

Beathe Nyheim

## Jakten på lærelysten

En casestudie av feedback som læringsfremmende vurderingspraksis i helse- og oppvekstfag

Masteroppgave i fag- og yrkesdidaktikk og lærerprofesjon, studieretning yrkesfag

Veileder: Julie Leonardsen

Medveileder: Siri Husa Ramlo

Mai 2023



Beathe Nyheim

# Jakten på lærelysten

En casestudie av feedback som læringsfremmende vurderingspraksis i helse- og oppvekstfag

Masteroppgave i fag- og yrkesdidaktikk og lærerprofesjon,  
studieretning yrkesfag

Veileder: Julie Leonardsen

Medveileder: Siri Husa Ramlo

Mai 2023

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap  
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden



# Sammendrag

Yrkesfaglæreren er, som andre lærere, ansvarlige for å vurdere elevers læring og utvikling. Det krever god vurderingskompetanse. De må eksempelvis ha kunnskap om vurdering i egne yrkesfag og gi elever feedback på deres yrkesfaglige utvikling. Yrkesopplæringen foregår på ulike arenaer, noe som krever at vurderingen må tilpasses riktig kontekst. Formålet med vurdering i fag er å fremme læring og bidra til lærelyst underveis i opplæringen. Dette betyr at yrkesfaglæreren skal skape lærelyst hos elevene gjennom sin undervisningsvurdering. En utfordring er at lærelystbegrepet ikke er tydelig definert av utdanningsmyndighetene.

Denne studien undersøker om det er sammenheng mellom helse- og oppvekstelevers opplevelse av lærelyst og lærerens undervisningsvurderingspraksis. Feedback er brukt som konkret eksempel på lærerens vurderingspraksis. God vurderingskompetanse er en forutsetning for å praktisere læringsfremmende vurdering. Dette innebærer blant annet å samle relevante data om elevers læring og bruke dette materialet for å designe læringsfremmende undervisnings- og vurderingsaktiviteter, samt gi elever feedback. Elevene skal delta i vurderingen av eget arbeid og kunne reflektere over egen læring og faglige utvikling. Dette er viktig for å få frem elevenes forståelse og perspektiver.

Studien har følgende problemstilling: *Hvordan opplever elevene på Vg1 helse- og oppvekstfag lærelyst gjennom yrkesfaglærerens vurderingspraksis?*

Casedesign er valgt som metodologisk tilnærming. Jeg forsker i egen klasse, noe som har gitt meg muligheten til å belyse problemstillingen gjennom egen undervisning. Til dette arbeidet har jeg designet et undervisningsopplegg og laget en modell som verktøy for datainnsamling. Modellen tar utgangspunkt i de ulike delene av en undervisningsøkt og gir rom for å undersøke elevenes opplevelse av lærelyst i de ulike delene av økten. Modellen viser også hvordan feedback som undervisningsvurderingsverktøy er integrert i undervisningen. Modellen inneholder syv kategorier med tilhørende spørsmål og brukes også som utgangspunkt for analysen av studiens datamateriale. Jeg har gitt den navnet «lærelyst-modellen».

Funnene i studien viser at elevene ikke kobler lærelyst til begrepet vurdering. Dette antyder at elevenes forståelse for lærelyst ikke helt samsvarer med formålet for vurdering. Dette fremhever hvor viktig det er å involvere elevene i arbeidet med å utvikle en felles forståelse av hva lærelystbegrepet innebærer. Videre viser funnene at yrkesfaglæreren må kartlegge elevenes forståelse for begrepet og deretter planlegge sin undervisning og aktuelle vurderingsaktiviteter.

Elevene kobler lærelyst til ulike faktorer, men spesielt til lærerens undervisning og innholdet i undervisningen. På spørsmål om hva lærelyst er, svarer elevene at lærelyst er når de har det gøy i undervisningen, læreren er engasjert og de får nok tid til å jobbe med praktiske lærings- og vurderingsoppgaver som er yrkesrettede. Det er viktig å påpeke at elevene opplever lærelyst gjennom feedback som læringsfremmende vurderingspraksis. Dette skjer når læreren gir konkret og beskrivende feedback i den aktuelle aktiviteten som gjennomføres.



Studien min antyder, som mye annen vurderingsforskning, at lærerens bruk av feedback kan fremme læring. Studien viser at yrkesfaglærernes vurderingspraksis er viktig for å opprettholde lærelysten, men feedback nevnes av få elever når de skal forklare hva som gir dem lyst til å lære. Oppsummert er det viktigste at elevene inkluderes i lærerens arbeid med vurdering, nettopp for å ha med elevenes forståelse for hva lærelyst innebærer for den enkelte. Denne informasjonen vil kunne legge grunnlaget for å planlegge undervisningen med læringsfremmende aktiviteter og vurderingspraksiser, som eksempelvis feedback.





# Abstract

Similar to other teachers, vocational education and training teachers (VETTs) are responsible for assessing students' learning and development. This requires good assessment skills. For example, they must have knowledge of assessment in their own vocational subjects and provide their students with feedback on their vocational development. Due to the diverse settings of vocational training, it is essential to adapt the assessment to the appropriate context. The purposes of assessment in subjects are to promote learning and contribute to the students' lust for learning (curiosity that motivates investigation and study) during their training. This means that the VETT shall create students' desire to learn through formative assessment. One issue is that the education authorities have not defined the concept of *lust for learning*.

In this study, I examine whether there is a connection between students attending vocational healthcare studies of lust for learning and the teacher's formative assessment. Feedback is used as an example of teachers' assessment practice. Teachers' assessment competence is a prerequisite for practicing learning-promoting assessment. This includes collecting relevant data on students' learning and using this information to design learning-promoting teaching and assessment activities. Teachers must also give feedback to their students. Students should participate in the assessment of their own work and be able to reflect on their own learning and professional development. To accomplish this aim, it is important to bring out the students' understanding and perspectives.

The research question is *how do students attending vocational healthcare studies at the first-year level perceive the lust for learning through the vocational teacher's assessment practice?*

The methodology is a case design, and I have conducted research in my own class. This has given me the opportunity to shed light on the research question through my own teaching. For this work, I have designed a teaching plan and created a model, which I call "the lust-for-learning model." It is based on the different parts of a teaching session and allows me to explore the students' perception of joy learning in the different parts of the session. The model also shows how feedback as a formative assessment is integrated into a teaching session. The model is used for the data collection in this study and contains seven categories with questions. The model is applied in the data analysis as well.

My study's findings show that the students do not associate the lust for learning with the concept of assessment. This indicates that the students' understanding of the desire to learn does not fully correspond to the purpose of assessment. It is important to involve the students in developing a common understanding of what the concept of lust for learning entails. To create joy in learning through a formative assessment of the students, the VETT must first find out the students' understanding of the term *lust for learning*. Next, the VETT can plan his teaching session and relevant assessment activities.



The students link their desire to learn to various factors, especially to the teacher's teaching session and the content of the teaching. When asked what the desire to learn means for them, the students answer that they experience it when they have fun in the teaching session, the teacher is engaged, and they have enough time to work on practical learning and assessment tasks that are vocational. It is important to point out that the students experience a desire to learn through feedback as a learning-promoting assessment practice. This occurs when the teacher gives direct and descriptive feedback regarding the actual activity being carried out.

Similar to a lot of other assessment research, my study suggests that the teachers' use of feedback can promote learning. My study shows that VETTs' assessment practices are important for maintaining students' lust for learning, but feedback is mentioned by a few students when they must explain what makes them want to learn. In summary, the students should be included in the teachers' work with assessment to contain their understanding of the individual's concept of lust for learning. This information will lay the foundation for planning teaching sessions with learning-promoting activities and assessment practices, such as feedback.



# Forord

I 2018 startet jeg på bachelorstudiet for yrkesfaglærere i Trondheim. Å ta steget inn i den akademiske verdenen medførte en meget bratt læringskurve. Å bli student i voksen alder var både krevende, spennende og ikke minst utrolig gøy. Jeg hadde rett og slett en fantastisk studietid. Dette har ført til at de siste to årene har vært dedikert til mastergradstudiet i yrkesdidaktikk. Med stolthet og glede leverer jeg masteroppgaven min. Den leveres med sløyfe og glitter, som en avslutning på en femårig studiereise.

Takk til mine kjekke og gode elever. Jeg digger hver undervisningsøkt med dere og jeg er veldig glad for at dere ville være deltagere i min studie. Uten dere hadde ikke denne oppgaven blitt til.

Min fantastiske familie vært min største heiagjeng. Takk til dere alle, og spesielt til mine nærmeste; Kenneth, Kasper og Gabriel. Takk for tålmodighet og uendelig raushet. Jeg elsker dere, pluss en, alltid.

Takk til mine nydelige venner som alltid har heiet meg frem mot målstreken. En spesiell takk til Linn-Helen, for all hjelp og støtte. Du har uten tvil vært mitt fyrtårn i den akademiske verden. En trofast hjelp for navigering gjennom hele min studietid og en uvurderlig samtalepartner for faglige diskusjoner.

Jeg har vært så heldig å ha to veiledere, Julie Leonardsen og Siri Husa Ramlo. Den største takken vil jeg rette til min hovedveileder, Julie. Du har vært med på hele reisen til dette masterprosjektet. Fra en tanke og idé til ferdig produkt. Jeg setter stor pris på at du har hatt troen på prosjektet mitt. Du har oppmuntret meg til å være kreativ og utforskende i prosessen og har bidratt med gode innspill hele veien. Du har hjulpet meg når jeg har stått fast og vært en utømmelig kilde til kunnskap. Takk til biveileder Siri for god veiledning, støtte og oppmuntrende ord.

Beathe Nyheim

25.05.2023

# Innhold

Sammendrag .....	v
Abstract.....	ix
Forord .....	xiii
Kapittel 1 Innledning .....	1
1.1 Bakgrunn for studien .....	1
1.2 Tema og problemstilling .....	2
1.3 Definerings av sentrale begrep .....	2
1.4 Oppgavens oppbygning .....	3
Kapittel 2 Tidligere forskning og teoretisk forankring .....	3
2.1 Sosiokulturell læringsteori .....	4
2.2 Vurdering .....	5
2.3 Vurdering for læring.....	7
2.4 Vurderingskompetanse.....	8
2.5 Feedback som læringsfremmende vurderingspraksis .....	10
2.6 Lærelyst.....	13
2.7 Den yrkesdidaktiske relasjonsmodellen .....	16
Kapittel 3 Metode.....	19
3.1 Studiens epistemologiske og metodologiske forankring .....	19
3.2 Kvalitativt design som forskningstilnærming .....	19
3.3 Kontekst og deltagere .....	20
3.3.1 Situasjonsbeskrivelse.....	21
3.4 Datainnsamling .....	23
3.5 Analyse .....	26
3.5.1 Uformell samtale med elevene .....	29
3.6 Forskningsmessig kvalitet.....	31
3.6.1 Etske betraktninger .....	32
3.6.2 Forskerrollen.....	32
Kapittel 4 Funn og drøfting.....	33
4.1 Tema 1: Elevens forståelse av lærelyst .....	33
4.2 Tema 2: Lærings- og vurderingsaktiviteter som skaper og opprettholder lærelyst .....	35

4.3 Tema 3: Tilbakemelding som skaper og opprettholder lærelyst ....	37
4.4 Tema 4: Egenvurderingens betydning for lærelyst .....	39
4.5 Tema 5: Elevsamarbeidets betydning for lærelyst.....	40
4.6 Tema 6: Følelser som gir og tar lærelyst .....	41
Kapittel 5 Avsluttende kommentarer og implikasjoner .....	43
Referanser .....	47
Vedlegg .....	51

## Figurer

Figur 1. Den didaktiske relasjonsmodellen (Hiim & Hippe, 2011, s.132).	16
Figur 2. Oversikt over undervisningsøkt dag 1 .....	22
Figur 3. Oversikt over undervisningsøkt dag 2 .....	22
Figur 4. Oversikt over studiens datainnsamling .....	23
Figur 5. Lærelyst-modellen .....	24
Figur 6. Oversikt over kilder som har bidratt til innholdet i lærelyst- modellen .....	25
Figur 7. Koding av datamaterialet .....	27
Figur 8. Kodeskjema fra arbeidet med analysearbeidet .....	28

# Kapittel 1 Innledning

I dette kapitlet presenterer jeg først studiens bakgrunn. Deretter aktualiserer jeg den valgte tematikken, introduserer fenomenet jeg studerer og gjør rede for problemstillingen. Videre redegjør jeg kort for studiens teoretiske og metodiske forankring samt at jeg definerer et utvalg sentrale begreper. Avslutningsvis presenterer jeg en oversikt over oppgavens struktur og innhold.

