

Little boxes on the hillside,
Little boxes made of ticky tacky,
Little boxes on the hillside,
Little boxes all the same.
There's a green one and a pink one
And a blue one and a yellow one,
And they're all made out of ticky tacky
And they all look just the same.

And the people in the houses
All went to the university,
Where they were put in boxes
And they came out all the same,
And there's doctors and lawyers,
And business executives,
And they're all made out of ticky tacky
And they all look just the same.

And they all play on the golf course
And drink their martinis dry,
And they all have pretty children
And the children go to school,
And the children go to summer camp
And then to the university,
Where they are put in boxes
And they come out all the same.

And the boys go into business
And marry and raise a family
In boxes made of ticky tacky
And they all look just the same.
There's a green one and a pink one
And a blue one and a yellow one,
And they're all made out of ticky tacky
And they all look just the same.

Little Boxes av Malvina Reynolds, 1962

Sammendrag

Med denne oppgaven ønsker jeg å sette lys på hvilke implikasjoner egenvurdering kan ha for lærerne og elevene i den norske skolen. Jeg har tatt for meg Foucaults teori om governmentality som utgangspunkt for analysen av egenvurdering som styringsteknologi og hvilke subjekter som styringsteknologien bidrar til å skape. Jeg har gjennom arbeidet med oppgaven funnet at dette ikke lar seg enkelt besvare. Subjektene som skapes er komplekse, og det finnes ikke et svar. Egenvurderingsteknologien kan ha ulike implikasjoner avhengig av skolekultur, lærere og elever. På mange måter kan jeg konkludere med at egenvurdering kan bidra til å skape selvregulerte (frie) subjekter, men dette er ikke nødvendigvis tilfellet for alle individene involvert. Det jeg kan konkludere med er at subjektene blir formet i statens tankesett og at lærerne i stor grad fyller rollen som vokteren av hva som er sant og usant. Elevene blir gjennom egenvurdering også voktere av hva som er sant og usant – de blir vaktet av lærer og medelever samtidig som de vokter seg selv og medelever. Statens tankesett og diskurser internaliseres i subjektene noe som synliggjøres gjennom disse indirekte maktformene.

Forord

Gjennom semesteret har jeg jobbet hardt med denne masteroppgaven. For meg er det utfordrende å skrive lange utfyllende resonnement, og jeg har en tendens til å holde meg kortfattet. Det er har vært viktig for meg at oppgaven ikke skulle fylles med for mye ”snikk-snakk”. Dette har vist seg å være utfordrende og tidkrevende, og jeg har noen ganger måttet legge vekk disse tankene for at oppgaven skulle komme videre. Strategien jeg benyttet for å løse denne oppgaven har derfor ikke fungert optimalt til en hver tid.

Jeg ønsker å takke min kjære samboer, Tor Martin Årseth, for deling av sine kunnskaper og de gode diskusjonene og samtalene vi har hatt om temaer relevant for oppgaven min. Videre vil jeg også få takket medstudent, Charlotte Sofia Høimyr Midjo, for gode samtaler og hjelp under oppgaveskrivingen. Min kjære venninne, Katrin Elisabeth Finsrud, har bidratt med gode tilbakemeldinger og perspektiver som har vært til god hjelp og gitt meg troen på egen oppgave. Uten deres hjelp og støtte hadde ikke oppgaven blitt ferdig.

Sist, men ikke minst må jeg få takke min herlige sønn, Sigurd Lie Årseth. Du gjør hverdagen min fargerik og vakker, og hjelper meg med å holde fokuset på hvorfor jeg jobber så hardt med egen utdanning. Jeg ønsker deg alt godt. Du er min skatt. Elsker deg, lille venn.

Trondheim

Juni 2015

Veronica Lie

Innholdsfortegnelse

Kapittel 1. Innledning	1
<i>Tema og problemstilling</i>	<i>1</i>
<i>Kontekstualisering</i>	<i>4</i>
Et lite blikk på skolens historiske utvikling fra 1945	4
Egenvurderingens plass og formål i dagens skole	6
Kapittel 2. Governmentality	9
<i>Governmentality som analyseverktøy</i>	<i>13</i>
Kapittel 3. Metodologi	15
<i>Tekstanalyse</i>	<i>17</i>
<i>Forskningsprosessen</i>	<i>18</i>
Kapittel 4. ”Egenvurdering og selvregulert læring”	21
<i>Filmen er blitt tekst</i>	<i>23</i>
Kapittel 5. Styringsteknologi og subjekter	25
Kapittel 6. Konklusjon	38
Referanseliste	41
Vedlegg 1	44
Vedlegg 2	45
Vedlegg 3	46
Vedlegg 4	47
Vedlegg 5	48
Vedlegg 6	49
Vedlegg 7	50

Kapittel 1. Innledning

Utdanningssystemet står ovenfor et betydelig internasjonalt press i dagens samfunn. Globaliseringen har tatt tak i det norske samfunnet, og markedsstyring og nyliberalistiske prinsipper er med på å forme og endre norske institusjoner og organisasjoner. Et eksempel på dette er OECDs (the Organisation for Economic Co-operation and Development) innflytelse på utdanningssystemet gjennom blant annet PISA (Programme for International Student Assessment) og ikke minst deres forskningsrapporter (Sjøberg, 2014). I denne oppgaven skal jeg ta for meg et av fenomenene som er kommet inn i den norske skolen som et resultat av denne utviklingen. Fenomenet jeg skal se på er *egenvurdering* – elevene skal selv vurdere egne prestasjoner og grad av måloppnåelse.

Tema og problemstilling

Skolens virksomhet har lenge interessert meg, og særlig hvordan denne virksomheten virker inn på elevene og lærerne. I min bacheloroppgave tok jeg for meg følgende problemstilling: «Hvordan opplever grunnskolelærere forventningene som er reist om deres evne til samarbeid og kommunikasjon?». Jeg gjennomførte en kvalitativ studie med intervju av fire forskjellige lærere. Oppgaven ga meg innblikk i lærernes verden, og dette har bidratt til en styrket interesse for lærere og elever i den norske grunn- og videregående skolen. Denne gangen ønsket jeg å se på hvordan skolens virksomhet blir påvirket av internasjonale strømninger og globalisering, men samtidig ønsket jeg å beholde kontakten med elevene og lærerne som subjekter i oppgaven.

Vurdering for læring har blitt et nasjonalt satsingsområde i Norge (Utdanningsdirektoratet [Udir], 2011; Udir, 2014b) og jeg skulle i utgangspunktet ta tak i dette fenomenet, men opplevde at kontakten med elevene og lærerne som subjekter ble for liten og omfanget av fenomenet for stort. Jeg beveget meg derfor inn i elementene ved *Vurdering for læring* og fant egenvurdering svært interessant. Egenvurdering inngår i ett av de fire prinsippene for undervisvurdering – vurderinger som gjøres underveis i læringsprosessen. Utdanningsdirektoratet (2014c) definerer vurdering for læring som «[...] all vurdering som gis underveis i opplæringen og som bidrar til å fremme læring», og skriver videre at denne undervisvurderingen også skal bidra til å skape en grobunn for tilpasset opplæring. Utdanningsdirektoratet presenterer tre vurderingsformer: 1. undervisvurdering *for*

læring, 2. undervisvurdering *av* og *for* læring og 3. sluttvurdering *av* læring. Figuren under er laget ut fra Utdanningsdirektoratets (2014c) egen beskrivelse og gir en oversikt over de tre vurderingsformene.

Undervisvurdering	Undervisvurdering	Sluttvurdering
For læring	Av ⇒ for læring	Av læring
Vurdering som har til hensikt å forbedre elevenes kompetanse og som er integrert i læringsprosessen.	Vurdering som har til hensikt å beskrive elevenes kompetanse i fag på ulike tidspunkt, som grunnlag for forbedring i faget.	Vurdering som har til hensikt å gi informasjon om elevenes kompetanse ved avslutning av opplæringen i et fag.

Figur 1. Oversikt over de tre vurderingsformene (Udir, 2014c).

Egenvurdering befinner seg innenfor den første vurderingsformen, vurdering *for* læring, og legger fokus på forbedring og videre læring.

Jeg ønsker å se nærmere på egenvurdering for å se om jeg kan finne flere sider ved denne vurderingsformen enn den medierte virkningen ”en nøkkel til læring”. Det som har trigget oppmerksomheten min er hvilke implikasjoner egenvurdering kan ha for subjektet i samfunnet – et element ved egenvurdering er at det bidrar til læring, men hvilke virkninger har det for subjektet selv utover dette? Utgangspunktet er å se på forholdet mellom makt, disiplin og styring på den ene siden og danning, selvstendighet og frihet på den andre. Det er dette som gjør forskning så spennende – at man kan få lov til å gjøre det man ikke gjør til daglig – man kan gå systematisk til verks og problematisere det uproblematiserte. Dette har vært med på å prege utformingen av problemstillingen og dermed også masteroppgaven min.

Jeg ønsker å benytte Michel Foucaults teori om *governmentality* og teoriens begrepsapparat til å analysere egenvurdering som styringsteknologi. Det jeg skal utforske i denne masteroppgaven er: *Hvilke lærer- og elevsubjekter bidrar egenvurdering til å skape?* For å finne svaret på dette vil jeg gjennomføre en tekstanalyse av Utdanningsdirektoratets film ”Egenvurdering og selvregulert læring” fra 2014. Videre har jeg stilt to forskningsspørsmål:

1. *Hvilke elevsubjekter ønskes, og hvilke lærersubjekter kreves for å skape disse elevsubjektene?*
2. *Finnes det noen utilsiktede konsekvenser?*

Først, i *kapittel 1*, vil jeg belyse skolens utvikling etter andre verdenskrig og frem til i dag for å sette egenvurderingsteknologien i kontekst. Deretter kommer jeg til å se på egenvurderingens plass og formål i dagens skole der jeg vil presentere hvilken funksjon teknologien har og hva som er viktig når man skal bruke egenvurdering.

I *kapittel 2* kommer jeg til å presentere teorien governmentality med dets begrepsapparat. Begrepsapparatet kommer, som nevnt over, til å spille en stor rolle i analysen og diskusjonen av oppgavens problemstilling. Jeg kommer også til å skrive kort om governmentality som analyseverktøy.

Teorien og metoden vil i denne oppgaven være sterkt knyttet sammen, men som det vil komme frem av oppgaven har jeg også benyttet meg av tekstanalyse som metode for å analysere innholdet og budskapet i filmen om egenvurdering og selvregulert læring. Tekstanalyse som forskningsmetode vil bli beskrevet i *kapittel 3*, og her vil jeg også beskrive forskningsprosessen mer i detalj.

Kapittel 4 tar for seg Utdanningsdirektoratets film ”Egenvurdering og selvregulert læring”. Her vil jeg beskrive hvordan den er bygd opp, hvem som deltar og hvordan den formidler sitt budskap. Jeg presenterer også litt teori om bruk av dokumentarfilm som uttrykk for sannheter og dokumentarfilmens mulighet for manipulasjon av virkeligheten for å understreke egne meninger eller eget budskap i dette kapittelet.

Når de ovennevnte elementene er på plass i oppgaven vil resultatene av analysen bli lagt frem og diskusjonen av oppgavens problemstilling gjort i *kapittel 5*. Helt i begynnelsen av kapittelet kommer jeg til å presentere analysefunnene i en tabell som skal fungere som en oversikt og et sammendrag av styringen og subjektegenskapene som kommer frem av teksten (filmen) til Utdanningsdirektoratet. I diskusjonen kommer jeg til å trekke inn nye perspektiver og noe teori som ikke er blitt presentert i teorikapittelet (*kapittel 2*). Jeg har valgt å gjøre dette fordi det nye materialet ikke har til hensikt å ta bort fokuset fra den teorien som ligger til grunn for oppgavens diskusjon, men skal bidra til å legitimere diskusjonens belysning av problemstillingen.

Konklusjonen kommer i *kapittel 6*, og der vil jeg trekke frem og sammenfatte det jeg har diskutert i lys av oppgavens problemstilling.

Kontekstualisering

Et lite blikk på skolens historiske utvikling fra 1945

Etter at krigen endte i mai 1945 kunne verden igjen rette blikket fremover. Krigens grusomheter hadde satt spor i det norske samfunnet som gjennom fem mørke år hadde erfart hvordan felles anstrengelse hadde reddet oss fra undergang. Demokratiske og kollektivistiske verdier med tro på fellesskapsløsninger spredte seg både nasjonalt og internasjonalt. For som Alfred Oftedal Telhaug og Odd Asbjørn Mediås beskriver det:

Krigen hadde satt fellesinteressen foran egeninteressen. [...] Krigen hadde også avdekket de farlige, aggressive kreftene som nasjonalismen – i maktøverens hender – kunne frigjøre. Det var ikke mulig å se den som annet enn én av de faktorene som utløste den ondskap og de redsler som krigen førte med seg. Nasjonalismen som florerte i liberalismens storhetstid, og dermed i noen grad også de nasjonale kulturer og verdier, ble derfor nedprioritert i etterkrigstida til fordel for overnasjonale og universelle verdier (2003, s. 138).

Dette førte til at flere av de internasjonale og europeiske organene som har stor innflytelse i verden i dag ble etablert. Blant annet organisasjoner som NATO (North Atlantic Treaty Organization), OEEC (i dag OECD), Europarådet og FN (De Forente Nasjoner) kan illustrere eksempler på disse. Den internasjonale organisasjonen, som nevnt i innledningen, med stor innflytelse på den norske skolepolitikken er OECD. Etter at Norge valgte å motta Marshallhjelpen fra USA i 1947, forpliktet de seg dermed til å delta i OECD. Senere, i 1949, ble Norge også medlem av NATO, og den tidligere isolerte småstatstilværelsen ble avløst av et vestlig fellesskap (Telhaug & Mediås, 2003, s. 139). Telhaug og Mediås beskriver videre hvordan, spesielt i deler av Vest-Europa, en ”velferdsnasjonalistisk” linje vokste frem:

Denne modellen formet seg som et sosialstatlig kompromiss mellom på den ene siden dannelsen av den moderne velferdsstaten og på den andre siden fortsatt produksjon på et kapitalistisk grunnlag. Modellen kan karakteriseres som en fredelig overenskomst mellom kapital og arbeid, mellom effektivitet/vekst og fordeling/integrasjon [...] Velferdsstatens oppgave var å sikre en rettfærdig fordeling og goder av det økonomiske slaget slik at alminnelige mennesker identifiserte seg med samfunnet og fant at demokratiet var verd å kjempe for [...] I den vestlige verden var idealet i

etterkrigstida en relativt sett selvstendig nasjonal stat innenfor en overnasjonal struktur. Den suverene velferdsstaten ville virke nasjonalt samlende fordi den skapte større sosial trygghet og følgelig også fordelte godene med større rettferdighet enn den liberale staten hadde gjort (Telhaug & Mediås, 2003, s. 139-140).

Utviklingen av velferdsstaten kan på mange måter ses som noe positivt. Den har til formål å minske klassesamfunnet og bidra til sosial utjevning ved rettferdig deling av samfunnets goder mellom samfunnsborgerne. Gustav E. Karlsen (2011) tar også å setter lys på de negative sidene dette kan ha for individet og samfunnet for øvrig. Han argumenterer for at velferdsstaten legger til rette for at individene kan trekke seg tilbake og legge ansvaret for personlige konsekvenser over på staten, og at velferdsstaten på mange måter dermed har påtatt seg individenes personlige ansvar og tatt fra dem friheten. Karlsen skriver at velferdsstaten passiviserer og svekker foretaksomhet og tiltakslyst (2011, s. 38).

Nytte- og effektivitetsmotivet sto sterkt i tiårene etter krigen, og dette førte blant annet til utvidet skolegang med folkeskoleloven av 1959, utvidet til 7 års obligatorisk skolegang, og grunnskoleloven av 1969, utvidet til 9 års obligatorisk skolegang (Telhaug, 2009). Skolen hadde ansvar for å fremme en *felles, nasjonal kultur*, og læreplanene fra de første etterkrigsårene inneholder klare beskjeder om et nasjonalt lærestoff felles for alle elever (Telhaug, 2009, s. 22). «De ga også uttrykk for at den nye folkeskolen/grunnskolen skulle gi elevene en *demokratisk oppdragelse* som innebar at de ble forberedt på sin oppgave som samfunnsborgere» (Telhaug, 2009, s. 22-23). Telhaug beskriver videre at også den sosiale oppdragelsen var viktig. Telhaug (2009) nevner to rådende tanker: *rettferdighetstanken* og *solidaritetstanken*. Rettferdighetstanken handler om «denne tidens sterke ønske om å gi alle barn, unge og voksne de samme muligheter til å skaffe seg utdanning, og dermed til å få del i det samfunnsgodet som utdanning representerer» (s.23) og solidaritetstanken går ut på at «Felleskapet i skolen skulle utvikle samfølelse, respekt og gjensidig forståelse mellom elever som hørte til i ulike samfunnslag» (s. 23). Dette var grobunnen til den skolen vi har i Norge i dag der alle elevene går i den samme skolen med det samme utdanningsløpet. Differensieringen med linjer og kursplaner er blitt erstattet med et felles obligatorisk løp for alle elevene der læreren skal kunne inkludere alle med differensieringstiltaket *tilpasset opplæring*, kan enkelt forstås som å møte elevene på deres nivå.

