hennes erfaring om hva som løser de største utfordringene, er at læreren må lytte til elevens opplevelse, følelser og tanker for så å kommunisere om veien videre. Hun sier: ”Hva skal man gjøre? Enn å sette seg ned og prate?”.

Ellinor utvikler sin faglige kompetanse i retning mot behov som hun tror at elevene har for å ha et godt liv i samfunnet. Hun finner inspirasjon til å imøtekomme dette behovet ved å

være faglig oppdatert. Dessuten følger hun med på utvikling av nye teknikker og kjennskap til nye materialer. Hun bruker tid "på youtube" til å lære mer og nevner for eksempel arbeid med betong som et nytt spennende materiale å introdusere i undervisningen. Hun sparrer med andre personer hun kan bli inspirert av for å videreutvikle undervisningen og metodene.

Ellinor kritiserer skolens styring av for dårlige muligheter i KH til å jobbe tverrfaglig, og det å jobbe mer bredt innenfor materialer. Hun sier at hun savner materiallære: "...alt fra gullsmed til skomaker...". Hun plasserer årsaken til for smalt materialbruk og for lite tverrfaglig samarbeid, til tid. Hun mener tid er et potensiale som kan "gjøres mye mer med". Hun påstår: "Jeg tror det er mulig." Ellinor opplever også skolens manglende bruk av relevansen mellom praksis og teori, som frustrerende. Hun mener at løsningen ligger i å jobbe tverrfaglig med blant annet KH og andre fag slik: "relatere det[teori] til å sette det i en kontekst".

Hun er også kritisk til for store klasser i KH. Hun uttrykker "jeg blir litt lei" over at samfunnsdebattene ikke lytter til lærerne og lærernes historier fra egen praksis, men at de ofte referer til: "spesifikk forskning for å fremme sine egne synspunkter". Ellinor etterlyser pedagogiske refleksjoner i kollegiet for å stilne behovet for refleksjon om blant annet VFL.

6.2.3 Mariannes sammenhenger og portrett

Tabellbilde under viser noe av hva som virker på Mariannes oppfatning av virkeligheten. Marianne var den siste deltakeren jeg intervjuet.

Tabellbilde III Sammenhenger i/rundt/med subjektet III viser sammenhenger i Mariannes liv/verden/virkelighet.

Forskjellige tråder som utforskes:	Historiske sammenhenger som virker på Mariannes praksis:
Mariannes egne erfaringer:	<u>Opplevelser med materialer i tiden før læreryrket:</u> "Jeg var veldig utforskende sjøl".
Mariannes møte med makt:	<u>Opplevelser fra yrket:</u> "Det [fagenes status på skolene] var jevnere før...vi så ikke KOH som en uviktig greie"
Mariannes møte med behov:	<u>Opplevelser om egne behov:</u> "Det [å lage noe som ikke ligner noe annet] er en fin opplevelse."

Forskjellige tråder som utforskes:	Strukturelle sammenhenger som virker på Mariannes praksis:
Mariannes egne erfaringer:	<u>Opplevelser fra egen skolegang:</u> "Jeg brant i ekstremt for det [arbeidet med Mariannes hovedfagsoppgave]."
Mariannes møte med makt:	<u>Opplevelser med ressurser og muligheter i skolen:</u> "At alle fag skal gjøre det samme i forhold til vurdering...det hever nivået (av elevenes prestasjoner i alle fag)."
Mariannes møte med behov:	<u>Opplevelser om lærerens behov:</u> "Til syvende og sist, blir det [VFLmetodene] bedre og bedre, tydeligere og tydeligere....Jeg blir nøyere."

Forskjellige tråder som utforskes:	Kulturelle sammenhenger som virker på Mariannes praksis:
Mariannes egne erfaringer:	<u>Opplevelser fra egen undervisningspraksis:</u> "De [elevene] vet jo knapt hva det [kreativitet] er."
Mariannes møte med makt:	<u>Opplevelser med skolen:</u> "Jeg kjenner at nå er jeg blitt voksen nok til å stå for det [undervisning i forhold til kompetansemålene], trekke ned det [læringsmålene, tiltakene og metodene] som fungerer."
Mariannes møte med behov:	<u>Opplevelser om behov samfunnet kan trenge for fremtiden:</u> "Det [å skape] har de [elevene] alltid en glede over fremover." "Vi [lærere] må gjøre det [undervisningen og opplæringen] til en glede og et must."

Forskjellige tråder som utforskes:	Sosiale sammenhenger som virker på Mariannes praksis:
Mariannes egne erfaringer:	<u>Opplevelser sammen med elever:</u> "Jeg kan ha to grupper, så opplever jeg noe annet med den tredje gruppa."
Mariannes møte med makt:	<u>Opplevelser med klassen:</u> "Det [variasjon av metoder og materialer] favner flere (elever) i en gruppe...i løpet av året."
Mariannes møte med behov:	<u>Opplevelser om elevenes behov:</u> "Elevgruppen du [læreren] har, det er ganske forskjellige mennesketyper."

Tabellen viser en sammensetning av ulike sammenhenger eller møter og relasjoner som virker på Mariannes praksis. Sammensetningen uttrykkes ved at Mariannes ytringer blir synliggjort. Med utgangspunkt i dette, presenterer jeg så et portrett av Marianne.

Et portrett av Marianne. "Jeg tar jo alltid med meg, hele tiden."

Marianne forteller meg at hun var glad i å tegne som liten jente. "Jeg har alltid vært glad i det.", sier hun. Denne skapende interessen har ledet henne videre til ulike studier. I løpet av studietiden ble Marianne inspirert av profesjoner, av faglig flinke folk som var gode på å skape, av kunst og av håndverk. Hun syntes det var fantastisk og spennende å studere sammen med kunstnere og senere jobbe med spesialiserte fagfolk. Jeg opplever at disse opplevelsene har preget Marianne, ved å inspirere henne og praktisere kunst og håndverk alene og med andre.

Marianne har lærerskole- og kunstscoleutdanning, der hun har skolert seg som faglærer i Kunst- og håndverk (KH). Hun jobber med egne kunstneriske prosjekter på fritiden og videreutvikler seg ved å delta på ulike formgivningskurs.

Jeg opplever Marianne som en engasjert lærer med et stort pågangsmot som ung lærer med et ønske om å revolusjonere KHfaget. Hun forteller at hun ønsket å ha nye oppgaver og metoder, "her skal det nytt inn", men som hun sier videre "jeg var jo og opptatt av at det [produktet] skulle ligne og være pent...". Denne holdningen, sier hun: "det var krasj" og referer til møte mellom henne, oppgaven og elevene. Hun erfarte at elevene ikke fulgte henne på den måten hun ønsket i forhold til å jobbe med KL. Hun uttrykker at denne prosessen med å endre KHfaget har vært vanskelig og at hun "jobber hele tiden med å gjøre om...".

Nøkkelord hun bruker for kjennetegn på god klasseledelse i KH, er å være forutsigbar, tydelig og ryddig i vurderingsprosessen. Hun forteller om sin egen profesjonsutvikling som et resultat av å snakke med andre, for eksempel lærere og venninner, ved å oppsøke og delta på kurs i kommuner som var gode på VFL og ved at hun leste akademiske tekster om tema. Men mest av alt lar hun seg inspirere til noe mer av elever.

Marianne er også en lærer som elsker "å ta med elevene på en reise" i en oppgave i det den tar en ny vending eller i det en elev eller en klasse oppdager noe nytt de vil følge videre. For å tillate seg disse utfluktene, har hun hatt behov for å bli trygg på at hun, som en selvstendig profesjonell lærer, kan operasjonalisere KL på en frigjørende og egen måte. Denne prosessen endret seg ved at hun "fikk erfaring at elevene så på det [oppgaven] på en annen måte enn meg da". Hennes metode

er blant annet som hun sier selv: "jeg faktisk viser det [modellerer mulige løsninger]". Hun er svært inkluderende ved at hun er opptatt av finne ulike måter å løse en oppgave på, slik at "alle leverer".

Hun plages av utfordringer med tidsklemma. Hun sier: "... vi [lærere] skal gjennom ganske mye for måla [kompetansemåla] er ganske mange". Hun drømmer seg bort til en tilværelse der "jeg kunne tenkt meg å gå videre i en helt annen retning med andre kompetansemål der [i oppgaven] da". Andre situasjoner som er utfordrende for henne, er å vurdere "det frie" (det kreative) i oppgavene. Hun har gode erfaringer med å vurdere kreativitet i en sammenheng eller i en kontekst, ved å eksperimentere med ulike vurderingskriterier. Denne erfaringen opplevde hun i et forskningsprosjekt med elever i KH 10.klasse.

Marianne kritiserer skolen for å glemme KHfaget i skyggen av fokus på skolefagene som testes nasjonalt. Allikevel erfarer hun at dette dilemma er svært ulikt fra skoler til skoler. Hun har jobbet på skoler der KHtradisjonene står sterkt og der skolen ansetter faglærere og på skoler der det ikke ansattes faglærere og ikke legger til rette for, for eksempel rom som verksteder. Hun påpeker at kommuner kan gjøre mer for at skoler skal ha en mer lik vurderingskultur enn det er i dag, og hun foreslår at kommuner lærer av andre "flinke" kommuner.

6.2.4 Refleksjoner og flere svar på forskningsspørsmålet

I et svar på forskningsspørsmålet, *Hva kan tenkes å gjøre forståelsene forskjellig i et Deleuzoguattarisk perspektiv?* viser jeg til de tre komplekse tabellbilder over som illustrerer sosiomaterielle relasjoner sammenvevd i hverandre som virker i og med og videre sammen i et rotete og kaotisk system (Deleuze & Guattari, 1980). Ytringene produserer stemmene i portrettene som tre virkeligheter, som tre forskjelligheter i/om oppfatninger, lærerpraksiser og forståelser. Portrettene uttrykker forskjellighetene virket og påvirket av kompleksiteten i tabellbildene (og mange flere lag og dimensjoner i disse blandingene av ytringer og sammenhenger). Jf. vedlegg 6.

Jeg tillater meg et viktig sidespor. En utdannet kunst og håndverkslærer er en profesjonsutøver som har retten til å utføre visse oppgaver og å gjøre det autonomt (Pettersen & Simonsen, 2010). Denne retten anerkjenner lærerens behov for anerkjennelse og respekt, som en forutsetning for en helhetlig utvikling av identitet og opprettholdelse av identitet (Jakobsen, 2013). Med dette anerkjennes læreres mangfold av uttrykk, noe som skaper berikelser og kreativitet (Pettersen & Simonsen, 2010). Dette profesjonsetiske pustet har et viktig poeng for oppgavens begjær om å anerkjenne lærere og mangfoldet av forståelser og

at sammen kan vi lære og utvikle oss. Relasjonen som oppstår i/med meg og mellom portrettene, tabellbildene og profesjonsutøvelsen, uttrykker en følelse av respekt og ydmykhet for de publiserte virkelighetene/verdene/livene/deltakerne.

Så, tilbake i lys av deleuzeoguattaris perspektiv, vil jeg forklare svaret over ved å skrive frem hvordan jeg opplever ytringene i tabellbildene og teoretisk eksperimentere med hva portrettene og tabellbildene gjør med min tenkning videre (jeg vil følge nye fluktlinjer som oppstår). Jeg kunne trukket frem flere eksempler på kompleksiteter, men oppgavens omfang reduserer mulighetene for dette. Jeg benytter meg av Deleuze og Guattaris prinsipper for rhizomet i det jeg stopper opp ved en av Fridas ytringer. Jf. underkapittel 4.3.1 og 4.3.2.

I tabell I kan jeg avsløre økonomiske, biologiske og politiske spor som arbeider i Frida og produserer hennes maskiniske sammensetning. Hun forteller ”Når du vet at du aldri kommer til å få mer ressurser, hvorfor ikke da prøve å legge om undervisninga?”. Jeg aner at artikuleringen viser frem Fridas erfaringer i sosiale relasjoner mellom samfunnets politiske og økonomiske bestemmelser om krav, om tilråding av penger (tråder til politikk og økonomi) og biologiske faktorer om behov og følelser (elevenes behov, foreldrenes behov og skolens behov for *tilpasset opplæring*). Jeg fornemmer også at Frida ønsker å tenke og handle annerledes enn det skolen vanligvis gjør i møte med brudd/ruptures/hindringer i elevenes læring. Sammenhengene jeg viser frem i dette avsnittet gir et interessant perspektiv for å forstå forskjelligheter og hva som arbeider i og kobles sammen i forskjellighetene.

Sett fra en side, om jeg nærmer meg VFL forstått som-en-prosess av ulike virkninger som strømmer innenfor og påvirkninger utenfor elevenes assemblage, tenker jeg at bidragene over belyser hva VFL bør ta høyde for. Bidragene viser frem en kompleksitet i et mangfold av sammenhenger. I et klasserom, vil sammenhengene virke i/på elevene og i/på læreren samtidig. De vil skape utgangspunkter for å reprodusere artikulasjonslinjer og å skape nye fluktlinjer og slik, produsere læring/vekst. Jf. underkapittel 4.3.2 om rhizomatisk vekst og 5.2 om linjer. Denne tenkningen leder meg mot en forståelse om VFL som en elevengasjert og elevsentrert undervisningsform der elevenes ytringer leder vei til mulige møteplasser og subjektivistisk vekst.

Jeg finner ut at det er viktig å merke seg at det er ikke den ene eller den andre ytringen som virker alene. Deleuze & Guattari uttrykker bevegelse eller det å tegne og utvide kartet slik at når det er brudd i rhizomet, ”eksploderer i en flugtlinje, men flugtlinjen er en del af

rhizomet. Linjerne bliver altid kastet tilbake og rammer sig selv igen” (1980, s. 13). Fluktlinjene kan følge sine egne linjer eller andres linjer. Dette skjer hele tiden, som ”flows” eller strømninger. Strømninger bølger frem og tilbake ustoppelig (Deleuze & Guattari, 1980).

Innenfor tenkningen om fluktlinjer, kan en oppfatte sammensetningene som mangfoldige forbindelser som ”trekkes ut av strømningene” og som et uttrykk for en skapelsesprosess som pågår hele tiden (Andersen, 2015a). Denne tenkingen tilbyr spennende innganger til lærestoffet, men det forutsetter at læreren kobler strømninger på undervisningen slik at elevene kan koble seg på nye ”flows”. Slik jeg ser det, er lærerens forståelse om mulighetene som ligger i hans/hennes posisjon, som stående på dørterskelen, et viktig poeng å få frem i oppgaven. I underkapittel 6.4 løftes frem noen pedagogiske muligheter.

Om jeg tenker meg et analytisk arbeid med tabellbildene, trenger jeg å videre tenke med deleuzeoguattaris tankegang og begreper. Ytringene fremstilles ikke hierarkisk eller i et system som kan tenkes å være gitt på forhånd, men de tegnes i et bilde uten et sentrum (Deleuze & Guattari, 1980). Altså, kan tabellbildene leses nedenfra og opp, midt i, fra begynnelsen eller hvor som helst! De er sammenvevd i hverandre og produserer kunst- og håndverkslærernes stemme. Ytringene peker i ulike retninger og i flere lag.

En kan tenke seg tabellbildene som rhizomer, som kart med mangfoldige innganger, utganger og fluktlinjer. Deleuze and Guattari (1980, s. 29) bidrar til å tenke at hver ytring har sitt miljø og sitt ”midtsted”, hvert ”midtsted” sammenstøtes med andre ”midtsteder” og sammensettes som nye assemblager. Dette engasjerte meg til i å tenke videre på rhizomet som et åpent system der mangfoldet av opplevde begivenheter, tenkte begreper, sosiale individer, grupper, formasjoner er i affektiv kontakt med det som er utenfor (Deleuze & Guattari, 1980).

Den teoretiske eksperimenteringen over om analyse, skaper assosiasjoner i meg om affekt (jf. underkapittel 5.2) og tanker om at eleven bør beveges i affektive (følsomme, sansende, påvirkende) sammenstøt mellom kjente og ukjente ting, fenomener, ord, hendelser og begivenheter (her: lærestoff, ferdigheter og kompetanser). Vi, mennesker, forsøker å skape orden og gjenkjennelse (decalcomenia eller kalkering⁵⁷) i sammentreffene vi støter på, lete

⁵⁷ Decalcomenia er det 5. prinsippet for rhizomet. Begrepet er oversatt av Niels Lyngsø (Deleuze & Guattari, 1980).

etter noe kjent, men rhizomet vil også forsøke å koble sammen noe nytt ved å eksperimentere og tegne nye kart (cartography eller kartlegging⁵⁸).