## 1.1 Bakgrunn for studien

Norske utdanningsmyndigheter krever at alle lærere i skolen skal praktisere vurdering for læring jmfør Opplæringslova §3-10. Forskning poengterer også at vurdering for læring kan ha stor betydning for både elevenes læringsutbytte og deres motivasjon for læring (Black & William, 1998). Det kan imidlertid være utfordrende å sikre at læreres vurderingspraksiser fremmer læring og gir elevene lyst til å lære. I 2020 dukket begrepet *lærelyst* opp i vurderingsforskriften §3-3, nettopp for å presisere at formålet med formativ vurdering i fag er å fremme læring og bidra til lærelyst (Gamlem, 2021; Opplæringslova, 1998/2020).

Lærere må ha god vurderingskompetanse for å praktisere læringsfremmende vurdering (Stiggins, 1995; Popham, 2009; Xu & Brown, 2016). De må eksempelvis kunne samle relevante data om elevers læring og bruke dette materialet for å designe læringsfremmende undervisnings- og vurderingsaktiviteter, samt gi elever *feedback* (Hattie & Timperly, 2007; Popham, 2009). Yrkesfaglærere må i tillegg ha kunnskap om vurdering i egne yrkesfag og kunne gi elever *feedback* på deres yrkesfaglige utvikling. Men kanskje viktigst og vanskeligst av alt, lærere i alle fag skal skape lærelyst, både gjennom undervisning og vurdering.

Motivasjonen min for å skrive masteroppgaven er å utforske elevenes forståelse for begrepet lærelyst. Til tross for at lærelyst er fremhevet som en del av formålet med vurdering, er ikke begrepet tydelig definert i politiske satsninger/styringsdokument og lovtekster. Jeg vil hevde det er en forutsetning å vite noe om hva som gir elevene lyst til å lære for å kunne skape lærelyst hos en elevmasse. I tillegg vil jeg bidra til at det kan utvikles en felles forståelse for begrepet. Elevperspektivet er viktig, det er tross alt de som skal ha lyst til å lære, og det er lærerens ansvar. Som yrkesfaglærer tilstreber jeg å utøve god, læringsfremmende vurderingspraksis som kan bidra til lærelyst hos elevene. Med dette som bakgrunn for oppgaven er jeg nysgjerrig på om lærerens underveisvurdering virkelig kan være nøkkelen til lærelyst for elevene sin del, eller om kravene fra utdanningsmyndighetene ikke lar seg innfri. Jeg forsker i klasserommet, og studien er forankret i den konteksten *feedback* blir gitt, mottatt, søkt etter eller forkastet.

Elever har ulik erfaring, behov og ønsker når det kommer til både læringsarbeid og vurdering. Elevene kan også oppleve lærelyst og motivasjon for læringsarbeidet ulikt. Det er derfor hensiktsmessig med et samarbeid mellom lærer og elev for å unngå misforståelser og for å klargjøre formålet med det arbeidet som skal gjøres og vurderes. Jeg opptatt av at elevene skal ha lyst til å lære sitt fremtidige yrke, da dette bidrar til at de blir dyktige fagarbeidere. Samfunnet trenger fagarbeidere som er engasjert og motivert i å utøve sitt eget yrke på en best mulig måte.



## 1.2 Tema og problemstilling

Med utgangspunkt i studiens bakgrunn har jeg valgt å fokusere på temaet lærelyst gjennom bruk av vurdering. Formålet med studien er å utforske hvordan yrkesfaglærerens praksis med underveisvurdering fremmer lærelyst hos den enkelte elev. Med utgangspunkt i oppgavens tema er følgende problemstilling formulert: *Hvordan opplever elevene på Vg1 helse- og oppvekstfag lærelyst gjennom yrkesfaglærerens vurderingspraksis?*

Prosjektet er elevorientert og jeg er interessert i å undersøke elevenes forståelse for lærelyst, og knytte dette til vurdering, spesielt feedback. Studien undersøker derfor hvordan feedback fremmer lærelyst hos den enkelte elev. Feedback presenteres som et konkret eksempel på yrkesfaglærerens vurderingspraksis.

Studiens metode er kvalitativt casedesign med en utforskende karakter. Caset som studeres i dette tilfellet er en bestemt elevgruppe og hvordan feedback kan fremme lærelyst hos elevene, samt deres opplevelse av lærelyst gjennom feedback som underveisvurdering. Jeg har designet en egen modell for prosjektets datainnsamling. De ulike kategoriene i modellen tar utgangspunkt i en undervisningsøkt og viser hvordan feedback som læringsfremmende vurderingspraksis er integrert i øktens ulike deler. Den illustrerer hvordan ulike typer feedback kan omsettes i praksis. Modellen presenteres nærmere i metodekapittelet.

## 1.3 Definerings av sentrale begrep

Vurderingsbegrepene som brukes i denne oppgaven er knyttet til, og danner grunnlag for, egen vurderingspraksis i lærings- og vurderingssituasjoner. I det videre gir jeg en kort beskrivelse av de aktuelle begrepenes betydning og hvordan jeg forstår og bruker dem i oppgaven.

Vurdering i skolekontekst handler om å måle elevenes faglige prestasjoner og sosiale kompetanse (Engh, 2011). I vurderingsterminologien finnes noen begrep som innehar lik betydning og gjerne brukes om hverandre, for eksempel formativ vurdering og underveisvurdering. Dette er all vurdering som gis underveis i opplæringen. Den skal brukes til å fremme læring, tilpasse opplæringen og øke kompetansen i fag. Underveisvurderingen skal være integrert i opplæringen og kan være både muntlig og skriftlig. Det er naturlig å knytte inn vurdering for læring sammen med disse begrepene. Dette fordi underveisvurdering omtales som en vurderingspraksis og praktiseres i norske skoler av alle lærere. Begrepene som er presentert brukes i oppgaven og behandles synonymt. Underveisvurdering har allikevel et naturlig fokus da oppgavens problemstilling skal undersøke hvordan yrkesfaglærerens underveisvurderingspraksis fremmer lærelyst hos den enkelte elev.

Summativ vurdering og sluttvurdering har også lignende betydning. Det er den vurderingen som læreren gir på slutten av opplæringen og skal gi informasjon om elevens samlede kompetanse. Sluttvurdering i videregående opplæring er standpunktkarakterer og eksamenskarakterer. Begrepene som er presentert brukes i oppgaven og behandles synonymt (Opplæringslova, §3-14, 2006)

Vurderingskompetanse er den kompetansen som læreren trenger for å være en god vurderer. Vurderingskompetanse kan fremstå som omfattende og kompleks og handler blant annet om ulike egenskaper, kunnskaper og ferdigheter som læreren må ha eller

tilegne seg for å være vurderingskompetent. Vurderingskompetanse kan ifølge Stiggins (1991) hjelpe lærere med å skille mellom kloke og ufornuftige vurderingspraksiser.

Den vanligste norske oversettelsen av begrepet feedback, er tilbakemelding. Feedback og tilbakemelding brukes ofte om hverandre. I litteraturen som presenteres brukes både feedback og tilbakemelding, avhengig av hvilken forfatter jeg henviser til. Jeg bruker derfor begrepene synonymt. I Problemstillingen bruker jeg feedback, da det er et godt etablert begrep. Jeg vil fremheve at jeg bruker det norske begrepet tilbakemelding i datainnsamlingen. Dette valget er gjort med hensikt for å gi studiens deltagere en klar forståelse av begrepet og dets betydning. I kapittel 4, som omhandler funn og drøfting, vil både feedback og tilbakemelding brukes. Begrepet tilbakemelding skrives i deltagernes besvarelser da jeg tilstreber å opprettholde lojaliteten til datamaterialet ved å gjengi utsagn ordrett. Da store deler av litteraturen bruker det engelske ordet feedback ønsker jeg å behandle det slik i drøftingsdelen.

Lærelystbegrepet er som nevnt ikke tydelig definert. I denne oppgaven tolker jeg lærelyst synonymt med betydningen *lyst til å lære*. Gamlem (2021) sin definisjon legger grunnlaget for min tolkning. Hun definerer begrepet lærelyst som «en tilstand som gjør at man blir ivrig etter å lære mer og lære nye ting» (Gamlem, 2021, s.5).

Jeg kommer tilbake til alle begrepene og hvordan de benyttes i utdanningsforskning i kapitlet med gjennomgang av tidligere forskning, men vurderingskompetanse er av særlig interesse for oppgaven.

## 1.4 Oppgavens oppbygning

Masteroppgaven består av fem hovedkapitler. Etter introduksjonskapitlet vil jeg i kapittel 2 gjøre rede for oppgaves teoretiske forankring og tidligere forskning. Kapittel 3 består av vitenskapsteoretiske, metodologiske, epistemologiske og metodiske betraktningen ved prosjektet. Her presenteres også strategier for datainnsamling og analyse. Det blir gjort rede for kvalitetsmessige og etiske aspekter samt forskerrollen. I kapittel 4 presenteres studiens funn og drøftes mot tidligere forskning og teori. Avslutningsvis, i kapittel 5, oppsummerer jeg masterprosjektet og foreslår noen mulige implikasjoner av funnene samt noen tanker for videre forskning.

# Kapittel 2 Tidligere forskning og teoretisk forankring

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for tidligere forskning og teori som kan belyse oppgavens problemstilling. Jeg starter med å presentere sosiokulturell læringsteori. Videre tar jeg for meg vurdering og konseptet vurdering for læring. Lærerens vurderingskompetanse belyses før jeg presenterer lærelystbegrepet. Jeg avslutter med å redegjøre for den yrkesdidaktiske relasjonsmodellen. Modellen presenteres som et teoretisk rammeverk. Jeg har brukt modellen i planleggingen av undervisningsøktene som er arena for oppgavens datainnsamling.

## 2.1 Sosiokulturell læringsteori

En sosiokulturell tilnærming til læring innebærer en antagelse om at læring og utvikling skjer gjennom deltagelse og samspill med andre, i ulike aktiviteter og kontekster (Vygotsky, 1978). Yrkesfagelever opptrer i sosiale samspill både på skolen og i bedrift og tilegner seg dermed yrkesfaglig kunnskap gjennom deltagelse i sosial praksis.

Eksempelvis deltar elevene i ulike yrkesfaglige læringsaktiviteter på skolen og i bedrift som krever samarbeid med andre mennesker. Et sosiokulturelt læringssyn vektlegger samspillet mellom individet og det sosiale miljøet i læring og utvikling. Dette eksempelet viser hvordan en sosiokulturell forståelse kan knyttes til vurdering for læring, nettopp fordi elevene konstruerer yrkesfaglig kunnskap i samhandling.

Begrepet «den nærmeste utviklingszone» er utviklet av Lev Vygotsky (1978) og viser til det nivået av oppgaver som er for vanskelig for eleven å klare alene, men som eleven kan klare med veiledning, hjelp og støtte fra lærer eller medelever. I følge Vygotsky (1979) skjer læring i den nærmeste utviklingssonen når individet får den støtten og veiledningen som trengs for å løse en oppgave og tilegne seg kompetanse. Engh (2011) knytter vurdering for læring til den nærmeste utviklingssonen som er preget av læringsdialog og prosess mellom lærer og elev. Engh (2011) hevder derfor at feedback har best effekt når den blir gitt i den nærmeste utvikling. Det er mulig at læreren gjennom samspillet med eleven har mulighet til å skape lærelyst gjennom feedback i den nærmeste utviklingssonen. Dette gjelder også yrkesfaglæreren. Samtidig er det muligheter for at lærelysten opprettholdes når eleven mestrer oppgaven ved hjelp av feedback, har tilegnet seg ny kunnskap og kan arbeide ut over den aktuelle sonen. Dette eksempelet viser at kommunikasjon er nært knyttet til et sosiokulturelt perspektiv og dialogen i undervisningen er det bærende elementet for læring. Dette fordi læreren er i dialog med eleven for å hjelpe på best mulig måte (Engh, 2011; Fjørtoft & Sandvik, 2016).