Egenvurderingens plass og formål i dagens skole

Egenvurdering og involvering av elevene og lærlingene i vurderingsarbeidet var tidligere utenkelig. Læreren var den som satt på kunnskapen og viten om hvor godt elevene hadde prestert på en prøve eller lignende. Elevene hadde en mer passiv rolle og kommunikasjonen var enveis – fra lærer til elever. Med tiden har kunnskapen om læring utviklet seg og elevene har fått ta mer og mer del i læringsprosessene (Telhaug & Mediås, 2003). Elevene skulle begynne å få kjennskap til kriterier og mål, og etter hvert kom begrepet *ansvar for egen læring* inn i skolen. Begrepet hadde til hensikt å gi elevene mer ansvar for egne læringsprosesser og gjøre elevene mer delaktige (Bjørgen, 2008). Innføringen av begrepet fikk imidlertid noen utilsiktede konsekvenser ved at mange lærere feiltolket hensikten og trakk seg mer tilbake, en slags ansvarsfraskrivelse (Hopfenbeck, Udir, 2014a). Bjørgen poengterer hvor misforstått dette er i dette sitatet: «På mange måter fikk lærere større utfordringer enn før. De skulle legge til rette for en mer grunnleggende læringsprosess enn tidligere» (2008, s. 864). I dagens skole skal kommunikasjonen mellom lærer og elev være likeverdig. På mange måter har selvkontroll måttet vike plassen til fordel for de nyliberalistiske tendensene der fokuset ligger på selvtillit og selvutfoldelsesverdier (Telhaug & Mediås, 2003, s. 281). Elevene skal få mulighet til å realisere seg selv gjennom skolens vektlegging av likhet og frihet: «Eldre verdier som disiplin, lydighet, orden, trofasthet, underordning, flid, beskjedenhet, punktlighet og utholdenhet er blitt erstattet av verdier som frigjøring fra autoriteter, likhet, demokrati, autonomi, nytelse, spenning, avveksling, kreativitet, spontanitet og selvrealisering» (Telhaug & Mediås, 2003, s. 281). Dette kan sammenlignes med hva Mitchell Dean (2010) betegner som *conduct of conduct* – tilrettelegge for selvstyre – som jeg beskriver under (se s. 10). Med andre ord legger skolen mindre vekt på direkte styring av elevene, men legger mer til rette for at elevene skal kunne styre seg selv gjennom en mer indirekte, eller skjult, styring. Elevene inkluderes i undervisningsplanlegging og vurderingsarbeid, og i *Forskrift til opplæringslova* (2006) heter det: «Egenvurderinga til eleven, lærlingen og lærekandidaten er ein del av undervegsvurderinga. Eleven, lærlingen og lærekandidaten skal delta aktivt i vurderinga av eige arbeid, eigen kompetanse og eiga fagleg utvikling, jf. opplæringslova § 2-3 og § 3-4» (§ 3-12).

Vurdering for læring ble et nasjonalt satsingsområde i Norge 2010-2014. Satsingen er en videreføring av prosjektet *Bedre vurderingspraksis* som ble avsluttet i 2009. I grunnlagsdokumentet for satsingen, *Vurdering for læring*, henvises det til OECDs internasjonale studier som bakgrunn for satsingen: «Internasjonale studier viser at vurdering

for læring (formativ vurdering) er en av de mest effektive måtene å styrke elevenes og lærlingenes¹ utbytte av opplæringen på og deres muligheter til å lære.²» (Udir, 2011, s. 2). Egenvurdering har en sentral plass i det forholdsvis nye fokuset på vurdering for læring, og begrepet er på full fart inn i mange norske grunn- og videregående skoler med satsingen *Vurdering for læring* fra 2010-2014 og den videre satsingen fra 2014-2017.

Satsingen *Vurdering for læring* støtter og hjelper skoler med å utvikle og videreutvikle gode vurderingssystemer og vurderingspraksiser som støtter elevenes og lærlingenes læring. Vedlegg 1, 2, 3, 4, 5 og 6 er eksempler på noen av hjelpemidlene skolene kan benytte seg av. Vedlegg 1, 2 og 3 går på elevens egenvurdering, mens vedlegg 4 er ment for at læreren kan vurdere egen praksis i forhold til elevinvolvering og vurderingspraksis, vedlegg 5 er ment for at eleven skal vurdere eget utbytte av egenvurdering og veiledning fra læreren, og vedlegg 6 er også ment for eleven der han/hun skal vurdere praksisen medelevvurdering (også omtalt som kompisvurdering). Det er fylkesmannsembetene som velger ut deltakere til satsingen, og skoleeier har det overordnede ansvaret for å planlegge og gjennomføre satsingen (Udir, 2011). Dette kan være en tung og lang prosess. Skoleeier må klare å styre rektor, så må rektor styre lærerne som igjen skal styre elevene. Utfordringen kan variere fra skole til skole. Noen skoler har en sterk felles skolekultur der alle følger retningslinjer og føringer som gis; andre skoler kan være preget av en mer splittet skolekultur der noen lærere følger ledelsen, mens andre ikke lar seg styre i like stor grad; eller man kan ha skoler som ikke er preget av dette samholdet der styring kanskje ikke er tilstede i det hele tatt.

Utdanningsdirektoratet (udatert) presenterer fire prinsipper for undervisvurdering (jf. Forskrift til opplæringslova kapittel 3, 2006). Det første prinsippet går ut på at elevene og lærlingene skal ha forståelse for hva de skal lære og hva som forventes av dem. Mål, kriterier og kjennetegn understrekes som viktig. Det andre og tredje prinsippet tar for seg tilbakemeldinger, råd og viten om veien videre som viktig for motivasjon og justering av egen læring. Det fjerde og siste prinsippet handler om å involvere elever og lærlinger i vurderingsarbeidet og at dette fører til at de blir mer bevisst hva som skal læres og hvordan de lærer. Egenvurdering tilhører dette fjerde prinsippet og blir sett på som en ressurs for elevenes kartlegging av egen progresjon og hvor de står i forhold til målene de skal nå. Grunnlagsdokumentene (Udir, 2011; Udir, 2014b) belyser alle de fire prinsippene for undervisvurdering, og legger vekt på vurdering med læring som mål.

En vanlig utfordring i arbeidet med vurdering er å flytte fokus fra læringsaktivitetene og det elevene skal *gjøre*, til en opplæring som har fokus på hva de skal *lære*. Videre

kan det være utfordrende å gi elever vurderinger som ikke bare handler om hva de har lært og hva de kan, men som også peker framover mot det videre arbeidet. Det kan også være krevende å få elever trygge på at de får tilbakemeldinger og karakterer for å fremme læring, og ikke som en endelig ”dom” eller for å disiplinere (Udir, 2014b, s. 7).

Ved bruk av egenvurdering dekkes mange av de kravene som stilles til underveisvurdering. Egenvurdering går ut på at elevene aktivt skal følge egen læringsprosess. Elevene må holde fokus på oppgaven hele veien, men egenvurderingen krever at elevene stopper opp underveis i arbeidsprosessen for å vurdere egen innsats, strategi, progresjon og måloppnåelse. Egenvurderingen skal være en aktiv prosess gjennom hele arbeidet slik at elevene opplever kontroll og forståelse av egen innsats. Helt til slutt, etter at arbeidsoppgaven er fullført, skal elevene vurdere hvordan læringsprosessen har gått, hva de har lært, hva de må gjøre annerledes neste gang, hva de har fått bra til og lignende (Udir, 2014a). For at elevene skal kunne vurdere seg selv kreves det noen kriterier, kjennetegn og mål som elevene kan vurdere seg etter. Med andre ord kreves det at elevene får en felles forståelse med lærer om hva som forventes av dem og hva som er viktig å mestre. Veiledning og tilbakemeldinger er en sentral del av egenvurdering som organisert praksis (Udir, 2014a). Dette kommer jeg til å ta for meg mer grundig senere i oppgaven.

For å få en bedre forståelse av egenvurderingens betydning for subjektene involvert, vil jeg nå gå nærmere inn på Foucaults begrep *governmentality* og begrepene som vil gjøre seg gjeldende som verktøy for analysen av teksten ”Egenvurdering og selvregulert læring”.

Kapittel 2. Governmentality

Foucault var en fransk filosof født i 1926 og han døde før han rakk å fylle 58 år i 1984. Arbeidet hans er blitt betydningsfullt innenfor flere fagdisipliner og han er anerkjent for å ha satt lys på ikke bare samfunnets, men også vitenskapens undertrykkende virkning på subjektet (Hultqvist, 2007). Et av begrepene han utviklet som tar for seg hvordan samfunnet og vitenskapen er med på å forme subjektene er governmentality. Heidun Oldervik fullførte sin doktorgrad ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, NTNU, i 2014. I avhandlingen går hun grundig gjennom Foucaults teori om governmentality. Oldervik oppsummerer den vestlige styringsutviklingen slik:

[...] fra å dreie seg om suverenens maktutøvelse og videre disiplineringssamfunnet til en governmentalisert styring, der et hovedpoeng for Foucault er den vitensdannelse som følger eller gir følge for denne formen for styring. Den politiske økonomis fødsel kobles til befolkningen som det springende punkt for organisering og befolkningen blir objekt for observasjon og viten. [...] statens historiske endring til at den i dag er blitt en styringsstat, ”regjerifisert”, altså governmentalisert, med de spesielle (indirekte) maktformene, med sikkerhets-anordninger som regulerer mulige handlingsrom og det særskilte kunnskaps-grunnlaget (2014, s. 33).

Governmentality er et komplekst begrep som er vanskelig å definere. Et eksempel på dette kan være Deans beskrivelse av begrepet i boken *Governmentality. Power and Rule in Modern Society*:

How we think about governing others and ourselves in a wide variety of contexts. In a more limited sense, the different ways governing is thought about in the contemporary world and which can in large part be traced to Western Europe from the sixteenth century. Such forms of thought have been exported to large parts of the globe owing to colonial expansion and the post-colonial set of international arrangements of a system of sovereign states (2010, s. 267).

Denne ”definisjonen” beskriver godt betydningen av begrepet, men grunnet begrepets kompleksitet vil derfor en større redegjørelse være nødvendig. Ut fra beskrivelsen til Dean ser vi at begrepet brukes for å forstå de nye styresettene som vokste frem i Europa fra 1600-tallet,

altså et historisk blikk på styring, eller som en styringsform i dag om hvordan vi styrer oss selv og andre. Videre er det en rekke forskere som har benyttet begrepet som et analyseverktøy (e.g. Dean, 2010; Oldervik, 2014).

Michel Foucault (1997) har gjennom sitt arbeid forsøkt å forstå og forklare hvordan mennesket utvikler kunnskap om seg selv. Han mener det er viktig at vi ikke bare aksepterer kunnskapen som sannhet, men analyserer denne «såkalte» vitenskapen som et spesifikt sannhetsspill. Disse sannhetsspillene er relatert til spesifikke teknikker som mennesket bruker for å forstå seg selv (Foucault, 1997, s. 224). Videre setter Foucault (1997) dette i kontekst med å beskrive fire overordnede *teknologier*:

(1) technologies of production, which permit us to produce, transform, or manipulate things; (2) technologies of sign systems, which permit us to use signs, meanings, symbols, or signification; (3) technologies of power, which determine the conduct of individuals and submit them to certain ends or domination, an objectivizing of the subject; (4) technologies of the self, which permit individuals to effect by their own means, or with the help of others, a certain number of operations on their own bodies and souls, thoughts, conduct, and way of being, so as to transform themselves in order to attain a certain state of happiness, purity, wisdom, perfection, or immortality (s. 225).

Det er dette møtet mellom de to siste teknologiene Foucault kaller for governmentality. Governmentality består altså av to typer teknologier: (1) maktteknologier og (2) selvteknologier. Ann Elise Rønbeck (2012) understreker at det alltid er en forbindelse mellom den politiske styringen og selvstyringen, selv om styring skjer på ulike nivåer. «Til og med individers ønsker, behov og begjær er gjennomsyret av governmentality» (Rønbeck, 2012, s. 26). Subjektet formes til å bli et selvregulerende subjekt som styrer seg selv innenfra. For at mennesket skal utvikle seg til dette selvregulerende subjektet som styrer seg selv innenfra krever det kunnskap. Kunnskap om selvet.

Deans (2010) begrep *conduct of conduct* knyttes til governmentality ved at styring defineres som en styring av borgere og individer som igjen styrer seg selv – tilretteleggelse for selvstyring. En slik definisjon krever frihet og kapasiteter både hos dem som styrer og dem som blir styrt poengterer Rønbeck (2012, s. 25). Foucault belyser hvordan mennesket skaper seg selv som kunstverk. Livskunsten bygger på veloverveide og frivillige handlinger ved hjelp av selvteknologier der individene "tar for gitt" sine egne atferdskoder og levereregler.

Selvteknologiernes ultimate formål synes å være forståelse av frihet (Rønbeck, 2012). Foucault mener at mennesket til en hver tid har strebet etter frihet. I boken *Ethics. Subjectivity and Truth* beskriver Foucault (1997) at frihet ikke står i kontrast til makt og styring, men for at subjektet skal oppnå frihet krever dette kunnskap, selvinnsikt og selvdisiplinering. Individet må tilegne seg gitte atferdskoder og regler. Ved å tilegne seg denne kunnskapen vil individet også få makt over seg selv – makt til å kontrollere sine lyster, sine drifter og sitt begjær. Etikken kan ses på som kroppsliggjorte praksiser og viser til hvordan individet forholder seg til egen kropp. Foucault beskriver hvordan disse praksisene påvirkes i relasjon til sannhetsspillene. Ulike situasjoner eller omstendigheter styres av ulike sannheter, e.g. hvordan være en god forelder/foresatt, hvordan være en god leder eller hvordan møte en kollega i sorg. Veien til frihet kan på mange måter beskrives som danningen av subjektet.

Som nevnt over er det i møtet mellom maktteknologiene og selvteknologiene at governmentality befinner seg, og sitatet fra Ingeborg Sæbøe Holten (2012) viser til hvordan disse maktteknologiene kan gjøre seg gjeldende i møtet med selvteknologiene: «Hvert samfunn, og særlig institusjonaliserte praksiser som i skole og barnehager, har sine sannhetsregimer, det vil si en ”sannhetspolitikk” der subjektene oppfatter noe som ”naturlig”, ”riktig” og ”sant”» (s. 40). Videre beskriver Holten hvordan de som påtar seg eller blir tildelt ansvar for å forsvare skillet mellom sant/usant, blir sett på som overvåkere. I forbindelse med skolen kan forskere, ledere (i.e. skoleeier, rektor, mellomledere), fagpersoner og lærere bli betraktet som slike overvåkere.

Den systematikken eller de måtene å tenke på som overvåkeren betrakter som sannhet, vil alltid være diskursivt skapt i en bestemt forståelsesramme, et bestemt verdensbilde eller en bestemt institusjonell praksis. Det er det som er diskursens tvang eller regulariteter, som Foucault kaller det (Holten, 2012, s. 40).

Begrepet diskurs er blitt prøvd definert av mange teoretikere og man kan kanskje si at det ikke er mangel på perspektiver eller bredde innenfor diskursbegrepet. Iver B. Neumann definerer diskurs som

[...] et system for frembringelse av et sett utsagn og praksiser som, ved å innskrive seg i institusjoner og fremstå som mer eller mindre normale, er virkelighetskonstituerende for sine bærere og har en viss grad av regularitet i et sett sosiale relasjoner (2010, s. 18).

Foucault selv definerer diskurs i tre bredder:

Instead of gradually reducing the rather fluctuating meaning of the word 'discourse', I believe I have in fact added to its meanings: treating it sometimes as the general domain of all statements, sometimes as an individualizable group of statements, and sometimes as a regulated practice that accounts for a number of statements (sitert i Mills, 2004, s. 6).

Den første definisjonen til Foucault, «the general domain of all statements», er den bredeste og tar for seg diskurs som alle muntlige eller skriftlige uttalelser som kan gi mening og har betydning for den virkelige verden. Denne definisjonen gir mest mening når man diskuterer begrepets overordnede teoretiske betydning. Foucaults andre definisjon, «an individualizable group of statements», er hensiktsmessig når man skal identifisere en diskurs og diskutere den aktuelle diskursens spesielle strukturer (e.g. dersom man er interessert i å studere diskurs om rasisme, diskurs om tilpasset opplæring eller lignende). Den av de tre definisjonene som kanskje vil være av størst betydning for denne oppgaven er den tredje definisjonen Foucault gir: «a regulated practice that accounts for a number of statements». Her kommer den regulerte eller organiserte praksisens betydning for, i.e. styring av, individenes atferd og uttalelser inn, og er forenelig med oppgavens fokus og problemstilling (Mills, 2004, s. 6). Diskurs og makt er hverken stabil, konstant eller absolutt, men lokal og ustabil og i konstant bevegelse, med andre ord dynamisk og foranderlig. Innenfor den gjeldende diskursen vil det oppstå kamper om dens eksistens, og de kunnskaper og teorier som til enhver tid foreligger innenfor et fagfelt eller en institusjon vil være av betydning for disse kampene (Holten, 2012, s. 56).