Jeg kobler videre tankene om analyse, et midtsted, om affekt sammen med et tidligere sammenstøt med Lindstrom (2007) ideer om kreativitet og kreative prosesser fra inngang 3. Lindstrom (2007) skriver om kreativitet som en skapende evne og at kreativitet kan utvikles og stimuleres. Han forklarer kreative prosesser som å velge ut og kombinere elementer som inngår i elevens repertoar, og han skriver videre at kreative prosesser kan uttrykke følelser og tanker i en skapende prosess.

Disse bukettene av sammenhenger, produserer i meg en tanke om affektive undervisningsmetoder. Metoder i relasjoner mellom elevens følelser (som elevens ønsker og begjær)⁵⁹, viten (som erfaringer) og sosiale (som samarbeid) sammentreff med materien (som lærestoff). Vider tenker jeg at ved/i kreative undervisningsmetoder, kan undervisningen produsere kreative og innovative elevhandlinger og eleverfaringer. Jf. underkapittel 2.4 om samfunnets behov for kreativitet og nyskaping. Kreative og innovative handlinger og erfaringer kan uttrykkes i/gjennom ting eller artikulasjoner. Underkapittel 6.4. vil vise frem noen undervisningsmetoder som kan legge opp til kreative skapende erfaringer i klasserommet.

Sett fra et lærerprofesjonelt perspektiv, antar jeg at lærerens forståelse om VFL-som-prosesser i møte med kompleksiteten, vil kunne utløse et behov for å bevege lærerens kompetanse mot reproduerte undervisningsmetoder og vurderingshandlinger. Som nevnt innledningsvis, er vi i en læretid for en fornyet pedagogikk som vi (Edwards/Rømer/Ludvigsenutvalget/Sir Ken Robinson/Bamford/jeg/Allan/Biesta/Hopfenbeck) tror fremtiden trenger (Edwards, 2010). Dette aktualiserer potensialer for å utvikle egen undervisningspraksis. Jeg startet min pedagogiske reise med å tegne et kart for ”å eksperimentere med det virkelige” (Deleuze & Guattari, 1980, s. s. 17). Tabellbildene og narrativene kan være interessante utgangspunkt for å avdekke hindringer for utvikling eller få frem oppfatninger og forståelser i/ved en lærer. Min pedagogiske reise uttrykker dette potensiale om å fjerne hindringer for læring.

Jeg trekker med meg refleksjonen over til et nytt ”midtsted”. I undervisningssituasjoner, tenker jeg at en slik tabellbilde-metode kan få tak i elevs eller klasses hindringer i

⁵⁸ Cartography eller kartlegging er den 6. prinsippet i rhizomatisk tenkning.

⁵⁹ Jeg minner her om at følelser kan innebære en elevs subjektivitet (Sandvik, 2013).

arbeidsprosesser. Lærere og elever kan gå tilbake til en kjent artikulasjonslinje, for så å eksperimentere med den for så å skape nye fluktlinjler. Dette kan produsere rhizomatisk (frigjørende) vekst⁶⁰ i klassemiljø/elevene (jf. underkapittel 4.3.1).

Tilbake til profesjonsutviklingslinjen over, virker det på meg om kompetansebegrepet bør drøftes og aktualiseres i relasjon med artikulasjonene om fremtidens skole og lifelong learning (jf. underkapittel 3.4 og 4.3.3). Jeg kjenner at kompetanse for fremtidens skole innebærer for meg en ny vurderingskompetanse. Dobson (2012) påpeker i *Et teoretisk bakgrunnsdokument for arbeid med VFL på ungdomstrinnet* et behov for en kyndighet i å praktisere en reflekterende vurdering. Dobson (2012) beskriver denne kompetansen som *assessment literacy*, noe som fremhever viktigheten av at læreren er kompetansedyktig. Effekter av min reise produserer frem tiltak og tenkning som beveger min vurderingskompetanse. Jf. kapittel 8.

6.3 Tre forståelser om *Vurdering for læring*

Jeg presenterer og drøfter under flere forståelser om VFL som flere svar å problemstillingen⁶¹. Jeg viser her tråder jeg har sporet opp i intervjumanuskriptet, tråder som forteller om noe stabilt. Jeg minner leseren om at jeg står her på dørterskelen (jf. prelude I) og jeg kjenner på at det er nødvendig å vise frem etablerte forståelser i strømninger utenfor i møter med assemblager. Slik kan jeg koble min forståelse på den etablerte forståelsen og slik kan oppgavens/mins forståelse beveges. I arbeid med å bevege forståelser, er sporing uunngåelig. Jeg lener meg til Martin & Kamberelis som påstår: ”Tracing are always at work” (2013, s.670).

6.3.1 Springer av etablerte forståelser om VFL (i lys av TO)

Jeg vil nå med utgangspunkt i tabellbildene, portrettene og flere ytringer fra intervjumanuskriptet, representere og diskutere Fridas, Ellinors og Mariannes forståelser om

⁶⁰ Jeg redegjør ytterligere for at rhizomatisk vekst skapes ved at en forstyrrelse vil virke på rhizome som vil fortsette å koble forbindelser fra samme eller et nytt sted i rotformasjonen på et nytt eller gammelt plan eller spor (Deleuze & Guattari, 1987).

⁶¹ Problemstillingen: *Hvilke forståelser om Vurdering for læring og hvilke undervisningsmetoder i kunst og håndverk, kan en reise i et vurderingslandskap re-presentere og produsere?*

begrepet VFL. Jeg velger å vise frem forståelser om VFL i lys av forståelser om TO (les i parentes). Jeg starter med tre forskjellige fokus om VFL i tabellbilde IV. Jeg lar dette bildet hvile og vise seg frem før jeg sporer noe stabilt i forståelsene.

Tabellbilde IV Forståelser om VFL i lys av TO

<p>Frida fremhever elevens utgangspunkt og videre øvelse (i relasjon til elevens tidligere opplevelser og elevenes kunnskap og ferdigheter)</p>	<p>Ellinor fremhever sosiale og materielle betydninger, for eksempel lærerens metoder og sammenhenger i og mellom lærestoff i relasjon til elevenes opplevelser om mestring og om relevans</p>	<p>Marianne fremhever viktigheten av at læreren benytter systemer (i relasjon til elevenes opplevelser om trygghet og inkludering)</p>
---	--	--

Jeg forstår det stabile i VFL som at deltakerne fokuserer på elevens utgangspunkt, og på tilbakemeldinger (se **fet** utheving av ordet under). Hattie (2013b) trekker frem forskningsresultater i *Synlig læring* om at konkrete og kortsiktige tilbakemeldinger er en viktig suksessfaktor som motiverer til og fremmer læring. Deltakernes fokus er i tråd med elevers rett til *tilpasset opplæring* ved at opplæringen tilpasses den enkelte elev (Opplæringslova, 2013) i et fellesskap (UNESCO, 1994). Dette er også i tråd med §3-2 elevers rett til underveisvurdering ved at eleven får gode muntlige eller skriftlige tilbakemeldinger (*Forskrift om endring i forskrift til opplæringslova.*, 2009).

Sett i et annet lys, oppfatter jeg også at ytringene viser frem forskjellige forståelser ved at de vinkles i ulike retninger i forhold til vurderingshandlinger. I forhold til metodefrihet i norske skole (Bachmann & Haug, 2007), åpner metodefrihet opp for å benytte forskjellige metoder i arbeid med vurdering/læring. Jf. underkapittel 3.2. der det refereres til Hopfenbeck (2014) som foreslår vurderingshandlinger som tilbakemeldinger i/gjennom mappevurderinger, egenvurdering eller vurdering i grupper eller i par. Vurderingshandlinger vises frem under ved understrekene og *kursivene*.

Frida beskriver VFL som *en metode* læreren bruker ved ”å gi gode **tilbakemeldinger** med utgangspunkt i eleven”. Frida beskriver videre VFL som en ”gjentakende” vurderingsform ved for eksempel at eleven gjør (noe i) oppgaven flere ganger eller i neste oppgave. Jeg forstår Frida slik at hun underveisvurderer oftere i muntlige samtaler sammen med eleven enn skriftlige kommunikasjonssystemer. Hun forteller at hun gir og lar elevene gi hverandre tilbakemeldinger (Hopfenbeck, 2014). Hun forteller at hun ofte benytter elevsamtalen (Nes & Sand, 2012)(Jf. underkapittel 3.2). Frida benytter tiltaket profilttekst som er en tekst der eleven skriver om seg selv. (Ordet profilttekst inspirerte meg til en tittel i arbeid med eksperimentering i kapittel 7.)

Ellinor opplever VFL som *en prosess* der ”læreren eller andre fagpersoner” gir **tilbakemeldinger** om hva som fungerte bra eller ikke bra i løsningen av oppgaven. Hun påpeker at denne prosessen lykkes ved blant annet at elevene opplever sammenhenger ved for eksempel at lærer underveis gir dem ”knagger å henge dem [sammenhengene] på”. Hun uttrykker videre prosessen slik: ”må de [elevene] få hjelp til å vite hvordan de skal nå målene sine da”. Dataene virker på meg som Ellinor gir like ofte både muntlige og skriftlige tilbakemeldinger. Hun forteller at hun lar elevene i noen grad hjelpe hverandre med vurdering og veiledning. Hopfenbeck (2014) støtter denne metoden (jf. underkapittel 3.2).

Ellinor benytter seg av digitale verktøy som *Oppad*⁶². Nes and Sand (2012) viser til forskningsfunn om bruk av ”digital planbok”(jf. underkapittel 3.2). Jeg oppfatter at disse to digitale verktøyene kan fungere på etter samme hensikt, som at lærer, elev og foreldre kan kommunisere sammen på nett om vurdering av elevens kompetanse og veien videre mot neste mål.

Marianne forklarer VFL som *et verktøy* bestående av systemer med **tilbakemeldinger** som vurderer ”prosessen fra start til slutt” ”for å sikre læring”. Systemet ivaretar elevens behov ved å være tydelig på at elevene vet hva de skal gjøre, hva oppgaven er, hva de skal imot”. *Et system er at læreren evaluerer løsninger av oppgavene sammen med eleven, et annet system er at eleven vurderer selv egen måloppnåelse og et tredje system at læreren utvikler og benytter vurderingsskjemaer med kriterier for måloppnåelse*. Jeg opplever at Marianne praktiserer VFL med å ofte benytte skriftlige vurderingsskjemaer i kunst- og håndverksoppgaver. Inspirasjon til/om systemene sporer jeg tilbake til *Veileder for*

⁶² *Oppad* er en digital plattform. Utforsk mer om den her: <http://www.oppad.no/produkter/>

vurdering i kunst og håndverk på ungdomstrinnet utarbeidet Utdanningsetaten (2009) og til forskning av Hopfenbeck (2014) (jf. underkapittel 3.2).

6.3.2 Refleksjoner og svar på problemstillingen

Jeg oppsummerer her flere svar på problemstillingen *Hvilke forståelser om Vurdering for læring og hvilke undervisningsmetoder i kunst og håndverk, kan en reise i et vurderingslandskap re-presentere og produsere?*

Jeg har som nevnt uthevet i kursiv lærernes forståelse av hva VFL er, og de er forskjellige. Jeg gjenkjenner flere kollektive artikuleringer fra myndighetenes krav, empiri og teori. Jf. underkapittel 3.1 og 3. 2. Jeg ønsker å forklare forskjellene slik jeg oppfatter dem. For meg kan metode tenkes å være vei til målet (Kvale & Brinkmann, 1997), noe gjennomgående og planlagt som uttrykker varighet og rutine. Jeg opplever en prosess som noe som pågår, som driver frem noe, som er i arbeid og som virker.

Tiltak oppfatter jeg som utstyr en ”henter utenfor”, ”plukkes ut av hylla” og benyttes til/i enkelte vurderingssituasjoner. Jeg forstår videre at tiltak kan være vurderingshandlinger som tilbakemeldinger på arbeid i form av vurderingskriterier (Black, et al., 2003; Hattie, 2013a), læringsstrategier (Hopfenbeck, 2014), differensierte arbeidsplaner, lærestoff og tempo (Dale & Wærness, 2007), muntlig elevsamtaler og skriftlige vurderingsskjemaer (Nes & Sand, 2012).

Jeg hopper tilbake til min forståelse om VFL (jf. underkapittel 2.4). Jeg forsto da VFL som et verktøy for læreren for å gi tilbakemeldinger til elevene. For meg, fikk VFL i stor grad roller som vurderingsskjemaer, vurderingskriterier og kjennetegn på måloppnåelse. Jf. vedlegg 7 for et eksempel på vurderingsskjema. VFL fungerte som et verktøy for myndighetenes krav om underveivurdering. Det som oppleves forskjellig i forståelsen min, fra 2.4 til her, er en forståelsen om VFL som-en-prosess. Dette engasjerer meg til å utforske mer hvordan prosessen med vurdering/læring kan gjøres. Jeg opplever gjennom reisen en bevegelse fra VFL som noe-som-er til noe-som-gjør.

Tidligere i oppgaven vektla jeg i størst grad lærerens vurderingshandlinger som verktøy for å bruke VFL til arbeid med kompetansemålene. Sagt på en litterær og ærlig måte, var mine vurderingshandlinger mitt alibi for at jeg praktiserte VFL. VFL virket i begynnelsen av 2010 fremmed for meg, men her og nå virker VFL nær og produktiv. I intervjuet fortalte lærerne

om lærernes handlinger i arbeid med VFL og de gestikulerte frem intense undervisningsmetoder med utgangspunkt i eleven. Jeg vil i neste underkapittel feie støvet bort fra stiene som deltakerne har trådt opp i sin undervisningspraksis.

6.4 Sporing og kartlegging av undervisningspraksis

Jeg har kjent på at KHsfaget er veldig tradisjonsbundet og rutinepreget. Dette har medført at jeg har blitt fastlåst i rutiner og vaner (Alvesson, 2008). I dette kapitlet utforsker jeg derfor undervisningsmetoder. Som nevnt i underkapittel 6.1, arbeider jeg analytisk med dataene på en slik måte at jeg sporet etter opplevelser om VFL og TO (Martin & Kamberelis, 2013).

I dette underkapitlet sporer og kartlegger jeg undervisningsmetoder. Jeg tar med meg, for meg nye data ”as lines of flight for constructing new and desired subjectivities” (Martin & Kamberelis, 2013, s. 675). Altså, jeg søker både etter kollektive artikuleringer (som sentrale opplevelsene) og etter data som inviterte seg inn i oppgaven (Jackson & Mazzei, 2012). Mazzei (2013) uttrykker slike invitasjoner som produktive. Mazzei skriver i sin artikkel *A voice without organs: interviewing in posthumanist research*: ”In the posthuman, “material and human agencies are mutually and emergently productive [or constitutive] of one another” (Pickering, 1999, s. 373).” (2013, s. 734).

Jeg drøfter gjenkjente datafunn med teori og jeg viser frem nye metoder. Jeg samler datafunnene i uttrykket *den gode kreative læreren*. Jeg ble inspirert av Dimitriadis and Kamberelis (2006) som bruker uttrykkene den gode og den kreative studenten i sin artikkel *Mapping not tracing: qualitative educational research with political teeth*.

6.4.1 Den gode kreative læreren

Læreren gir elevene en god oppstart av en oppgave

Læreren finner ut hva elevene kan i oppstarten av en ny oppgave. Ellinor mener at: ”Det er like viktig hva dem [elevene] allerede kan om tema” som å presentere noe nytt. Hun er opptatt av å skape sammenhenger slik at elevene kobler og skaper nye referanser eller ”knagger” å henge kunnskap på. Jeg oppfatter at Ellinor synes denne metoden virker motiverende og nyttig for elevene. Vygotskijs teori om den proksimale utviklingssonen er sammenfallende med Ellinors erfaring med å koble det kjente og det ukjente (Vygotskij, 2001). Jf. kapittel 3.2. Jeg påstår at metoden som drøftes her understøttes også av Black, et

al. i det de omtaler VFL som en metode ”to close that gap to attain the desired goal” (2003, s.14).