Mercer og Littleton (2007) fremhever også verdien av læringsdialog:

A sociocultural perspective raises the possibility that educational success and failure may be explained by the quality of educational dialogue, rather than simply by considering the capability of individual students or the skill of their teachers. It encourages the investigation of the relationship between language and thinking and also of the relationship between what Vygotsky called the «intermental» and the «intramental» - the social and the psychological- in the processes of learning, development and intellectual endeavor. (Mercer & Littleton, 2007, s.4.)

Her påpeker Mercer og Littleton (2007) viktigheten av sosial samhandling og kognitiv utvikling. Også Gamlem (2015) kobler disse to faktorene sammen og argumenterer for at samspillet mellom tanke og språk i forbindelse med kunnskapskonstruksjon og meningsskaping er kompleks. Dette viser en oppfatning av at læring skjer i samspill og samhandling med andre, for eksempel mellom elev - lærer eller elev - elev.

Feedback er et eksempel på sosial mediering som handler om å få støtte fra omverdenen og kan være til støtte for elevenes læringsprosess. Selvmediering er når eleven regulerer egen læring og aktivt søker informasjon for og av læring, samt tar valg for videre læringsprosess. Individets samspill og samhandling med andre er ifølge sosiokulturell læringsteori grunnlaget for å forstå hvordan samtale og feedback gjennom samhandling skaper støtte for læring (Gamlem, 2015). Språket er en del av kulturen elevene befinner seg i. Språklig kommunikasjon mellom lærer og elev er det viktigste redskapet som

brukes til å overføre innsikt fra en person til en annen. Når man lærer ferdigheter eller nye begrep hjelper språket oss til å forstå og mestre (Engh, 2011). Et eksempel fra yrkesfag er når elevene skal lære seg praktiske ferdigheter, som håndhygiene på helse- og oppvekstfag. Da får elevene vist sine ferdigheter gjennom de handlingene som inngår i aktiviteten håndvask. Språket brukes som et redskap ved at eleven reflekterer i dialog med yrkesfaglæreren over aktiviteten hun har utført. Yrkesfagelevs læring foregår ikke nødvendigvis i klasserommet. Når elevene er i praksis i bedrift og utøver arbeidsoppgaver som er knyttet til et bestemt yrke, vil yrkeskultur og fagspråk samt sosial og språklig samhandling være en naturlig del av elevens læring.

Interaksjonen mellom elev - lærer og elev - elev er en viktig faktor for å støtte elevenes utvikling og læring. Hvis elevene skal kunne bygge videre på sine egne erfaringer og lære mer, må læreren kunne sette seg inn i hver enkelt elev sine læringsforutsetninger (Sylte, 2013). Læreren må alltid sørge for at elevene har noe å strekke seg etter, og ifølge Vygotsky (1978) må læreren justere retning og emner etter elevenes forståelse, spørsmål og henvendelser i læringsaktivitetene. Dette er sentralt i en læringsstøttene praksis. Som vist, kan feedback brukes som et læringsstøttene verktøy underveis i læringsprosessen. Ifølge Gamlem (2014) kan dette blant annet føre til at elevene oppnår høyere måloppnåelse.

Jeg har valgt en sosiokulturell tilnærming til læring og kunnskapskonstruksjon fordi jeg i oppgaven er opptatt av hvordan samspillet mellom lærer og elev i vurderingssituasjoner kan bidra til læring og skape lærelyst. Vurderingssituasjoner kan være krevende for elever, men gjennom læringsstøttene praksiser der læreren fokuserer på å hjelpe elevene over i den nærmeste utviklingssonen kan mestring og lærelyst finne sted.

## 2.2 Vurdering

Nasjonale utdanningspolitiske dokumenter beskriver rammene for vurdering i fag. Elever har eksempelvis krav på både underveis- og sluttvurdering (Forskrift til opplæringslova, 2006, §3-2 og §3-3). Knyttet til yrkesopplæringen er et eksempel på underveisvurdering når elevene får skriftlig og muntlig feedback i en læringsaktivitet som handler om yrkesspesifikke arbeidsoppgaver. Sluttvurdering skal gi informasjon om kompetansen til elevene ved avslutningen av opplæringen. I videregående skole uttrykkes sluttvurdering i yrkesopplæringen med standpunkt karakter eller eksamens karakter som viser elevens samlede kompetanse i faget (Haaland, 2021). I norske styringsdokumenter beskrives formålet med vurdering i fag. Vurderingen skal fremme læring og bidra til lærelyst underveis i opplæringen (Forskrift til opplæringslova, 2006, §3-3).

I forskningslitteraturen finnes ulike definisjoner på hva formativ og summativ vurdering handler om. Andrade og Cizek (2010) forstår formativ vurdering og summativ vurdering som to ulike kategorier basert på formålet med og tidspunktet for gjennomføring. De forklarer at vurdering kan anses som formativ eller summativ med visse kriterier. Formativ vurdering må gjennomføres underveis i et læringsforløp samt kunne «hake av» på ett eller flere av de følgende formål: identifisere elevens faglige styrker og svakheter, støtte læreren i videre planlegging av undervisning, støtte elevene i å regulere egen læring, hjelpe med å rette elevarbeid, utvikle elevenes evne til egenvurdering, øke elevenes autonomi og ansvar for egen læring. For at vurderingen skal anses som summativ mener de at vurderingen må gjennomføres på slutten av et læringsforløp. Eksempelvis på slutten av et arbeid med tema, et halvår eller skoleår. Videre påpeker de at summativ vurdering primært har til hensikt å kategorisere elevens prestasjon.

Black og William (2009) presenterer et annet perspektiv for vurderingsformene, og skiller ikke mellom de to med tidspunkt og formål. I deres definisjon av formativ og summativ vurdering kan vi lese at:

en klasseromspraksis (...) er formativ i den grad bevis for elevens læring blir samlet inn, tolket og anvendt av lærere, elever og medelever for å ta avgjørelser om de neste stegene i undervisningen. Slike avgjørelser vil sannsynligvis være bedre, eller bedre fundert, enn hvis avgjørelser som blir tatt uten bevis. (Black & William, 2009, s. 9)

Her påpeker Black og William (2009) at når læreren samler inn bevis for hva elevene faktisk lærer blir læreren bedre rustet til å avgjøre veien videre. De mener at alle vurderingspraksiser kan ha formative sider ved seg hvis de brukes til å planlegge videre undervisning.

En vurderingskompetent lærer kan ifølge Fjørtoft og Sandvik (2016) vurdere om egen vurderingspraksis kan kalles formativ på bakgrunn av ulike faktorer. Eksempelvis samspillet i undervisningsrommet, egen forståelse av elevenes læring, samt videre planer for undervisningen. Læreren må i tillegg kontinuerlig vurdere egne metoder som brukes i undervisningen. Videre er det behov for læreren å tilrettelegge i forhold til skolens rammer rundt opplæringen og læringsmiljøet, som eksempel nasjonale styringsdokumenter, forventninger i læreplanens kompetansemål samt eget kunnskapsgrunnlag og forståelse av vurdering.

Vurdering er en sentral og viktig del av yrkesfaglærerens arbeidsoppgaver og innebærer blant annet at læreren skal verdsette og målsette elevenes lærings- og vurderingsarbeid (Haaland, 2021). Formålet med vurdering i fag er generell og gjelder for alle fag i videregående opplæring. I yrkesopplæringen handler vurdering om at yrkesfaglæreren skal vurdere elevenes begynnende yrkeskompetanse (Hiim & Hippe, 2011). I yrkesfaglig opplæring skal formativ vurdering bidra til at elevene lærer mer og øke sin yrkeskompetanse. Dette kan skje ved at læreren vurderer kvaliteten på et helhetlig yrkesarbeid eleven gjennomfører (Haaland, 2021). Et eksempel fra yrkesfag er når læreren gir elevene feedback mens de arbeider med ergonomiske prinsipper og forflytning på sykerommet. Når elevene øver seg på å forflytte hverandre fra sykeseng til rullestol er yrkesfaglæreren observatør og kan veilede og gi feedback til elevene når de utfører forflytningen. Når elevene får feedback på sitt arbeid i den aktuelle læringsaktiviteten kan det tenkes at de lærer mer og øker sin begynnende yrkeskompetanse, i dette tilfellet innenfor ergonomi og forflytning. Læreren får også mulighet til å observere kvaliteten på yrkesarbeidet eleven gjennomfører fordi han befinner seg i en vurderingssituasjon som gir informasjon om elevens kompetanse.

I tillegg til formål med vurdering som er påpekt, innebærer vurdering i yrkesopplæring at læreren skal kunne vurdere elevenes yrkeskompetanse, læring og læreprosess.

Grunnlaget for vurdering i yrkesutdanningen bør bestå av at elevene utfører, beskriver og begrunner ulike oppgaver knyttet til yrkene de potensielt vil utdanne seg til (Hiim & Hippe, 2011; Haaland & Nilsen, 2020). Et eksempel fra helse- og oppvekstfag er hvis yrkesfaglæreren lager en praktisk vurderingsaktivitet som handler om kosthold der elevene skal kunne sette sammen og lage enkle måltider til ulike brukergrupper.

Yrkesfagelevne kan da begrunne sine valg av brukergruppe og sammensetning av måltidet skriftlig i et planleggingsskjema. Når elevene lager måltidet på kjøkkenet, vil læreren kunne observere elevenes praktiske utførelse av det de har planlagt. Slik kan læreren innhente informasjon om elevenes begynnende yrkeskompetanse i å lage enkle

måltider til ulike brukere. Som vurderingsgrunnlag kan yrkesfaglæreren i tillegg bruke informasjonen fra planleggingsskjemaet. Knyttet til dette eksempelet kan yrkesfaglæreren bruke feedback som vurderingspraksis. Feedback kan da bli gitt på faginnholdet i elevenes planleggingsskjema og i den praktiske gjennomføringen av læringsaktiviteten. Feedback er en vurderingspraksis som er aktuell for yrkesfaglæreren å bruke i arbeidet med vurdering for læring.

## 2.3 Vurdering for læring

Vurdering for læring-trenden kan kobles til The Assessment Reform Group og deres forskning på hvordan formative vurderingspraksiser kan øke elevenes læring. Trenden har også fått fotfeste i Norge og siden 2010 har vurdering for læring vært en nasjonal satsing på læringsfremmende vurdering. Dette fordi det var et stort behov for å styrke lærers og skolens vurderingskompetanse. Utdanningsmyndighetene krever nå at alle lærere skal utøve vurdering for læring i sin vurderingspraksis (Utdanningsdirektoratet, 2019). Publikasjonene og erfaringene til The Assessment Reform Group har vært viktige i prosessen med å iverksette vurdering for læring i norsk skole (Engh, 2011).

The Assessment Reform Group (2006) definerer vurdering for læring som: «[...] a process of seeking and interpreting evidence for use by learners and their teachers to decide where the learners are in their learning, where they need to go and how to get there» (Assessment Reform Group, 2006, s.10)

De viser her til en 3-trinns prosess som involverer eleven i egen læring. For det første må læreren og eleven tolke den dokumenterte informasjonen som eksisterer om elevenes nåværende kompetanse. Dernest avklarer eleven og læreren hvilke læringsmål som gjelder. Til slutt avtaler de hvilken læringsstrategi som er hensiktsmessig for eleven å bruke i det videre arbeidet for å nå målet på best mulig vis (Engh, 2011).

The Assessment Reform Group (2006) sin definisjon gjenspeiles i prinsippene for god undervisningsvurdering (Utdanningsdirektoratet, 2022) norske utdanningsmyndigheter pålegger lærerne å følge. De fire prinsippene er innlemmet i forskrift til Opplæringslova (§3-10, 2006) og sier at elevene skal delta i vurderingen av eget arbeid og reflektere over egen læring og faglige utvikling, elevene skal forstå hva de skal lære og hva som blir forventet av dem, elevene skal vite hva de mestrer og at elevene skal få råd om hvordan de kan arbeide videre for å øke kompetansen sin.