Jeg ønsker å avslutte teorien om governmentality med et sitat fra boken *Makt* som er skrevet av Mats Börjesson og Alf Rehn (2009). Sitatet gir en god beskrivelse av begrepet og oppsummerer godt dets betydning slik jeg selv tolker det:

Detta svåröversatta ord (många klumpiga förslag har lagts fram, bland annat "regementalitet") täcker både hur statsmakter skapar lämpliga medborgare och de praktiker som engageras i detta. Mer specifikt kunde vi säga att det handlar om hur statsmakten (som alltså inte bara handlar om en viss regering, utan om statens makt mer generell) blivit alltmer utbredd och närvarande. Där staten tidigare var något som

inte påverkade den vanlige medborgarens liv særskilt mycket i vardagen, har olika typer av lagar, institutioner, ämbetsverk, byråkratier och så vidare gjort at människors liv i allt högre grad är omgärdat av statsapparaten. Vi föds in i ett system av mödravård och köande för att komma till dagis, och vi dör på kliniker som kontrollerar att vi köpt en gravplats som uppfyller EU-normerna. I och med detta har, enligt Foucault, människan blivit indoktrinerad till att acceptera att olika kontroll- och adaptionsmekanismer skapar ett allestädes närvarande regemente. Detta sprider sig sedan till att människor accepterar detta, gör det till en del av sin mentalitet (Börjesson & Rehn, 2009, s. 49).

Hva er det så med governmentality som gjør det relevant å bruke i analysen av oppgavens problemstilling?

Governmentality som analyseverktøy

Politikken kan i governmentality forstås som hvordan vi til daglig styrer andre og oss selv, og dette kan ses helt ned på individnivå (mikropolitisk). Det sentrale i maktbegrepet og maktanalysen hos Foucault synes å være de praksisene og relasjonene individene inngår i på mikropolitisk plan, og disse maktpraksisene er med på å danne individenes identitet (Oldervik, 2014, s. 56). Det kan være vanskelig å sette en konkret ring rundt begrepet governmentality og den ”sanne” betydningen, og dette skaper en utfordring med begrepet som analyseverktøy. Dean er blant de ledende forskerne innen governmentality og han definerer en analyse av styring som «[...] a study of the organized practices through which we are governed and through which we govern ourselves, what we shall call here *regimes of practices* or *regimes of government*» (2010, s. 28). Egenvurdering som styringsteknologi kan betraktes som en slik organisert praksis som styrer elevene og gjør elevene selvregulerte (-styrte). Slike regimes of practices, som Dean kaller dem, involverer

[...] practices for the production of truth and knowledge, comprise multiple forms of practical, technical and calculative rationality, and are subject to programmes for their reform. It is important to realize that regimes of practices exist within a milieu composed of mentalities of rule, without being reducible to that milieu (2010, s. 28).

Det som er viktig å trekke ut fra dette er at egenvurdering i praksis kan variere fra skole til skole, og kan ikke sammenlignes direkte. Jeg har derfor valgt å ta for meg egenvurdering som fenomen slik det fremstår og er presentert av Utdanningsdirektoratet. Dette kan sammenliknes med hva Foucault beskriver som *diskurssamfunn* under tiltredelsesforelesningen holdt ved Collège de France 2. Desember 1970 som gjengis i boken *Diskursens orden* fra 1999. Jeg tolker diskurssamfunn som et mer lukket ”samfunn” der bevarer eller produserer bestemte diskurser som sirkulerer og undertrykker det talende subjektet innenfor det lukkede rommet, e.g. skolen. Fordelingen av diskursene følger strenge regler og innehaverne vil ikke berøves noe (Foucault, 1999, s. 23). Diskurssamfunnene inneholder ofte ritualer som virker differensierende for subjektene, i.e. i skolen utvikles elevene fra å være ”uvitende” barn til å bli lærde unge voksne. Begrepet henger klart sammen med talens ritualer, doktrinale grupperinger og sosiale tilegnelsesformer (Foucault, 1999, s. 25), for som Foucault sier det selv:

Når alt kommer til alt, hva er vel et undervisningssystem, om ikke en ritualisering av ordet, om ikke en kvalifisering og fastsettelse av roller for de talende subjekter, om ikke etableringen av en i det minste uklar doktrinal gruppe, om ikke en fordeling og tilegnelse av diskursen med dens maktformer og vitensformer? Hva er vel «skriften» («skribentens» skrift), om ikke et lignende underkastelsessystem, som muligens tar noe andre former, men som har helt analoge skanderinger? Er det ikke slik at rettssystemet og også medisinen institusjonelle system – i det minste bestemte aspekter ved dem – konstituerer lignende underkastelsessystemer for diskursen? (1999, s. 26).

Som skrevet over, sier Foucault (1997) at det er møtet mellom maktteknologier og selvteknologier som han kaller *governmentality*, og det er i dette møtet problemstillingen min befinner seg: Hvilke lærer- og elevsubjekter bidrar egenvurdering til å skape?

Kapittel 3. Metodologi

I dette kapitlet vil jeg beskrive forskningsprosessen med hensyn til hvordan jeg har gått frem der jeg vil forsøke å svare på følgende spørsmål: Hvorfor valgte jeg tekstanalyse som metode?; Hvilke vurderinger og valg har jeg gjort underveis?; Hvilke fordeler og ulemper kan tekstanalyse bringe med seg inn i oppgaven? For å besvare disse spørsmålene vil jeg belyse forholdet mellom objektivitet og subjektivitet, forholdet mellom metode og teori og hvordan jeg har forsøkt å sikre åpenhet og gjennomsiktighet i oppgaven. Dette kommer til å danne grunnlaget for analysene av filmen til Utdanningsdirektoratet (2014a) om egenvurdering og selvregulert læring, og dermed de kategoriene, funnene, jeg kommer til å presentere i *Kapittel 5. Styringsteknologi og subjekter*.

Utdanningsdirektoratets film kan på mange måter sammenlignes med et intervju. Filmen viser i all hovedsak informanternes opplevelser og meninger rundt et tema. Det som skiller den fra intervjusituasjonen er at vi ikke får innsikt i hvordan filmen er bygd opp og hvilke spørsmål informantene besvarer, og er i så måte lite gjennomsiktig. Derfor kan man ikke sette filmen direkte inn under intervju. Filmen er produsert for et gitt formål, og er med andre ord ikke objektiv. Objektivitet er også en utfordring når man skal gjennomføre intervju. Forskeren har stor innflytelse på intervjuenes retning og fokus, og spørsmålene som stilles er ute etter å besvare en gitt problemstilling, med andre ord – å tjene et gitt formål. Det finnes flere metoder for å styrke intervjuenes objektivitet, e.g. intervjuets struktur og form (Kleven, 2011). Filmen jeg skal analysere er produsert av noen, for noen og med hensikt om å formidle en ”sannhet” fremfor tilfeldige informanternes perspektiver og erfaringer. I *kapittel 4* vil jeg presentere filmens posisjon innenfor den *ekspositoriske dokumentaren* der jeg blant annet forklarer at bildet i disse filmene spiller en sekundær rolle i forhold til det talte ord (jf. Nichols, 2010, se s. 21). Det talte ordet er derfor det jeg har valgt å fokusere på i filmen om egenvurdering og selvregulert læring. Jeg valgte med grunnlag i dette å transkribere filmen og omgjøre film til tekst (se vedlegg 7).

I denne masteroppgaven vil filmen ”Egenvurdering og selvregulert læring” (Udir, 2014a), som nevnt over, utgjøre *teksten* for analysen. Tove Thagaard (2013) beskriver hvordan forskere innenfor kvalitativ metode analyserer ulike former for tekster. «Teksten kan beskrive personers handlinger, utsagn, intensjoner eller perspektiver» (Thagaard, 2013, s. 14). Thagaard skriver videre at tekstens form avhenger av forskerens metode, og at audiovisuelle kilder regnes som en av tekstens mulige former. Utdanningsdirektoratets (2014a) film representerer således en slik audiovisuell kilde. I analyser av audiovisuelle uttrykk analyseres

ofte både det verbale og det visuelle (Thagaard, 2013, s. 14). I tillegg til å analysere filmens visuelle og verbale uttrykk direkte, valgte jeg som nevnt å transkribere filmen slik at den ble omgjort til en skreven tekst. Dette gjorde det enklere for meg å analysere tekstens (filmens) budskap og meningsinnhold med anker i governmentality-teorien til Foucault, som er oppgavens teoretiske utgangspunkt.

Før jeg startet med forskningsprosessen stilte jeg meg skeptisk og undrende til egenrevisning som styringsteknologi. Jeg tenkte at egenrevisning fungerte som en disiplinering av elevene ved at elevene selv skulle vurdere seg ut fra lærers og læreplanenes kriterier. Ved denne formen tenkte jeg at elevene på mange måter skrev en kontrakt med seg selv som de senere ikke kunne klage på eller si seg uenig i – vurderingen eleven gjorde av seg selv ble med andre ord elevens fasit, og eleven ble dermed tvunget til å identifisere seg med den. Lærers og læreplanenes styring av elevene i skolen blir derfor indirekte, men sterk. Styringen blir lite synlig for elevene og dette kan føre til at grunnlaget for motstand blir svekket, og elevene governmentaliseres gjennom denne styringsteknologien. Utfordringen med disse tankene på forhånd av forskningsprosessen er at de kan farge av på fremgangsmåte, tolkninger og valg. Hvordan skulle jeg så få oppgaven til å bli mest mulig objektiv?

Knut Kjeldstadli (2010) siterer Göran Hermerén når han beskriver objektivitet, og han trekker frem fire holdepunkter som viktig: Fremstillingen skal for det første være *saklig*, for det andre skal den *ikke være misvisende*, for det tredje skal den være *upartisk*, og for det fjerde skal den være *verdifri* (s. 305). Kriteriene for en saklig fremstilling er at den støttes opp med argumenter som er sanne, relevante, uavhengige og bevisbare. For å få til en saklig oppgave var det derfor viktig med et solid teoretisk utgangspunkt som kunne underbygge oppgaven med slike argumenter, men jeg valgte også å ta med argumenter fra andre veletablerte teorier for å styrke oppgavens saklighet. Samtidig som argumentene som var hentet utenfra det teoretiske utgangspunktet mitt bidro til å styrke fremstillingens saklighet, bidro dem også til at oppgaven ikke skulle virke misvisende ved at den ble utelatt. Dette var for å unngå at oppgaven skulle bli ensidig eller skeiv (jf. Dahl som sitert i Kjeldstadli, 2010). Videre er dette viktig for å unngå at fremstillingen oppfattes som partisk ved at den favoriserer en side av saken fremfor en annen. Det har også vært viktig for meg at jeg ikke skulle komme med verdivurderinger i oppgaven, altså fremme perspektiver om rett og galt eller poengtere hvor vidt en handling er ønskelig eller ikke (jf. Hermerén som sitert i Kjeldstadli, 2010).

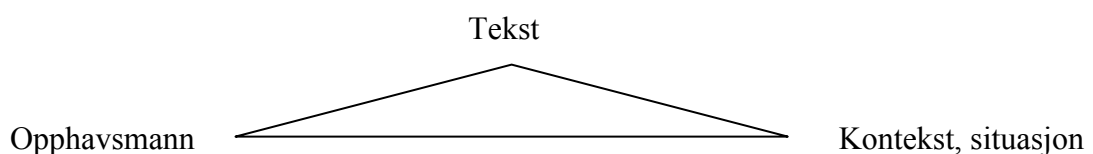
Kjeldstadli (2010) mener at en fremstilling fortsatt kan være objektiv selv om den er partisk, men jeg ønsket i utgangspunktet at min oppgave skulle være minst mulig partisk fordi

jeg ville belyse egenvurderingsteknologien som styringsteknologi og dens mulige virkninger på subjektene involvert. Jeg tror det kunne blitt vanskelig med en partisk fremstilling uten inkludering av en verdivurdering i denne sammenhengen. Dessuten kunne en partisk fremstilling blitt problematisk i forhold til mitt teoretiske utgangspunkt fordi Foucault ikke ønsker å komme med rett eller galt, men heller en beskrivelse av hva det er som skjer og hvorfor. Dette betyr at jeg derfor hadde blitt tvunget til å ta personlige verdivurderinger av rett og galt eller hvor vidt en handling er ønskelig eller ikke fordi jeg ikke hadde funnet sanne argumenter for dette gjennom governmentality-teorien til Foucault.

Tekstanalyse

Tekstanalysens første steg var å kartlegge den *språklige meningen* (Kjeldstadli, 2010, s. 185). Siden teksten jeg har forholdt meg til er av såpass ny dato, har ikke utfordringene ved kartleggingen av den språklige meningen vært særlig mange. Steg nummer to er å finne meningen eller *budskapet* i teksten (Kjeldstadli, 2010, s. 185). Hva ønsker Utdanningsdirektoratet å si? Deretter kommer tekstanalysens tredje steg som er å gjengi *meningen med egne ord*, slik at leseren kan se hva *jeg* legger i teksten og forstår min tolkning av den (Kjeldstadli, 2010, s. 185). Resultatet av tekstanalysen er lagt frem i *kapittel 4* og *Tabell 1. Analysefunn i kapittel 5* gjengir funnet av tekstens budskap. Mitt teoretiske utgangspunkt har bidratt med analyseverktøy og i så måte vært med på å styre oppmerksomheten min i søken på tekstens mening – budskap.

Når man skal analysere en tekst er det alltid viktig å ha med seg at teksten er produsert «av en opphavsmann i en viss sammenheng, en viss kontekst» (Kjeldstadli, 2010, s. 185). Kjeldstadli illustrerer dette ved å sette teksten inn som et av tre elementer som står i relasjon til hverandre:



For å forstå en tekst er det derfor viktig med innsikt i "opphavsmannen". Teksten jeg skulle analysere er produsert av Utdanningsdirektoratet og lagt ut på deres hjemmeside. Gjennom studiet har jeg ofte vært innom Utdanningsdirektoratets hjemmeside og hadde derfor

forholdsvis god kjennskap til tekstens ”opphavsmann”. Utdanningsdirektoratet er en norsk statlig etat underlagt Kunnskapsdepartementet. Utdanningsdirektoratet har ansvarsområder i den norske grunn- og videregående skolen som blant annet tilsyn og regelverk, læreplaner, eksamener og prøver, internasjonale sammenligninger og kunnskapsutvikling. Kjeldstadli skriver videre at kontekst har betydning for tekstens mening. For min tekst er det tydelig at teksten er produsert med hensikt om kunnskapsutvikling med satsingen *Vurdering for læring* som kontekst. Den er med andre ord i all hovedsak rettet mot personer som har behov for kunnskapsutvikling innen hvordan egenvurdering og selvregulert læring kan oppnås og hvilke positive virkninger dette kan ha for elevene – altså lærere, men også andre som er interessert i skolens virksomhet, e.g. foreldre, forskere. Tekstens opprinnelige form som film gjør den også anvendelig som introduksjons- eller informasjonsfilm for elever som ikke er kjent med praksisen. Konteksten *Vurdering for læring* gjør at man kan forvente at teksten stiller seg svært positiv til egenvurdering og selvregulert læring, og at teksten derfor ikke ønsker å skape noen debatter eller strid om temaet.

For å sikre forskningsprosessens gjennomsiktighet ønsker jeg å beskrive den – hvordan oppgaven har tatt form og blitt til.

Forskningsprosessen

Da jeg startet forskningsprosessen var jeg ukjent med både egenvurdering og governmentality-teorien til Foucault. Jeg startet derfor prosessen med å bli bedre kjent med egenvurdering. Grunnlagsdokumentene (Udir, 2011; Udir, 2014b) for satsingen *Vurdering for læring* ga meg en introduksjon til temaet, og jeg fikk en gitt kontekst å sette egenvurdering inn i. Videre studerte jeg hjemmesiden til Utdanningsdirektoratet for å bli bedre kjent med satsingen og undervisvurdering, med fokus på egenvurdering. Deretter startet jeg med å lese meg opp på Foucault og governmentality. For å sikre meg en god forståelse av teorien valgte jeg å lese både primærlitteratur og sekundærlitteratur. Primærlitteraturen var for å komme i direkte kontakt med Foucault sine formuleringer uten å bli forstyrret av andre sine tolkninger av dem, og sekundærlitteraturen var får å sikre at min tolkning av Foucault ikke vek fra andre forskere med en mer etablert referanseramme til Foucaults arbeider. Dean har i mange år lest og tolket Foucault og er en anerkjent forsker innenfor området. Videre har jeg også benyttet meg av Olderviks (2014) doktorgradsavhandling som veileder og guide for eget arbeid. Dette

fordi hennes forskning med governmentality er nært slektet til hvordan jeg ønsket å benytte teorien i min masteroppgave.

Neste steg i forskningsprosessen var å finne en kilde på egenvurderingspraksisen som kunne skape et grunnlag for analyse og diskusjon av problemstillingen. Jeg valgte filmen ”Egenvurdering og selvregulert læring” (Udir, 2014a) fordi denne går direkte på egenvurderingspraksisen og gir en generell innføring i hva egenvurdering er, hva den kan bringe med seg og hvordan den kan gjennomføres. Et av kriteriene for kilden var at den ikke skulle være rettet inn på et spesifikt klassetrinn, men heller være en generell kilde for egenvurdering i grunn- og videregående skole, og filmen jeg har valgt dekker dette kriteriet.