Læreren inspirerer elevene med historiefortellinger, bilder, lyd og film før og underveis i en oppgave. Ellinor forteller om filmer av teknikkutførelse av broderiteknikker, Frida forteller humoristiske historier hun selv har opplevd, som hennes møte med et kunstverk i studietiden og Marianne viser bilder av alle slags fugler og film av trekkfugler når hun lærer elevene å stilisere en form og skape sitt eget fugledesign. Jeg oppfatter lærernes metoder slik at lærerne legger til rette for at elevene skal oppleve nye estetiske uttrykk, å utvikle kreativitet og skapende evner, noe som er sammenfallende med det skapende menneske (*Kunnskapsløftet*, 2010). Sett i forhold til vurderingshandlinger, belyser jeg denne metoden med Ellinors erfaringer om vurdering av god faglig kvalitet. Hun uttrykker: ”de [elevene] lærer å bruke inspirasjon og jobbe med det”. Jeg oppfatter dette slik at inspirasjon er en forutsetningene for å vurdere på et profesjonelt grunnlag og ikke synse i vurderingssituasjoner.

Disse metodene samsvarer med argumentasjoner til Julie Allan der hun påstår følgende: ”I would argue further that the arts have a potential reach that enables teachers to engage all students to think and to practise both differently and equitably (2013, s. 37)”. Jeg støtter meg også til Vygotskij (1995), som påstår at utvikling av kreativitet styres av en elevs repertoar av tanker, følelser og underbevisste prosesser, kombinert med materien. Jf. kapittel 4.2.

Læreren gir samme oppgave til alle elever i klassen

Læreren gir elevene ulike strategier, noe som er i tråd med *tilpasset opplæring*, som redegjort for i underkapittel 3.2. Som et eksempel på tilpasning av opplæringen, kan jeg trekke frem variasjon av metoder for å løse oppgaven. Marianne beskriver situasjoner der noen elever trenger fysisk hjelp i en oppgave. For eksempel der lærer legger hånden sin over elevens hånd og de jobber sammen om elevens ide. Hun forteller videre om at andre elever trenger større faglige utfordringer for å utvikle oppgaveideen ytterligere. For eksempel med å koble nye materialer sammen på nye måter, eller lære mer avanserte teknikker. Frida påpeker at enkelte elever trenger å tegne sin ide for hånd, andre skaper ideen digitalt, og noen uttrykker den muntlig eller i materialer. Disse arbeidsmetodene viser frem den kunstneriske metode (Lindstrom, 2007). Jf. kapittel 4.2.

Læreren modellerer begreper, tankemåter og handlinger

Læreren gir elevene gode eksempler på hvordan de kan tenke eller gjøre i møte med et materiale. Læreren forteller hva elevene kan gjøre for eksempel i benyttelse av ulike utstyr og hvordan de kan utforske materialenes egenskaper. De kan klippe, rive, lime, sy, plugge, stifte, børste og så videre. Videre i samtale med eleven og klassen, foreslår Ellinor at læreren kan stille spørsmål som ”Hva tror du det kan bli om du gjør sånn?” og dernest la elevene eksperimentere videre med materialet, teknikkene og utstyret. Frida gir dette eksempelet der hun er i en samtale med en elev om en utfordring: ” Da begynner jeg å tenke...”.

Jeg assosieres her igjen til Vygotskijs teori om den proksimale sonen, og om en tenkning om psykologiske og materielle verktøy (Vygotskij, 2001). Jeg forstår teorien slik at læreren gestikulerer og ordsetter lærestoffet sammen med eleven slik at lærestoffet kobles til noe kjent og blir artikulert sammen med andre, før det akkumuleres som en del av elevens tenkning. Metaforen ”stillasbygging” visualiserer et godt bilde av denne metoden (Vygotskij, 2001).

Læreren veileder eleven underveis i prosessen om løsninger av oppgaven

Læreren samtaler med eleven underveis. Ellinor lar elevene uttrykke hva de kan om tema i klassefelleskapet og hun/han veileder elevene i raske samtaler i løpet av skoletimen eller utenom skoletimen. I samtalen kartlegger læreren hva elevene kan og ønsker videre i prosessen og tilrettelegger veiledningen videre mot en eller flere realistisk(e) målsetting(er) (Nes & Sand, 2012). Dette er i tråd med Bachmann and Haug (2007), som uttrykker at vurdering skal gi informasjon om eleven og at denne informasjonen skal fungere som motivasjon til å nå skolens mål. Metaforskning på jakt etter suksessfaktorer av hva som gir stor læringseffekt, bekrefter verdien av underveisvurdering og av å stille høye krav til elevene (Hattie, 2013a). Sett fra en annen side, ved å gjøre elevens tenkning synlig, øker elevdeltakelse og læring (Hattie, 2013b).

Alle deltakerne var opptatt av å stille krav til at oppgaven må løses i oppgavens kontekst og at nye kreative løsninger skal skapes. Dette sammenfaller med Lutnæs (2011). Hun omtaler kreativitet lik faktor x i vurderingsprosesser når det kommer til oppgaver som går ut på kopiering av andres arbeider. Ellinor bidrar med at læreren, i forkant av elevenes prosess, slik at ”hvis du [lærer] vet at det er mange som er i ferd med å nærme seg neste nivå, så kan du felles gjennomgå neste nivå”. Ellinors eksempel om at læreren er i forkant av elevens

neste utviklingsnivå, er i tråd med Vygotskijs teori, jf. kapittel 3.2. Håndskrevne loggbøker kan brukes for å få tak i elevenes erfaringer, kunnskap og tanker om den kreative prosessen. Loggboken eller porteføljen er et middel for å vise refleksjon (Lindstrom, 2007).

Læreren stiller alle type spørsmål til klassen og eleven i veiledningen, for eksempel ledende eller åpne spørsmål. Som en metode for å utvikle kreativitet, forteller Frida at hun kan stille spørsmålet ”hva skjer hvis...”. Dette er i tråd med teori, redegjort for i kapittel 3.2, der kjennetegn på kreativitet omtales som for eksempel evne til å lage problemstillinger og evne til å velge og omsette den beste ideen (Lindstrom, 2007). Spørsmålene tilpasses elevens evner og forutsetninger slik at lærerens metode ivaretar elevens rett om *TO* (Opplæringslova, 2013). Sett fra elevenes perspektiv, det er viktig at eleven stiller åpne spørsmål. Jf. underkapittel 3.2 der Hopfenbeck (2014) viser til forskning der VFL kjennetegnes med åpne spørsmål i samtaler.

Læreren benytter måloppnåelseskjemaer der elevene i oppstarten av prosessen setter seg mål for måloppnåelse med utgangspunkt i vurderingskriteriene i oppgaven. Marianne forteller om et system med kjennetegn på måloppnåelse som utarbeides av læreren i forkant av undervisningen eller av læreren og klassen i oppstarten av en oppgave. Læreren veileder eleven etter disse oppsatte kjennetegnene. Opplæringen innebærer da et samarbeid mellom lærer og elev om elevens kompetanse (Opplæringslova, 2013). Mariannes eksempler understøttes av Hattie (2013a) som påpeker at underveisvurdering gir stor læringseffekt.

Læreren skaper et trygt og produktivt læringsmiljø

Læreren er genuint interessert i eleven og at eleven skal bruke seg selv i arbeidet med oppgaven. Frida mener at elevene vil forstå om læreren er interessert i dem eller ikke. Hun mener at dette har en avgjørende effekt på om opplæringen lykkes. Jeg opplever at Jakobsen (2013) understøtter Fridas erfaringer med å uttrykke at oppmuntringer og tilbakemeldinger er anerkjennende handlinger. På en slik måte er VFL relasjonsbyggende og en nødvendig kompetanse læreren må kunne utøve i undervisningspraksis (Nordenbo, 2008).

Læreren oppfordrer til å eksperimentere og feile, og hun legger til rette for et positivt læringsmiljø der feil løftes frem for å lære mer. Elevene tørr å prøve ut ideer og teknikker uten å være redd for å mislykkes. De prøver om igjen og fortsetter sin utforskning og arbeid med oppgaven. Et eksempel på en gjentakende øvelse er å trene på sammensetning av materialer. I det en elev har fått tilbakemelding om forbedringspotensialet sitt, må eleven få

mer tid til å jobbe videre med oppgaven. Det å eksperimentere og erfare, skaper et klasse miljø der ”...failure as a positive event” (Allan, 2013, s. 51). Jeg tolker denne metoden som en god realisering av opplæringslovens krav til skapende læring spesielt i forhold til å utfolde utforskertrang og utvikle elevens estetiske og praktiske kompetanse (Opplæringslova, 2013).

Lærerne samarbeider om Vurdering for læring

Lærere lager oppgaver sammen og skaper/produserer/velger vurderingskriteriene sammen, slik at oppgavene blir relevante og varierte for elevene. Lærerne er kritiske til egen praksis og til andres praksis på en konstruktiv måte for å optimalisere læringsutbytte. Ellinor forteller om at metodene for å gjennomføre oppgaven kan allikevel være forskjellige (*Kunnskapsløftet*, 2010; Nordahl, 2009). En lærer bruker digitale verktøy, mens en annen lærer bruker papir og skrivesaker, mens en tredje lærer velger lerret og maling. Lærere kan samarbeide med lærere i andre fag (Gloppen, 2009) og med fagfolk i andre yrker. I samarbeide utvikler lærerne sin fagdidaktisk kompetanse som Dobson (2012) omtaler som *literacy assessment*. Jf. underkapittel 6.2.4.

6.4.2 Refleksjoner og flere svar på problemstillingen

Undervisningsmetodene presentert over gir flere svar på problemstillingen⁶³. Jeg velger å la svarene vise seg frem som i teksten over og ikke gjenta metodene. Metodene uttrykker en lærers handlinger.

For meg, skapte metodene over gjenklang av tilgjengelig teori, empiri, tradisjoner og krav. Eksempler på dette var læreren som modellerer ved å vise til tidligere eksempler og læreren som arbeider med vurderingsskjema. De kjente artikuleringene viser de stabile kreftene i landskapet, som holder systemet sammen og som skaper en viss orden (Dimitriadis & Kamberelis, 2006). Arbeidet med framskrivningen av kartet produserte nye nysgjerrigheter om undervisning. Jeg trekker frem potensialet som ligger i en eksperimenterende praksis der lærer utfordrer til ”hva skjer hvis...”. Jeg lar ytringen virke litt, for så å brytes opp fra relasjonen og tas med inn i neste kapittel. Jf. underkapittel 7.1.

⁶³ Hvilke forståelser om Vurdering for læring og hvilke undervisningsmetoder i kunst og håndverk, kan en reise i et vurderingslandskap re-presentere og produsere?

6.5 Oppsummering

I denne inngangen har jeg svart på forskningsspørsmålet ved å vise frem tre virkeligheter i kjølevannet av min virkelighet. Jeg har forsøkt å vise et mangfold av virkninger som definerer en kunst- og håndverklærer og en elev. Dette har ledet meg videre mot forskjelligheter/virkeligheter/liv/verdener og potensielle muligheter i vurderingslandskapet. På grunn av oppgavens omfang, har jeg prioritert å vise frem hva som virker i/på ”stemmer” og av og til stoppe opp ved sporinger og kartlegginger og tenke frem eksempler og nye sammenhenger.

I tillegg til svarene i 6.3.2 og 6.4.1, vil jeg oppsummere undervisningsmetoder fremskrevet i 6.2.4. Svarene presenteres i kursiv:

Eleven engasjerer seg og arbeider med oppgaver ut fra eget ståsted.

Eleven bidrar med egen forståelse uttrykt i kommunikasjon med lærer, klassen og klasserommet.

Læreren griper fatt i aktuelle ting i/rundt den enkelte elev og klassen som helhet.

Læreren legger til rette for affektive undervisningsmetoder.

I neste kapittel vil jeg frigjøre meg fra ”mer av det samme” (Otterstad, 2014, s. 13) i et forsøk på å følge noen få affektive produktive sammenstøt med data i en sammenblanding for å produsere en skjema-tilblivelse. Videre skal jeg for siste gang i oppgaven, eksperimentere langs noen linjer i/ved oppgaven på en kunstnerisk måte.

7. Inngang 5: En affektiv dataeksperimentering

Etter sporingen og kartlegging av data i foregående inngang, starter jeg opp en ny begynnelse i møte med ”fasinerende data” (MacLure, 2013a). Deretter vil jeg presentere en skjema-tilblivelse.

7.1 Et eksperiment

Jeg plukker opp igjen en ytring fra underkapittel 6.4.2 og lar den lede meg videre langs en fluktlinje. ”Hva skjer hvis...” jeg leker med ting/glødende data? MacLure (2013) utfordrer til å arbeide med uorden i forskningsprosessen og jeg forstår dette som å intuitivt følge nye ideer, ting, ord og ”kropper” som sparkes i vei i en ”open-ended and ongoing practice” (MacLure, 2013b, s. 181). Martin & Kamberelis (2006) tilbyr en eksperimenterende metode i det de oppfordrer til å følge intuisjoner, tenke annerledes, plukke noe fra hverandre og komponere noe på nye måter.

Empirisk litteratur forteller meg at en eksperimenterende forskningsmetode, vil åpne opp for nye muligheter i fenomenet som utforskes (Dimitriadis & Kamberelis, 2006). Deleuze and Guattari (1987) uttrykker: ”...experience them [lines of flight], produce flow conjunctions here and there, try out continuums of intensities segment, have a small plot of new land at all times.” (s. 187)

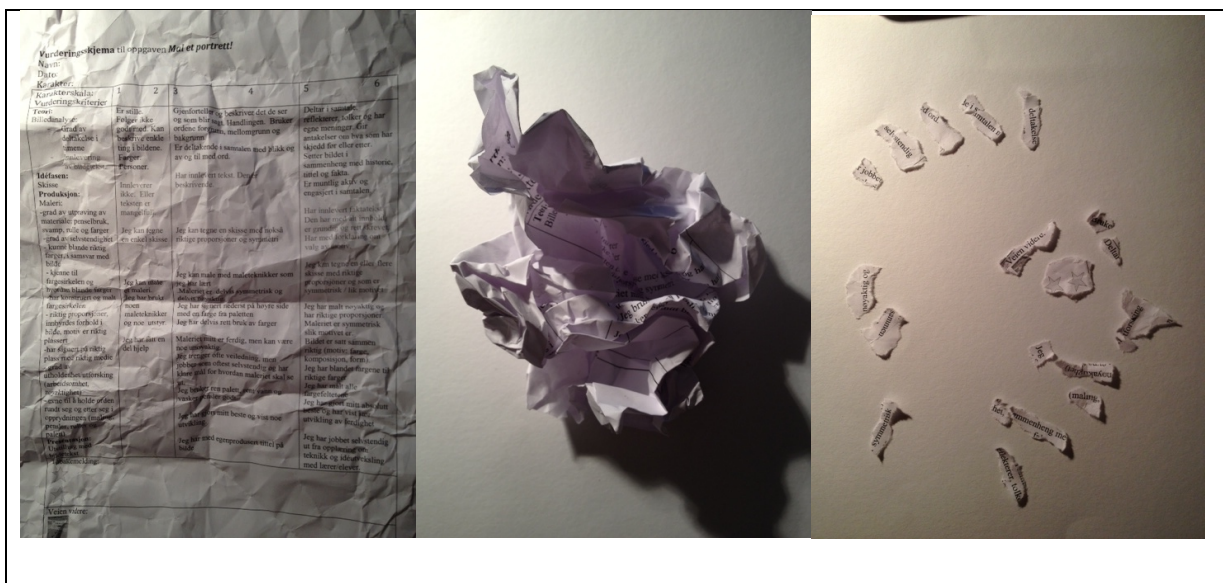
Min følende sansende oppmerksomhet om elevens oppfatning om manglende kreativitet i relasjon til oppgavens/mins forståelse om kreativitet i KH, skapte hos meg et ubehag og et ønske om å utfordre mine vurderingsskjema i KH. I eksperimentering med denne utfordringen kobler jeg sammen ting/glødende data fra intervjumanuskriptene (om kreativitet), et plagsomt utilstrekkelig vurderingsskjema (jf. vedlegg 7) og et smertelig utilfreds elevutsagn (”Jeg er ikke kreativ”). Jeg jobber ut fra en ide om collageteknikk⁶⁴. Arbeidet vises i tabellbildene V og VI.