Black og William (1998) viser i sin betydelige dokumentasjon at vurdering for læring har stor betydning for elevenes læring. De trekker frem tre faser i læring og undervisning som gjelder alle aktørene i klasserommet (lærer, elev og medelev). Det handler om å fastslå hvor eleven befinner seg i læringsprosessen, hvor skal eleven skal i læreprosessen, og hvordan eleven skal komme videre i læringsprosessen. Med utgangspunkt i disse tre fasene har William og Leahy (2007) utformet et rammeverk som viser fem nøkkelprosesser for gjennomføring av vurdering for læring og feedback som vurderingspraksis i klasserommet.

Nøkkelprosessene innenfor vurdering for læring har som mål å aktivisere elevene i egen læring. Strategiene handler om at læreren lager meningsfulle undervisningsopplegg med klare mål for læringsaktivitetene som skal gjøres. Læreren må avklare at elevene vet hva de skal gjøre og hva som er forventet av dem. Videre involverer læreren aktivt elevene i egen læring, eksempelvis gjennom oppmuntring til deltagelse gjennom dialog og diskusjon. Læreren gir læringsfremmende feedback til elevene underveis i læringsaktivitetene slik at de får støtte videre i læreprosessen. Elevene aktiveres som

ressurser for hverandre gjennom medelevs vurdering og de får eierskap for egen læring, samt utvikler selvregulering gjennom egenvurdering (Hattie & Timperley, 2007; Sadler, 1989).

Forskningen som er presentert, omhandler ikke yrkesfagene og deres særegenheter. Det er gjort begrenset med forskning på vurdering i yrkesfag, men yrkesfaglige vurderingstradisjoner gjenspeiler på mange måter tanken bak vurdering for læring. Et eksempel på dette er mesterlære-tradisjonen som har veiledning, utprøving og observasjon som sentrale faktorer for vurdering. Å kunne praktisere vurdering for læring er en sentral del av lærerens vurderingskompetanse. Dette gjelder også yrkesfaglæreren. I denne oppgaven er feedback brukt som strategi for å praktisere vurdering for læring i en yrkesfaglig kontekst.

## 2.4 Vurderingskompetanse

Begrepet vurderingskompetanse er ofte brukt som en oversettelse av det engelske *assessment literacy* (Stiggins, 1995; Popham, 2009). En rekke internasjonale forskere har bidratt til å utvikle begrepet og særlig er Rick Stiggins (1995) og James Popham (2009) anerkjent for sitt arbeid som har ført til økt bevissthet rundt vurderingskompetansens betydning i utdanning og opplæring. Jeg vil i det neste redegjøre for forskning på vurderingskompetanse. Avslutningsvis peker jeg på noen utfordringer knyttet til yrkesfaglæreren vurderingskompetanse.

Forskning på vurderingskompetanse (Stiggins, 1995; Popham, 2009; Xu & Brown, 2016) presenterer ulike perspektiver på hvilke vurderingskunnskaper en lærer bør ha for å være en god vurderer. Stiggins (1995) mener en læres vurderingskompetanse består av fem aspekter. For det første må læreren ha et tydelig definert formål for vurderingen. Videre må læreren inneha en forståelse for innholdet i og sammenhengen mellom ulike læringsmål. Neste aspekt er at læreren må evne til å velge metoder som passer for vurdering, samt ha kunnskap om hvordan man kan samle informasjon om elevens læringsutbytte. Til sist må læreren ha en bevissthet om feilkilder og fordommer i vurdering (Stiggins, 1995). En annen viktig faktor som spiller inn på lærerens vurderingskompetanse er den praktiske erfaringen læreren tilegner seg i arbeid med vurdering (Fjørtoft & Sandvik, 2016). I ulike vurderingssituasjoner må læreren omsette de teoretiske prinsippene for vurdering og bruke disse som et verktøy i arbeidet med elevenes læring.

Ifølge Popham (2009) forstår vurderingskompetente lærere formålet med vurdering. Han mener også at deres praksis er pålitelig og gyldig og at de kan identifisere fordommer (bias) som kan påvirke vurderingen. Lærere med vurderingskompetanse legger også til rette for at elever med utfordringer ivaretas i vurderingssituasjoner.

Vurderingskompetente lærere kan i tillegg designe relevante vurderingsaktiviteter, tolke dataene de samler inn og bruke disse til å fremme læring. De ser også sammenhengen mellom undervisningskvalitet og vurderingsresultater. Elementene Popham (2009) knyttet til en vurderingskompetent lærer omfavner både det skolefaglige, det testteoretiske og det sosiale aspektet ved vurdering (Fjørtoft & Sandvik, 2016).

Forventningene til lærerne kan beskrives som omfattende når man ser på hva forskerne mener lærerens vurderingskunnskaper skal innebære.

Et viktig bidrag i forskningsfeltet om vurderingskompetanse er modellen til Xu og Brown (2016). Modellen viser en enhetlig oversikt over de ulike aspektene forskningsfeltet presenterer av lærerens vurderingskompetanse, samt hvordan læreren kontinuerlig kan

utvikle sin vurderingskompetanse i praksisfeltet, både individuelt og kollektivt. Modellen består av følgende bestanddeler: lærerens kunnskapsgrunnlag, veiledende rammeverk til fortolkning, lærerens forståelse av vurdering, institusjonelle og sosiokulturelle kontekster (makro og mikro), lærerens vurderingskompetanse i praksis, lærerens læring og konstruksjon av lærerens identitet som vurderer (Xu & Brown, 2016). Modellen fremstår som kompleks, men ifølge Xu og Brown (2016) er den nyttig som et grunnlag for lærerens forståelse og handling i vurderingssammenheng. De påpeker at modellen kan anvendes til å forstå hvordan lærerens kunnskapsgrunnlag kan deles inn i ulike nivåer og hvordan kontekster på makro og mikronivå bidrar til en kontinuerlig utvikling av den enkelte lærers forståelse av vurdering. Forfatterne sier at modellen er sirkulær, noe som medfører at endringer i en bestanddel av modellen fører til endringer i en annen. En endringsflyt vil bevege seg fra bunnen av modellen til toppen. Eksempelvis vil endringer i lærerens kunnskapsgrunnlag få utslag i lærerens konstruksjon av identitet som vurderer. Samtidig kan man se av modellen at eksempelvis kontekstuelle praksiserfaringer flyter fra toppen til bunnen og bidrar til ny kunnskap til kunnskapsgrunnlaget (Xu & Brown, 2016).

Til tross for kompleksiteten i Xu og Brown (2016) sin modell, fastslår Fjørtoft og Sandvik (2016) at modellen viser at lærere oppnår økt og bedre forståelse for vurdering gjennom deltagelse i en rekke aktiviteter. Disse inkluderer kontinuerlig refleksjon over egen vurderingspraksis, engasjement i skolebaserte aktiviteter for utvikling av vurderingskompetanse, deltagelse i profesjonelle samtaler om vurdering, samt aktiv utforskning av nye ressurser som kan fornye lærerens forståelse av vurdering og egen rolle som vurderer.

Det er hensiktsmessig å se på definisjonen av vurderingskompetanse slik den er beskrevet i norsk skolepolitikk (Fjørtoft & Sandvik, 2016). Utdanningsdirektoratet (2011) definerer vurderingskompetanse slik:

Vurderingskompetanse forstås som bruk av metoder, vurderingsformer og vurderingsresultater, utvikling av et fagspråk om vurdering og som sammenheng mellom mål og vurdering. Å utvikle vurderingskompetanse innebærer også å etablere en vurderingskultur med fokus på elevenes og lærerens læring, med rom for å prøve å feile og for å gi hverandre konstruktive tilbakemeldinger. (Utdanningsdirektoratet, 2011, s.91)

Her vektlegges lærerens valg av metoder i vurderingssammenheng, deres evne til å se sammenheng mellom målene for læring, og deres evne til å bruke vurderingsverktøy som støtter eleven i sin læring og bidrar til å etablere en kultur som fremmer læring og konstruktivitet (Fjørtoft & Sandvik, 2016). Læreren må altså ha kompetanse om vurdering for å kunne ta på seg rollen som vurderer og utføre vurdering på en faglig god måte.

Læreren må også inneha en forståelse for hvilken rolle vurdering har i skolen, eksempelvis kontekst og hvordan vurdering kan anvendes på gode og mindre gode måter. Vurdering i skolen er et kontekstuel fenomen, noe som krever at behovet for kunnskap om vurdering vil variere ut ifra den situasjonen vurderingen foregår i. Ved mangel på vurderingskompetanse vil ikke læreren kunne bedømme elevenes nivå (Fjørtoft & Sandvik, 2016). En konsekvens av dette er at læreren er ute av stand til å gi nødvendig støtte til elevene slik at de kan komme videre i sin læring og får lyst til å lære mer.



Negative erfaringer med vurderingssituasjoner kan ifølge Stiggins (1995) føre til at lærerens vurderingskompetanse hindres i å videreutvikles. Eksempler på negative erfaringer er hvis læreren opplever å få dårlige tilbakemeldinger, opplever å bli sammenlignet med andre eller føler at det er for lite tid til å lære nye vurderingsmetoder og integrere disse i egen vurderingspraksis i klasserommet. Dette kan føre til at læreren vegrer seg i å eksperimentere med vurdering, og utvikling av vurderingskompetanse hindres. Negative erfaringer kan oppstå både i makrokontekst (sosiokulturelle forhold) og mikrokontekst (institusjonelle forhold).

Forskningen jeg har presentert tar utgangspunkt i lærere som ikke jobber som yrkesfaglærere i yrkesfaglig utdanning og opplæring. Yrkesfaglærerens vurderingskompetanse er det i liten grad forsket på (Leonardsen & Fjørtoft, 2021). Lærere for ordinære skolefag, underviser og vurderer eleven stort sett på skolen og i klasserommet. Yrkesfaglæreren på sin side, har en utfordring som bunner i at elevene undervises og vurderes både i skolen, men også når de er i praksis i bedrift. Yrkesfaglæreren kan oppleve et gap mellom kravet om vurdering fra skolen sin side og bedriftens forventninger. Det kan blant annet være utfordrende for yrkesfaglæreren å tilpasse vurdering til bedriftens krav om praktiske og yrkesspesifikke kompetanser fordi yrkesfaglærerens vurderingskompetanse er forankret i deres særegne yrke (Leonardsen & Fjørtoft, 2021).

Knyttet til oppgaven min er forskning på læreres vurderingskompetanse aktuell for å belyse viktigheten av slik kompetanse hos yrkesfaglæreren. Det er store krav til hvilke kompetanser en lærer må ha for å være vurderingskompetent og en god vurderer. I tillegg er det viktig å påpeke at flere aktører er involvert i vurderingen av elevene i en klasse. Samtidig må en være bevisst på at det finnes faktorer som kan hindre lærerens utvikling av slik kompetanse.

## 2.5 Feedback som læringsfremmende vurderingspraksis

I skolen brukes ofte «tilbakemelding» som et synonym for det engelske begrepet feedback. Fenomenet feedback har opptatt en rekke vurderingsforskere (Black & William, 2009; Hattie & Timperley, 2007; Ramaprasad, 1983; Sadler, 1989). Eksempelvis innehar Hattie og Timperley (2007) en sentral posisjon i forskningen om feedback med sin banebrytende artikkel, «The Power of Feedback.» Artikkelen presenterer forskning som bekrefter at lærerens feedback har en stor innvirkning på elevenes læring. Når feedback skal sees i forståelsen av vurdering for læring bør lærerens feedback føre til at elevene lærer mer og øker sin forståelse (Black & William, 2009; Ramaprasad, 1983; Sadler, 1989). Hattie og Timperley (2007) påpeker blant annet at feedback bør effektiviseres i klasserommet for å være nyttig samt kunne bidra til økt læring hos elevene. Betingelsene for at dette kan skje er at elevene får svar på følgende spørsmål i sin læreprosess; Hvor skal jeg? (hva er målet for læreprosessen), Hvor er jeg? (informasjon om utvikling og hvordan arbeide videre i læreprosessen), Hvordan skal jeg gå videre? (informasjon som fører til at elevene kommer seg dit). Begrepene feed up, feedback og feed forward brukes av Hattie og Timperley (2007) om disse spørsmålene.