Jeg transkriberte filmen tidlig og leste transkripsjonen flere ganger. Governmentality-teorien var hele tiden med meg når jeg gikk gjennom teksten. Ved å vende blikket tilbake på problemstillingen min fant jeg to kategorier som jeg var ute etter å finne representasjoner for i teksten: styring og subjekt. Med disse kategoriene som utgangspunkt analyserte jeg teksten. Resultatet av denne analysen, er som nevnt gjengitt i *Tabell 1. Analysefunn i kapittel 5*, skaper møtepunktet for tekstens budskap med oppgavens teoretiske utgangspunkt og legger grunnlaget for diskusjonen av problemstillingen.

Kilden på egenvurdering kunne vært hentet fra annet materiale eller ved en annen metode. Jeg kunne blant annet intervjuet lærere og elever for slik å få tak deres erfaringer og opplevelser med egenvurdering som styringsteknologi. På mange måter kunne dette også bidratt med tilleggsinformasjon og krydder til oppgaven som hadde gitt den et bredere grunnlag å uttale seg på. Som nevnt over var min oppmerksomhet styrt på grunn av min forutinntatthet, og dette kunne gjort det vanskelig å formulere spørsmål eller møte informanter uten at dette hadde påvirket prosessen. Ved å innhente dataene (informasjonen) om egenvurdering fra allerede eksisterende materiale unngikk jeg denne utfordringen. I tillegg ville oppgaven raskt ha blitt for omfattende dersom jeg skulle kombinert de to metodene. Fordelen ved bruk av tekstanalyse som metode og en allerede produsert tekst som kilde er at dataene ikke er farget av min forforståelse og forutinntatthet, samtidig begrenses betydningen det teoretiske utgangspunktet kan ha for oppgavens retning og konklusjoner ved at det står uavhengig til datainnhenting. Ulempen ved bruk av tekstanalyse er imidlertid at oppgavens overførbarhet begrenses av at kilden er Utdanningsdirektoratets tolkning og fokus, og trenger dermed ikke være gjeldende for alle situasjoner der egenvurdering finner sted.

For at oppgaven skulle beholde fokus og retning, har jeg gjennom hele prosessen gått tilbake til problemstillingen. Problemstillingen er derfor blitt gjentatt flere ganger i løpet av fremstillingen. Veileder har også bidratt med støtte til å beholde den røde tråden gjennom hele

forskningsrapporten. Dersom jeg skulle startet oppgaveprosessen på nytt ville jeg kanskje ha gjennomført en forundersøkelse ved å kontakte noen lærere og noen elever som kunne gi meg verdifull innsikt i hvilke erfaringer og opplevelser de hadde med egenvurdering. Dette kunne bidratt til at min forforståelse av egenvurdering ble mer nøytralisert og dermed gjort det enklere for meg å velge intervju som metode eller kanskje kombinert de to metodene tekstanalyse og intervju. Videre ville jeg ha lest meg mer opp på Foucault og governmentality enn det jeg gjorde i begynnelsen av prosessen, slik at jeg kunne unngått at prosessen fikk en liten pause midt i semesteret og at jeg kanskje kunne følt en større følelse av kontroll og trygghet. Samtidig merker jeg at valget av teori passet oppgaven meget godt og at denne teorien hadde behov for å modnes etter at jeg hadde lest meg opp på den.

Kapittel 4. ”Egenvurdering og selvregulert læring”

Utdanningsdirektoratet har i forbindelse med satsingen *Vurdering for læring* produsert og publisert en dokumentarfilm om egenvurdering og selvregulert læring på sin hjemmeside. Utdanningsdirektoratets hjemmeside fungerer som et leksikon for både skoleansatte, foreldre, studenter og andre som er interessert i å finne informasjon om skolens virksomhet. Filmen er i underkant av 16 minutter og tar for seg egenvurdering og selvregulert læring ved to ungdomsskoler: Norges toppidrettsgymnas ungdomsskole (NTGU) og Ringstabekk ungdomsskole. I filmen deltar en forsker, Therese Hopfenbeck (Oxford University), tre lærere, Agnete Scheie (NTGU), Hans-Marius Christensen (Ringstabekk) og Øystein Imsen (Ringstabekk), og flere elever ved de to skolene. Filmen har et tydelig anslag som bærer preg av at filmens kommende beskjed er en lysende og bedre fremtid for den norske grunn- og videregående skole.

Filmens anslag legger umiddelbart føringer for hvordan den forholder seg til temaet den presenterer. En skoleklasse sitter og har tradisjonell klasseundervisning, og en *Filmavis*-inspirert fortellerstemme meddeler på en sarkastisk og parodierende måte at den gamle undervisningsformen er den beste. Deretter presenteres menneskene som er nevnt over, og de gir sine respektive utsagn om egenvurdering og selvregulert læring. Dette er en eksplisitt måte å fremme sitt eget budskap på. Budskapet sementeres gjennom at ingen kritiske røster slipper til, og fremstillingen er fullstendig ensidig og uten innvendinger. Den pedagogiske modellen som er temaet blir ikke fremsatt som et forslag, men snarere som den eneste løsningen for å skape kompetente nok arbeidere til det ny-moderne og komplekse samfunnet. Dermed er ikke bare budskapet en sannhet, men det følger også en tydelig politisk diskurs.

Dokumentarfilm er ikke en reproduksjon av virkeligheten, den er en representasjon av den (Nichols, 2010, s. 13) Det bør derfor utvises forsiktighet når man omtaler dokumentarfilmer som sannheter, nettopp fordi at de er representasjoner laget av noen, for noen. Det finnes flere ulike dokumentarmodus, som påvirker måten tema fremstilles på. Selv dokumentarmodi som søker å gi en mest mulig nøytral fremstilling av virkeligheten – da særlig den observasjonelle dokumentarfilmen – har vanskelig for å gi et helt nøytralt bilde av virkeligheten. Idealet med den observasjonelle dokumentaren, er at den skal observere menneskene – kalt sosiale aktører – i deres naturlige omgivelser, upåvirket av kameraets tilstedeværelse (Nichols, 2010, s. 174). Den ekspositoriske dokumentarfilmen legger vekt på det talte ord, og at dette får en argumenterende og logisk presentasjon av et tema. Bildet spiller en sekundær rolle i disse filmene (Nichols, 2010, s. 167-168). Ekspositorisk betyr

forklarende eller utgreiende – om en sak. Målet for denne formen er å belære eller opplyse tilskuerne (Brinch & Iversen, 2006, s. 25).

Når man ser på dokumentarfilmen Utdanningsdirektoratet har laget, er den ikke en rendyrket genrefilm, men en blanding av observasjonell og ekspositorisk dokumentarfilm. Den er observasjonell fordi man får se elevene agere i sitt daglige habitat, tilsynelatende upåvirket av at noen filmer dem. Den er samtidig ekspositorisk fordi at det fremføres et muntlig argument på en logisk måte. Filmen bygger på en struktur hvor en ekspert sier noe som høres klokt ut, fordi at det kommer fra en autoritetsperson. Utsagnene fra eksperten bekreftes av tre ulike lærere, og argumentet til filmen blir enda sterkere. I siste ledd kan også elevene bekrefte at metoden om egenvurdering er veldig bra, og at de får større læringsutbytte av det. Med andre ord er dette en dokumentarfilm med et tydelig budskap, som bekreftes på et tilsynelatende solid fundament av ekspertpersoner.

Fremstillingen har dog sine svakheter, som også avslører den ensidige argumentasjonen. For det første er situasjonene elevene befinner seg i, unaturlige. Når elevene ved NTGU blir stilt spørsmål, rekker hver eneste elev pliktmessig opp sine hender for å svare lydig på lærerens spørsmål. Dette er et overdrevent virkemiddel, som for det første mest sannsynlig ikke stemmer med virkeligheten, men som også på en manipulerende måte skal illustrere de positive effektene egenvurdering i skolen har. Den største svakheten er at det ikke kommer noen innsigelser på metoden, eller noen form for utfordringer. Egenvurdering er i følge filmens argument et fasitsvar. Ut fra et objektivt standpunkt er fremstillingen i filmen, om ikke problematisk, i hvert fall diskutabel.

I Utdanningsdirektoratets dokumentarfilm prøver man å skjule behandlingen av virkeligheten, ved at det ikke brukes en fortellerstemme – en autoritetsperson som forteller tilskueren hvordan verden er, en såkalt «voice of God». Denne stemmen er allvitende og skal fremstå som objektiv (Brinch & Iversen, 2006, s. 25). I Utdanningsdirektoratets film er det intervjuobjektene som blir fortellerstemmer, og de skal formidle sin viten. Ved å bruke en slik stemme, fremstår filmen som mer autentisk, men man må ikke glemme at dette er et fortellermessig grep som i stor grad kan manipuleres og brukes til fordel for argumentet til den eller de som har laget filmen. Man bør være varsom når man skal si at en film går inn for å manipulere, men det kan i hvert fall sies at Utdanningsdirektoratets film på en tilsynelatende subtil måte prøver å lage et legitimt argument for sine påstander gjennom å gi en troverdig fremstilling av situasjonen i skolen ved å bruke kilder som sannhetsvitner. Man må ikke glemme at de sosiale aktørene i filmen kun er med i filmen som mennesker i gitte posisjoner,

og at filmen ikke bør vurderes som en nøytral versjon av virkeligheten. Dette er tross alt en film som omtaler et tema ensidig, og som ikke har annet enn solskinnshistorier å meddele.

Filmen er blitt tekst

Det som kommer tydelig frem i teksten (filmen) er at egenvurdering ligger i spennet mellom frihet og styring. Formålet er å skape selvregulerte, autonome subjekter som evner å forbedre seg selv med hensikt om økt effektivitet og livslang læring.

Det vi ser det er at verden blir stadig mer kompleks og dersom elevene våre skal kunne gå inn i jobber som de i dag ikke kjenner til, så er det viktig for dem at de faktisk er i stand til å tenke kritisk, ha evnen til å regulere eget arbeid og ikke minst har evnen til å lære resten av livet (Hopfenbeck, Udir, 2014a).

Egenvurderingen fordrer igjen en gitt strategi og teknikk. Subjektet synes å alltid skulle være på vei mot noe bedre, det skal ikke leve i nuet, men i fremtiden. Fremtidsrettede med målet i sikte. Fokuset skal hele tiden flyttes fremover og være i bevegelse. Subjektet skal bli bedre og gjøre det bedre, ha evne til livslang læring. «Da er det lettere når man tar den egenvurderingen så er det lettere å tenke på det i timene som kommer og prøve å huske hva som man sa der og hva man vil forbedre seg på da» (Martin, elev, Ringstabekk skole, Udir, 2014a). Egenvurdering er teknologien som benyttes for å skape disse subjektene. For at denne teknologien skal gi resultater understreker Hopfenbeck at det krever aktive lærere, aktive elever, trygge klassemiljø, godt læringsmiljø og veiledning. «Det er vanskelig for en del elever å utvikle selvregulering [...] Elevene er helt avhengige av lærere som aktivt går inn å støtter dem i arbeidet med å utvikle selvregulert læring» (Udir, 2014a). Selvregulering og selvregulert læring er to nøkkelbegrep i egenvurdering. Teknologien overvåker og styrer subjektene atferd og identitet gjennom organiserte strukturer (e.g. læreplan, fagplan, opplæringsloven). Formålet er å forme selvstyrte, autonome, ansvarlige og reflekterte subjekter med god selvinnsikt og evne til kritisk tenkning.

Hopfenbeck beskriver styringen av subjektene som en kilde til motivasjon: «Dersom elevene kjenner målene så er det naturlig nok enklere å nå dem. [...] Det har også noe å si for elevenes evne til å bli motivert, til å delta i eget læringsarbeid» (Udir, 2014a). Videre understreker Hopfenbeck at subjektene mulighet til medvirkning i undervisningen og

vurderingsarbeidet også er av betydning for deres motivasjon og «lyst til å være med». Motivasjonen ligger her mellom frihet på den ene siden og mål på den andre, i.e. spennet mellom danning og styring.

Scheie (Udir, 2014a) er, som nevnt, lærer ved Norges toppidrettsgymnas ungdomsskole og hun løser denne balansen ved å lage selve egenvurderingsskjemaet i samspill med elevene. Elevene kommer med innspill og Scheie tar disse i betraktning når hun setter opp skjemaet. I tillegg tar hun med kompetansemålene for å orientere elevene om hva de skal lære. Subjektene får i dette tilfellet en opplevelse av medbestemmelse samtidig som de blir tydelig styrt av kompetansemålene og faglige mål, e.g. elevene kan ikke komme med kriterier som ikke passer kriteriene i fagplanen. Sett i forhold til de eksempelskjemaene som ligger på Utdanningsdirektoratets nettsider (se vedlegg 1, 2 og 3), er Scheies egenvurderingsskjema veldig organisert, detaljert og strukturert.

[...] i en klasse med 31 elever så blir jo dette skjemaet da ennå viktigere fordi at jeg ikke alltid har like god tid til å veilede hver enkelt elev og da kan de bruke det skjemaet til å vurdere seg selv og finne ut: ”Har jeg fått med meg alt? Hvordan har jeg gjort det? Hvordan ligger jeg an?” (Scheie, Udir, 2014a).

Et slikt egenvurderingsskjema er i seg selv overvåkende og overlater lite frihet til subjektet. Scheie har i tillegg føringer for hvordan dette skjemaet skal brukes, hvilke strategier elevene skal benytte. Med andre ord styres subjektet av både skjema og teknikk. Hvilke lærer- og elevsubjekter skapes så gjennom denne egenvurderingen som styringsteknologi?

Kapittel 5. Styringsteknologi og subjekter

Gjennom analysen av teksten har jeg funnet mange former for og elementer som bidrar til styring av både elevene og lærerne. Videre har jeg også funnet mange subjektegenskaper som egenrevisning som styringsteknologi skal bidra til å skape. En oversikt over funnene jeg har gjort i teksten er illustrert i tabellen under, *Tabell 1. Analysefunn*. I tabellen har jeg delt funnene inn i to kategorier: styring og subjekt. Kategorien styring gjenspeiler hvilke styringsteknikker den organiserte praksisen fører overfor lærerne og elevene, og kategorien subjekt gjenspeiler det teksten formidler av (ønskede) subjektegenskaper hos både lærer og elev.

Styring	<ul style="list-style-type: none"> - Før: oppdragelse (direkte maktformer) - Nå: dannelse (indirekte maktformer - governmentalisering) - Forskrift til vurdering - Mål og målstyring - Overvåkere - Strategi/teknikk - Kriterier 	<ul style="list-style-type: none"> - Skjema - Læreplanen - Definisjoner - Kjennetegn - Timeinndeling/tidsstyring (effektivitet) - Kompetansemål - Kontrollere - ”Sannhet”/felles forståelse - Opplæring - Veiledning
Subjekt	<ul style="list-style-type: none"> - Deltakende - Aktive - Ansvarlige - Autonome - Selvregulerte - Målbevisste - Motiverte - Tilpasningsdyktige - Fleksible - Reflekterte 	<ul style="list-style-type: none"> - Fremtidsrettede - Strategiske - Kritiske - Dømmekraftige - Trygge - God selvinnsikt - Verdibevisste, moral og etikk - Livslang læring, evne til videre læring/utvikling - Samarbeidsvillige, evne til samarbeid

Tabell 1. Analysefunn.

Gjennom dette kapittelet vil jeg diskutere disse funnene og jeg kommer til å starte med styring for så å gå videre med å diskutere oppgavens problemstilling. Forsknings spørsmål som jeg stiller for å diskutere problemstillingen er: Hvilke elevsubjekter ønskes, og hvilke

lærersubjekter kreves for å skape disse elevsubjektene? Finnes det noen utilsiktede konsekvenser?

Styringen av elevene og lærerne kommer godt frem i teksten. Lærerne må følge lover og regler satt i blant annet opplæringsloven, forskrift til vurdering og læreplanen. Det kommer frem at læreplanen blir mye brukt som verktøy for utarbeiding og planlegging av egenvurdering. Dette ser vi blant annet hos Scheie, som nevnt over, aktivt bruker kompetansemålene i egenvurderingsskjemaet og Christensen poengterer også at han benytter læreplanen for å forklare og få en felles forståelse med elevene:

I starten av perioden så må jeg definere for elevene hvor vi skal hen, og da har jeg plukka ut noen mål fra læreplan og presenterer de for elevene, og forsøker å omsette det i et språk de kan forstå, også beskriver vi sammen hva som kjennetegner en høy grad av måloppnåelse for disse målene (Udir, 2014a).

Dette blir like etter bekreftet som viktig for elevenes motivasjon av forsker Hopfenbeck, og fungerer som et eksempel på tekstens (filmens) selvbekreftelse, som nevnt over er et av tekstens virkemidler. Teksten viser at mål og målstyring har en sentral plass i egenvurdering, og elevene og lærerne benytter dette som veiledningsteknikker i eget arbeid. Dermed kommer kontakten med staten inn. Statens sannhetspolitikk (jf. Holten, 2012) styrer skolens praksis, og staten fungerer som overvåker over skolens diskurssamfunn (jf. Foucault, 1999). Det er tydelig at styringsdokumenter, e.g. læreplanverket, har en direkte styrende funksjon for den ordnede praksisen egenvurdering. Lærerne må alltid forholde seg til læreplanen, noe som fører til at lærerne fungerer som statens personlige overvåkere i skolen. Statens styring har derfor en indirekte maktform i skolen som bidrar til at lærerne blir governmentalisert (Oldervik, 2014). De ytre maktteknologiene blir i denne prosessen internalisert til indre selvtknologier. Lærerne erverver gitte atferdskoder og levereregler som kan bidra til at den statlige styringen ikke blir så synlig for dem og i enkelte tilfeller blir tatt for gitt (Rønbeck, 2012).