⁶⁴ Collageteknikk er en metode for å produsere et bilde ved å sette sammen biter av materialer til en helhet (Collage, s.a.).

Tabellbilde V Et midtersted av mulige fluktlinjer

<p>noe som viser seg, nysgjerrig, andre måter, innbakt i barna, noe alternativt, popper inn i hodet ditt, å skape noe nytt, tankene får flyte fritt , en skapende evne, kompetanse</p>	<p>vet jo knapt hva det er er ikke kreativ</p>
--	--

Tabellbilde VI Et collage



I denne møteplassen av ord og eksperimentering av uttrykk, formet, krøllet, rev og komponerte jeg skjema på nytt. Jeg tenkte meg skjema uten rammer, uten system, lek med ord og engasjement. Jeg så for meg elever som smiler og forteller eller skriver om læringsmål og måloppnåelse med sitt språk (jf. om språk i underkapittel 5.2). Jeg ønsket å starte på nytt ved å rive meg løs fra noe statisk. Kartleggingen synliggjorde usynlige strukturer og krefter (Martin & Kamberelis, 2013) som fastsatte kjennetegn på måloppnåelse, vanskelige (vitenskapelige) ord og dokumentasjonskrav. Hvordan kan kreativitet stimuleres ved å krysse av på et fastsatt og statisk skjema? Jf. vedlegg 7.

7.2 En skjema-blivelse

Jeg forestiller meg et nytt skjema⁶⁵. Skjema består av et blankt (uendelig) ark med utvalgte vurderingskriterier der eleven/læreren samtaler/skriver elevens forståelser og sammenhenger i relasjon til læringsmålene og veien videre. Jf. vedlegg 8. Skjema kan fungere som en profilvurdering. Jeg benytter ordet ”profil” i den betydning at en profilvurdering kan være et vurderingsverktøy for optimalt læringsutbytte i en oppgave akkurat der og da. Jeg sammenlikner vurderingen som et tverrsnitt som skjærer igjennom læringsprosessen. Dette tverrsnittet kan tegnes opp som en profil. Skjema kan være et verktøy for å lære og en dokumentasjon på elevens arbeid med mål og hvordan eleven skal nå målet.

⁶⁵ Jeg inviterer deg videre til boken *Metodefestival og øyeblikksrealisme*. Andersen (2015c) beskriver i artikkel *Affektive data og Deleuzeoguattari-inspirerte analyser* en eksperimentering med et fotografi som en ”sted-blivelse” (2015, s. 327-330).

8. En samlende hvilepause før . settes for nå

I dette kapitlet vil jeg oppsummerende svare på forskningsspørsmålet og problemstillingen, samle opp noen øyeblikk fra reisen og redegjøre for flere effekter av studien.

8.1 Svar

Jeg velger å svare på forskningsspørsmålet først, fordi det for meg, gir en riktig rekkefølge for å forstå sammenhengen i hva jeg har gjort. Svaret på forskningsspørsmålet, *Hva kan tenkes å gjøre forståelsene forskjellig i et Deleuzoguattarisk perspektiv?* er å vise til assemblagene av deltakerne og av oppgavens/mitt assemblage her. Jeg har vist og forklart forskjellighetene i kapittel 2 og 6. Oppgavens assemblage, omtaler jeg her oppgave”kroppen”. Jeg velger å forklare svaret mitt ved å tenke med filosofene, igjen.

I følge Deleuze og Guattaris tanker om assemblager, det er det alt er (jf. underkapittel 6.1), har jeg på en delvis systematisk og kaotisk måte, koblet meg på semiotiske (språk og tegn, data), sosiale (relasjoner, kommunikasjon, forståelser, mennesker) og materielle (ting, bøker, mac, papir, ikke-menneskelige) strømninger i tilknytning til fenomenet (Deleuze & Guattari, 1980). For deretter å artikulere møtenes erfaringer og produsere frem mangfoldet av sammenhenger.

Oppgave”kroppen” uttrykker en skriveprosess, tegnet opp som et kart (Deleuze & Guattari, 1987) av forståelser og effekter⁶⁶, som ekspanderte, som endret seg og som nyansertes (Martin & Kamberelis, 2013). Og slik, produsertes oppgave”kroppen” på en mangfoldig måte med forbindelser til verden utenfor (Deleuze & Guattari, 1980). Jeg oppfatter at dette er i tråd med det Jackson & Mazzei uttrykker som kunnskapsproduksjon: ”...emerging as assemblages, creation from chaos – not as a final arrival, but as the result of plugging in..” (2012, s. 2). Denne skriveprosessen arbeidet frem forståelser og produkter i/med oppgave”kroppen”. Det leder meg til å svare på problemstillingen

For meg, har arbeidet med å belyse problemstillingen, *Hvilke forståelser om Vurdering for læring og hvilke undervisningsmetoder i kunst og håndverk, kan en reise i et vurderingslandskap re-presentere og produsere?* flere svar. Jeg har artikulert flere sporede og kartlagte forståelser om fenomenet (*forståelser om Vurdering for læring og*

⁶⁶ Jeg forstår effekter som produkter av hva forståelsene i oppgave”kroppen” produserte.

undervisningsmetoder) i kunst- og håndverk. Jeg mener derfor at problemstillingen er godt aktualisert og artikulert i og gjennom reisen innenfor det en masteroppgave kan romme. I oppsummeringene i hver inngang har jeg vist frem inngangenes bidrag og slik gitt flere svare på problemstillingen. Jeg ser for meg at det kan oppleves enkelt å svare på problemstillingen ved å vise tilbake til alle inngangenes oppsummeringer, men allikevel tillater jeg meg det. Men, ikke helt.

8.2 En samling

Jeg velger her, ved reisen slutt, å puste ut litt ved å trekke frem noen produktive spor på vurderingskartet. Jeg samler sammen et lite bidrag. Andersen beskriver denne metoden *på-tvers-lesning* der forskeren zoomer inn på enkelte øyeblikk i studien (2015a, s. 248). Så, nå, noen av mine øyeblikk og på-tvers-lesning om hva jeg nå vet og er en del av, som en effekt av produksjonen i den maskinelle teksten (Jackson & Mazzei, 2012).

Forståelser om VFL:

I det kulturhistoriske landskapet kjente jeg meg igjen i VFL som vurderingshandlinger (jf. underkapittel 2.4 og 3.5). Det politiske landskapet viste samklang i meg om VFL som kommunikasjon mellom elev og lærer, som en rettighet og dokumentasjon. I møte med empirisk litteratur og datamateriale forsto jeg VFL som nærmest synonymt med ordet *tilbakemeldinger*. Nå plasserer jeg meg i vurderingslandskapet med en forståelse om VFL som et pågående engasjement i undervisningen og en pågående iboende prosess i eleven i relasjon til sosiale og materielle hendelser. Jf. underkapittel 3.5.

Viktige øyeblikk i teksten er forståelse om betydningen av ”affekt” og ”både...og”. Jeg har lært at læreren bør ha fokus på å skape og legge til rette for affektive koblinger mellom subjektet og det ukjente/”the real” (jf. underkapittel 5.1), men også med det kjente/”det artikulerte” (jf. underkapittel 4.3.1).

Reproduserende og teoretisk produserende undervisningsmetoder:

En rhizomatisk forståelse av undervisningsmetoder. Det kan innebære at læreren har pedagogisk og didaktisk kompetanse om å legge til rette for en deleuzisk undervisningsform. I studien foreslås det for eksempel undersivningsoppgaver med åpne ”ender”, utforskende aktiviteter, samarbeidsoppgaver (Bonta, 2013), engasjement (Rømer, 2003) og

eksperimentering (Deleuze & Guattari, 1987). Studien åpner opp for ideer om en rhizomatisk praksis for fremtidens skole. Qvortrup (2009) skriver om at læreren må ha ulike kompetanser i profesjonsutøvelsen. Jeg antar at erfaringer med/om studiens reproduserende og produserende undervisningsmetoder kan bevege lærerkompetanser i retning mot elevmedvirkning og elevdeltakelse og forståelser om kreativitet.

En rhizomatisk forståelse om subjektivistisk vekst. Læreren og eleven kan spore og kartlegge elevenes sammenhenger for å tilrettelegge opplæringa. Jf. fortellingen under om Fridas opplevelse av en elevsamtale i klasserommet. Læreren og eleven kan spore opp elevens begjær/ønsker, koble dette med andre elevers og lærerens begjær/ønsker og med forståelser/fornemmelser om fenomener/”ting”/omgivelser (som rom, klær, lukt, atferd). Jeg velger å kalle en slik analytisk tilnærming av TO som en metode for subjektivistisk vekst for læring. Denne elevsentrerte metoden antar jeg kan brukes for å fjerne hindringer i et klasseproblem eller for/ med en elev.

Teoretiske produktive verktøy:

I oppgaven finner jeg verktøyene narrative, portretter, bilder og vurderingsskjemaet *Profilvurdering*. Jeg forstår disse verktøyene som interessante fordi de er elevsentrerte og produktive for å forstå andres virkeligheter. Verktøyene vil kreve innsats, engasjement og deltakelse fra elevene og de vil kunne skape sosiomaterielle forbindelser og relasjoner som utgangspunkt for læring, trygghet og trivsel.

8.3 Flere effekter av reisen. Noen bevegelser.

For meg opptrer ikke VFL som underveisvurdering slik jeg forstår underveisvurdering i forskriften til opplæringsloven. I §3-2 skrives at underveisvurdering er et verktøy for å tilpasse opplæringen til den enkelte (*Forskrift om endring i forskrift til opplæringslova*, 2009). Jeg opplever nå ettersom VFL”kroppen” virker større, videre og mer rommende til å omfatte mer enn å underveisevurdere som et verktøy. Det interessante er at jeg ikke lengre tenker at vurdering opptrer som et verktøy jeg benytter meg av innimellom. Jeg forstår VFL som en kontinuerlig handling eller pågående prosess for å tilrettelegge og tilby elever nye erfaringer de selv kan anvende for å oppleve subjektivistisk vekst. Oppgaven har beveget min forståelse om hva VFL kan gjøre for undervisning og for elever. Et forsøk på å uttrykke min forståelse ved reisen slutt:

VFL er/gjør undervisningsmetoder i bruk av verktøy i pågående subjektivistiske læringsprosesser i arbeid med opplæringens mål.

Jeg vil forklare dette som en forskyvningen av forståelse, som et dytt fra hva lærerne gjør mot hva elevene gjør. Dette skaper nye tilblivelser i/med meg, som Jackson and Mazzei (2012) uttrykker det, blir jeg til sammen med andre i studien. Elevene skal medvirke, stille åpne spørsmål, arbeide med åpne oppgaver, utforske løsninger og materialers egenskaper, eksperimentere i/med materien (ting, stoff, artikuleringer, ikke-menneskelige) og det virtuelle (åndelige, menneskelige) og bruke nysgjerrigheten i prosessen med oppgaven.

Altså, mer av elevenes artikuleringer (tenkende, skrivende, gjørende) sammen med andre elever, assistenter og læreren. I § 3-12 påpekes det at eleven skal delta aktivt i vurdering av egen aktivitet og måloppnåelse, og jeg antar at oppgavens/min forståelse om underveisvurdering rommer dette kravet (*Forskrift om endring i forskrift til opplæringslova*, 2009).

Jeg oppfatter nå en *mindre* forståelse av VFL som lærernes gjøren for og med elevene, til en *større* og forskjøvet forståelse av VFL som elevens gjøren med gjentakende og nye vurderings erfaringer. Lærens arbeid med VFL kan i stor grad innebære å lære elevene å benytte vurderingskriterier (jf. tabellbilde VII senere i dette underkapittelet). For meg forstås nå fenomenet VFL som læreprosessen tannhjul⁶⁷ som spinner i kraft av lærerens metodevalg og elevens vurderings handlinger. Jeg antar at effekten av kraften virker på læringens retning og hastighet. I oppgaven brettet jeg ut og viste frem min læringsprosess og delvis deltakernes læringsreise. Tenkt slik, holdes læringsprosesser i gang av ønsker og begjær og affektive sammenstøt i/med sosiale og materielle relasjoner, og de skjer hele tiden (Deleuze & Guattari, 1987). VFL er ikke noe som er, men noe som virker (så lenge begrepet har en sammensetninger for subjekter og er produktivt i virkelighetene)!

Elevenes handlinger som antydte over (gjentakende og nye erfaringer med vurderings handlinger), forutsetter at skolen og myndighetene gir fysiske muligheter, som å utforme (utvidede) rom og ting (som artefakter: materialer, utstyr, verktøy, modeller, eksempler). Sett fra en politisk vinkel, har denne oppgaven implisitt politiske tenner. Frida

⁶⁷ Min assosiasjon med tannhjul er umiddelbart *bevegelser*. Tannhjul samarbeider og er hektet sammen (Høye, 2009). Tannhjul overfører kraft i ulike styrker, hastigheter og retninger og denne kraften er avhengig av valg av form og størrelser (Tannhjul, 2015). Overført til læreprosesser finner jeg likheter mellom tannhjuls mekaniske kraft og opplæringens kraft. I opplæringen er læringsretningen, hastigheten og styrken avhengig av lærerens valg av metoder og elevenes medvirkning.

påpeker sterkt i intervjuet et behov for å lytte til lærerne i forhold til å planlegge og endre rom. Sammen med Frida puster jeg/vi/opp-gaven på ny i nakken til politiske bestemmelser og størrelser. Politiske bestemmelser bør bidra til at nye undervisningsformer i opp-gaven, blir potensielt mulig. Flere politiske ytringer uttrykkes i de tre portrettene fra deltakerne. Jf. underkapittel 6.2. Ellinor/jeg ønsker at politikerne lytter til lærernes behov for å optimalisere opplæringen og Marianne/jeg ønsker færre kompetansemål i kunst- og håndverk⁶⁸.

Denne politiske pusten, styrkes av Deleuze and Guattari (1980) som minner oss på at rhizomet dreier seg blant annet om tilblivelser i forhold til politikken. Videre åpner Deleuze & Guattari opp for at kartet: ”It can be drawn on a wall, conceived of as a work of art, constructed as a political action or as a mediation” (1987, s. 12). Min intensjon er ikke å arbeide frem eksplisitte politiske handlinger, men de er der allikevel. Kartet er tegnet for å arbeide frem forståelser, hva de produserer tenkende med (filosofisk) teori og empiri og i samtale med lærere.

Jeg kjenner meg mer vår på farene som ligger i en praksis der undervisningsmetodene legger opp til få metoder eller en metode. Marianne bedyrer den eksperimentelle metoden i møte med opp-gaver ved å utforske materialers egenskaper. I forhold til kreativitet, tenker jeg at eleven kan frarøves fra å oppleve seg selv som kreativ om ikke metodene er mangfoldige og utforskende. Jeg minnes Fridas opplevelse av en elevsamtale i klasserommet om å tegne som en metode for å uttrykke ideer. En gjenfortalt oppsummering av samtalen kan være slik: det er ikke sikkert det er dette her du skal drive med, om du ikke er god på å tegne så spiller det ingen rolle. Kanskje du skal holde på med noe helt annet, vi får se. Fridas møte med elevens erfaring forteller om en elev som opplevde at ved å ikke kunne tegne, kunne eleven heller ikke være kreativ.

Jeg oppfattet elevens forståelse som en begrenset og lukket (som i motsetning av rik og åpen) forståelse av å være kreativ (jf. redegjørelse om kreativitet i 4.2). Frida ledet eleven mot nye erfaringer om å uttrykke seg kreativt. Fra et tidligere sammenstøt med Allan (2013), opplever jeg at Allan setter fingeren på faren om *knowing worse* i en undervisningssituasjon. Jeg fornemmer at elevens tidligere erfaring med å tegne er koblet sammen med en følelse av

⁶⁸ I *Læreplan i kunst og håndverk* er kompetansemålene finner jeg 21 mål (Utdanningsdirektoratet, 2010). Disse skal være utgangspunkt for undervisning og for vurdering. 14 av målene er av praktisk art. Kompetansemålene innehar to kategorier verb. Verb som innebærer å produsere noe praktisk: å bruke, å tegne, å stilisere, å dokumentere, å designe, å skape, å lage, å skissere, å visualisere, å bygge og å teste. De resterende verbene er å vurdere, å beskrive, å drøfte, å samtale, å gjøre rede for, å diskutere, å sammenlikne og å forklare. Rapporten *Fremtidens skole* påpeker og støtter argumentet om færre kompetansemål i praktisk estetiske fag (Ludvigsen, 2015).

hva han/hun mestrer eller ikke mestrer og forståelse eller forventning om hva det menes (kollektivt) å være kreativ.