I tillegg til å belyse hvordan læreren kan effektivisere feedbackpraksisen sin, har Hattie og Timperley (2007) konstruert en modell for hvordan en kan redusere skillet mellom det eleven presterer nå, og det som er ønsket mål i læringsaktiviteten. Modellen viser hvordan feedback kan brukes på ulike nivå og bidra til å redusere dette skillet. Feedback kan gis på oppgavenivå, prosessnivå, selvreguleringsnivå og personnivå. På oppgavenivå gir læreren feedback på hvor godt en oppgave er utført og peker på feil eller mangler i

oppgaven. Ifølge Gamlem (2015) vil lærerens feedback på dette nivået kunne oppmuntre elever til å fokusere på deler av en oppgave og ikke strategien for å nå målet. Feedback på prosessnivå handler om de ulike prosessene som er nødvendige for gjennomføringen av en oppgave. Her påpeker Gamlem (2015) at det handler om å gi elevene en forståelse av egen læring slik at de rette prosessene for å komme videre i arbeidet settes i gang. Læreren kan også gi feedback på selvreguleringsnivå. Det vil si feedback som handler om hvordan eleven kontrollerer, styrer og regulerer egen læreprosess i arbeidet med en oppgave. Feedback på personnivå inneholder ifølge Gamlem (2015) informasjon som er rettet mot eleven og ikke læringsaktiviteter, læringsstrategier eller læreprosess (Gamlem, 2015; Hattie & Timperley, 2007).

Ifølge Black (2013) gir læreren feedback i tre ulike tidsspenn der læring foregår; det korte, mellomlange og lange tidsspennet. Det korte tidsspennet er den læringen som foregår i de korte læringsøktene, eksempelvis dag for dag, og time for time. Feedback som blir gitt her har til hensikt å aktivisere elevene slik at de kan bli mer bevisst på egen læreprosess, samt hvor de er i prosessen. Dette kan eksempelvis gjøres ved at læreren veileder elevene individuelt i læringsaktivitetene eller gjennom elevenes egenvurdering. En enkelt undervisningsøkt er en del av et lengre læringsperspektiv og feedback i slutten av økten skal peke fremover og knyttes til læring i lengre tidsspenn. Feedback i det korte tidsspennet må være direkte knyttet til læringsprosessen elevene befinner seg i der og da (Gamlem, 2015). Et eksempel fra helse- og oppvekstfag er når yrkesfaglæreren har planlagt tema førstehjelp og elevenes læringsaktivitet er praktisk gjennomføring av hjerte-lunge-redning. Her får læreren mulighet til å veilede elevene individuelt i den aktuelle læringsprosessen. Med dette blir elevene aktive aktører i egen læring. Dette gir mulighet for at de kan bli mer bevisst på egen læreprosess samt hvor de er i denne prosessen. Informasjonen elevene får fra læreren kan brukes umiddelbart, noe som kan føre til at elevene opplever informasjonen som nyttig, som igjen vil bidra til økt læring.

I en undervisningsøkt (det korte tidsspennet) kan læreren gi feedback på oppgavenivå. Dette innebærer at lærerens feedback sier noe om feil og mangler i læringsaktiviteten, eller gir informasjon om resultat (Black & William, 1998; Hattie & Timperley, 2007). Et eksempel fra yrkesfag er når yrkesfaglæreren gir feedback på hvor godt en elev har gjennomført en praktisk oppgave. For at feedback skal føre til læring må den ifølge (Gamlem, 2021) være beskrivende og spesifikk. Yrkesfaglæreren gir muntlig feedback til både enkeltelever og til hele elevgruppen på oppgavenivå. Sadler (2010) påpeker at feedback på dette nivået vil være mest effektiv når den rettes mot den enkelte elev. Dette fordi læreres feedback til elevgruppen vil øke risikoen for at elevene ikke har samme forståelse og kunnskap om temaet. Dette vil føre til at det er ulikhet i hvordan elevene kan bruke informasjonen som blir gitt, i sitt videre arbeid. Lærerens feedback til den enkelte eleven må ifølge Sadler (2010) være konkret rettet mot hva som er gjort. Feedback om hva eleven kan gjøre videre i læringsaktiviteten kan være mer generell og konkret. Basert på Sadlers (2010) argumenter kan det tenkes at yrkesfaglæreren bør prioritere å gi feedback til den enkelte elev. Dette for å forsikre seg om at elevene kan anvende informasjonen i sitt videre arbeid og ha lyst til å lære mer. Samtidig må læreren gi beskrivende feedback på det arbeidet som er gjort. Slik kan yrkesfaglæreren oppnå å tette skillet mellom det eleven presterer nå og ønsket mål.

Det mellomlange tidsspennet strekker seg over en lengre periode. Her kan eksempelvis læreren gi feedback til elevene på slutten av et tema (Hartberg et al., 2012). Et eksempel på vurderingsverktøy som kan brukes i dette tidsspennet er at elevene har en individuell fremføring. Læreren har da mulighet til å vurdere og gi feedback på følgende

tre områder: forståelse av innholdet i temaet som avsluttes, bruk av kunnskap knyttet til temaet og framføringsferdigheter, som muntlig kommunikasjon. Det lange tidsspennet er en periode på et halvt år til et år. Et eksempel på vurderingshandling i dette tidsspennet er den faglige elevsamtalen. Dette er den viktigste arenaen for feedback i det lange tidsspennet og læreren skal her gi elevene informasjon om utvikling i faget, og har til hensikt å støtte elevene i sin langsiktige faglige kompetanseutvikling (Hartberg et al., 2012).

Black og William (1998) påpeker viktigheten i at læreren gir feedback på riktig tidspunkt i elevenes læringsprosess. Dersom feedback blir gitt for tidlig i en arbeidsprosess, kan det potensielt redusere elevenes læringsutbytte. Et eksempel er hvis elevene ikke har fått tilstrekkelig tid til å løse en oppgave, blir de fratatt muligheten for læring. På samme måte vil feedback som gis for sent i arbeidsprosessen, ha begrenset effekt på læringen. Effektiviteten på feedbacken vil svekkes etter hvert som avstanden mellom elevens arbeidsprosess og tidspunkt for feedback økes (Black & William, 1998). Dette gjelder også når yrkesfaglæreren skal gi feedback til yrkesfagelever. Her ser man viktigheten av at yrkesfaglæreren kan vurdere tidspunktet for når han skal gi feedback til yrkesfageleven for at informasjonen skal være mest mulig effektiv og være læringsfremmende.

I norsk kontekst har blant annet Gamlem (2015) definert feedbackbegrepet på denne måten: Feedback er informasjon gitt eller søkt etter av en lærer, elev eller en medelev angående kvalitetsaspekt av egen (eller andres) prestasjon, gjennom eksempelvis fremføring, respons eller produkt. Videre påpekes det at formålet med feedback er å peke på en retning for videre arbeid. Gamlem (2015) baserer sin definisjon på teori og definisjoner av sentrale forskere på feltet (Black & William, 2009; Hattie & Timperley, 2007; Ramaprasad, 1983; Sadler, 1989) og oppsummerer betydningen av feedback i lys av undervisvurdering. Definisjonen gjenspeiler i stor grad min egen forståelse for hva feedback innebærer i lærings- og vurderingsaktiviteter. Definisjonen knyttet til denne oppgaven klargjør tydelig at både lærer, elev og medelev er aktører som gir og søker feedback. I tillegg fremheves eksempler for prestasjoner som anvendes av både yrkesfaglæreren og yrkesfagelever i undervisningsøkten. Eksempelvis fremfører elevene ulike praktiske arbeidsoppgaver og mottar respons på fremføringen av både lærer og medelever.

Feedbackspørsmålene *Hvor skal jeg? Hvor er jeg? Hvordan skal jeg gå videre?* kan knyttes til undervisningsprinsippene for god undervisvurdering (Utdanningsdirektoratet, 2022). Prinsippene påpeker at elevene må forstå hva de skal lære og hva som forventes av dem. Dette innebærer blant annet at læreren tydeliggjør læringsmål for undervisningsøkten. Videre skal elevene få informasjon om hva de mestrer og få råd om hvordan de kan arbeide videre for å øke sin kompetanse. Her kan læreren eksempelvis si hva som er bra med arbeidet og gi råd til å forbedre arbeidsprosessen. Dette kan skje ved at eleven endrer læringsstrategi. Siden spørsmålene kan stilles av både lærer og elev, inviteres elevene til å være aktive aktører i egen læring. Når elevene svarer på spørsmålene fører det til at elevene søker, gir og bruker feedback. Samtidig reflekterer elevene over egen læring og sin egen faglige utvikling. Å involvere elevene er en forutsetning for å skape en læringsfremmende vurdering og er et gjennomgående prinsipp i all undervisvurdering (Gamlem, 2021; Utdanningsdirektoratet, 2022).

Ved å anvende feedbackspørsmålene kan læreren sørge for at feedback blir en integrert del av undervisnings- og læringsprosessene der vurderinger og feedback blir gitt til

elevene mens elevene arbeider (Black & William, 2009; Gamlem, 2021). Når feedback er integrert i undervisningsøkten kan læreren innhente relevant informasjon om hvor eleven er i sin læreprosess og gi feedback som støtte for videre læring underveis i læringsprosessen. Feedback skapes ifølge Gamlem (2015) i den konteksten den blir gitt og fører til at innholdet må justeres ut ifra fagets og oppgavens særpreg. Et eksempel fra yrkesfag er at elevene ofte er deltagere i andre opplæringsarenaer enn skolen og klasserommet. Når elevene er i praksis i bedrift må feedback justeres til fagets egenart og særpreg for å oppleves som nyttig for eleven. Yrkesfaglæreren må altså kunne gi feedback på arbeidsoppgaver som han selv ikke har yrkeserfaring og kjennskap til. Det kan tenkes at yrkesfaglæreren ikke klarer å gi den konkrete informasjon som kan være til nytte for elevens videre læring og utvikling av yrkeskompetansen som kreves i arbeidslivet. En konsekvens av dette kan være at eleven ikke opplever å komme videre i sin læring, noe som kan påvirke elevenes lærelyst.

Læreren gjør kontinuerlig en vurdering i klasserommet, for eksempel når læreren kommer inn i klasserommet og observerer elevene. Da samles informasjon om den enkelte elev, som eksempelvis hvem er til stede, hvem har funnet frem bøkene og hvem ser opplagt ut. I tillegg aktiveres tidligere informasjon om elevene læreren har tilegnet seg gjennom erfaringer med elevgruppen, eksempelvis hvem som er selvgående og kan regulere egne læringsstrategier og hvem som trenger ekstra støtte for å lære (Hartberg et al., 2012). Alle elever er forskjellig og ved hjelp av informasjon om elevene kan læreren tilpasse både undervisning, læring og feedback til hver enkelt elev. Dette kan være nyttig også for yrkesfaglæreren i sitt arbeid med å bidra til å skape lærelyst hos elevene.

I denne oppgaven har jeg fokus på feedback som vurderingspraksis og jeg undersøker elevenes opplevelse av lærelyst gjennom feedback. Jeg har vist at yrkesfaglæreren kan skape lærelyst hos elevene ved å gi effektiv feedback som en del av sin vurderingspraksis. Dette ved å gi elevene informasjon om hvor de er i sin læreprosess, hvor de skal videre i prosessen og hvordan de kan komme seg dit.

Forskning på feedback er presentert og jeg har pekt på noen utfordringer yrkesfaglæreren kan oppleve i forbindelse med å gi feedback til elevene. Jeg har også belyst hvordan feedback i lærer-elev interaksjoner kan bidra til økt læring og lærelyst. Det er viktig å merke seg at litteraturen som er presentert, hovedsakelig fokuserer på klasseromsundervisning og derfor ikke tar hensyn til de ulike arenaene hvor yrkesfaglig opplæring kan foregå. Dette etterlater et gap i litteraturen når det gjelder å forstå hvordan feedback kan tilpasses og være relevant i ulike yrkesfaglige kontekster.