En slik governmentalisering finner også sted hos elevene, både gjennom egenvurderingen og kanskje mer tydelig gjennom medelevvurdering hvor elevene vurderer hverandres arbeid. Styringen blir betraktet som ”for elevenes beste”, og ses som et behov for å nå målet om selvregulerte individer. Dette går godt sammen med Foucaults syn på danningen av subjektet der individene må tilegne seg gitte regler og koder for så å kunne bli et fritt subjekt. Dersom vi ser på Foucault sin forelesning om diskursens orden fra 1970, kan

vi se at diskurssamfunnene fungerer på samme måte. For at man skal bli regnet som en del av gruppen må man også akseptere og respektere gitte ”sannheter” (Foucault, 1999). Hver skole har sine sannhetsregimer eller sin sannhetspolitikk (Holten, 2012) som styrer overvåkerne i sitt arbeid med å passe sannheten. Lærerne har som nevnt denne rollen som overvåkere i skolen, og gjennom egenvurderingsarbeidet blir denne sannhetspolitikken integrert i elevene. Elevene blir governmentalisert gjennom egenvurderingen. Læreren sitter med ”makten over sannheten” og elevene er avhengige av en felles forståelse med læreren for å mestre egenvurdering og ikke minst læringsmålene.

Et av målene med egenvurdering er å skape individer med god selvinnsett. Dette gjøres ved at elevene læres til å rette blikket innover. De skal se seg selv og vurdere egne læringsprosesser. Samtidig brukes medelevvurdering. Elevene uttrykker at dette er for å hjelpe hverandre bli bedre eller å hjelpe hverandre med å se seg selv. Hopfenbeck uttrykker at dette også krever innsikt i faglige elementer og fordrer kunnskap. Scheie poengterer at de også gjør «[...] en del medelevvurderinger, og det er jo for at elevene skal trene seg på å bli bedre på egenvurdering» (Udir, 2014a). Det vi kan se her er et underliggende mål om økt selvinnsett og personlig vekst. Dette stemmer overens med Foucaults syn på selvteknologienes hovedformål som forståelse av frihet (Rønbeck, 2012). Gjennom økt selvinnsett er det enklere for subjektene å ta gode veloverveide valg som kommer til å få best mulig utfall for en selv. Dette er fordi subjektet blir kjent med egne begrensninger og samfunnets forventninger og krav. Kan imidlertid denne gode selvinnsetten være en falsk, forvridd eller skjev selvinnsett?

Vi ser at elevene og lærerne blir governmentalisert gjennom de spesielle maktformene, og lærerne, og i enkelte tilfeller elevene, inntar rollen som overvåkere som forfekter skillet mellom sant/usant. Subjektene må med andre ord se med de brillene overvåkeren ser med, men dette trenger ikke skape en sannhet som er overførbar vis-à-vis elev-elev, elev-lærer, lærer-lærer, skole-skole. Noe som kan bidra til å sette lys på dette er karaktersetting. Karaktersetting kan aldri bli rent objektivt. Det er et subjekt som vurderer en prestasjon ut fra gitte krav og forventninger, men hvor godt prestasjonen blir vurdert er allikevel subjektiv gjennom subjektets preferanser og referanser. Skolekultur har også mye å si for det enkelte subjekts vurderinger. Noen skoler kan ha stort fokus på individuell utfoldelse og utvikling – elevene skal få mulighet til selvrealisering ut fra egne forutsetninger. Andre skoler kan ha fokus på tilhørighet og samhold, der læringsmiljøet og ikke nødvendigvis utviklingen av subjektene ses som det viktigste. En annen skolekultur kan være prestasjonsfokuset, der resultater og karakterer er det avgjørende for ”kvaliteten” på skolens virksomhet. Det kan

vises til en rekke eksempler der lærere og/eller sensorer vurderer en prestasjon svært forskjellig selv om karakterkravene er de samme, men jeg velger å vise til forskningen til Taryn Ann Galloway, Lars J. Kirkebøen og Marte Rønning som tar for seg «Systematiske forskjeller i karakterpraksis i grunnskolen», og de rapporterer statistisk signifikante forskjeller og skriver at de «[...] med stor grad av sikkerhet kan si at det finnes systematiske forskjeller i karakterpraksis» (2011, s. 87). Dette kan gi belegg for å spekulere i hvor vidt denne gode selvinnsikten elevene erverver seg gjennom egenvurdering er korrekt. Det man kan konkludere med er at denne selvinnsikten er begrenset til diskurssamfunnet den er etablert i (jf. Foucault, 1999).

I tabellen over, *Tabell 1*, kan vi se at egenvurderingen som styringsteknologi består av mange maktteknologier og tilsvarende mange selvteknologier. Maktteknologiene er i all hovedsak den ordnede praksisen til egenvurderingen. Mange av selvteknologiene er inkorporert i egenvurderingen, men mange av dem er også en fremtidig selvteknologi. En selvteknologi som skal erverves eller læres gjennom styringsteknologien, med andre ord bli resultatet av den. Skolens mål for elevene har endret seg mye de siste 70 årene. Etter 2. verdenskrig var det viktig å skape bevisste samfunnsborgere med forståelse for demokrati der fellesinteressen ble satt høyere enn egeninteressen. Dette målet har gradvis endret seg til å fokusere mer på livslang læring som utgangspunkt for (internasjonal) konkurransedyktighet og markedsstyring. De endrede samfunnsperspektivene har også bidratt til endringer i lærer- og elevrollen. Læreren har gått fra å være en kunnskapsbærer med makt – til å bli en profesjonell som må kvalitetssikres (Telhaug & Mediås, 2003). Eleven har gått fra å være passiv og mottakende til å bli aktiv og deltakende. Teksten fremhever denne utviklingen som svært positiv og riktig. Margaretha Järvinen og Nanna Mik-Meyer (2012) beskriver lærernes rolle godt i boken *At skape en profesjonell. Ansvar og autonomi i velfærdsstaten*. Læreren omtales som en *profesjonell* med en dobbel funksjon. En lærer skal på den ene siden støtte, veilede og utvikle elevene og på den andre siden kontrollere og vurdere elevene. Forventningene til de profesjonelle i samfunnet blir preget av etablerte «normative forestillinger og idealer» som blant annet at «[...] mennesker, som møder „systemet”, skal anskues som *autonome* og *selvansvarlige* borgere, der er (eller burde være) *eksperter i eget liv*» (s. 13). Järvinen og Mik-Meyer skriver videre:

At være profesjonell indikerer imidlertid, at den profesjonelle også forventes at have en ekspertise i forhold til det spesifikke indsatsområde – hvor professionalisme i flere

tilfælde [...] kommer til at dreje sig om at få borgeren til at anskue sit liv (og sine problemer) i overensstemmelse med den professionelles opfattelse (2012, s. 13).

Sitatet viser til lærerens oppgave å hjelpe elevene med å vende blikket innover, e.g. ved bruk av egenvurdering, og at elevene skal lære seg å se det læreren ser. Dette perspektivet kommer også frem i teksten om egenvurdering og bekrefter igjen læreren som en overvåker. Scheie uttaler blant annet at elevenes vurdering og hennes vurdering etter hvert blir mer og mer lik og understreker at: «[...] det er jo det vi ønsker at de skal være såpass selvregulerte og vite hvor de er i prosessen at deres forståelse av kriteriene og kjennetegnene er lik som min som vurderer dem» (Udir, 2014a). Christensen beskriver det slik:

vi ser jo at elever som gjør dette for første gang i 8. klasse, de får ganske lange og fylldige svar fra lærerne sine for lærerne må hjelpe de litt med å se seg selv, mens lærerens behov for tilbakemelding synker utover, og i 10. klasse så er det ofte sånn at det går an å gi eleven reinspikka ros for du har jammen god selvinnsett (Udir, 2014a).

Vi kan se lærernes rolle som overvåkere komme klart frem i disse sitatene, og Järvinen (2012) oppsummerer den profesjonelles rolle og hovedmål slik:

Dagens professionelle forventes at fungere som „facilitatorer” og „guider” snarere end som „omklamrende” hjelpere, og de forventes at arbeide målrettet på at styrke klientenes/brugernes autonomi og ansvarlighed. Hovedmålet for de professionelle velfærdsarbejdere er at gøre brugerne uafhængige, i betydningen selvforsørgende, selvreflekterende og selvforbedrende (s. 29).

Sitatet er overførbart til og beskriver godt budskapet jeg har funnet i teksten om egenvurdering og selvregulert læring. Lærerne må være aktive, ta ansvar og veilede elevene i arbeidet mot å bli selvregulerte og selvstendige individer. Som sitatet fra Järvinen og Mik-Meyer (2012) nevner over, krever samfunnet at lærerne besitter ekspertise på spesifikke innsatsområder. Det stilles stadig nye forventninger til lærerne om etterutdanning og utvidet kunnskap og kompetanse. Dette kan igjen være et uttrykk for statens sannhetspolitikk – staten overvåker lærerne og har en indirekte makt over skolens diskurssamfunn (jf. Foucault, 1999).

Egenvurdering kan på flere måter sammenlignes med det Jens Kofod betegner som hjelp til selvhjelp. Hjelp til selvhjelp går ut på at pleiere ved pleiesentre skal fasilitere

beboerne til å ta mer ansvar i egne liv. «Selv om beboere på plejecentre som hovedregel ikke bliver mere ansvarlige for eget liv, stiller hjælp til selvhjelp et vigtigt krav til personalet om at understøtte beboernes værdighed og autonomi» (Kofod, 2012, s. 216). Målet med egenvurdering er at elevene skal bli ansvarlige og selvregulerte. Det Kofod her understreker er hvor viktig denne fasiliteringspraksisen er for at lærerne skal vise respekt og støtte opp under elevenes verdighet og autonomi. Dette er et krav som stilles til lærerne i dag, og er viktig i møte med elever som skal bli selvstyrte. Hjelp til selvhjelp kan sammenliknes med egenvurdering på mange måter. Ved egenvurderingspraksisen veiledes og fasiliteres elevene til å ta ansvar for egen læring. Lærernes oppgave er å underbygge elevenes selvstendighet og samtidig kontrollere og vurdere dem. Balansen mellom læring og disiplinering kommer frem som en utfordring i grunnlagsdokumentene som nevnt innledningsvis i oppgaven (Udir, 2011, 2014b). Tidsrammer som settes og strategier som kreves for å løse egenvurderingsteknikken legger vekten over på disiplinering av elevene. Læreren får derfor en stor oppgave med å sette fokuset over på læring i selve aktiviteten. Slik det kommer frem av teksten mestrer lærerne denne oppgaven godt. Både forskeren, lærerne og elevene legger fokuset på aktivitetens innhold og hvilket utbytte den gir fremfor hvordan den virker regulerende. Det er viktig å huske at virkeligheten her er fremstilt gjennom Utdanningsdirektoratets dokumentarfilm, og at budskapet i filmen (teksten) er designet for en enkel presentasjon av egenvurdering og selvregulert læring. Samtidig bør man, som nevnt over, være forsiktig med å bruke dokumentarfilmer som sannheter, da det er vanskelig å få en nøytral representasjon av virkeligheten (Nichols, 2010).

Trygghet er viktig for elevenes læring og motivasjon (Hopfenbeck, Udir, 2014a). I teksten kommer det frem, som nevnt over, at aktive og deltakende elever og en imøtekommende, veiledende lærer der gjensidig respekt preger læringsmiljøet er en positiv og riktig utvikling. For noen elever kan denne relasjonen mellom lærer og elev oppleves som trygg og støttende fordi elevene opplever at de blir respektert og sett, og at de opplever å få den støtten de føler de har behov for. Dette er ikke nødvendigvis likt for alle elever. Noen elever krever mer struktur og rutiner enn andre, e.g. elever med autisme, asperger, angst, krigstraumer eller lignende. Det er heller ikke uvanlig med elever som bor eller kommer fra ustabile hjem, elever som har opplevd omsorgssvikt eller lignende. Disse elevene er ofte mer avhengig av trygge og forutsigbare skole-/klasse miljø, og for disse elevene vil ikke denne utviklingen med fokus på eleven som aktiv og deltakende og læreren som veiledende nødvendigvis være positiv og riktig. Denne utviklingen kan medføre at disse elevene ikke får den støtten og veiledningen de føler de har behov for, og skolehverdagen kan oppleves som

skummel og uforutsigbar når så mye av ansvaret legges på deres skuldre. Lærere får i slike tilfeller store utfordringer med å tilpasse undervisningen og skolehverdagen på en så god måte at også disse elevene blir ivaretatt. For elever med slike spesielle behov eller forutsetninger passer kanskje ikke denne diskursen om ansvar for egen læring. Dette kan medføre at disse elevene blir stemplet som skoletapere, problembarn, barn med atferdsvansker eller lignende, som igjen kan føre til at de havner utenfor skolekulturen og da kanskje ikke fullfører videregående skole. Egenvurdering som styringsteknologi kan her bidra til å skape to elevsubjekter: de som følger diskursen og mestrer egenvurderingsteknikken, og de som ikke mestrer denne teknikken og dermed ikke passer inn i dagens skolediskurs og ender med å droppe ut før de har fullført grunn- og videregående skoleopplæring.

I teksten (filmen) presenteres mange ønskede eller ideelle egenskaper som elevene og lærerne bør ha eller utvikle for å få utbytte av og for å mestre egenvurderingsteknologien. En oversikt over disse egenskapene er gitt i *Tabell 1* på side 25. Målet med egenvurdering er at elevene skal bli selvstyrte. For å oppnå dette kreves blant annet at elevene og lærerne er aktive og deltakende. Elevene må ta del i og ha en aktiv rolle i egen læringsprosess, og læreren må aktivt veilede og støtte elevene i dette arbeidet (Hopfenbeck, Udir, 2014a). Videre ønskes det også at elevene skal være ansvarlige. De får mer og mer ansvar med alderen, og utover i ungdomsskolen begynner ansvaret å dekke store deler av skolehverdagen deres. Ved egenvurdering får elevene ansvar for å følge opp egen progresjon. Elevene skal vite hvor de er i læringsprosessen, se hva de har fått til og hva de må arbeide mer med. Planlegging av videre arbeid i prosessen blir en del av dette ansvaret. Dette krever målbevisste og motiverte elever som mestrer å holde oversikten over flere elementer av gangen, i.e. hvor i prosessen er de, hva har de klart for seg, hva må de jobbe mer med, hvilke steg skal ta dem videre i prosessen, hvor mye gjenstår før målet er nådd og lignende (jf. Scheie, Udir, 2014a). Hopfenbeck belyser hvordan den nye forskriften til vurdering understøtter egenvurderingsteknologien som organisert praksis i det pedagogiske arbeidet i skolen i dette sitatet:

Det som er annerledes nå er blant annet den nye forskriften til vurdering, som tydeliggjør at elevene skal være delaktige i eget vurderingsarbeid, og det gjør jo at elevene i større grad må ta ansvar for egen læring, det som vi kaller for selvregulert læring. Det krever av dem at de er autonome og har evne til selvregulering. Selvregulert læring det handler om å innta en aktiv elevrolle der man er i stand til å sette seg mål og overvåke i hvilken grad man når målene, der man faktisk kan tenke

over egne læringsprosesser og justere bruk av strategier avhengig av hvilke oppgaver man skal da løse (Udir, 2014a).

Et verktøy som hjelper elevene med å holde denne oversikten er egenvurderingsskjema. For at elevene skal mestre dette ansvaret krever dette at lærerne er med i prosessen og veileder elevene i egenvurderingen. Tilbakemeldinger på selve egenvurderingen kan være en måte å veilede elevene å mestre ansvaret (jf. Christensen, Udir, 2014a). Hopfenbeck (Udir, 2014a) understreker hvor viktig det er med klare vurderingskriterier som elevene kjenner til for å skape trygghet og slik hjelpe elevene med den selvregulerte læringen. Dette kan sammenliknes med og fungere som det Kofod (2012) betegner som hjelp til selvhjelp. Medelevvurdering bidrar også med hjelp til selvhjelp og er med det en teknikk som støtter opp under elevenes verdighet og autonomi. Den felles forståelsen av læringsmål og kriterier er viktig for at lærerne kan gi fra seg litt av vurderingsansvaret til elevene sine, og for å understøtte elevenes autonomi ved at de kan føle seg trygge på egne vurderinger.

Subjektene som skal møte samfunnet ønskes å være tilpasningsdyktige og fleksible slik at de kan håndtere flere oppgaver samtidig og så effektivt som mulig. Subjektene må ha evne til å samarbeide med andre for å kunne tilpasse seg både situasjon og kolleger eller medmennesker. Behovet for disse egenskapene kan sammenliknes med hva Foucault mener er viktig for danningen av det frie subjektet. Individene må tilegne seg gitte selvteknologier for å kunne tilpasse seg samfunnets forventninger og krav (jf. Rønbeck, 2012). For at elevene skal klare å tilpasse seg og være fleksibel kreves også at de kan reflektere, ta strategiske valg, være fremtidsrettede og ha evnen til å tenke kritisk. Alle disse egenskapene fremmes i teksten som ønskede hos elevene. Egenvurderingen skal hjelpe elevene å tilegne seg disse egenskapene. Dersom elevene bruker egenvurderingsteknikken slik den er intendert vil de kunne lære seg å reflektere over egen læringsprosess og strategibruk. Ulike oppgaver krever ulike tilnærminger og elevene må lære seg å tilpasse seg dette. Etter hvert som de blir mer fremtidsrettede og målorienterte kan egenvurderingen bidra til at elevene kan bli mer effektive, både i problemløsning og egenvurderingen i seg selv. Elevene blir med andre ord mer kjent med hva de evner å gjøre og hvordan de evner å gjøre det, og dette bidrar til at elevene får større oppgavespesifikk selvinnsikt og kunnskapen om selvet øker, noe som er viktig for utvikling av selvteknologier og forståelse av frihet (jf. Foucault, 1997).