Jeg er mer følsom for hva annerledesbegrepet kan forstås som i forhold til å skape undervisningssituasjoner der elevene arbeider sammen og blir verdsatt av hverandre som likeverdige og nyttige i klassefelleskapet. Ellinor beskrev situasjoner der elever hjalp hverandre med løsninger og Frida poengterte verdien av at ”andre skulle få oppleve at de var gode på ting”. Det er et poeng for fremtidens skole å samarbeide og trekke frem hva elever er gode på og engasjerte i, i åpne og fleksible undervisningssituasjoner. Jeg mener det kan virke positivt på følelsen av å være forskjellig, som i at annerledes er en ressurs i klassen.

Jeg ønsket meg flere konkrete produkter av reisen og leste oppgaven på nytt på-tvers. En annen effekt oppdaget jeg i det jeg sporet og kartlagt vurderingskriterier. Vurderingskriterier kan benyttes som tilbakemeldinger i vurderingshandlinger. Vurderingskriterier kan være verktøy for å optimalisere læringsutbytte. Jeg har samlet vurderingskriteriene i et inspirasjonsbilde for undervisning i kunst og håndverk.

Vurderingskriteriene kan virke som former og størrelser som bidrar til å nå opplæringens mål. I dette arbeidet ble jeg inspirert av Biesta (2014) som uttrykker at skolen skal verdsette essensen av menneskeligheten og bruke dette som utgangspunkt for lærende prosjekter og oppgaver. Dette bidraget tøyde min forståelse om vurderingskriterier.

Tabellbilde VII En samling over *reproduserte* og nye vurderingskriterier

Eleven skal arbeide med å:

- ...
- utføre nysgjerrig
- finne inspirasjon (å tenke estetisk, funksjonelt, miljømessig)
- vise frem fantasi som variasjon og ulike løsninger (å vise ulike former, farger og komposisjoner)
- vurdere om ideene egner seg i livet utenfor skolen (å tenke om ideene er gjennomførbar)
- være kreative innenfor en kontekst eller sammenheng (å svare på oppgaven)
- tilføye noe nytt i oppgavens løsning (å benytte lærestoffet på en ny måte)

- benytte utstyr og teknikker på en hensiktsmessig måte (å bruke en håndsag)
- utnytte materialenes egenskaper (å benytte rett materiale til sin ide)
- vise at de bruker lærestoffet fra undervisninga inn i oppgaven (å komponere mønster, å velge egnede farger)
- utføre nøyaktig i utførelsen (å sette sammen ting godt nok og å få frem særegenheten i materialet)
- utføre tålmodig i arbeidsprosessen (å prøve og å feile)
- kunne begrunne prosessen og produktet i forhold til oppgaven og lærestoffet (å skrive om valg og fortelle historiene i produktene)
- samarbeide om løsninger og arbeidsoppgaver (evne til å lytte, til å få andre aktive i gruppa og til å være positive til andres innspill)
- uttrykke et engasjement i å arbeidet med å løse oppgaven (å delta og å yte innsats)
- ...

Jeg har forklart vurderingskriteriene som læringsprosessens tannhjul i ulike former og størrelser. Ut ifra redegjørelsen over, mener jeg kriteriene er i tråd med opplæringslovens krav til skapende læring. I opplæringsloven er det krav til skapende læring. I § 1-1 står det blant annet: ” Dei skal få utfalde skaperglede, engasjement og utforskartrøng ... skal lære å tenkje kritisk... gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst” (Opplæringslova, 2013).

8.4 Oppgave“kroppen” og en fortsettelse

Jeg har spasert til kjente og nye stoppesteder i oppgaven. Jeg har blitt til ny om igjen og om igjen. Jeg kjenner fremdeles på følelsen av å streve med VFL og TO i praksis og det kjennes en følelsmessig motstand i meg mot å slippe opp kontrollen i klasserommet og eksperimentere med teorien i praksis. Min styrke/kraft nå er at jeg har skapt meg et teoretisk bakgrunnsdokument. Jeg har blitt *mindre* og *større* lærer i min tenkning (jf, underkapittel 8.2) og i/om min artikulerte viten/verden/virkelighet om VFL, TO og undervisningsmetoder.

Jeg gleder meg til å forlate tastaturet og entre klasserommet med nye metoder, verktøy og forståelser. Jeg ønsker at leseren opplever bidragene, og av og til føler affektive sammenstøt mellom sin ”kropp” (jf. assemblage) og oppgavens ”kropp”. Jeg håper at min/oppgavens

prosess virker interessant å lese (Richardson, 2005). Jeg overlater siste tastetrykk på reisen til Fridas hjertesak og hjertesukk:

Frida argumenterer for en undervisningsmetode der elevene prøver ut og kjenner etter. Hun oppmuntrer lærere til å uttrykke interesse i elevene ved å vise at de bryr seg, har tid og energi. Og, hun ønsker at alle lærere skal vite at deres påvirkning, for som hun uttrykker: ”Det påvirker hele liva dems, dem dem møter”.

Om vi strekker pronomenet ”dem” mot en betydning som sosiale relasjoner i og med materien, opplever jeg slik at Frida uttrykker alt *dette*, i en Deleuzeoguattarisk ånd, ”Alt dette” som oppgave”kroppen” viser oss. ”Kroppen” forteller oss: ”all we know are assemblages” (Deleuze & Guattari, 1987, s. 24). Slik opplever jeg at forståelser og effekter er løftet frem og uttrykt som ”positiv forskjellighet og nye begynnelse” (Andersen, 2015a, s. 98).

Norsk sammendrag

Dette er en masteroppgave i tilpasset opplæring. Fenomenet som studeres kvalitativt i denne oppgaven er forståelser om *Vurdering for læring* og undervisningsmetoder i kunst og håndverksfaget på ungdomsskolen. Hensikten med oppgaven var å utfordre forskerens etablerte forståelse om fenomenet i lys av tilpasset opplæring og gi et pedagogisk og didaktisk bidrag til utdanningsfeltet med et spesielt øyemål for kunst og håndverksfaget.

Oppgaven ble konstruert som en pedagogisk filosofisk reise i et vurderingslandskap. På reisen følges spor og det skapes nye spor i landskapet. Forskeren møter blant annet en filosofisk tenkning tilhørende filosofene Deleuze og Guattari og tre kunst og håndverkslærere. Spor og datamateriale undersøkes i forhold til etablerte forskningsfunn, teorier, prinsipper og krav spesielt i relasjon til tilpasset opplæring, *Vurdering for læring* og kreativitet. Det empiriske materialet fra intervjuer med kunst- og håndverkslærere uttrykkes i portretter og tabellbilder.

Studien viser frem forskjellige forståelser om *Vurdering for læring* og hvorfor det kan tenkes å være slik. Studien fremhever læreres ulike forståelser som positive forskjelligheter, men den viser også frem kompleksiteten i forståelser og profesjonsutøvelser. Oppgaven uttrykker et mangfold av sammenhenger og relasjoner som er av betydning for håndtering av myndighetenes prinsipper og krav til undervisning.

Studien viser frem både etablerte og nytenkende inkluderende undervisningsmetoder. Gjennom reisen forskyves en forståelse fra *Vurdering for læring* som tiltak, verktøy eller prosess der læreren gjør *Vurdering for læring*, til en forståelse mot hva elevene gjør med vurderingsverktøy i læringsprosesser. Det anes også en forskyvning fra en lærersentrert til en elevsentrert undervisning. Effekter av reisen er teoretiske vurderingsverktøy som *vurderingskriterier* og *vurderingsskjema*.

Engelsk sammendrag (abstract)

This is a Master's degree thesis in Adapted Education. The phenomenon that the thesis deals with is understandings about *assessment for learning* and teaching methods in art and craft in comprehensive school. The intention with the thesis was to challenge the researcher's established understanding of the phenomenon in the light of adapted education and give a pedagogical and didactic contribution to the educational field, especially in relation to art and craft.

The thesis is constructed as a pedagogical philosophical journey in an assessment scenery. During this journey, traces are followed and new ones are made. The researcher meets a philosophical thinking belonging to philosophers Deleuze and Guattari, in addition to three art and craft teachers. The traces and the data material are examined in relation to established research findings, theories, principles and requirements, especially in relation to adapted education, *assessment for learning* and creativity. The empirical data from interviews with art and craft teachers are expressed in portraits and table-images.

The study points to different understandings about *assessment for learning*, and why it is likely to be this way. The study emphasizes that different understandings among teachers are positive distinctions, however, it also shows the complexity in understandings and professional practice. The thesis expresses a wide variety of connections and relations that are of importance when dealing with the authorities' principles and requirements for teaching.

Both established and new thinking including teaching methods are presented in this study. Through the journey, there is a shift from an understanding of *assessment for learning* as an initiative, tool or process where the teacher practices *assessment for learning* to an understanding of what the pupils do with assessment tools in learning processes. There is also a sense of shift from a teacher's perspective to a pupil's perspective. The results from the journey are theoretical assessment tools, such as *assessment criteria* and *assessment forms*.

Litteraturliste

- Allan, J. (2004). Deterritorializations: Putting Postmodernism to Work on Teacher Education and Inclusion. *Educational Philosophy and Theory*(4), 417-432. doi: 10.1111/j.1469-5812.2004.00078.x
- Allan, J. (2012). Å tenke nytt om inkludering. Oslo: Universitetsforl., cop. 2012.
- Allan, J. (2013). Staged Interventions: Deleuze, Arts and Education. I I. M. Semetsky, D. (Red.), *Deleuze and education* (s. 37-53). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Alvesson, M. (2008). *Tolkning och reflektion : vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Andersen. (2015a). Mot en mindre profesjonalitet: "Rase", tidlig barndom og Deleuzeoguattariske blivelser: "Race", early childhood and Deleuzoguattarian becomings.
- Andersen (Red.). (2015b). *Affektive data og Deleuzeoguattari-inspirerte analyser*. Bergen: Fagbokforl.
- Bachmann, K. & Haug, P. (2006). Forskning om tilpasset opplæring. Volda: Høgskulen i Volda.
- Bachmann, K. & Haug, P. (2007). Kvalitet og tilpassing. *Vol.91(04)*, 265-276. Lokalisert på
- Bamford, A. (2008). *Wow-faktoren: globalt forskningskompendium, om kunstfagenes betydning i utdanning*. Oslo: Musikk i skolen.
- Bamford, A. (2011). *Arts and Cultural Education in Norway 2010/2011*. Lokalisert, på http://www.kulturskoleradet.no/upload/bruker/dokumenter/Dokumentarkiv/10_Forskning/2012_Arts_and_Cultural_Education_in_Norway.pdf
- Berg, G. D., Nes, K. & Norge, U. (2007). *Kompetanse for tilpasset opplæring : artikkelsamling*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Biesta, G. (1998). SAY YOU WANT A REVOLUTION... SUGGESTIONS FOR THE IMPOSSIBLE FUTURE OF CRITICAL PEDAGOGY. *Educational Theory*, 48(4), 499-510. doi: 10.1111/j.1741-5446.1998.00499.x
- Biesta, G. (2014). Cultivating humanity or educating the human? Two options for education in the knowledge age. *Asia Pacific Education Review*, 15(1), 13-19. doi: 10.1007/s12564-013-9292-7
- Birkeland, E., Andnes, S., Espeland, M. m., Duun, A. E., Hamre, O., Kirksæther, B. et al. (2014). Det muliges kunst: råd til kulturministeren og kunnskapsministeren. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. & Wiliam, D. (2003). *Assessment for learning: putting it into practice*. Maidenhead: Open University Press.
- Bonta, M. (Red.). (2013). *Deleuze and education*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Collage. (s.a.). *I Wikipedia*. Lokalisert 15.08.2015, på <https://no.wikipedia.org/wiki/Collage>
- Dale. (2006). *Vurdering og læring i en elevaktiv skole*. Oslo: Universitetsforl.
- Dale & Wærness. (2007). Tilpasset opplæring og inkludering i skolefaglige prosesser. I G. D. Berg, K. Nes & U. Norge (Red.), *Kompetanse for tilpasset opplæring: artikkelsamling* (s. 39-55). Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Deleuze & Guattari. (1980). *Tusind plateauer*. Denmark: Sangill Grafisk Produktion.
- Deleuze & Guattari. (1987). *A Thousand plateaus. Capitalism and schizophrenia*. London: Bloomsbury Academic.
- Dewey, J. (1934). "Å gjøre en estetisk erfaring" FRA ART AS EXPERIENCE. I E. Burke, D. Hume, A. G. Baumgarten, A. r. Bø-Rygg & K. r. Bale (Red.), *Estetisk teori: en antologi* (s. 196-213). Oslo: Universitetsforl.
- Dimitriadis, G. & Kamberelis, G. (2006). *Theory for education*. New York: Routledge.

- Dobson, S., Engh, R., Engvik, G., Hartberg, E., Måseid Gamlem, S., & Kufaaas Tellefsen, H. (2012). *Teoretisk bakgrunnsdokument for arbeid med implementering av vurdering for læring*. Lokalisert, på http://www.udir.no/PageFiles/35149/Ungdomstrinnet_Bakgrunnsdokument_vurdering_for_laring_vedlegg_4.pdf
- Dolphijn, R. & Tuin, I. v. d. (2012). *New materialism : interviews & cartographies*. Lokalisert på URL| doi:DOI
- Dreyfus, H. L., Dreyfus, S. E. & Athanasiou, T. (1988). *Mind over machine : the power of human intuition and expertise in the era of the computer* (Paperback ed. utg.). New York: Free Press.
- Edwards, R. (2010). Lifelong learning: emergent enactments. *Pedagogy, Culture & Society*, 18(2), 145-157. doi: 10.1080/14681366.2010.488041
- Engbretsen, E. (2010). Annerledeshet: sårbarhetens språk og politikk. *Annerledeshet, journal*.
- Engbretsen, E. & Solvang, P. K. (Red.). (2010). *Annerledeshet : sårbarhetens språk og politikk*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Engen, T. O. (Red.). (2010). *Tilpasset opplæring: utkast til en faglig forståelse* (Vol. Tilpasset opplæring - støtte til læring). Vallset: Oplandske bokforl.
- Fenomen. (s.a.). Lokalisert, på <https://no.wikipedia.org/wiki/Fenomen>
- Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. (2006). Oslo: Forskningsetiske komiteer.
- Forskrift om endring i forskrift til opplæringslova.*, (2009). FOR-2009-07-01-964, § 3.
- Fuglseth, K. & Skogen, K. (2006). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Gilje, N. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger : innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gloppen, B. (2009). Kollektiv implementering av en arbeidsmodell i skolen - Kan praksis endres uten å gå veien om den enkelte lærer? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 93(05), 341-355.
- Hammersley, M. (1996). *Feltmetodikk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hansen, W., Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2012). *Kvalitative metoder: empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hattie, J. (2013a). *Synlig læring for lærere: maksimal effekt på læring*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Hattie, J. (2013b). *Synlig læring: et sammendrag av mer enn 800 metaanalyser av skoleprestasjoner*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Haug, P. (2003). *Evaluering av Reform 97 : sluttrapport frå styret for Program for evaluering av Reform 97*. Oslo: Norges forskningsråd.
- Haug, P. (2009). Kvalitet i skulen og internasjonal påverknad. I L. r. Monsen, H. Bjørnsrud, L. Nyhus & B. Aasland (Red.), *Kvalitet i skolen: forskning, erfaringer og utvikling*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Hegna, K., Ødegård, G. & Strandbu, Å. (2012). En «sykt seriøs» ungdomsgenerasjon? *Tidsskrift for Norsk Psykologiforening*, 50(nummer 4), 374-377.
- Hopfenbeck, T. N. (2014). *Strategier for læring: om selvregulering, vurdering og god undervisning*. Oslo: Universitetsforl.
- Høye. (2009). *Tannhjul. I Wikipedia*. Lokalisert 26. juli 2015, på <https://snl.no/tannhjul>
- Jackson, A. Y. & Mazzei, L. A. (2012). *Thinking with theory in qualitative research : viewing data across multiple perspectives*. London: Routledge.
- Jakobsen, J. (2013). Axel Honneth: Anerkjennelse, danning og utdanning. I I. r. Straume (Red.), *Danningens filosofihistorie* (s. 357-367). Oslo: Gyldendal akademisk.