## 2.6 Lærelyst

Med endringer i opplæringslova i 2008 ble begrepet lærelyst innført i lovtekster for opplæring. Opplæringslovens formålsparagraf sier at: «skolen og lærebedrifta skal møte elevene og lærlingane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst» (Opplæringslova, 2020, §1-1). I 2020 ble lærelyst knyttet til vurdering og den siste utgaven av vurderingsforskriften presiserer at underveisvurdering skal bidra til lærelyst (2020, §3). Til tross for at lærelystbegrepet anvendes i flere lovtekster og politiske satsninger er ikke begrepet tydelig definert av utdanningsmyndighetene. Gamlem (2021) definerer begrepet lærelyst som «en tilstand som gjør at man blir ivrig etter å lære mer og lære nye ting» (Gamlem, 2021, s.5). I denne oppgaven tolker jeg lærelyst synonymt med betydningen *lyst til å lære*. Gamlem (2021) sin definisjon legger grunnlaget for min tolkning.

Lærelystbegrepet er relativt nytt i norsk skolekontekst, og det er begrenset med forskning på begrepet i tilknytning til yrkesopplæringen og utdanning generelt. Ifølge Roness (2020) knyttes begrepet til ulike aktører og faktorer i skolen: til eleven selv, til skolen, til motivasjon, til læreren med sin fagkunnskap og til lærerkollegiet som profesjonsfelleskap. Lærelystbegrepet hentyder en felles begeistring for læring som helst bør gjennomsyre enhver aktivitet i skolen (Roness, 2020). Læreren har en sentral betydning for elevenes læring. I Stortingsmeldingen *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen* (Meld. St.21 (2016-2017)) påpekes læreren ansvar for å ivareta elevenes lærelyst på følgende måte: «lærere som kan faget sitt, som gir god undervisning og ivaretar elevenes trivsel og lærelyst, er det viktigste bidraget til at eleven lærer og har det godt på skolen» (Stortingsmeldingen *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen* (Meld. St.21 (2016-2017)), s.25). Dette understreker viktigheten av lærere som kan faget sitt og som gir god undervisning. Det påpeker at læreren har et stort ansvar for elevenes læring og trivsel på skolen. Dette gjelder også yrkesfaglæreren. Samtidig viser sitatet at læreren må kunne skape et støttende og positivt læringsmiljø for elevene, noe som kan bidra til at elevene føler trygghet og får lyst til å lære.

I en undersøkelse gjennomført av Roness (2020) fremheves elevenes perspektiv på hva lærelyst er. Hovedtemaene er knyttet til engasjerende undervisning og opplevelse av relevans og autenticitet. Videre er temaene koblet til mestring, læringsmiljø og lærerens betydning. Det viktigste er å legge til rette for lærings situasjoner der motivasjon kan oppstå, slik at elevene får lyst til å lære. De fremlagte perspektivene kan ifølge Roness (2020) resultere i en skolehverdag der lærelyst har gode vekstvilkår. Dette viser tydelig at det er sentralt for yrkesfaglæreren å kartlegge elevenes forståelse av lærelyst, nettopp for å kunne oppnå forventningene knyttet til arbeidet med å skape lærelyst for elevene.

Det kan tenkes at det oppleves utfordrende for læreren å skape lærelyst hos elevene. Gamlem (2021) presenterer åtte tilnærminger til lærelyst læreren kan anvende i vurderings- og læringsarbeidet. Det handler blant annet om at læreren skaper et godt læringsmiljø for elevene og har en god vurderingspraksis. Læreren må gi støtte til elevene i læringsarbeidet og legge til rette for elevaktivitet i undervisningen. Videre må læreren gi konkrete læringsfremmende tilbakemeldinger. Gamlem (2021) skiller mellom ulike typer tilbakemeldinger og fremhever at tilbakemelding som faglig dialog kan oppleves som nyttig og læringsfremmende for elevene. Dette fordi tilbakemeldingene blir formidlet som en integrert del av arbeidsprosessen. Det betyr at den blir gitt når eleven trenger den og kan bruke den. I tillegg hevder Gamlem (2021) at beskrivende tilbakemelding er nøkkelen til suksessfull undervisningsvurdering. Dette begrunner hun med at elevene lærer gjennom vurderinger der lærerne gir spesifikk og detaljert tilbakemelding, samt viser en retning for den enkelte elev som kan hjelpe eleven videre i læringsprosessen. Det er ikke tilstrekkelig at tilbakemelding til elevene inneholder informasjon om elevenes svar er rett eller feil eller gir informasjon i form av en karakter. Den ideelle type tilbakemelding er beskrivende og spesifikk. Den viser tydelige sammenhenger mellom elevenes forståelse og læringen som er basert på læringsmål (Gamlem, 2021). Videre må læreren la elevene velge mellom ulike vurderingsformer samt inkludere relevant og meningsfylt læringsinnhold for elevene. Læreren kan sørge for at elevene opplever lærelyst i arbeidet med skoleoppgaver gjennom læringsarbeid der eleven blir hørt, får støtte, anerkjennelse og gode råd. Dette er også faktorer som ifølge Gamlem (2021) får elevene til å føle som seg en sentral aktør i skolen.

Gamlem (2021) påpeker ikke bare tilnærminger som kan fremme lærelyst, men også faktorer som kan føre til mangel på eller tap av lærelyst hos elevene. Et negativt

læringsmiljø kan oppstå hvis det er mangel på tillit og gjensidig respekt i læringsdialogen mellom lærer og elev. Dette er en faktor som kan føre til tap av lærelyst hos elevene fordi avstanden mellom lærer og elev påvirker det relasjonelle og eleven kan miste vilje til å lytte til lærerens vurderingsinformasjon.

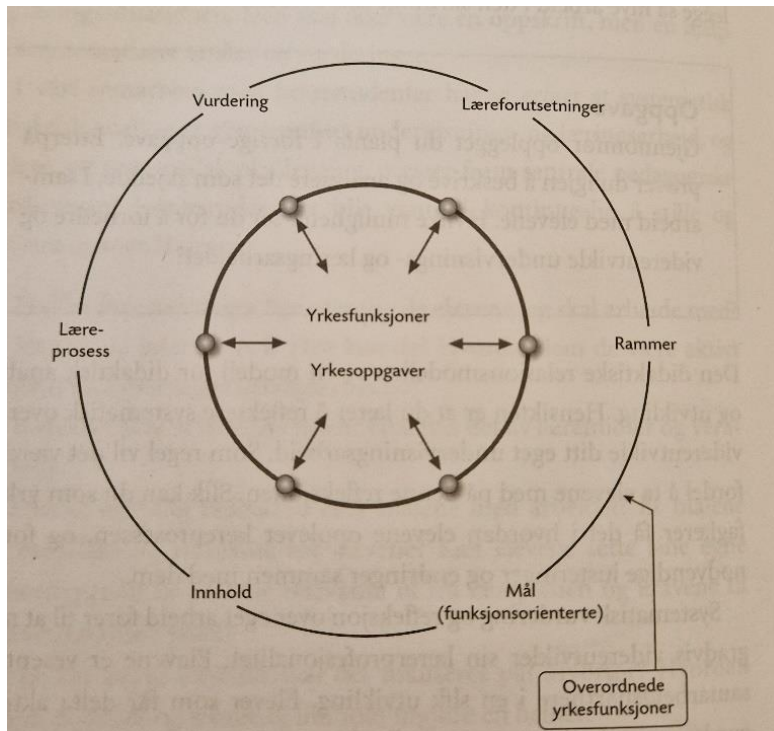
Lærelyst er tett knyttet til motivasjonsbegrepet (Gamlem, 2021; Roness, 2020). I den pedagogiske litteraturen er motivasjonsforskning vel omtalt, og det skilles mellom indre og ytre motivasjon. Ytre motivasjon kobles til ytre påvirkning, som eksempelvis ytre press for å få gode karakterer eller toppresultater på skolen. Indre motivasjon beskrives som en naturlig motivasjon som kommer innenfra. Indre motivasjon fører til en atferd individet faktisk har lyst til å bedrive, en aktivitet vi har interesse for eller finner lystbetont (Deci & Ryan, 2000; Skaalvik & Skaalvik, 2013). Et eksempel på indre motivasjon hos yrkesfagelever, er når de opplever interesse for en autentisk og yrkesrettet læringsaktivitet, og innsatsen drives av denne opplevelsen. I forskjellen på ytre og indre motivasjon kan lærelystbegrepet knyttes til indre motivasjon og følelsen *lyst*. Et eksempel fra yrkesfag er når elevene skal i praksis i bedrift og kan velge praksisplass med utgangspunkt i ønsker for et fremtidig yrke de vil jobbe i. Eleven gjennomfører en praksisperiode med lærelyst der elevene drives av interessen for å lære om et mulig fremtidig yrke. Uttrykkene lærelyst og indre motivasjon kan kobles til følelsen *lyst* eller at en læringsaktivitet oppleves som *lystbetont*. Dette viser nærheten mellom begrepene lærelyst og indre motivasjon. Da jeg bruker begrepet lærelyst i oppgaven er det ikke hensiktsmessig å gå dypere i forskning på motivasjon. Som vist, er det tydelige likheter mellom begrepene lærelyst og motivasjon. Jeg skiller derfor ikke mellom begrepene i denne oppgaven.

Som nevnt innledningsvis skal underveisvurdering bidra til lærelyst. I norsk skolekontekst opptrer begrepet som et omdreiningspunkt knyttet til både læreren som aktør og til vurdering som aktivitet i skolen. Læreren er lovfestet pliktig til å arbeide med lærelyst i sitt vurderingsarbeid. Felles for alle fagplaner i læreplanen, er at de har en egen tekst om vurdering i faget. Her fremgår det hvordan opplæringen i det aktuelle faget kan bidra til lærelyst. I læreplan for Vg1 HO, helsefremmende arbeid, står det at læreren skal legge til rette for elevmedvirkning og stimulere til lærelyst gjennom varierte arbeidsoppgaver (Utdanningsdirektoratet, 2020). I forholdet mellom vurdering og lærelystbegrepet mener Gamlem (2021) at lærerens vurderingspraksis har betydning for lærelysten til elevene.

Det kan være nyttig med en felles bevisstgjørelse om hvordan aktørene i skolen kan forstå og bruke lærelystbegrepet, dette fordi elevenes opplevelse av lærelyst vil prege elevenes forventning til lærerens vurderingsarbeid (Gamlem, 2021). I denne oppgaven har jeg blant annet undersøkt hva elevene mener gir lærelyst i tilknytning til lærings- og vurderingsaktiviteter. Hvis yrkesfaglæreren gir elevene mulighet til å komme med innspill om hva de liker å gjøre i undervisningen, kan informasjonen brukes til å gi elevene lyst til å lære mer gjennom varierte arbeidsoppgaver. Dette vil hjelpe yrkesfaglæreren med å oppfylle kravet fra utdanningsmyndighetene om å bidra til lærelyst underveis i opplæringen.

## 2.7 Den yrkesdidaktiske relasjonsmodellen

Mange lærere bruker den didaktiske relasjonsmodellen som verktøy i planleggingen av undervisnings- og vurderingsaktiviteter. Modellen er utviklet av Bjørndal og Lieberg (1978) og har til hensikt å gi en helhetlig oversikt over hvordan ulike faktorer påvirker undervisning og læring. De ulike faktorene i modellen er læreforutsetninger, rammefaktorer, læringsmål, innhold, læreprosess og vurdering (Haaland & Nilsen, 2020). Hiim og Hippe (2011) har videreutviklet modellen i en yrkesfaglig kontekst. De presenterer modellen i et yrkesdidaktisk perspektiv med fokus på forhold som er spesifikke for yrkesutdanningen. Den påfølgende presentasjonen tar utgangspunkt i denne modellen.



Figur 1. Den didaktiske relasjonsmodellen (Hiim & Hippe, 2011, s.132).