Egenvurdering byr på en spesiell teknikk som fordrer gitte selvteknologier. Selvteknologiene egenvurderingen bygger opp under blir næret av de indirekte maktformene (maktteknologiene) egenvurdering som styringsteknologi bærer med seg. Subjektene som

skapes blir selvstyrte, eller selvregulerte, ved at egenvurderingsteknikken internaliseres og danner kroppsliggjorte praksiser (selvteknologier) gjennom den ervervede kunnskapen om selvet (jf. Foucault, 1997).

For å kunne veilede og støtte elever til å mestre egenvurdering og hjelpe dem på vei til å bli selvstyrte kreves det mye kunnskap. Det settes krav til at læreren har dype fagkunnskaper som går ut over det elevene skal lære. Dette er for at læreren skal kunne gi et bedre undervisningstilbud der læreren lettere kan tilpasse undervisningen til elevgruppen. I tillegg er det viktig at læreren kan utfordre elever som søker mer krevende materiale (St.meld. nr. 11 (2008-2009)). Videre er det viktig at læreren har en bred pedagogisk kunnskap for at veiledningen og støtten blir av god kvalitet. Den pedagogiske kunnskapen må brukes sammen med kjennskapen læreren har til de enkelte elevene slik at veiledningen og støtten kan tilpasses den enkelte. En gruppe med elever vil som oftest være sammensatt av mange forskjellige personligheter og evner. Referanserammene varierer fra elev til elev, og elevenes selvteknologier er ikke identiske. Noen elever kommer fra familier med skilte foreldre, noen fra familier med mine dine og våre foreldre, noen elever kommer fra andre kulturer eller har ulike livssyn, noen elever kan ha funksjonshemminger, noen har lærevansker, noen kan ha vært eller er mobbeofre, noen mobber og lignende. En elevgruppe kan ikke ses som en mengde, den må plukkes fra hverandre å studeres enhet for enhet. Læreren må derfor ha gode kommunikasjons- og samhandlingsegenskaper for å mestre denne veiledningen og støtten som skal gis den enkelte elev.

Attribusjonsmønster (attribuere: årsaksforklare) og tankesett er eksempler på hva som kan påvirke hvordan eleven mottar tilbakemeldinger på egen prestasjon (Schunk, Meece & Pintrich, 2014). Dersom læreren har med en elev som tillegger all mestring til utenforliggende ukontrollerte faktorer, hvor dette ikke er tilfellet, vil lærerens oppgave være å veilede eleven til å vurdere mestringen innover til egen personlige innsats eller strategi. Et annet eksempel som kan være med på å farge elevens vurdering av egen prestasjon er mestringsforventninger og verdien eleven tillegger oppgaven (Schunk, Meece & Pintrich, 2014). Dette er elementer læreren må ta høyde for, men som kan være vanskelig dersom læreren ikke innehar nok pedagogisk kunnskap. Differensieringen som finner sted i skolen skal bidra til å skape unike subjekter, men som samtidig befinner seg innenfor skolens rammer (diskurssamfunn) (jf. Foucault, 1999). Egenvurdering som organisert praksis krever derfor lærere som er kunnskapsrike, tilpasningsdyktige, reflekterte og målorienterte. Læreren bør, som nevnt over, ha evne til god kommunikasjon og samhandling med elevene, og dette krever at læreren har god selvinnsikt og kunnskap om eget selv. Den gode selvinnsikten og kunnskapen om eget

selv er viktig for at læreren skal kunne vurdere hvordan elevene opplever hans/hennes atferd. Læreren må med andre ord være sin rolle bevisst, og evne å regulere seg ved behov – være selvregulert.

Hopfenbeck (Udir, 2014a) poengterer i Utdanningsdirektoratets film at egenvurdering og medelevvurdering krever et klassemiljø bygget på trygghet og tillit, og at selv faglig svake elever kan utfordre faglig sterke elever. Samtidig kan det allikevel være viktig at lærere er bevisst hvilke elever som skal settes sammen til medelevvurderingen og vurdere hverandres prestasjoner. Det kan være lurt å sette elever med tilnærmet likt mestringsnivå sammen slik at ikke tilbakemeldingene fra og/eller prestasjonen til den andre eleven bidrar til dårlig mestringsfølelse og eventuelt også dårlig selvtillit, grunnet sosial sammenlikning (Aronson, 2011). Hva skal læreren gjøre med elever som har behov for spesialundervisning fordi de ikke har tilfredsstillende utbytte av opplæringen? Hvordan kan læreren inkludere disse elevene? Bør de inkluderes?

Videre formidler teksten at det, ved bruk av egenvurdering som styringsteknologi, ønskes elever med god selvinnsett som er dømmekraftige og verdibevisste. God selvinnsett er, som vi har sett tidligere, viktig for å mestre selvregulering og Foucault (1997) mener at dette er viktig for dannelsen av det frie subjektet. Egenvurderingen fordrer at elevene vender blikket innover og tilbake så vel som fremover. Dette betyr at elevene som skapes vil formes til å vurdere seg selv og egen atferd for å finne løsninger – med andre ord understøttes individualitet. Kan dette bidra til å skape egosentriske subjekter som har seg selv som utgangspunkt for tanker og følelser? Man kan i alle fall si at egenvurdering hjelper elevene se seg selv gjennom lærerens øyne og får distansert seg mer fra eget arbeid, som igjen kan gjøre det enklere for elevene å vurdere seg selv. Gjennom en slik vurderingsprosess vil elevene bli mer bevisste egne holdninger og verdier, og deres evne til å ta avgjørelser kan dermed styrkes. Men kan dette også skape andre utilsiktede konsekvenser?

For at elevene skal lykkes i dagens arbeidsmarked og for at de skal kunne møte samfunnets forventninger, ønskes elever som mestrer livslang læring. Elevene innstilles til alltid å skulle forbedre, endre og utvikle seg. Deres holdninger, innsats, strategier og tankesett skal alltid settes på prøve. Finnes det en bedre, mer effektiv måte å løse den foreliggende oppgaven på? Styringsstrategien bygger ikke bare opp under at elevene skal bli aktive, ansvarlige, autonome, målbevisste, motiverte og reflekterte subjekter, men den bygger også opp under at elevene skal bli skeptiske til egne handlinger og valg. De skal være kritiske og fremtidsrettede. Elevene skal til en hver tid være på vei til noe. Noe bedre. Individenes mål ses ikke som frihet, men heller som noe uoppnåelig og perfekt. Dette kan virke utmattende og

destruerende for eleven. De samme målene finner vi også for lærerne, men dette er ikke i egenvurderingsteknologien. Lærerne får disse målene gjennom forventninger og krav som stilles fra høyere hold (e.g. St.meld. nr. 11 (2008-2009)) og samfunnet for øvrig (e.g. gjennom media).

Individer som til stadighet vurderer seg selv og sine egne prestasjoner blir veldig klar over egne styrker og svakheter. Noen elever vil oppdage at deres personlige egenskaper passer inn i skolens diskurssamfunn, mens andre elever vil oppdage det motsatte. Elever som mestrer egenvurderingsteknologien og som i tillegg opplever at de besitter de egenskapene som ønskes vil kunne bygge et godt selvbilde og få god selvtillit. Dette fører også til at disse elevene kan føle seg trygge, som igjen forsterker den positive opplevelsen av mestring og læring. For elever som mestrer egenvurderingsteknologien, men som opplever at de ikke besitter de ønskede egenskapene vil ikke kunne bygge det samme gode selvbilde og får ikke styrket tillit til eget selv på denne måten. Egenvurderingsteknologien blir her et uttrykk for diskurssamfunnets differensiering av elevene (jf. Foucault, 1999). Individene blir differensierte og det skapes to typer subjekter. Det ene subjektet skapes gjennom opplevelsen av tilhørighet, trygghet og mestring, og det andre subjektet skapes gjennom opplevelsen av ikke å passe inn, følelsen av å bli ekskludert, mangel på trygghet og ønskede egenskaper. Egenvurderingsteknologien bidrar med andre ord til å skape et ønsket subjekt og et uønsket subjekt. Konsekvensene av dette kan være at de ønskede subjektene opplever at de hører til og passer inn i samfunnet, mens de uønskede subjektene opplever at de blir ekskludert eller mistilpasset i samfunnet.

Lærere i den norske skolen kan være veldig forskjellige og ha ulike undervisningsteknikker. I tillegg kan deres prioritering av samhandling og kommunikasjon med elevene variere. Noen lærere er *instrumentelt* støttende (fokus på elevenes fagkompetanse og faglige utvikling), noen lærere kan være *emosjonelt* støttende (fokus på elevenes emosjoner og velvære), og noen lærere balanserer disse to typene støtte. Forskning viser at den sosiale støtten og opplevelse av tilhørighet er avgjørende for elevenes motivasjon (Federici & Skaalvik, 2013). Den instrumentelle støtten er når lærerne gir, eller elevene opplever å få, «konkrete råd og praktisk veiledning med skolearbeidet», og den *emosjonelle* støtten er «i hvilken grad elevene opplever å bli oppmuntret, verdsatt, akseptert og respektert av lærerne og at de føler seg trygge sammen med dem» (Federici & Skaalvik, 2013, s. 58). Læreren vil derfor fungere som uttrykk for hvilke egenskaper som er ønskede og hvilke som ikke blir sett som like viktig. Dersom en lærer legger alt fokuset på fag og faglig utvikling, vil elevene oppleve mestring av dette som viktig. På den andre siden, hvis læreren vektlegger den

emosjonelle støtten, vil elevene i mindre grad oppleve den faglige mestringen som viktig. Læreren fungerer som overvåker for skillet mellom sant og usant, fordrer en gitt sannhetspolitikk, gjennom hva som uttrykkes som viktig (jf. Holten, 2012). Den instrumentelle støtten kan i noen grad oppleves som emosjonell støtte for elevene, i.e. læreren bryr seg om hvordan jeg gjør det i faget og at jeg skal mestre det, og dette må bety at læreren bryr seg om meg som person (Federici & Skaalvik, 2013).

Implementering av egenvurderingsteknologien kan få svært forskjellige utfall avhengig av læreren som veileder og støtter elevene i prosessen. Egenvurdering som styringsteknologi bygger opp under at lærere skal være instrumentelt støttende, men det kommer også til uttrykk at den emosjonelle støtten er viktig i arbeidet med egenvurdering (Udir, 2014a). Lærere som fra før er instrumentelt støttende og lite emosjonelt støttende får positivt anerkjent egen praksis gjennom egenvurderingsteknologien og kan kanskje ende opp med å fokusere ytterligere på den faglige utviklingen til elevene sine. Emosjonelt støttende lærere kan oppleve å måtte endre litt på egen praksis og få utjevnet den sosiale støtten de gir elevene sine. For noen kan denne endringen av praksis være utfordrende og/eller oppleves som umulig eller unødvendig. Eldre lærere er kanskje innkjørt i gamle rutiner og ser ikke behovet for å endre på en praksis som har fungert og som fungerer godt for dem. For mye eller for lite av den ene formen for støtte er ikke heldig for elevenes faglige og emosjonelle utvikling – læring og motivasjon (Federici & Skaalvik, 2013). Egenvurderingsteknologien kan bidra til å skape lærersubjekter med god balanse i den sosiale støtten de gir elevene, men dette krever god selvinnsikt og evne til å regulere seg i forhold til de forskjellige elevenes behov. Dersom lærere ikke får en dyp nok forståelse av egenvurdering, kan dem ende opp med å fokusere for mye på den ene formen for støtte. Hvilken støtte læreren fokuserer på avhenger av hans/hennes tidligere praksis og holdninger til dette.

Som skrevet over, er det skoleeier som har ansvaret for at satsingen *Vurdering for læring*:

Skoleeiere har det overordnede ansvaret for planlegging, gjennomføring og oppfølging av satsingen lokalt. Dette innebærer at skoleeier gjør både faglige og organisatoriske vurderinger, etterspør og følger opp informasjon om skolens og eventuelt lærebedriftenes vurderingskultur og vurderingspraksis og legger til rette for erfaringsspredning og kompetanseutvikling. Skoleeier etablerer lokale og eventuelt regionale nettverk og sørger for framdrift i utviklingsarbeidet hos skoleeier, skoler og eventuelt lærebedrifter (Udir, 2011, s. 6-7).

For å få til denne styringen av skolen, læreren og elevenes praksis kreves det tett og nøye oppfølging. En så tett oppfølging krever ressurser, noe som ikke alle skoleeiere har til rådighet. I tillegg kan det være vanskelig for utenforstående å styre en organisasjons eller institusjons praksis. Selv om fokuset i *Vurdering for læring* og egenvurdering ligger på hva elevene *har lært* og hva de *skal lære*, og ikke på hvor godt de har prestert, er det noen rektorer og lærere som er imot denne konstante vurderingen i skolen og ønsker at vurderingsfokuset skal minskes. I slike tilfeller er det spesielt vanskelig for skoleeier å styre skolens praksis. Vurdering er en godt innarbeidet institusjonell praksis i dagens skole og fungerer som vurderingsdiskursens tvang eller regularitet (jf. Holten, 2012). Lærere som er imot vurderingskulturen må allikevel føye seg etter den når det er tid for halvårsvurdering, sluttvurdering eller setting av standpunkt karakterer. Dette betyr at diskursen regulerer lærernes atferd og handlingsrom. Lærere kan kanskje tenke at de tar avstand fra vurdering ved ikke å vurdere mer enn de må, men i realiteten styres de av vurderingsdiskursen allikevel. For å danne seg et godt nok grunnlag til kunne sette en karakter på elevens generelle mestring av et fag, kreves det at læreren har vurdert eleven gjennom hele skoleåret. Læreren må med andre ord alltid vurdere og notere seg den enkelte elevs læring og mestring (prestasjoner) for å oppnå en mest mulig rettferdig sluttvurdering. Vurderingsdiskursen kan sies å governmentalisere lærerne slik at de etablerer selvteknologier hvor de tar egen vurderingspraksis ”for gitt” (jf. Oldervik, 2014). Egenvurderingsteknologien bidrar til å styrke denne prosessen ytterligere gjennom at lærerne plasseres inn i rollen som overvåkere, som diskutert over.

Kapittel 6. Konklusjon

Med denne masteroppgaven har jeg forsøkt å besvare følgende problemstilling: *Hvilke lærer- og elevsubjekter bidrar egenvurdering til å skape?* For å belyse dette stilte jeg i diskusjonen følgende to forskningsspørsmål:

3. *Hvilke elevsubjekter ønskes, og hvilke lærersubjekter kreves for å skape disse elevsubjektene?*
4. *Finnes det noen utilsiktede konsekvenser?*

Jeg har funnet at ved bruk av egenvurdering slik det presenteres i Utdanningsdirektoratets (2014a) film fremmes det et ønske om at elevene skal gjøre det bra på skolen, og et ønske om at det hele tiden skal ligge et mål om å gjøre det bedre. Man ønsker elever som presterer godt og dermed får ”gode” karakterer. Elevene skal høre etter læreren og gjøre det som forventes av dem. En felles forståelse med læreren er forutsetning for mestringen av egenvurderingsteknologien. Videre oppfordres lærerne til å la seg styre. Lærerne må følge styringen og føringene som blant annet fremkommer av læreplanene, lover og forskrifter. Lærersubjektene skal med andre ord gjøre som staten ”sier”. Dette krever at lærerne har nok tid, er motiverte og som klarer å gjøre det de skal, e.g. mestrer veiledning av elevene som skal benytte egenvurderingsteknologien. Dette krever at man har nok lærere i skolen og at man ikke har for mange ufaglærte assistenter, noe som er en utfordring for mange norske skoler i dag og kan illustreres ved Scheies uttalelse om at hun «[...] ikke alltid har like god tid til å veilede hver enkelt elev [...]» (Udir, 2014a).

Målet med egenvurdering er aktive, selvregulerte elever med god selvinnsikt. I Foucaults øyne er målet frie subjekter som evner å regulere seg selv. Det kommer frem av teksten at for å oppnå målet kreves forholdsvis sterk styring med aktive lærere som støtter elevene i arbeidet med egenvurdering for å oppnå selvregulert læring. Dersom vi går tilbake til Foucaults teori ser vi at det er nøyaktig denne styringen av individene som gjør det mulig for dannelsen/skapelsen av ett fritt subjekt. Individene må, som beskrevet tidligere, tillegge seg gitte atferdskoder og leveregler. Lærernes oppgave er i stor grad å være overvåkere og sannhetsforkjempere for å videreføre det regjerende skillet mellom sant/usant. Elevene får også øve seg i denne rollen som overvåkere gjennom egenvurdering (overvåker seg selv) og medelevvurdering (overvåker medelever). Her blir elevene bevisst ”sannheten” og medelevvurdering fungerer som en styringsteknologi på linje med egenvurdering.