- Janesick, V. J. (2003). The Coreography of Qualitative Research Design: Minuets, Improvisations, and Crystallization. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *The Sage handbook of qualitative research* (2rd ed. utg., s. 46-111). Thousand Oaks, Calif: Sage.
- Kunnskapsdepartementet. (2010). *Motivasjon - Mestring - Muligheter. St. meld. nr. 22.* Lokalisert, på <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2010-2011/meld-st-22-2010--2011.html?id=641251>
- Kunnskapsløftet*. (2010). Oslo: Pedlex norsk skoleinformasjon.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Lather, P. (2006). Paradigm proliferation as a good thing to think with: teaching research in education as a wild profusion. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 19(1), 35-57. doi: 10.1080/09518390500450144
- Limstrand, K. & Abrahamsen, G. (2009). *Bedre vurdering i kunstfagene*. Bodø: Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen.
- Lindstrom, L. (2007). Kan kreativitet læras ut? En bildpedagogisk
översikt. (Educare;1), 7-32. Lokalisert på
[http://dspace.mah.se/bitstream/handle/2043/8163/Kan
ut.pdf?sequence=3&isAllowed=y](http://dspace.mah.se/bitstream/handle/2043/8163/Kan_ut.pdf?sequence=3&isAllowed=y) kreativitet laras
- Ludvigsen, S. (2015). *Fremtidens skole : fornyelse av fag og kompetanser* (Vol. NOU 2015:8). Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltning.
- Lutnæs, E. (2011). *Standpunktvurdering i grunnskolefaget Kunst og håndverk: læreres forhandlingsrepertoar*. 52. Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo, Oslo.
- MacLure, M. (2013a). The Wonder of Data. *Cultural Studies ↔ Critical Methodologies*, 13(4), 228-232. doi: 10.1177/1532708613487863
- MacLure, M. (Red.). (2013b). *Classification or Wonder? Coding as an Analytic Practice in Qualitative Research*. Edinburgh: Edinburgh University.
- Martin, A. D. & Kamberelis, G. (2013). Mapping not tracing: qualitative educational research with political teeth. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26(6), 668-679. doi: 10.1080/09518398.2013.788756
- Marzano, R. J. P., D. J. Marzano, R. J. (2010). The highly Engaged Classroom. I R. J. Marzano (Red.), *Marzano Reaesrch Laboratory* (s. 1-20).
- Masny, D. (Red.). (2013). *Multiple Literacies Theory: Exploring Spaces*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Mazzei, L. A. (2013). A voice without organs : interviewing in posthumanist research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26(6), 732-740. doi: 10.1080/09518398.2013.788761
- McKay, L. M., Carrington, S. & Iyer, R. (2014). Becoming an inclusive teacher: Applying Deleuze and Guattari to teacher education. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 39(3), 178-196.
- Morthen, K. (2014). *En kvalitativ analyse av utdanningspolitiske dokument og intervju med lærere på barnetrinnet*. UNIVERSITETET I OSLO. Lokalisert på <https://http://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/40784/Morthen-MasterPED.pdf?sequence=1>
- Nes, K. r. & Sand, S. (2012). Vurdering som tilpasset opplæring? I T. O. r. Engen, P. r. Haug, o. Nettverk for tilpasset & H. Undervisning og læring i et mangfoldig felleskap (Red.), *I klasserommet: studier av skolens praksis* (s. 102-119). Oslo: Abstrakt.

-
- Nilsen. (2011). *Hva er en krystall?* Lokalisert 15.07.2015, på <http://www.mn.uio.no/kjemi/tjenester/kunnskap/snokrystaller/snokrystaller02-hva-er-en-krystall.html>
- Nordahl, T. (2009). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater: situasjonen til elever med særskilte behov for opplæring i grunnskolen under Kunnskapsløftet*. Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Nordahl, T. & Hansen, O. (2012). *Pedagogisk analyse: beskrivelse av en pedagogisk analysemodell til bruk i grunnskolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Nordenbo, S. E. (2008). Lærerkompetanser og elevers læring i førskole og skole læring i førskole og skole: Et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo. København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, Danmarks Pædagogiske Universitetskole.
- Ogden, T. (2012). *Klasseledelse : praksis, teori og forskning*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Olsson, L. M. (2013). Taking children's questions seriously: The need for creative thought. *Global Studies of Childhood*, 3(3), 230-253.
- Opplæringslova. (2013). *Opplæringslova, LOV-1998-07-17-61. § 1*. Lokalisert på <http://www.lovdatab.no>.
- Otterstad, A. M. (Red.). (2014). *Tvil, ubehag og gjenstridige forskningsmaterialer*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Pettersen, K.-S. & Simonsen, E. (2010). *Anerkjennelse og profesjon*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Qvortrup, L. (2009). Læreren må bli best i det han skal være best i. *Bedre skole*, 3, 76-82.
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse: kvalitative metoder i samfunnsfag* (4. rev. utg. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Richardson, L. P., E. A. (2005). Writing. A method of inquiry. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed. utg., s. 959-978). Thousand Oaks, Calif: Sage.
- Robinson, S. K. (2013). *Do schools kill creativity*. Lokalisert, på <http://sirkenrobinson.com/?s=Do+schools+kill+creativity&submit=Search>
- Rømer, T. A. (2003). LEARNING AND ASSESSMENT IN POSTMODERN EDUCATION. *Educational Theory*, 53(3), 313-327. doi: 10.1111/j.1741-5446.2003.00313.x
- Sandvik, N. (2013). *Medvirkning og handlingskraft i småbarnspedagogiske praksiser: Horisontalt fremforhandlet innflytelse*. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Norsk senter for barneforskning.
- Tannhjul. (2015). *I Wikipedia*. Lokalisert 26.juli 2015, på <https://no.wikipedia.org/wiki/Tannhjul>
- Tranøy, K. (2009). *Affekt. I Wikipedia*. Lokalisert 26. juli 2015, på <https://snl.no/affekt>
- UNESCO. (1994). The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education.
- Utdanningsdirektoratet. (2009). SLUTTRAPPORTOppdragsbrev nr. 6 - 2007 om tiltak knyttet til individvurdering i skole og fag- og yrkesopplæring.
- Utdanningsdirektoratet. (2010). *Læreplan i kunst og håndverk*. Lokalisert på <http://www.udir.no/kl06/KHV1-01>.
- Utdanningsetaten. (2009). Vurdering i kunst og håndverk på ungdomstrinnet : veileder Lokalisert på URL| doi:DOI

Vygotskij. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos.
Vygotskij. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Vedlegg 1 Informasjonsbrev til lærerne

Linda Jeanette Skarpnord Hammerborg, masterstudent i «tilpasset opplæring»

Høgskolen i Hedmark, Avd. for lærerutdanning og naturvitenskap

Institutt for samfunnsvitenskap

E-postkontakt: linda.hammerborg@gmail.com

Tlf: 41286702

Fredrikstad 3.mars 2015

Til lærer i kunst og håndverk

Informasjon om forskningsprosjektet Vurdering for læring i Kunst og håndverk på ungdomsskolen

Jeg holder for tiden på med en masteroppgave i studiet ”Tilpasset opplæring” ved Høgskolen i Hedmark. Tema i forskningsprosjektet mitt er vurdering for læring i kunst og håndverk på ungdomsskolen. Min foreløpige problemstilling er “Hvordan opplever et utvalg lærere vurdering for læring i kunst og håndverk og hvordan samsvarer denne erfaringen med prinsipper for tilpasset opplæring? Hvilke måter å tenke vurdering for læring på i kunst og håndverk på ungdomstrinnet kan tenkes å optimalisere læringsutbytte? “

Det jeg ønsker å undersøke er hvordan noen utvalgte lærere og jeg opplever at kunst og håndverksfaget skal virke, hvordan vi opplever begrepene vurdering for læring og tilpasset opplæring i kunst og håndverksfaget og hva vi kan gjøre med disse opplevelsene for å fremme kreative og skapende evner. Konteksten er ungdomsskolen i den offentlige norske skole. Hensikten med forskningsprosjektet er å få en bredere, dypere og rikere forståelse av hvordan vurderingshandlinger kan fremme formålet i kunst og håndverk og å gi et verdifullt lite vakkert bidrag til utdanningsfeltet.

I denne forbindelse vil jeg intervju og samtale med 3 lærere som underviser i kunst og håndverk på ungdomsskolen. Jeg ønsker å intervju lærere som har jobbet med vurdering i kunst og håndverk på ungdomsskolen. Intervjuene vil bli gjennomført mars 2015 og prosjektet antas å være avsluttet medio mai. Intervjuet vil bli tatt opp med en digital båndopptaker. Lydopptaket vil bli anonymisert. Opptakene vil bli slettet ved prosjektslutt, senest 1. november 2015. For at jeg skal gjøre opptak, trenger jeg skriftlig tillatelse fra lærer om dette. Alle sitat og beskrivelser vil bli anonymisert i masteroppgaven. Alle feltnotater, utskrifter fra intervjuene og fra transkripsjonene, vil bli oppbevart på en forsvarlig måte slik at uvedkommende ikke får tak i materialet. Dette materialet vil bli destruert ved prosjektslutt, senest 1.november 2015.

Jeg vil også be om et samtykke til deltakelse i forskningsprosjektet. For at en forskning skal være gyldig, må deltakelsen være frivillig, uttrykkelig og informert. Jeg vil minne om at læreren kan når som helst trekke seg fra prosjektet uten å oppgi noen grunn.

Jeg vil behandle lærerne med respekt og følge etiske regler for godt forskningsarbeid. Jeg forholder meg til Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora (2006).

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Jeg ønsker å benytte anonyme opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner. Når det gjelder personopplysninger og personvern, har jeg kontaktet NSD (Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS) for godkjenning av forskningsprosjektet. Siden jeg kun oppgir kjønn, yrke og et større geografisk område i forhold til lærerens personopplysninger, siden deltakerne er over 18 år og siden jeg ikke bruker datamaskinbasert utstyr til informasjonslagring, trengtes ikke prosjektet å meldes inn til NSD.

Førstelektor Camilla Eline Andersen ved Høgskolen i Hedmark er veileder for prosjektet, og hun kan ta imot henvendelser om prosjektet. Tlf: 62 51 77 45. Mail: camilla.andersen@hihm.no

Om du har spørsmål, ta kontakt med meg på telefon eller mail.

Vennlig hilsen

Linda Hammerborg

Vedlegg 2 Samtykkeerklæring

Linda Jeanette Skarpnord Hammerborg, masterstudent i «tilpasset opplæring»

Høgskolen i Hedmark, Avd. for lærerutdanning og naturvitenskap

Institutt for samfunnsvitenskap

E-postkontakt: linda.hammerborg@gmail.com

Tlf: 41286702

Fredrikstad 3.mars 2015

Til deltaker i forskningsprosjektet forskningsprosjektet Vurdering for læring i Kunst og håndverk på ungdomsskolen

Vedrørende samtykke

Jeg vil først og fremst takke deg for at du deltar i forskningsprosjektet mitt og at du ønsker å bidra til forskningsbasert kunnskap i utdanningsfeltet.

Jeg viser til informasjonsbrevet ”Informasjon om forskningsprosjektet Vurdering for læring i Kunst og håndverk på ungdomsskolen” datert 3.03.2015 der jeg skriver at en deltaker må samtykke om deltakelse i forskningsprosjektet og til å bruke digital båndopptaker av intervjuet.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta i forskningsprosjektet redegjort for i brev ”Informasjon om forskningsprosjektet Vurdering for læring i Kunst og håndverk på ungdomsskolen” datert 3.03.2015

(sted, dato, signert av prosjektdeltaker)

Skriftlig tillatelse om lydopptak

Jeg har mottatt informasjon om studien og jeg er villig til å bli intervjuet med båndopptaker i forskningsprosjektet Vurdering for læring i Kunst og håndverk på ungdomsskolen”.

(sted, dato, signert av prosjektdeltaker)

Vennlig hilsen

Linda Hammerborg

Vedlegg 3 Intervjuguide

Undersøkelsens forløp til forskningsprosjektet Vurdering for læring i Kunst og håndverk på ungdomsskolen

1 Forberedelse

Deltakeren *kan* forberede seg på intervjuet med å lese gjennom intervjuguiden.

Deltakeren *kan* ta med eksempler på vurderingshandlinger inn i intervjuet.

2 Gjennomføring av intervjuet

Intervjuguide til et semistrukturert intervju.

Guiden skal fungere som et utgangspunkt til samtale. Guiden angir forslag på spørsmål som vil sirkle inn bestemte temaer.

A Personalia: Fakta. Bakgrunnsinformasjon.

Alder:

Kjønn:

Utdanning, uformell, formell?

Har du arbeidet/arbeider i andre yrker?

Hvilke fag underviser du i, siste 5 år?

Hvilke klassetrinn underviser/underviste du på:

Hvor lenge har du undervist i KH?

Hva tror du på? Hva drømmer du om? Har du et livsmotto for deg selv som lærer?

B Intervjuspørsmålene.

1. Hvilken oppfatning har du om hva du *skal* undervise elevene i KH? Hva *ønsker* du å undervise elevene?
2. Hva tenker du om elevers måte å lære på? Hvordan lærer elever best? Tenk på en undervisningssituasjon fra KH som du mener illustrerer dette.
3. Tenk på læring i forhold til kreativitet. Kan kreativitet læres? Hvordan kan elevene lære å være kreative? Husker du et eksempel på en slik situasjon?
4. Hvordan vil du beskrive ungdomsskoleelevens utfordringer og potensialer? Hva har dette å si for lærerens planlegging og gjennomføringen av undervisningen? Kjenner du på bekymringer i samfunnet over de unges fremtid? For eksempel bekymringen over frafallet fra vgs? Hvilke rolle kan det tenkes at KHsfaget spiller her?
5. Hva tenker du om faget status i den norske offentlige skole? Hvilke kompetanser, evner og ferdigheter verdsettes i skolen? Hva verdsetter du?
6. Kan du beskrive hvordan din reise i å utvikle egen vurderingskompetanse har vært? For eksempel, husker du i begynnelsen av din karriere, om hvordan du vurderte

-
- elevenes kompetanse? Hva har skapt frustrasjon underveis? Hvilke kamper har du kjempet/kjemper du? Har du endret/endrer du praksis og eventuelt hvorfor?
7. Hvordan har ditt møte med satsningen Vurdering for læring (2010-2015) vært i kunst og håndverksfaget? Hvordan tolker du begrepet? Hvordan har du tilnærmet deg eller utforsket begrepet i klasserommet?
 8. Hva mener du er (u)mulig å vurdere i kunst og håndverk for å fremme utvikling og læring?
 9. Tenk på noen erfaringsbaserte eksempler der du opplevde god vurderingspraksis. Fortell om dem. Hvorfor mener du at denne praksisen fungerte godt?
 10. Kan du beskrive en opplevelse der du opplevde at ditt undervisningsopplegg ikke har ført til at eleven(e) utvikler seg i forhold til fagets mål?
 11. Hvordan artikulere /forklarer/beskriver du begrepet tilpasset opplæring?
 12. Hva gjør du for å tilpasse opplæringen i kunst og håndverk? Hvordan ønsker du å optimalisere begrepet i klasserommet/verkstedene/det utvidede klasserom?
 13. Vil du si at det er en sammenheng mellom begrepene VFL og tilpasset opplæring?
 14. Hvordan vil du beskrive din(e) skoles oppfatning(er) av hva den gode lærer er? Passer du inn i denne/disse oppfatningen(e)? Hvorfor/ hvorfor ikke? Hva er din beskrivelse av den gode lærer i KH?
 15. Hvilke av dine erfaringer med VFL mener du er viktig at skolemyndighetene, utdanningsfeltet og kunst og håndverkslærere kjenner til?
 16. Avslutningsvis, er det noe du vil tillegge om tema?