Den yrkesdidaktiske relasjonsmodellen har seks kategorier som er likeverdige og gjensidig avhengig av hverandre (Haaland & Nilsen, 2020) og må tilpasses hverandre i planleggingen av undervisnings og vurderingsaktiviteter. Kategoriene i modellen er elevenes læreforutsetninger, læringsmål, innhold, læreprosess, rammefaktorer og vurdering. I den daglige undervisningen kan modellen brukes på klassenivå og yrkesfaglæreren kan bruke modellen i sin planlegging, tilrettelegging og vurdering av læringsarbeidet i klassen (Haaland & Nilsen, 2020). Den yrkesdidaktiske relasjonsmodellen som er illustrert over, har en annen utforming enn den originale modellen. Dette fordi den er videreutviklet og tilpasset med elementene yrkesfunksjoner og yrkesoppgaver. Disse elementene har betydning for yrkesfaglærerens planleggingsarbeid.

I tillegg til de seks hovedkategoriene som er nevnt over, inkluderer Hiim og Hippe (2011) *analyse av læreplanmål* som en kategori i sin modell. Rammen for undervisnings- og læringsarbeidet finner vi nettopp i læreplanene for yrkesfag. De viser til de sentrale og generelle yrkesfunksjoner, samt arbeidsprosesser som er aktuelle i de ulike yrkene. Hensikten med at yrkesfaglæreren analyserer læreplanmålene er for å finne ut hvilke

oppgaver og yrkesfunksjoner læringsarbeidet skal dreie seg om. I dette arbeidet blir ofte læringsmålene for undervisningen konkretiserte. Yrkesfaglæreren må være bevisst på hvordan målene skal ivaretas gjennom arbeidet, samt ta stilling til om målene skal være felles for alle elevene, eller om elevene kan lage egne læringsmål i samarbeid med læreren (Hiim & Hippe, 2011).

Elevenes *læreforutsetninger* er kategorien som handler om elevenes psykiske, fysiske, sosiale og faglige ressurser. Når yrkesfaglæreren planlegger og tilrettelegger undervisningen er det ifølge Haaland og Nilsen (2020) hensiktsmessig å kartlegge elevenes yrkesinteresser og yrkesplaner. I tillegg må læreren kartlegge hva elevene kan fra før og hva som er nytt for eleven, samt om elevene har særskilte behov for tilrettelegging knyttet til eksempelvis sosial kompetanse eller fysiske forutsetninger.

Kategorien *læringsmål* handler om hva elevene skal lære i løpet av en undervisningssekvens. Læringsmålet kan være knyttet til en undervisningsøkt på 90 minutter. I en undervisningsøkt på 90 minutter kan læringsmålet for yrkesfagelevne eksempelvis være at de skal kunne forklare oppbygningen av cellen, og vise sin kompetanse gjennom å tegne en modell og dette navn på denne. Læringsmål kan også gjelde for en lengre periode, eksempelvis en praksisperiode på tre uker. Da kan læringsmålet for elevene eksempelvis være at elevene skal kommunisere med ulike brukere.

Læreplanene innenfor yrkesfag kan ofte fremstå som kompliserte og sammensatte. Kompetansemålene beskriver nødvendige kunnskaper, ferdigheter og holdninger som trengs for å håndtere sammensatte utfordringer som kan oppstå i yrkeslivet. Kompetansemålene beskriver også hva eleven skal kunne gjøre når opplæringsåret er over, og bør konkretiseres til mindre læringsmål. Ved å gjøre dette kan læringsmålene brukes som et redskap for å fremme elevens læring og gjøre undervisningen bedre (Haaland & Nilsen, 2020; Hiim & Hippe, 2011). Hiim og Hippe (2011) viser til noen aktuelle spørsmål for yrkesfaglæreren å tenke over i arbeidet med å utforme aktuelle læringsmål: Hva skal elevene lære, og hva skal en oppnå med arbeidet for undervisningsøkten? På hvilken måte kan yrkesfunksjonene i læreplanmålene konkretiseres, og hvilke oppgaver skal elevene utføre og begrunne? Yrkesfaglæreren må ifølge Haaland og Nilsen (2020) vurdere hvilke kunnskaper, ferdigheter og holdninger elevene skal utvikle knyttet til sentrale yrkesoppgaver. Elevenes læreforutsetninger er avgjørende for nivået på læringsmålene (Hiim og Hippe, 2011) og yrkesfaglæreren må derfor vurdere blant annet om målene oppleves meningsfulle og relevant for elevenes fremtidige yrkeskompetanse. Her ser man et eksempel på at kategoriene i modellen må tilpasses hverandre.

Kategorien *innhold* viser til tema for undervisningen og det læringsarbeidet skal handle om. Læringsmålene har tett sammenheng med faginnholdet for undervisningen. Yrkesfaglæreren må blant annet tenke gjennom hvilke praktiske oppgaver elevene skal gjennomføre, og hvilken faglitteratur som kan belyse temaet for å ivareta læreplanmål og læringsmål. Her er det hensiktsmessig at innholdet samsvarer med elevenes yrkesinteresser. Videre må yrkesfaglæreren vurdere hvordan det tilrettelegges for sammenhengen mellom praktiske arbeidsoppgaver og yrkest teori. I læreplanene for yrkesfaglige utdanningsprogram påpekes det at læreren skal stimulere til lærelyst gjennom elevmedvirkning og varierte arbeidsoppgaver. Innholdet kan derfor med fordel utarbeides sammen med elevene for å sikre at individuelle yrkesinteresser ivaretas (Haaland & Nilsen, 2020; Hiim & Hippe, 2011). Ved å inkludere elevene i planleggingen



av innhold for undervisningen kan det tenkes at yrkesfaglæreren bidrar til at elevenes lærelyst kan oppstå.

Neste kategori i modellen er *læreprosessen*. Her skal yrkesfaglæreren gi en grundig beskrivelse av hvordan læreprosessen tilrettelegges (Hiim & Hippe, 2011). Som leder for elevenes arbeid har yrkesfaglæreren et hovedansvar og må tenke gjennom en rekke spørsmål når læreprosessen skal legges til rette. Eksempel på spørsmål som besvares er: Hva skal elevene gjøre? Hva skal læreren gjøre? Hvilke arbeidsformer og arbeidsoppgaver skal gjøres? Yrkesfaglæreren må tenke igjennom om elevene skal være delaktig i valg av disse, eller om læreren skal bestemme. Skal det jobbes i grupper eller individuelt? Skal yrkest teori presenteres som foredrag og instruksjon, eller skal læreren veilede i grupper og enkeltelever? Hvilke arbeidsformer som skal brukes må også bestemmes, og om arbeidsformene skal variere (Hiim & Hippe, 2011).

Kategorien *rammefaktorer* handler om de forhold som muliggjør eller hemmer læringsarbeidet. Dette kan eksempelvis være tid som er til rådighet, hvilket utstyr som er tilgjengelig og hvilke romforhold som finnes, som praksisrom eller verksted. Læreren kompetanse og mulige samarbeidspartnere i nærmiljøet er også rammefaktorer som har innvirkning på læringsarbeidet. Antall elever som er i klassen og hvilke faglige- og didaktiske forberedelser yrkesfaglæreren må gjøre, er faktorer som kan begrense eller muliggjøre undervisning og læring (Haaland & Nilsen, 2020; Hiim & Hippe, 2011). Det er sentralt at rammefaktorene gir rom for praksis- og funksjonsbasert læring som er tilpasset den aktuelle oppgaven som skal gjøres (Hiim & Hippe, 2011).

Den siste kategorien i den didaktiske relasjonsmodellen er *vurdering*. Yrkesfaglæreren må ifølge Hiim og Hippe (2011) tenke gjennom hva, hvordan og hvorfor det skal vurderes. Undervisning, læreprosess, læringsmål eller elevenes prestasjoner er eksempler på *hva* som kan vurderes. Svar på *hvordan* dette kan vurderes, kan eksempelvis være gjennom vurderingssamtaler, elevenes egenvurdering, feedback fra lærer, praktisk- teoretiske oppgaver knyttet til elevenes yrkesinteresser eller skriftlige teoretiske prøver. En kombinasjon av eksemplene er også et alternativ. Hiim og Hippe (2011) er opptatt av at elevens helhetlige yrkeskunnskap skal vurderes, og påpeker viktigheten i at vurderingsformene passer sammen med yrkeskunnskapens særpreg. Videre sier de at yrkesfaglæreren må ha klart for seg hva som er vurderingsgrunnlaget og hvilke vurderingskriterier som ligger til grunn for vurderingen. Det er viktig å begrunne alle valg, og vurderingen skal sees i sammenheng med læringsmålene (Hiim & Hippe, 2011). Her handler vurderingen om at elevene får vise hvordan de kan utføre sentrale yrkesoppgaver ut ifra nivåer og kriterier som er tilpasset hvor de er i utdanningsløpet. Dette er et eksempel på hvordan yrkesfaglæreren legger til rette for yrkesfaglig utvikling når vurderingsformer og vurderingskriterier er knyttet til elevenes læringsarbeid, og da særlig når det er snakk om praktisk- teoretiske yrkesoppgaver.

Den yrkesdidaktiske relasjonsmodellen er et viktig redskap for meg i planleggingen av undervisningsøktene som utgjør rammen for min undersøkelse av elevenes opplevelse av feedback som underveisvurdering. Det teoretiske grunnlaget i modellen er en god støtte og hjelp i arbeidet med å planlegge og reflektere over ulike sider ved undervisnings- og læringssituasjonene jeg skal skape for elevene. De ulike kategoriene har en helhet og sammenheng som jeg må være bevisst på. Modellen brukes som et verktøy i min planlegging av de aktuelle lærings- og vurderingsaktivitetene elevene skal gjennomføre i undervisningen.

I denne oppgaven bruker jeg den yrkesdidaktiske relasjonsmodellen som teoretisk grunnlag for å kartlegge elevenes læringsforutsetninger og de rammefaktorer som er gjeldene. Ut ifra disse faktorene analyserer jeg læreplanmål og planlegger læringsmål og innhold for undervisningsøktene jeg skal gjennomføre med elevene. Videre reflekterer jeg og planlegger selve læreprosessen samt hvilke lærings- og vurderingsaktiviteter som skal inngå i undervisningsøktene.

## Kapittel 3 Metode

I dette kapitlet gjør jeg rede for studiens epistemologiske og metodologiske forankring. Jeg presenterer deretter studiens kvalitative forskningsdesign. I kapitlet beskriver jeg også konteksten studien er gjennomført i og dens deltakere. Videre presenterer jeg datagrunnlaget og forklarer strategien for datainnsamling. Til slutt beskriver jeg metode for analyse, forskningsmessig kvalitet samt etiske betraktninger. Jeg vil også reflektere over forskerrollen og det å forske på egen arbeidsplass.

### 3.1 Studiens epistemologiske og metodologiske forankring

Som mennesker har vi alle en generell oppfatning av egen hverdagslige verden vi lever og handler i, og hvordan vi forstår kunnskap. Det finnes ulike ståsteder for hvordan vi kan få vitenskapelig kunnskap om virkeligheten, og ulike perspektiver får betydning for hvordan vi forstår kunnskap (Postholm & Moen, 2018). Målet med denne studien er å undersøke hvordan elevene opplever lærelyst gjennom å motta feedback fra yrkesfaglæreren. Oppgaven er derfor epistemologisk forankret i sosialkonstruksjonismens forståelse om at kunnskap skapes i relasjonen mellom mennesker og at virkeligheten skapes og opprettholdes av sosiale og kulturelle faktorer (Kvale & Brinkmann, 2015; Postholm & Jacobsen, 2018). Knyttet til studiens mål vil kunnskap om feedback og lærelyst konstrueres i mitt møte med elevene og deres opplevelse av fenomenet lærelyst. Dette gjør at jeg har valgt et læringsperspektiv med fokus på sosiokulturelle faktorer som vektlegger viktigheten av samspillet mellom individet og miljøet.

En metodologisk tilnærming basert på fenomenologi, har som mål å oppnå forståelse av sosiale fenomener ut ifra aktørenes perspektiver. Fenomenologi tar utgangspunkt i Edmund Husserls (1962) filosofi og metode, og er læren om «det som viser seg». Det vil si, slik omgivelsene eller tingene umiddelbart oppfattes av mennesket. I fenomenologien antar man at virkeligheten er slik mennesker oppfatter den. Forskeren skal beskrive verden slik den oppfattes av informantene. Hensikten er å åpne forskerens bevissthet slik at fenomenet kan fremstå så klart som mulig, uten påvirkning fra forskerens forforståelse og tolkning (Jacobsen et al., 2020).