Egenvurdering synes ut fra dette som en god styringsteknologi og teknikk for å oppnå det de søker, nemlig deltakende, ansvarlige, selvregulerte, autonome, aktive, tilpasningsdyktige, fleksible, reflekterte, fremtidsrettede, motiverte, strategiske, dømmekraftige og trygge elever med god selvinnsikt og evne til kritisk tenkning, samarbeid og livslang læring som er bevisst egne verdier, moral og etikk. Dette kan igjen oppsummeres som Foucaults frie subjekt.

Resultatet av egenvurdering som organisert praksis i det pedagogiske arbeidet i skolen er at subjektene blir governmentalisert. Egenvurderingsteknologien regulerer lærerens og elevenes mulige handlingsrom og den regulerer også det særskilte kunnskapsgrunnlaget ved å sette fokuset på enkelte elementer eller kunnskapskrav fremfor andre. Dette store fokuset på kriterier kan medføre at mye av friheten forsvinner sammen med en del kunnskap. Videre må man kunne en spesiell teknikk for å gjennomføre egenvurdering. For noen er dette enkelt og de manøvrerer seg godt mens andre trenger mer hjelp, e.g. elever med lærevansker, handicap, psykiske utfordringer eller lignende. Dette krever også ekstra eller spesiell oppfølging fra lærerens side, og kan være krevende for lærere med for eksempel mange elever i klassen eller dersom klassen har flere elever med ulike utfordringer. Egenvurderingsteknologien har gjennom diskusjonen vist at den kan være problematisk der den møter elever med spesielle utfordringer eller forutsetninger. Trygghet som understrekes som viktig for elevenes læring og motivasjon trenger ikke bli møtt gjennom egenvurdering som styringsteknologi. Selv om egenvurdering styrer og bidrar til å skape en arbeidsrutine for elevene, kan denne støtten til forutsigbarhet være utilstrekkelig for enkelte elever. Disse elevene kan dermed havne på utsiden av skolekulturen slik at de opplever at de ikke er en del av elevgruppen. Dette kan i sin tur føre til at de dropper ut av skolen og ikke fullfører grunn- og/eller videregående skole. De ender dermed opp som mislykkede skoletapere, noe som kan ses som en utilsiktet konsekvens. Videre har jeg funnet at egenvurderingen som styringsteknologi kan gi flere utilsiktede konsekvenser. En av de utilsiktede konsekvensene er at elevene kan oppleve at de aldri blir bra nok. Det ligger alltid et krav om forbedring og utvikling. Livslang læring krever mye av subjektet, og kan virke utmattende. Lærerne må alltid hjelpe elevene se nye sider ved seg selv og finne nye områder som kan forbedres. Dette kan sende signaler til elevene om at læreren aldri blir tilfreds med deres prestasjoner, og kan sette læreren og elevene i en vanskelig situasjon som kan utfordre klassemiljøet og samhandlingen mellom individene involvert. Fremtidsrettede subjekter er viktig for å holde samfunnet gående og i utvikling, men for subjektet er det en utholdenhetsprøve å hele tiden være på vei mot noe.

Elevene skal utvikle seg til å bli kritiske, og alt de foretar seg skal være godt gjennomtenkt og planlagt. Ønske om det effektive og presterende subjektet kan ha en

utilsiktet implikasjon som gjør elevene usikre og nølende fordi det stilles så høye krav. For enkelte individer er dette motiverende, men for andre kan dette ha motsatt virkning. På sikt kan konsekvensene av det å stille for store krav til seg selv være destruerende for subjektet. Den norske filmskaperen Solveig Melkeraaen setter lys på denne problematikken i den kritikerroste filmen *Flink pike* fra 2014. I filmen viser hun hvordan det å stille for store krav til seg selv kan virke inn på menneskets psykiske helse. For henne resulterte dette i alvorlig depresjon og hun viser hvor vanskelig og destruerende dette kan være for en persons tilværelse. På den andre siden kan det å stille for store krav til seg selv presse individet til å ta avgjørelser og prioriteringer for seg selv. Subjektet frigjøres fra samfunnets forventninger og krav ved at det har fått såpass stor kunnskap om eget selv at det vet når det må prioritere bort oppgaver som blir for mye for dem (jf. Foucaults frie subjekt). Egenvurderingsteknologien kan i så tilfelle være med på å gi elevene god motstandsdyktighet i forhold til utbrenthet eller lignende.

Jeg finner også en form for dobbelthet i friheten ved egenvurderingsteknologien. Styringsteknologien satt i perspektiv gir ris til egen bak ved at karakterene venter i enden av tunnelen. Elevene vet at det til syvende og sist vil stå en karakter som beskriver deres prestasjon og mestring. I tillegg til egenvurdering som underveisvurdering, vil en sluttvurdering kreve flere karakterer gjennom semesteret som grunnlag. Dette krever at elevene blir vurdert også med karakterer underveis i semesteret, noe som Grunnlagsdokumentene (Udir, 2011; Udir, 2014b) understreker som en utfordring – vurdering og karakterer ønskes å bli sett på som noe som skal fremme læring og ikke som disiplin eller dom. Hvordan kan vurdering og karakterer oppnå dette målet? Vil ikke vurderinger og karakterer implisitt alltid virke disiplinerende og fungere som en dom for elevenes prestasjoner? Er det ikke bedre å være ærlige mot seg selv og anerkjenne denne virkningen enn å prøve å kamuflere det? Hvilke konsekvenser kan i så fall denne kamufleringen få for subjektene? Jeg har også vist til at karakterer og vurderinger ikke kan skilles fra individene som utfører vurderingen og/eller setter karakteren fordi dette styres blant annet av det gitte individets referanserammer, preferanser og fokus, og at det finnes systematiske forskjeller i praksisen (Galloway, Kirkebøen & Rønning, 2011). Dette betyr at det er viktig for elevenes sluttvurdering at de, e.g. gjennom egenvurderingsteknikken, har ervervet felles forståelse og fokus med læreren som skal vurdere dem. Med andre ord det Foucault beskriver som sannhetspolitikk (jf. Holten, 2012).

Referanseliste

- Aronson, E. (2011). *The Social Animal* (11. utg.). New York: Worth Publishers.
- Bjørngen, I. A. (2008). Ansvar for egen læring. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 45 (7), s. 862-866.
- Brinch, S. & Iversen, G. (2006). *Virkelighetsbilder. Norsk dokumentarfilm gjennom hundre år*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Börjesson, M. & Rehn, A. (2009). *Makt*. Stockholm: Liber.
- Dean, M. (2010). *Governmentality. Power and Rule in Modern Society* (2. utg.). London: SAGE.
- Federici, R. A. & Skaalvik, E. M. (2013). Lærer-elev-relasjonen – betydning for elevenes motivasjon og læring. *Bedre Skole*, 1, s. 58-63.
- Forskrift til opplæringslova. (2006). Forskrift til opplæringslova – Kapittel 3. Individuell vurdering i grunnskolen og i vidaregåande opplæring. Hentet 11. november 2014, fra https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_4#KAPITTEL_4
- Foucault, M. (1999). *Diskursens orden. Tiltredelsesforelesning holdt ved Collège de France 2. desember 1970*. Oslo: Spartacus.
- Foucault, M. (1997). *Ethics. Subjectivity and Truth*. New York: The New Press.
- Galloway, T. A., Kirkebøen, L. J. & Rønning, M. (2011). Systematiske forskjeller i karakterpraksis i grunnskolen?. *Utdanning*, s. 77-100. Hentet 29. april 2015, fra http://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/sa124/4_systematiske_forskjeller.pdf
- Holten, I. S. (2012). Kritisk diskursanalyse som arbeidsredskap. I A. E. Rønbeck (Red.), *Inspirert av Foucault. Diskusjoner om nyere pedagogisk empiri* (s. 53-72). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hultqvist, K. (2007). Michel Foucault: Makten er det som viser seg mest og derfor skjuler seg best. I K. Steinsholt & L. Løvlie (Red.), *Pedagogikkens mange ansikter. Pedagogisk idéhistorie fra antikken til det postmoderne* (s. 618-633). Oslo: Universitetsforlaget.

- Järvinen, M. (2012). Fra afhængighed til autonomi – at arbejde med stofbrugere. I M. Järvinen & N. Mik-Meyer (Red.), *At skabe en professionel. Ansvar og autonomi i velfærdsstaten* (1. utg., s. 29-51). København: Hans Reitzels Forlag.
- Järvinen, M. & Mik-Meyer, N. (2012). Indledning: At skabe en professionel. I M. Järvinen & N. Mik-Meyer (Red.), *At skabe en professionel. Ansvar og autonomi i velfærdsstaten* (1. utg., s. 13-28). København: Hans Reitzels Forlag.
- Karlsen, G. E. (2011). *Utdanning, styring og marked. Norsk utdanningspolitikk i et internasjonalt perspektiv* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kjeldstadli, K. (2010). *Fortida er ikke hva den en gang var. En innføring i historiefaget* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kleven, T. A. (2011). Data og datainnsamlingsmetoder. I T. A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (2. utg., s. 27-48). Oslo: Unipub.
- Kofod, J. (2012). „Hold hænderne i lommerne”: Om hjælp til selvhjælp på plejecentre. I M. Järvinen & N. Mik-Meyer (Red.), *At skabe en professionel. Ansvar og autonomi i velfærdsstaten* (1. utg., s. 211-230). København: Hans Reitzels Forlag.
- Mills, S. (2004). *Discourse* (2. utg.). London: Routledge.
- Neumann, I. B. (2010). *Mening, materialitet, makt: En innføring i diskursanalyse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nichols, B. (2010). *Introduction to documentary* (2. utg.). Bloomington: Indiana University Press.
- Oldervik, H. (2014). *Arbeidsplaner som styringens kunst. Bruk av arbeidsplaner i norsk skole fra 1970-2010* (Doktoravhandling, NTNU). Trondheim: NTNU.
- Rønbeck, A. E. (2012). Michel Foucaults forfatterskap og ideer. I A. E. Rønbeck (Red.), *Inspirert av Foucault. Diskusjoner om nyere pedagogisk empiri*. (s. 9-33). Bergen: Fagbokforlaget.

- Schunk, D. H., Meece, J. R. & Pintrich, P. R. (2014). *Motivation in Education. Theory, Research and Applications* (4. utg.). London: Pearson.
- Sjøberg, S. (2014). Hva PISA-testen måler. *Bedre Skole*, 4, s. 70-75.
- St.meld. nr. 11 (2008-2009). (2009). *Læreren. Rollen og utdanningen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Telhaug, A. O. (2009). *Kunnskapsløftet – ny eller gammel skole?*. Oslo: Cappelen.
- Telhaug, A. O. & Mediås, O. A. (2003). *Grunnskolen som nasjonsbygger. Fra statspietisme til nyliberalisme*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2011). *Grunnlagsdokument. Satsingen Vurdering for læring 2010-2014*. Hentet 8. oktober 2014, fra <http://www.udir.no/PageFiles/35141/Grunnlagsdokument%20for%20satsingen%20Vurdering%20for%201%20C3%A6ring%20okt%20%2020111.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2014a). *Film om egenvurdering og selvregulert læring*. Hentet 27. januar 2015, fra <http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/Filmer/Filmer-fra-ungomstrinnet/Film-om-egenvurdering-og-selvregulert-laring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2014b). *Grunnlagsdokument. Videreføring av satsingen Vurdering for læring 2014-2017*. Hentet 8. oktober 2014, fra <http://www.udir.no/PageFiles/87114/Grunnlagsdokument%202014-2017%20SISTE%20VERSJON%20I%20EPHORTE.pdf?epslanguage=no>
- Utdanningsdirektoratet. (2014c). *Hva er vurdering for læring?*. Hentet 27. januar 2015, fra <http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/Hva-er-Vurdering-for-laring/Hva-er-vurdering-for-laring/>
- Utdanningsdirektoratet. (udatert). *Fire prinsipper for underveisvurdering*. Hentet 26. januar 2015, fra <http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/4-prinsipper/#Tilbakemelding-og-veiledning>

Vedlegg 1

Elevinvolvering

Eksempel 1

Egenvurdering med kommentar fra lærer og foresatte

Fag/ferdighet	Elevens navn	Årstrinn

Mål	
Dette blir lagt vekt på i vurderingen	
Dette synes jeg at jeg klarte bra	
Jeg er fornøyd fordi	
Dette klarte jeg ikke så bra	
Dette kan jeg gjøre for å forbedre meg	
Mål for neste arbeidsperiode (fylles ut sammen med lærer)	
Foresattes kommentar	

Vedlegg 2

Elevinvolvering

Eksempel 2

|Elevenes refleksjon rundt egen læring

To ting jeg har lært i denne timen:

En ting jeg lurer på:

(Referanse: Anne [Davies](#))

Vedlegg 3

Elevinvolvering

Eksempel 3

To stjerner og et ønske

TIL _____

FRA _____



EN TING SOM ER VELDIG BRA ...



EN TING TIL SOM ER VELDIG BRA ...



EN TING DU KUNNE GJORT ENDA BEDRE ...

Referanse: Kringsjå skole, Oslo kommune

Observasjonsskjema – egen vurderingspraksis – elevinvolvering og elevenes egenvurdering

Klasse/gruppe:
Lærer:
Fag:
Periode:

I hvilken grad kan jeg si at min vurderingspraksis fører til at elevene er aktivt med i vurderingsarbeidet og at elevene trener på å vurdere eget arbeid, egen kompetanse og egen faglig utvikling (egen læring og framgang).

Du kan redligere og tilpasse skjemaet til det du jobber med å utvikle akkurat nå. Et tips er å lage et vurderingsskjema til elevene hvor du «speller» spørsmålene under, dersom du ønsker å få strukturerte tilbakemeldinger på egen praksis fra dem.

Spørsmål til egen praksis	1-5	Tegn på god praksis	Områder jeg kan bli bedre på
I hvilken grad kommer jeg og elevene mine i fellesskap fram til hva det skal legges vekt på i vurderingen av en oppgave/arbeid?			
I hvilken grad sørger jeg for at elevene mine trener på å vurdere eget arbeid/prestasjoner?			
I hvilken grad vurderer elevene hverandres oppgaver/arbeid etter tydelige faglige kriterier?			
I hvilken grad sørger jeg for at elevene mine trener på å vurdere egen kompetanse?			
I hvilken grad sørger jeg for at elevene mine trener på å vurdere egen læring og framgang?			

Elever _____

Tema/Fag _____

Lærere _____

OBSERVASJONSSKJEMA FOR ELEVER – EGEN LÆRINGSPROSESS

Spørsmål til egen vurdering	Eksempler på god praksis	Områder som kan bli bedre
I hvilken grad hjelper det meg å være med å vurdere mitt eget arbeid for å nå målene mine?		
I hvilken grad bruker jeg tilbakemeldingene jeg får fra lærer for å bli bedre i faget?		
I hvilken grad gir jeg tilbakemeldinger til lærer om hva jeg trenger hjelp til for å bli bedre i faget?		
I hvilken grad gir jeg tilbakemelding til lærer på om jeg forstår det jeg skal gjøre eller lære?		
I hvilken grad motiveres jeg av at lærer legger opp undervisningen etter hvilke læringsbehov jeg har?		
Hva lærer jeg mest av?		
Hva gjør at jeg mister motivasjonen?		

Elev _____

Tema/Fag _____

Lærer _____

VURDERINGSSKJEMA FOR ELEVER - KAMERATVURDERING

I HVILKEN GRAD FØRER KAMERATVURDERING TIL GODE LÆRINGSSITUASJONER FOR MEG

Spørsmål til kameratvurdering	Eksempler på god praksis	Områder som kan bli bedre
I hvilken grad hjelper det meg å være med å vurdere andres arbeid opp mot målene som er satt?		
I hvilken grad bruker jeg tilbakemeldingene jeg får fra medelever aktivt for å bli bedre i faget?		
I hvilken grad kameratvurdering meg til å tenke gjennom hva jeg trenger hjelp til for å bli bedre i faget?		
I hvilken grad hjelper medelever meg til å forstå det jeg skal lære?		
I hvilken grad hjelper det meg at medelever vurderer arbeidet mitt?		

Vedlegg 7

Transkripsjon av filmen ”Egenvurdering og selvregulert læring” - 15:51 (Udir, 2014b).

<http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/Filmer/Filmer-fra-ungomstrinnet/Film-om-egenvurdering-og-selvregulert-laring/>

Introduksjon med fortellerstemme: Et nytt skoleår står for døren. Elevene er spente og fulle av forventninger. Rake i ryggen og med friskt mot sitter de klare med nypissede blyanter og blanke ark. Mye kunnskap skal bankes inn i de små hodene og det er bare å holde seg våken og ta imot det læreren har å by på.

Introduksjonen er inspirert av de gamle nyhetssendingene, med svart/hvit film og korpsmusikk. Når introduksjonen er ferdig kommer kontrasten til det nye skolebilde med farger og dynamisk og harmonisk musikk.

Therese Hopfenbeck, forsker Oxford University: Det som er annerledes nå er blant annet den nye forskriften til vurdering, som tydeliggjør at elevene skal være delaktige i eget vurderingsarbeid, og det gjør jo at elevene i større grad må ta ansvar for egen læring, det som vi kaller for selvregulert læring. Det krever av dem at de er autonome og har evne til selvregulering. Selvregulert læring det handler om å innta en aktiv elevrolle der man er i stand til å sette seg mål og overvåke i hvilken grad man når målene, der man faktisk kan tenke over egne læringsprosesser og justere bruk av strategier avhengig av hvilke oppgaver man skal da løse.