Linda J. S. Hammerborg

Fredrikstad, 4. mars 2015

Vedlegg 4 Intervjuprotokoll

Intervjuprotokoll om undersøkelsen Intervju i forbindelse med studien:

*Min historie om en reise i et vurderingslandskap på vei mot en større forståelse om
Vurderings for læring og undervisningsmetoder i kunst og håndverk*

Pseudonym:	Frida	Ellinor	Marianne
Intervjutid:	2 time 15 min 5 sek	1 time 50 min 20 sek	1 time 28 min 6 sek
Sted:	Østfold	Østfold	Østfold
Dato:	11.mars 2015	12.mars 2015	19.mars 2015

Linda J. S. Hammerborg

Fredrikstad, 27.juli 2015

Vedlegg 5 Pusse, pusser brillene

De, den gang da.

De hang der som en del av inventaret, som bildene av dronning Sonja og kong Harald på kopirommet. Jeg snakker om og på den gamle skolen. Før vi bygde den nye. Før vi begynte å gjøre dem, i skolehverdagen, til noe som ikke lenger skulle virke som ledende prinsipper og ledestjerner, som glansbilder eller kongebilder, men noe som skulle gjøre noe med undervisninga og oppløringa. Det, skulle vi gjøre, alle sammen, helst sammen.

De sklei ned på nesen.

De er skrevet i kravene. De styrer meg ved at jeg er pliktoppfyllende. De engasjerer meg fordi jeg lytter og leser at jeg skal praktisere empirisk forskning som er effektiv, og forskning som sier at dette er det, effektivt og nødvendig. At andre får det til, å ivareta alle elevene i det samme klasserommet til samme tid, å bruke verktøy som optimaliserer læringsutbytte, det er fantastisk lesning. "Så lett, som en plett". " Dette skal vi klare! Sammen! Vi skal gjøre dem levende!" Det høres så flott ut. Perfekt.

Jeg marsjerte inn i klasserommet, i den nye skolen, med en idealistisk tro på at " Dette klarer jeg!" Jeg var overbevist. Forskning redegjorde jo for dette. Problemet var at jeg ikke visste hvordan. "Kanskje jeg gjør dette allerede?" Jeg hadde ikke lest om det, om metodene, diskutert praksis nok, forstått dem, begrepene. Trodde jeg. De hang jo bare der og nå skulle jeg ha dem på brødskena, tygge dem og bruke dem! Jeg skulle skape noe med dem! Flotte! Mektige! Allikevel var de store å gape over. I alle fall alene, helt alene.

Den følelsen, da jeg mislyktes. Begrepene klorte seg fast som tegner i magen og de ga meg konstant dårlig samvittighet. Piler. Ubehag. Ubehaget fikk i gang lysten til å se noe mer.

Korteste vei var til naboen på lærerværelset. Jeg kopierte norsklærers skjemaer. Jeg kopierte struktur og form, men jeg byttet ut skjemaordene. Jeg snakket med elevene ved å sette ord på hva de skulle gjøre for å lykkes mer. Jeg søkte litteratur. Jeg deltok på kurs. Jeg snakket med faglærere på andre skoler. Jeg spurte, etter min oppfatning, den mest inkluderende læreren på skolen min, hva hun gjorde for å tilpasse oppløringa og jeg observerte henne i hennes timer. Dette hjalp. Jeg kom i gang med å forstå begrepene *tilpassa oppløring* og *vurdering for læring* bedre. Ordene ble etter hvert mindre pompøse og kom nærmere. De kom fram, de ble artikulert og de fikk kjøtt og blod.

Så, tilbake i klasserommet, alene med begrepene, språket og tankene, og elevene. "Lærte de mer?" Elevene var mer bevisste på hva de

skulle gjøre. De brukte mer inspirasjon som næring. De utnyttet mer seg selv for å fremme et budskap. Elevene arbeidet oftere og mer sammen med andre. De ble mer observant på hva jeg vurderte da jeg satt karakterer. Jeg reflekterte over hva som fremmet kreativitet, hvordan jeg skulle vurdere det og hvordan jeg skulle veilede elevene videre mot neste mål. Jeg var mer fokusert på hva jeg sa til elevene. Men, i tross av alt dette, jeg kjente det. Optimalt læringsutbytte? For alle?

De ventet der på hodet.

Jeg manglet fundamentet, flere gode ideer og lærere å snakke med. Jeg ville forstå mer om hva som fungerer, kan, vil, bør fungere. Produsere! Tidligere hadde jeg vært for opptatt av å komme inn i skolelivet, kulturen, tingene, kollegaene, faget mitt, med hvordan jeg opptrådte som lærer og de materielle og sosiale møtene som tok tiden! Jeg visste at jeg hadde engasjement for fagene mine, en kjærlighet til elevene og evne til å se den enkelte. Det kjente jeg i meg og det ble jeg fortalt av betydningsfulle andre.

Engasjementet og kjærligheten fyret opp under begjæret til å forstå og å gjøre begrepene. Jeg ønsket å produsere frem en grundig forståelse. Jeg begjæret mer enn viktige merkelapper og utydelige beskrivelser. Jeg tenkte om begrepene, at de eksisterer mer enn som navn. De har kropper. Jeg hadde behov for å reparere, pusse, bytte, flytte brillene mot noe mer. Justere forståelsen for å få klarere sikt og se lengre. Inn og ut. Koble av og på. Begrepene skulle ut av rammene. De skulle produsere mer. De skulle smøres på pultene, virke, bevege og bli til noe, mer, og kanskje noe annet.

Jeg ville plassere meg på flere steder utenfor meg selv. Jeg trengte å oppsøke forbilledlige lærere. Lærere jeg husket. Jeg ville møte og relatere meg til nye bøker, artikler, internett, macen, kontoret og til brillene.

Brillene skinner rett foran øynene, nå

Av Linda J. S. Hammerborg

Fredrikstad, mars-juli 2015

Vedlegg 6 Sammenhenger i/rundt/med subjektet I, II og III

Forskjellige tråder som utforskes:	Historiske sammenhenger som virker på Fridas praksis:
Fridas egne erfaringer:	<p><u>Opplevelser fra barndommen:</u></p> <p>"Det å få lov til å ikke være redd for å ødelegge ting". I samtalen trekker Frida frem mestring og utfoldelse i å bruke verktøy og utstyr og bli kjent med materialer.</p> <p>" En ganske sterkt motivert lærer...Mye mer aktivt inn i klasserommet (enn de andre lærerne hun hadde på skolen)" har satt spor i Frida. Hennes kontaktlærer var forbilledlig når det gjaldt å stille opp og stå opp for andre mennesker.</p> <p>"Jeg og, synes sjøl, som elev, at det [vurdering av læring] var utrolig lite nyttig".</p> <p><u>Opplevelser fra studietiden:</u></p> <p>"Det jeg vet, er at man må lære i prosess" og "Så hører man med andre". Disse metodene for å lære fungerte bra for Frida.</p>
Fridas møte med makt:	<p><u>Opplevelser fra skolehistorikken:</u></p> <p>"Det [KOH] er liksom noe du kan putte hvem som helst inn på".</p>
Fridas møte med behov:	<p><u>Opplevelser om lærerens behov:</u></p> <p>"Evig interesse til å utfolde og å uttrykke seg".</p>

Forskjellige tråder som utforskes:	Strukturelle sammenhenger som virker på Fridas praksis:
Fridas egne erfaringer:	<p><u>Opplevelser fra egen skolegang:</u></p> <p>"Ha bred erfaring, kunne utføre den skapende aktiviteten og bruke verktøyene." Frida forteller at dette er kunnskap og ferdigheter en lærer må ha.</p>
Fridas møte med makt:	<p><u>Opplevelser med ressurser og muligheter i skolen:</u></p> <p>"En tredeling av klasserommet...en kunne hjelpe hverandre litt". Frida setter fingeren på elevdeltakelse og samarbeid mellom elevene og en løsere lærerkontroll på elevgruppa enn den kontrollen en lærer kan få ved å bruke</p>

	<p>ett klasserom.</p> <p>"I det en ny skole bygges, så er det arkitekten (i skolebyggingsprosjektet) og ledelsen (på skolen) som tar noen avgjørelser basert på økonomiske...".</p>
Fridas møte med behov:	<p><u>Opplevelser om lærerens behov:</u></p> <p>"Når du vet at du aldri kommer til å få mer ressurser, hvorfor ikke da prøve å legge om undervisninga?"</p>

Forskjellige tråder som utforskes:	Kulturelle sammenhenger som virker på Fridas praksis:
Fridas egne erfaringer:	<p><u>Opplevelser fra egen skolegang:</u></p> <p>"I hvert fall ble jeg veldig bevisst på at det [vi fikk lære å pusse] skulle jeg ikke gjøre som lærer".</p>
Fridas møte med makt:	<p><u>Opplevelser med ting:</u></p> <p>"Tilgjengelighet av materialer i rommet".</p> <p><u>Opplevelser med samfunnet:</u></p> <p>"Jeg blir veldig påvirket av hva som skjer i samfunnet".</p> <p>"At du [lærer] kommer gjennom kultur". Hun uttrykker at det er viktig at læreren bør bruke ulike innganger fra kulturoplevelser i en undervisningssituasjon for å engasjere elevene.</p>
Fridas møte med behov:	<p><u>Opplevelser om behov samfunnet kan trenge for fremtiden:</u></p> <p>"Du [lærer] får en oppvåkning på at her er det noe du kan. Så kan du overføre det til så mye annet. Behov for å finne det kreative inne deg sjøl. Slik at du utvikler din kreativitet."</p> <p>"Lære seg å sette pris på faget, altså ha en glede med å være tilstede i faget".</p> <p>"Vi må lissom utvikle oss da". Hun forteller om metoder som å la seg inspirere og faglig utvikle seg i møter med noe annet.</p>

Forskjellige tråder som utforskes:	Sosiale sammenhenger som virker på Fridas praksis:
------------------------------------	--

<p>Fridas egne erfaringer:</p>	<p><u>Opplevelser sammen med elever:</u></p> <p>”Du kan få et nytt, og et annet resultat som er bedre gjennom å få, lissom, ved å ikke bruke bare din ide, da”. Frida snakker om å utvikle en kreativ tankegang i en prosess med andre, om å utvikle en kollektiv ide.</p> <p>”Jeg vet at du [elev] kan det, men hvordan kan vi heller legge til rette for at det skal bli lettere for deg?”.</p> <p>”De [elevene] kommer fra et friminutt ...” Frida forteller om at alle hendelser påvirker elevene og gjør noe med utgangspunktet for læring og utvikling i neste time. Det kan være følsomme kommentarer i skolekorridoren etter et friminutt.</p> <p>”Dem[elevene] må brenne for det”. Frida opplever at elevenes engasjement mangler.</p> <p>”De [elevene] utvikler seg dobbelt så fort”. Hun snakker om at når elevene egenvurderer prosess og produkt sammen med andre elever i en gruppe.</p> <p>” Å bruke egne historier”.</p>
<p>Fridas møte med makt:</p>	<p><u>Opplevelser med klassen:</u></p> <p>”Det (flere grupper) hadde ikke blitt så skremmende, man [alle som er i klassen] kunne hjelpe hverandre litt”.</p>
<p>Fridas møte med behov:</p>	<p><u>Opplevelser om behov for å gjøre noe for andre:</u></p> <p>”Du er der for dem” og ” Det må du si”.</p> <p>”Den [drivkraften til å jobbe med elever] som formidling enn undervisning da.” Frida trekker frem at drivkraft til å formidle handler om hvem læreren er og hva læreren gjør for å fange et publikum.</p> <p>”Elsker å være i klasserommet og få tilbakemeldinger på at dem[elevene] syntes det er trivelig å ha meg der”.</p> <p><u>Opplevelser om elevenes behov:</u></p> <p>”Det [å skape] blir plutselig litt viktig (for elevene og andre).” Frida sier at det å skape blir viktig når eleven opplever et behov for å uttrykke noe.</p> <p>”Det handler om hva vi har opplevd.”</p> <p>”Du er så opptatt av, som lærer, at elever skal mene noe, tenke noe, føle noe og vise hvem dem er, og få gjøre det”.</p> <p>”Jeg bruker tid på det [å lære elevene å reflektere om prosess og</p>

	oppgaveløsning] generelt". Hun sier videre " Etter det går det greit".
--	--

Tabellbilde 2 Sammenhenger i/rundt/med subjektet II i – om Ellinor

Forskjellige tråder som utforskes:	Historiske sammenhenger som virker på Ellinors praksis:
Ellinors egne erfaringer:	<p><u>Opplevelser fra barndommen:</u></p> <p>"Jeg skulle i hvert fall ikke bli lærer, med en mamma som lærer..."</p> <p>"Så er jeg også sjøl, som en kreativ person, så er jeg distre." Hun forteller at hun tolererer uorden i klasserommet fordi hun selv trenger uorden i egen skapelsesprosess.</p> <p><u>Opplevelse som person:</u></p> <p>"Hvordan kan jeg gjøre det?" Ellinor forteller om inspirerende mennesker som motiverte henne til å gi full innsats for å nå egne mål. Hun beskriver sin følelse som "det var et rush."</p> <p>"Dette her må jeg bare prøve". Slike utfordringer "var også litt definerende". Jeg antar at hun snakker om opplevelser som formet henne som person og virke. "Det har hatt så mye å si for hva jeg gjorde senere."</p> <p><u>Opplevelser fra før studietiden:</u></p> <p>"Det [en oppgave kalt <i>Tegn Skrik</i>, som manglet vurderingskriterier og konkrete oppgavebeskrivelser] ble jo en annen måte å vurdere på." Hun sier videre. "Da var jeg ikke utdanna pedagog."</p> <p><u>Opplevelser fra studietiden:</u></p> <p>"Og da (i forhold til innføringen av VFL som begrep) var det veldig nyttig at jeg gikk på Høgskolen, at jeg kunne spørre litt."</p> <p>"Jeg har på en måte vært med i hele utviklingen av det [satsningen på VFL siden 2010]." Hun beskriver om VFL som "det er en så naturlig del".</p> <p><u>Opplevelser fra møter med elev:</u></p> <p>Ellinor forteller om en opplevelse mellom en elev i møte med en oppgave <i>Tegn en logo</i>. "Det var det. Også fikk hun 4+ og skjønte ikke, hvorfor det?". Ellinor påpeker at eleven ikke får en rettferdig vurdering.</p>
Ellinors møte med	<u>Opplevelser fra skolen og om skolen:</u>

makt:	<p>”Det er tendenser i samfunnet om hva man [skolen] skal prioritere eller ikke.”</p> <p>”De [lærerne som hadde KH på 80 og 90 tallet og skal ha faget igjen nå] synes det er koselig med KH, med de får sjokk når de ser hva som legges i faget”</p> <p>”Jeg har til og med hørt at faget blir ødelagt med vurderingskriterier.”</p> <p>”De [lærere hun har møtt som stritter i mot VFL] ser det [VFL] som et fjell av merarbeid.</p> <p>”Blir det [vurderingen] flytende, så blir det synsing.”</p>
Ellinors møte med behov:	<p><u>Opplevelser om egne behov:</u></p> <p>” Det [å ha kontakt med tidligere elever som opplevde KH motiverende og førende for videre yrkesvalg] er veldig moro.”</p>

Forskjellige tråder som utforskes:	Strukturelle sammenhenger som virker på Elinors praksis:
Ellinors egne erfaringer:	<p><u>Opplevelser fra egen skolegang i praksis:</u></p> <p>” Jeg fikk det [satsningen VFL i 2010] på en måte fra forskjellige kanter, og det var veldig nyttig.” Hun beskriver at hun studerte pedagogikk på høgskolen på samme tid som VFL ble lansert som begrep i skolekonteksten.</p> <p><u>Opplevelser med klasseledelse:</u></p> <p>” Folk[elever] slipper å vente. Det er et onde av alle onder.”</p>
Ellinors møte med makt:	<p><u>Opplevelser med ressurser og muligheter i skolen:</u></p> <p>”Lite penger til å gjøre alt du [lærer] vil”. Ellinor hevder økonomispørsmål tvinger frem kreative løsninger på hindringer.</p> <p>”For det første husker du [lærer] ikke engang navnet på de [elevene]. Hun forteller om en skolekontekst med store klasser, få undervisningstimer og 1 lærer i hver klasse.</p> <p>”Jeg savner de pedagogiske diskusjonene i kollegiet.”</p> <p><u>Opplevelser med Kunnskapsløftet:</u></p> <p>”Jeg ... kan velge min metode for å gjennomføre det målet...ettersom det passer best for meg.”</p> <p>”Det [å gi tilbakemeldinger] er en del av det KL har som mål da, at de skal</p>

	kunne øve seg bedre”.
Ellinors møte med behov:	<p><u>Opplevelser om lærerens behov:</u></p> <p>”Jeg hadde gleda meg til å jobbe sammen med fagfolk (innenfor de praktisk estetiske fagene).”</p> <p>”Jeg så frustrasjon hos lærerne med vurderingskriterier, måloppnåelse, kjennetegn og alt dette her.” Hun erfarte at VFL opplevdes som fremmed og ukjent for kollegaer.</p> <p><u>Opplevelser om behov for kvalitet:</u></p> <p>”Jeg ser i så stor grad at det [lærernes synsing i vurderingsarbeidet] går utover kvaliteten på elevenes arbeid. Det [VFL] må jo være et bevis på at det faktisk har noe for seg.”</p>

Forskjellige tråder som utforskes:	Kulturelle sammenhenger som virker på Ellinors praksis:
Ellinors egne erfaringer:	<p><u>Opplevelser fra egen skolegang:</u></p> <p>”Også var jeg veldig heldig for vi var 5 lærere og vi vurderte alltid sammen...Det er antakelig det jeg har hatt mest nytte av og det jeg savner mest.”</p>
Ellinors møte med makt:	<p><u>Opplevelser med skoleledelse:</u></p> <p>”Det [hva som prioriteres i skolen og hva som legges til rette for i skolen] har med kommunikasjon å gjøre.”</p> <p><u>Opplevelser med andre lærere:</u></p> <p>”Det må være en lærer som kan faget rett og slett. Det er ikke nok å synes det er koselig å strikke”.</p> <p>”Det er ingenting som er bedre enn på en måte å spille på hverandre.”</p>
Ellinors møte med behov:	<p><u>Opplevelser om behov samfunnet kan trenge for fremtiden:</u></p> <p>”Det er jo masse de kommer til å møte på fra KHen”. Hun sier videre at det er viktig at ”man [elevene] kan spille på mange strenger”.</p> <p><u>Opplevelser med skolemyndighetene:</u></p>

	"Det spiller veldig liten rolle for meg hva forskning sier, når det ikke fungerer i klasserommet mitt med de elevene jeg har."
--	--

Forskjellige tråder som utforskes:	Sosiale sammenhenger som virker på Ellinors praksis:
Ellinors egne erfaringer:	<p><u>Opplevelser sammen med elever:</u></p> <p>"Du [lærer] må hjelpe de [elevene]". Hun gir eksempler på undervisningssituasjoner som " Ok, nå må vi se på hva var det du var god på sist gang?"</p> <p>"Jeg har opplevd at de[elevene] trenger en innføring i hva dette vurderingskriteriegreiene er."</p> <p>"Det er veldig viktig med starten (av oppgaven) for da får dem[elevene] det til."</p> <p>"Nå, skal du skape noe som ikke finnes." Ellinor påstår at denne tanken virker motiverende for elever.</p> <p>"Jeg opplever at det er færre konflikter og færre problemer hvis alle (i klassen) blir stilt krav til."</p>
Ellinors møte med makt:	<p><u>Opplevelser med klassen:</u></p> <p>" De [elevene] blir gira. De blir oj, kan man gjør det?"</p> <p>" De [elevene] kan hjelpe hverandre. Det har gått helt knirkefritt."</p> <p>" Det [et optimalt læringsutbytte] gjør...at du [læreren] får et helt annet arbeidsmiljø med elever som respekterer deg og faget...og som får det til."</p>
Ellinors møte med behov:	<p><u>Opplevelser om behov for å gjøre noe:</u></p> <p>" Det å se at dem[elevene] får det til og at dem selv synes det er gøy å få til", er grunnen til at Ellinor er lærer. Hun sier videre: "Jeg føler at jeg har noe å bidra med".</p> <p><u>Opplevelser om elevenes behov:</u></p> <p>"De[elevene] har laget helt fantastiske ting"</p> <p>"Den her <i>kreativiteten</i>, de [elevene] elsker den jo." Hun forteller om elever som elsker å bevege seg i rommet(ene) for å utføre ulike aktiviteter.</p> <p>"Det [å forstå hvorfor man lærer lærestoffet] kan åpne opp dører for elever".</p>

Tabellbilde 3 Sammenhenger i/rundt/med subjektet III i – om Marianne

Forskjellige tråder som utforskes:	Historiske sammenhenger som virker på Mariannes praksis:
Mariannes egne erfaringer:	<p><u>Opplevelser fra egen skolegang:</u></p> <p>"Jeg begynte å eksperimentere."</p> <p>"Det jeg ble inspirert av, ville jeg prøve å inspirere andre."</p> <p>"Vi [Mariannes skoleklasse fra ungdomsskoleperioden] så ikke på KH som en uviktig greie."</p> <p>"Vi [hun og andre lærere i samme utdanningsperiode] har jo vokst opp sjøl med dette her med kopi (av oppgaver, rutiner og metoder) og det gjør man ikke (lengre)."</p> <p><u>Opplevelser med materialer i tiden før læreryrket:</u></p> <p>"Jeg har jobbet mye med materialer sjøl, så jeg vet gleden av det [å bli kjent med materialet]". "Jeg var veldig utforskende sjøl".</p> <p><u>Opplevelser fra studietiden:</u></p> <p>"Da falt brikkene på plass." Hun forteller at hun kjente i kroppen at hun valgte rett studie. Hun sier: "Jeg har alltid vært glad i det...hatt glede av det".</p> <p>"Min gamle veileder har vært forbanna...at det hele tiden strammes inn...mindre tid."</p> <p><u>Opplevelser fra møter med andre profesjoner enn lærerprofesjonen:</u></p> <p>"Der [på kunstskolen] fikk man [studentene] nærkontakt med kunstnere og lærere. Og det var veldig spennende."</p> <p>"Det [å jobbe sammen med en kunstner på ungdomsskolen] var fantastisk morsomt."</p>
Mariannes møte med makt:	<p><u>Opplevelser fra yrket:</u></p> <p>"Det [fagenes status på skolene] var jevnere før...vi så ikke KOH som en uviktig greie"</p>
Mariannes møte med behov:	<p><u>Opplevelser om egne behov:</u></p> <p>"Det [å lage noe som ikke ligner noe annet] er en fin opplevelse."</p>

Forskjellige tråder som utforskes:	Strukturelle sammenhenger som virker på Mariannes praksis:
Mariannes egne erfaringer:	<u>Opplevelser fra egen skolegang:</u> "Jeg brant i ekstremt for det [arbeidet med Mariannes hovedfagsoppgave]."
Mariannes møte med makt:	<u>Opplevelser med ressurser og muligheter i skolen:</u> "Jeg føler jeg trekker inn det (pedagogiske arbeidet ved) skolen her[på Mariannes arbeidsplass] har fokus på og det er det jeg rekker." "Det er grunnleggende ferdigheter som skal inn...det er trykk på ..." "Jeg ramla inn i et sånt vurderingsmønster". "Jeg har dem [elevene] kun i en liten periode, så får jeg en ny gruppe". "Vi [lærerne] måtte lage vårt eget (system) som er innafor hva ledelsen sier vi skal jobbe." "At alle fag skal gjøre det samme i forhold til vurdering...det hever nivået (av elevenes prestasjoner i alle fag)." <u>Opplevelser med Kunnskapsløftet:</u> Marianne uttrykker at "KHen er litt annerledes (enn andre fag) i forhold til hvor stort område (fagfeltet) er og hvor mange dører som kan åpnes der faktisk". <u>Opplevelser i forhold til VFL i 2010:</u> "Det startet med at vi [lærerne] satt her [på skolen] å lagde setninger (til vurderingsskjemaer) for hverandre." "Vi lette etter ord og uttrykk (i KL)...men dem [elevene] skjønte dem ikke".
Mariannes møte med behov:	<u>Opplevelser om lærerens behov:</u> "Jeg vil gjøre jobben grundig." "Til syvende og sist, blir det [VFL] bedre og bedre, tydeligere og tydeligere...Jeg blir nøyere." <u>Opplevelser om elevenes behov for VFL:</u> "Det (VFL-) systemet, så det blir veldig realistisk for dem[elevene] da. Veldig sånn håndterbart." <u>Opplevelser om skolens behov:</u>

	"Vi jobber intenst mye".
--	--------------------------

Forskjellige tråder som utforskes:	Kulturelle sammenhenger som virker på Mariannes praksis:
Mariannes egne erfaringer:	<p><u>Opplevelser fra egen skolegang:</u></p> <p>"Sett deg ned, så maler vi etter musikken." Hun mimrer tilbake til en tid der undervisningen manglet gode lærerike undervisningsmetoder.</p> <p><u>Opplevelser fra egen undervisningspraksis:</u></p> <p>"De [elevene] vet jo knapt hva det [kreativitet] er."</p>
Mariannes møte med makt:	<p><u>Opplevelser med materialer i samfunnet:</u></p> <p>"Jeg har opplevd å fjerne dem[elevene] litt fra det [å kopiere andres verk]."</p> <p><u>Opplevelser med skolen:</u></p> <p>"Jeg kjenner at nå er jeg blitt voksen nok til å stå for det (undervisning i forhold til kompetansemålene), trekke ned det [læringsmålene, tiltakene og metodene] som fungerer."</p> <p>"Jeg ser den [elevens utvikling i faget] mer tydelig, når jeg ikke må sette karakter der og da, og bli ferdig (med oppgaven)."</p>
Mariannes møte med behov:	<p><u>Opplevelser fra samtiden:</u></p> <p>"Jeg fikk nyss om en oppgave...noe som var litt nå". I dette møtet, forteller Marianne at hun endret retning på undervisningen.</p> <p><u>Opplevelser om behov samfunnet kan trenge for fremtiden:</u></p> <p>"Å ha bredde der [varierte bruk av materialer og metoder] føler jeg gjør dem [elevene] motivert for å lære."</p> <p>"Så har man jo noe et eller annet i seg, en tanke, noe som ligger der...". Marianne påstår at læreren må få tak i <i>dette</i> i menneske ved å fjerne hindringer. Hun uttrykker hindringer slik: "man kan oppleve et slør".</p> <p>"Det [å skape] har de [elevene] alltid en glede over fremover." "Vi [lærere] må gjøre det [undervisningen og opplæringen] til en glede og et must."</p>

Forskjellige tråder som utforskes:	Sosiale sammenhenger som virker på Mariannes praksis:
Mariannes egne erfaringer:	<p><u>Opplevelser sammen med elever:</u></p> <p>"Det [vurderingskriterier og måloppnåelse] trenger de, og, de er unge."</p> <p>"Elevene så på det [oppgaven] på en annen måte enn meg da."</p> <p>"Jeg kan ha to grupper, så opplever jeg noe annet med den tredje gruppa."</p> <p>"Plutselig kommer det et ord, så forstår de [elevene] mer."</p> <p>"De [elevene] måler seg med hva andre [elever] gjør."</p> <p>"Jeg vil at de [elevene] skal vite hva de gjør, for vet de ikke det, stopper det (arbeid med oppgaven)."</p> <p>"Det må være enkelt for elever å forstå det (ord og uttrykk som læreren bruker i arbeidsprosessen og i vurderingsprosessen)."</p> <p><u>Opplevelser med studenter:</u></p> <p>"Jeg hører studenter og, som velger KH da, fordi de tror det er en grei ting å gjøre (at det er lett)...så dropper de det."</p>
Mariannes møte med makt:	<p><u>Opplevelser med klassen:</u></p> <p>"Det [variasjon av metoder og materialer] favner flere (elever) i en gruppe...i løpet av året." "Alle gjør jo ikke det [klarer alle oppgaver med bruk av samme arbeidsstrategi]."</p>
Mariannes møte med behov:	<p><u>Opplevelser om behov for å gjøre noe for andre:</u></p> <p>"Elevgruppen du [læreren] har, det er ganske forskjellige mennesketyper."</p> <p>"...måtte lage vårt eget (system for VFL)".</p> <p>"Vi [lærere] vil at alle leverer."</p> <p>"Jeg [lærer] må holde motivasjonen oppe hele tida."</p> <p><u>Opplevelser om elevenes behov:</u></p> <p>"At elever føler de på en måte har hatt en god oppgave, en god prosess og at det ender opp i et produkt de er fornøyd med."</p>


Vedlegg 7 Vurderingsskjema

Vurderingsskjema til oppgaven *Mal et portrett!*

Navn:

Dato:

Karakter:

Karakterskala: Vurderingskriterier	1	2	3	4	5	6
<p>Teori: Billedanalyse: - Grad av deltakelse i timene - Innlevering av bildetekst.</p> <p>Idéfasen: Skisse Produksjon: Maleri: -grad av utprøving av materiale: penselbruk, svamp, rulle og farger -grad av selvstendighet - kunne blande riktig farger, i samsvar med bilde - kjenne til fargesirkelen og hvordan blande farger -har konstruert og malt fargesirkelen - riktig proporsjoner, innbyrdes forhold i bilde, motiv er riktig plassert -har signert på riktig plass med riktig medie - grad av utholdenhet/utforsking (arbeidsomhet, nøyaktighet) - evne til å holde orden rundt seg og etter seg i opprydningen (maling, pensler, ruller og palett) Presentasjon: Utstilling med bildetekst</p>	<p>Er stille. Følger ikke godt med. Kan beskrive enkle ting i bildene. Farger. Personer.</p> <p>Innleverer ikke. Eller teksten er mangelfull.</p> <p>Jeg kan tegne en enkel skisse</p> <p>Jeg kan male et maleri. Jeg har brukt noen maleteknikker og noe utstyr.</p> <p>Jeg har fått en del hjelp</p>	<p>Gjenforteller og beskriver det de ser og som blir sagt. Handlingen. Bruker ordene forgrunn, mellomgrunn og bakgrunn. Er deltakende i samtalen med blikk og av og til med ord.</p> <p>Har innlevert tekst. Den er beskrivende.</p> <p>Jeg kan tegne en skisse med nokså riktige proporsjoner og symmetri</p> <p>Jeg kan male med maleteknikker som jeg har lært .Maleriet er delvis symmetrisk og delvis nøyaktig. Jeg har signert nederst på høyre side med en farge fra paletten Jeg har delvis rett bruk av farger</p> <p>Maleriet mitt er ferdig, men kan være noe unøyaktig. Jeg trenger ofte veiledning, men jobber som oftest selvstendig og har klare mål for hvordan maleriet skal se ut. Jeg bruker ren palett, rent vann og vasker pensler godt.</p> <p>Jeg har gjort mitt beste og vist noe utvikling.</p> <p>Jeg har med egenprodusert tittel på bilde</p>	<p>Deltar i samtale, reflekterer, tolker og har egne meninger. Gir antakelser om hva som har skjedd før eller etter. Setter bildet i sammenheng med historie, tittel og fakta. Er muntlig aktiv og engasjert i samtalen.</p> <p>Har innlevert faktatekst. Den har med alt innhold, er grundig og rett skrevet. Har med forklaring om valg av motiv.</p> <p>Jeg kan tegne en eller flere skisse med riktige proporsjoner og som er symmetrisk / lik motivet</p> <p>Jeg har malt nøyaktig og har riktige proporsjoner. Maleriet er symmetrisk slik motivet er. Bildet er satt sammen riktig (motiv: farge, komposisjon, form). Jeg har blandet fargene til riktige farger Jeg har malt alle fargefeltene Jeg har gjort mitt absolutt beste og har vist stor utvikling av ferdighet</p> <p>Jeg har jobbet selvstendig ut fra opplæring om teknikk og idéutveksling med lærer/elever.</p>			
Tilbakemelding:	<p>★ ★</p>					
Veien videre:						
Signatur:	_____					