Agnete Scheie, lærer NTGU: *Snakker til kamera:* Jeg jobber ved Norges toppidrettsgymnas ungdomsskole, hvor jeg er trener og lærer i norsk og RLE og mat og helse på 9. trinn. *Snakker foran klassen:* Nå skal dere snart begynne å skrive debattartikler selv. Så hva er det som er viktig å ha med når man skal skrive en debattartikkel? Nina.

Nina: Man må ha en problemstilling.

Agnete: Ja, fint. Problemstilling. Anders.

Anders: Argumenter.

Agnete: Argumenter er viktig. Aksel.

Agnete snakker til kamera igjen: Elevene er jo involvert helt fra starten. Vi ser på gode tekster som er skrevet av andre. Enten det er dagens debattartikkel på en side i aftenposten eller om jeg ser på tidligere elevtekster som har vært gode. Så elevene er med på det. *Agnete snakker foran klassen:* Nå når vi har gått gjennom denne her så vil jeg at dere skal se etter hva som er brukt.

Therese Hopfenbeck, forsker Oxford University: En av de tingene som skaper trygghet for elever, det er hvis vurderingskriterier er kjent. Hvis man for eksempel har modelltekster man kan diskutere sånn at man kan se for eksempel hva det vil si å kunne skrive et godt avsnitt, og dersom tilbakemeldinger knyttes til faglige elementer så er det også lettere for elever å forholde seg til det og kunne ta det, og det er også lettere å bruke det til å lære mer videre.

Agnete Scheie, lærer NTGU: *Snakker til kamera:* Så må de reflektere og tenke over - hva er det i denne teksten som er bra – og så setter vi opp punkter så de skal kjenne igjen kriteriene når de skal bruke det selv senere i refleksjonen under eget arbeid.

Therese Hopfenbeck, forsker Oxford University: Når elevene da involveres i å diskutere kriterier for vurdering, så vil det senere være enklere å være med på egenvurderingsbiten fordi elevene vet hva som skal telle.

Hans-Marius Christensen, lærer Ringstabekk skole: *Snakker foran klassen:* Fire, så kommer A. *Snakker til kamera:* Jeg heter Hans-Marius Christensen og jeg jobber på Ringstabekk skole som musikk lærer.

Alexandra: Når vi starter en periode så har vi en time hvor vi tar de første 10 minuttene, la oss si, så får vi vite hva som står i den læreplanen, og vi har også tilgang på en læreplan på nett, vi kan også lese der hvis vi vil.

Hans-Marius: *Snakker til kamera:* I starten av perioden så må jeg definere for elevene hvor vi skal hen, og da har jeg plukka ut noen mål fra læreplan og presenterer de for elevene, og forsøker å omsette det i et språk de kan forstå, også beskriver vi sammen hva som kjennetegner en høy grad av måloppnåelse for disse målene.

Therese Hopfenbeck, forsker Oxford University: Dersom elevene kjenner målene så er det naturlig nok enklere å nå dem. Hvis man vet hvor man skal så er det enklere å komme seg dit. Det har også noe å si for elevenes evne til å bli motivert, til å delta i eget læringsarbeid.

Øystein Imsen, lærer Ringstabekk skole: Æ e lærer ved Ringstabekk ungdomsskole i norsk, samfunnsfag og musikk. Æ e veldig opptatt av skoleutvikling særlig med dataspill og programmering. Det spillet som vi bruke i tilfellet her, ”Civilization 4”, e en historie- og geografi-simulator hvor eleven kan ta forskjellige scenario i historien og prøve seg ut selv. Hva hadde skjedd hvis de hadde gjort noen ting.

Elin: Vi opplevde jo ikke Kuba-krisen siden vi er født i -98. Da får vi oppleve den gjennom spillet og simulere hendelsene.

Øystien: Og da kommer historien tett innpå dem, da angår det dem selv, og de er nødt til å tenke over egne verdivalg i forholdt til historien.

Therese Hopfenbeck, forsker Oxford University: Dersom elevene får mulighet til å være aktive så ser man at ofte så øker motivasjonen og det ser man også i læringsmiljø der lærere legger til rette for valg sånn at elevene noen ganger kan få lov å være med å velge. I tillegg dersom de får lov å være med å bestemme *litt* hva vurderingen skal dreie seg om, så er det en måte som kan få elevene til å få mer lyst til å være med. Og den økte motivasjonen kan ha positiv effekt på læringen.

Elin: De siste fem minuttene så lagrer vi spillet og skrur av, og så skriver vi i boka.

Øystein: På slutten av hver dataspill-økt ska eleven svare på to spørsmål – hva skjedde i spillet og hva kunne jeg gjort annerledes? –

Sebastian: Jeg kan for eksempel skrive at det jeg kunne gjort annerledes denne gangen det var å lage en avtale med for eksempel Kina da, hvis du er Sovjetunionen, om å angripe Kennedy sammen. Eh, og da kan du da legge strategier fra timen til neste gang om hva du da kan gjøre for å få mere effektiv spilling og få mere ut av det.

Agnete Scheie, lærer NTGU: *Snakker til klassen:* Så for å oppsummere det dere har sagt, det vi skal ha med i en debattartikkel, så er det en situasjon med problemstilling... *Snakker til kamera:* Når vi har kommet frem da til felles kjennetegn og kriterier med elevene, så tar jeg med det, eh, de innspillene som de har kommet med og lager et skjema, og det blir vurderingsskjema hvor også kompetansemålene står, så de hele tiden er klar over da hvilke kompetansemål det er vi da trener på og hva som skal med i en god besvarelse. Og det skjema har de tilgjengelig i hele prosessen. *Snakker til klassen:* Den ligger på fronter, og dere har fått et egenvurderingsskjema som dere nå skal bruke mens dere skriver. Er det noen som ikke har det? *Noen elever rekker opp hånda og Agnete deler ut.* *Snakker til kamera:* Så i en klasse med 31 elever så blir jo dette skjemaet da ennå viktigere fordi at jeg ikke alltid har like god tid til å veilede hver enkelt elev og da kan de bruke det skjemaet til å vurdere seg selv og finne ut – har jeg fått med meg alt? Hvordan har jeg gjort det? Hvordan ligger jeg an? – *Snakker til klassen:* Hvorfor er det viktig at dere har egenvurderingsskjema og bruker det nå mens dere skriver?

Elev: For å kunne vurdere oss selv underveis, og se hva som er bra og hva som kan eventuelt kunne bli bedre.

Agnete: *Snakker til kamera:* Så på veien til å bli selvregulert, så er dette et veldig godt hjelpemiddel.

Hans-Marius Christensen, lærer Ringstabekk skole: I den perioden som jeg er inne i nå så spiller elevene i bluesband, og da starter jeg med at alle elevene prøver alle instrumentene sånn at de roterer rundt. Så det bruker vi to-tre musikktimer på. Når de er ferdige med den fasen så gjør de en egenvurdering. Da har jeg laget en oppgave til de eller en undersøkelse på it's learning, hvor de skal svare på i hvilken grad de har oppnådd, eh, eller fått til ting på de forskjellige instrumentene og også i hvilken grad de har jobba med å få det til.

Therese Hopfenbeck, forsker Oxford University: I dag er det mange lærere som tidligere brukte logger for eksempel, skriftlige logger, de bruker nå ulike læringsplattformer til å ha dialog med elevene sine og på den måten så støtter de elevene i utvikling av selvregulert læring.

Elev: Maria, hva svarte du på spørsmål 13?

Maria: Siden jeg spiller trommer lærte jeg at det er viktig at trommisen er stødig og alltid holder rytmen, hvis ikke stopper hele bandet opp. Ellers lærte jeg at alle må være samkjørte og ingen må stoppe hvis de gjør noe galt.

Snakker til kamera: Noen av tingene man skriver på dem det glemmer man ganske fort, men det er noen ting som man også husker på, og det gjør deg jo, det kan jo gjøre deg bedre da. Det er sånne ting som man ikke kommer på når man sitter i timen, men som man kommer på etterpå.

Martin: Da er det lettere når man tar den egenvurderingen så er det lettere å tenke på det i timene som kommer og prøve å huske hva som man sa der og hva man vil forbedre seg på da.

Maria: Også må man på en måte gi seg selv litt ros innimellom også da. Litt creds for å gjøre ting bra, men egentlig så får jeg mer motivasjon av å tenke på hva jeg kan gjøre bedre.

Hans-Marius Christensen, lærer Ringstabekk skole: Det viktigste med denne er å få elevene til å reflektere over hvor de selv er hen i prosessen.

Agnete Scheie, lærer NTGU: Når elevene skal skrive så bruker de jo da kjennetegnene og kontrollerer at de har med seg alt, eh, ideelt sett. I begynnelsen når de begynner å trene på å bruke egenvurderingsskjema så er det mange som ikke bruker det. De ser ikke på det, det er bare noe de fyller ut etterpå fordi de må levere det til meg sammen med besvarelsen, og da blir jo heller ikke resultatet så bra.

Therese Hopfenbeck, forsker Oxford University: En av de tingene som er viktig det er at lærere aktivt går inn og er tydelig i sin lærerrolle. Det er vanskelig for en del elever å utvikle selvregulering og kanskje det vil si at det for eksempel ordet ansvar for egen læring tidligere har blitt misbrukt fordi at en del lærere har feiltolket eller trodd at det er å ta et skritt tilbake og overlate mye av læringen til elevene. Elevene er helt avhengige av lærere som aktivt går inn å støtter dem i arbeidet med å utvikle selvregulert læring.

Agnete Scheie, lærer NTGU: Når jeg har fått inn besvarelsen så vurderer jeg den, og da bruker jeg samme vurderingsskjema som de har som egenvurderingsskjema – og så tar vi da i samtale med eleven, i veiledningssamtale, så sammenligner vi da deres egenvurderingsskjema og mitt vurderingsskjema, og så ser vi hva som var bra og hva de skal jobbe med videre fremover. Og i starten så er jo ofte min vurdering og egenvurderingen ikke helt lik, de har ikke fått med seg alt de skulle, og det blir jo noe de skal jobbe med til neste utkast.

Hans-Marius Christensen, lærer Ringstabekk skole: Etter egenvurderingen av fase en så kommer fase to. I fase to så skal elevene fordype seg i ett instrument også danner de band som skal jobbe fram en låt som skal presenteres på en konsert til slutt. Så nå kommer en ganske lang øvingsfase som går over noen uker. Cirka halvannen uke før den endelige konserten så har vi en underveis-konsert og så skal de gi hverandre kompisvurdering som vi kaller det hos oss.

Therese Hopfenbeck, forsker Oxford University: Det man ser fra forskning det er at det er krevende for elever å gi gode, kvalifiserte vurderinger til hverandre, men dersom de får opplæring i det så øker kvaliteten på tilbakemeldingene. Men det er helt avgjørende at elevene får hjelp til å gi hverandre gode vurderinger slik at de heller ikke faller inn i dette her med at det er fint og flott, men at det blir en orientering mot faglige elementer i den vurderingen de skal gi til hverandre. Og da kan man se at faglig sterke elever og elever som er litt svakere faktisk kan utfordre hverandre og gi gode spørsmål til hverandre som de kan lære mer av.

Hedda: Når jeg får tilbakemeldinger om ting jeg kan gjøre bedre så blir jeg ikke fornærmet fordi det er, de vil bare hjelpe meg med ting jeg kan gjøre bedre, og det er som regel ikke dårlige tilbakemeldinger. Det er bare ting jeg skal gjøre bedre.

Maria: Det er kanskje det man lærer mest av da, eller som man får mest bruk for videre.

Hedda: Også har vi som regel ”two stars and a wish”, og det gjør da at vi får to bra tilbakemeldinger så man da ikke mister helt motet når man da får en dårlig tilbakemelding.

Therese Hopfenbeck, forsker Oxford University: Mye av det vi snakker om i forbindelse med selvregulert læring, det å støtte elevene til å bli autonome og ta ansvar for egen læring, en forutsetning for det er de gode

klassemiljøene der det preges av et læringsmiljø som er trygt, der man har en lærer som er tydelig og som tar ansvar for at elevene tør åpne seg opp for hverandre og tør å jobbe med medelevvurdering og med egenvurdering.

Agnete Scheie, lærer NTGU: *Snakker til klassen:* Okey, nå har dere skrevet andreutkastet av debattartikkelen deres og det jeg ønsker at dere skal gjøre nå før dere leverer den til meg så jeg vurderer den er at dere skal vurdere en medelev sin tekst. Hvis alle har vurderingsskjemaene, egenvurderingsskjemaene, så bruker dere de også bytter dere tekst. *Snakker til kameraet:* Vi gjør også en del medelevvurderinger og det er jo for at elevene skal trene seg på å bli bedre på egenvurdering. Da skal de jo se hva som var bra med teksten selvfølgelig og hva som kan forbedres. Og det de opplever da er jo at det er viktig å kunne det det handler om da, og når man vurderer da en annen så vil man da, eh, bli bedre på å vurdere seg selv. *Snakker til klassen:* Hvorfor tror dere vi vurderer en annen elevs tekst – hva tror dere vi lærer av det? Petter.

Petter: Det kan være for å hjelpe andre så de ikke blir blind for sin egen tekst for det er mye lettere å se feil hos andre enn hos deg selv.

Elev: Man kan bli bedre kjent med kjennetegn til den generen vi skriver også blir man mye mer bevisst når man leser noen andre sin tekst på hva som er bra og hva som kan gjøres bedre.

Therese Hopfenbeck, forsker Oxford University: Det vi ser i gode klasserom der elevene får opplæring i å være gode medelever-vurderere for hverandre det er at elevene blir aktive slik at i klasserom der du har 30 elever så vil elever kunne jobbe sammen i grupper og par når lærerne strukturerer dette arbeidet godt. På den måten får man utnyttet elevene som ressurser for hverandre også på en mye bedre måte enn dersom alt går igjennom læreren.

Hans-Marius Christensen, lærer Ringstabekk skole: Til slutt kommer jo da konserten. Etter konserten så er det bare halvårsvurderinga som gjenstår og den ønsker vi på skolen her å aktivisere elevene i. Lærerne i så godt som alle fag bruker et verktøy på it's learning og så ser eleven på hva de har fått godt til og de vurderer hva de må jobbe mer med. Og dette skriver elevene inn i dette skjemaet selv for alle fagene nedover og så går faglæreren inn etterpå og gir en tilbakemelding til eleven på om de er enige eller ikke. Og eh, vi ser jo at elever som gjør dette for første gang i 8. klasse, de får ganske lange og fyldige svar fra lærerne sine for lærerne må hjelpe de litt med å se seg selv, mens lærerens behov for tilbakemelding synker utover, og i 10. klasse så er det ofte sånn at det går an å gi eleven reinspikka ros for du har jammen god selvinnsikt.

Therese Hopfenbeck, forsker Oxford University: Det vi vet fra forskning om selvregulering det er at det kan utvikles fra tidlig alder, helt ned i 4-5 årsalderen så jobber man med selvregulering. Det er noe som utvikles og resten av livet og man kan stadig bli flinkere til å regulere egen læring, men det som er viktig er kanskje at læreren er aktiv slik at når eleven for eksempel begynner på ungdomsskolen så støtter man elevene i at de gradvis får ta mer ansvar samtidig som de også er med i vurdering av eget arbeid.

Agnete Scheie, lærer NTGU: *Snakker til kamera:* Når vi kommer da til siste versjon av teksten eller de har skrevet flere debattartikler så ser vi jo ofte at min vurdering og elevens egenvurdering er lik. Og det er jo det vi

ønsker at de skal være såpass selvregulerte og vite hvor de er i prosessen at deres forståelse av kriteriene og kjennetegnene er lik som min som vurderer dem. *Snakker til klassen:* Også kommer jeg til å ta opp en og en og så gi dere vurdering på andreutkastet på debattartikkelen deres. Aksel. *Snakker alene med Aksel:* Nå har jeg lest andreutkastet ditt og hva syns du selv?

Aksel: Jeg syns jo det ble bedre da.

Agnete: Hva var det som ble bedre?

Aksel: Eh. Problemstillingen kom tydeligere fram

Agnete: Ja.

Aksel: og da kom jo argumentene tydeligere fram og det falt mer på plass. Flyttet litt rundt på ting og sånt, sånn at det ble mer strukturert og sånn. Så brukte jeg det skjemaet mer underveis da, istedenfor å ta det på slutten og ikke bruke så mye tid på det og sånn.

Avslutning med fortellerstemme: Etter endt skolegang er de små hodene proppet fulle av kunnskap og nå er det bare å kaste seg ut i arbeidslivet og glede seg til gullklokken, den neste milepel.

Avslutningen er med samme stil som introduksjonen. Siste ordet går til forskeren som avslutter filmen med fremtidsproblematikken og behovet for selvregulering og livslang læring.

Therese Hopfenbeck, forsker Oxford University: Det vi ser det er at verden blir stadig mer kompleks og dersom elevene våre skal kunne gå inn i jobber som de i dag ikke kjenner til så er det viktig for dem at de faktisk er i stand til å tenke kritisk, ha evnen til å regulere eget arbeid og ikke minst har evnen til å lære resten av livet.