Elevene i den videregående opplæringen har erfaringer med opplevelser av lærelyst i vurderingssammenheng, både fra barneskolen og ungdomsskolen. I denne studien er elevenes opplevelse grunnlag for at jeg som forsker skal forstå deres oppfatning, mening og handling. I min studie er elevene deltagere, temaet er underveisvurdering og fokuset er deltagernes opplevelse av lærelyst gjennom feedback som underveisvurdering. Jeg ønsker å få innsikt i, og forstå, det unike i elevenes opplevelse og med et fenomenologisk perspektiv er det nettopp informantenes forståelse og erfaringer som skal løftes frem.

### 3.2 Kvalitativt design som forskningstilnærming

Studiens kontekst er elevenes klasserom og de lærings- og vurderingsaktivitetene de skal jobbe med i undervisningen. Siden oppgavens problemstilling undersøker elevenes opplevelse av lærelyst gjennom feedback som underveisvurdering, er det hensiktsmessig å velge et kvalitativt design for innsamling av data. Jeg har valgt et kvalitativt casedesign

med en utforskende karakter. Dette fordi målet med en casestudie er å presentere grundig forståelse av en enkeltcase (Creswell, 2013). Forskeren kan hente inn informasjonen fra en enhet over kortere eller lengre tid. I dette tilfellet ble informasjon hentet inn over tre måneder, og caset som studeres er *en bestemt elevgruppe og deres opplevelse av lærelyst gjennom feedback som underveisvurdering*.

Ved å velge dette forskningsdesignet kan jeg som forsker rette blikket mot deltageres hverdagshandlinger i en naturlig kontekst og forsøke å forstå deres perspektiv. I tillegg er metoden fleksibel og gir informantene en stor frihet til å uttrykke seg (Christoffersen & Johannessen, 2012; Postholm, 2010). Innenfor utdanningsforskning er casedesign ofte brukt, og gir forskeren stort spillerom med hensyn til hvordan undersøkelser gjennomføres (Christoffersen & Johannesen, 2012).

Ved å anvende et casedesign får forskeren mulighet til å rette oppmerksomheten mot en bestemt gruppe og kan gi detaljerte beskrivelser ved å gå i dybden av et fenomen (Flyvberg, 2006; Postholm & Jacobsen, 2018). Ifølge Bukve (2016) kan casestudier også åpne opp for å oppdage variasjon mellom ulike typer av fenomenet. I denne oppgaven er casestudie hensiktsmessig da metoden gir meg mulighet til å avdekke grundig forståelse, fellestrekk, variasjon og ulik oppfatning av deltageres opplevelse av hvordan feedback som underveisvurdering kan skape lærelyst.

Casedesign som forskningstilnærming har både styrker og svakheter. En fordel er at forskeren kan gå i dybden av en case, og komme frem til detaljerte og inngående beskrivelser av er fenomen. En ulempe er at casedesign produserer «lokal kunnskap» og vil derfor være avgrenset til studiens kontekst, som her er klassen/elevne. Det kan være utfordrende å utlede generelle betraktninger, og casedesign gir stor grad av intern gyldighet. Dette betyr at kunnskapen som er produsert, er til nytte for de som er i den aktuelle konteksten (Postholm & Jacobsen, 2018), i dette tilfellet, meg som lærer eller elevne.

Som lærer og forsker i min egen klasse, er det viktig å vurdere studiens eksterne gyldighet. Det innebærer å vurdere om min klasse er representativ for andre klasser, og om kunnskapen som genereres i denne studien er relevant for andre typiske klasser (Postholm & Jacobsen, 2018). Det er viktig å erkjenne at hver case er unik, og dermed kan ikke kunnskap overføres direkte (Postholm & Jacobsen, 2018). Som forsker er det mitt ansvar å tydeliggjøre de forholdene i studien som gjør studiens case gyldig og overførbar. Dette gir andre muligheten til å vurdere om kunnskapen kan overføres eller ikke.

### 3.3 Kontekst og deltagere

Studien er gjennomført i en videregående skole som er lokalisert i distriktet. Skolen tilbyr både yrkesfaglig- og studiespesialiserende utdanningsprogram, samt tilrettelagt avdeling med blant annet arbeidstrening og hverdagslivstrening for elever som har behov for dette. Til sammen har skolen omtrent 500 elever og 90 ansatte. Deltagerne i studien er elever ved det yrkesfaglige utdanningsprogrammet Vg1 helse- og oppvekstfag. Dette utdanningsprogrammet leder til utdanning innenfor helse- og oppvekstsektoren og består blant annet av faget helsefremmende arbeid. Jeg er faglærer i faget, og deltagerne i studien er elever som inngår i en av mine undervisningsgrupper (en klasse). Omfanget av faget er 197 årstimer (Utdanningsdirektoratet, 2020), noe som utgjør i gjennomsnitt 5 undervisningstimer i uken. Jeg er sammen med elevne flere dager i løpet av uken, noe som legger til rette for at studien kan gjennomføres i denne klassen.

Elevgruppen består av 12 jenter. Flere av elevene har ulike medisinske diagnoser, noen har skrive- og lesevansker. Klassen har tre elever som er minoritetsspråklige. Det er stor variasjon i både interesser, talenter, faglige prestasjoner og læringspotensialer hos elevene. Klassens sammensetning er et mangfold av elever med ulike behov.

Klassen har jobbet med ulike elevaktive vurderingsaktiviteter i faget helsefremmende arbeid. Elevene har hatt egenvurdering i form av skriftlig innlevering der de kan krysse av måloppnåelse i de temaene vi har jobbet med, som for eksempel « huden ». Egenvurdering er også gjennomført som faglig dialog. Elevene har hatt medelevvurdering. De har gitt og mottatt både skriftlig og muntlig feedback under presentasjoner av de aktuelle temaene, for eksempel « ergonomi ».

Elevene har hatt prøver der de har fått vurdering i form av karakter, samt levert skriftlige oppgaver der vurderingsformen har vært måloppnåelse. Felles for alle vurderingsaktivitetene er at elevene har fått feedback fra meg som yrkesfaglærer. I tillegg har elevene jobbet med vurderingsaktiviteter knyttet til faget yrkesfaglig fordypning. I dette faget er elevene utplassert i praksis i en bedrift og får dermed en introduksjon til arbeidslivet samt mulighet til å prøve ut aktuelle lærefag.

Vurderingsaktivitetene elevene har jobbet med når de er utplassert i bedrift er tverrfaglige oppgaver der kompetansemål fra faget helsefremmende arbeid er inkludert. Eksempelvis har elevene planlagt, gjennomført og evaluert aktiviteter for ulike brukere. En slik oppgave krever at elevene skal gjennomføre aktiviteten på arbeidsplassen. Faglæreren i yrkesfaglig fordypning er da til stede og observerer elevens gjennomføring av aktiviteten og vurderer eleven etter vurderingskriterier. Når elevene er utplassert i bedrift jobber de med andre ansatte og disse vil være med på å vurdere elevene. Vurderingen som kommer fra elevenes kollegaer er mest sannsynlig en naturlig, spontan, underveisvurdering som blir gitt i løpet av arbeidsprosessene elevene er i. De nevnte eksemplene på hvordan elevene har jobbet med vurdering, samt at jeg er faglærer i helsefremmende arbeid og har vurderingsansvar i dette spesifikke faget, er også andre aktører involvert i vurderingen av elevene. Dette krever et samarbeid mellom lærerne og kontaktpersoner i bedrift siden vi skal vurdere de samme elevene. Faktorer som kan påvirke validitet og relevans i vurderingen av elevenes yrkesfaglige kompetanse, er vurderingskompetanse og vurderingspraksis hos de ulike aktørene.

### 3.3.1 Situasjonsbeskrivelse

Studien er gjennomført i elevenes klasserom. Jeg har designet en undervisningssituasjon som består av tre undervisningsøkter à 90 minutter. Øktene har ulike tema og læringsaktiviteter knyttet til faget helsefremmende arbeid. Studien er gjennomført over to dager. Det er satt av tid til datainnsamling etter at siste undervisningsøkt er gjennomført. Klassen er organisert i makker-par og makkergrupper. Det vil si at elevene sitter sammen i klasserommet to og to (makker-par). Makkergruppene dannes hvis elevene skal samarbeide i større grupper. To makker-par danner da en makkergruppe på fire elever. En detaljert plan over undervisningsøktene er lagt til som vedlegg (vedlegg 1). Planen er laget med utgangspunkt i den yrkesdidaktiske relasjonsmodellen og viser de ulike kategoriene i den, samt hvilke faktorer jeg har tatt hensyn til i planleggingen. Planen viser de ulike temaene og lærings- og vurderingsaktiviteter som elevene skal jobbe med i undervisningsøktene.

For å kunne gjennomføre oppgavens studie, måtte jeg konstruere en feedback-situasjon der elevene kunne oppleve lærerlyst gjennom feedback som undervisningsvurdering. Jeg designet derfor en undervisningssituasjon med tilhørende aktiviteter. Feedback er integrert som en del av lærings- og vurderingsaktivitetene. Som verktøy for å planlegge undervisningen brukte jeg den yrkesdidaktiske relasjonsmodellen. I det neste vil jeg kort skissere en forenklet oversikt over innholdet i undervisningsøktene. Skjemaet under viser tidspunkt for undervisningsøktene og tema økten hadde. Jeg viser også hvilke lærings- og vurderingsaktiviteter som skulle gjennomføres, samt hvilken type feedback elevene skulle motta.

#### Dag 1:

Tid og økt	Tema	Lærings- og vurderingsaktiviteter	Type feedback
Kl.12.15-13.45 Økt 1	Hud	<p>Elevene ser en læringsfilm om huden og gjennomfører et eksperiment med makkerpartneren sin.</p> <p>Egenvurdering</p> <p>Hjemmearbeid: Skriftlig oppgave med refleksjon og eksempler fra praksis.</p>	<p>Egenvurdering med skriftlig feedback fra lærer.</p> <p>Valgfri feedback på hjemmearbeid. Elevene kunne velge mellom muntlig og skriftlig feedback.</p>

Figur 2. Oversikt over undervisningsøkt dag 1

#### Dag 2:

Tid og økt	Tema	Lærings- og vurderingsaktiviteter	Type feedback
Kl. 10.15-11.45 Økt 2	Ergonomi	<p>Praktisk gjennomføring av løfte- og bæreteknikker. Elevene gir hverandre tilbakemelding med utgangspunkt i de rådene som er beskrevet i boken.</p> <p>Noter i eget skjema.</p> <p>Lag en TikTok video der dere demonstrerer riktig og feil løfte- og bæreteknikk. Vis filmen til lærer.</p>	<p>Muntlig feedback fra medelever</p> <p>Muntlig feedback fra lærer</p>
Kl. 12.15-13.45 Økt 3	Cella	<p>Lage de ulike delene i cella i modellkitt og beskrive oppbygging og funksjon for lærer.</p> <p>Lage Alias: Skrive begrep og forklaring på begrepene på lapper.</p> <p>Laminere.</p> <p>Spill Alias med medelever.</p>	<p>Muntlig feedback fra lærer</p>

Figur 3. Oversikt over undervisningsøkt dag 2

I neste delkapittel viser jeg lærelyst-modellen som er grunnlaget for studiens datainnsamling. Jeg har laget modellen og vil i det neste fortelle i beskrivende form om hvordan jeg laget den og hvordan jeg brukte den for å samle inn data. Modellen er verktøy for datainnsamling og har syv kategorier med tilhørende spørsmål. Spørsmålene retter seg mot elevenes opplevelse av å lære mer i de ulike delene av undervisningsøkten, samt elevenes forståelse av lærelystbegrepet.

### 3.4 Datainnsamling

I empirisk forskning handler det om å samle inn data om virkeligheten man forsker på. Dataene som vi genererer, fungerer som koblingen mellom virkeligheten og analysen og tolkningen av virkeligheten. Jeg har tatt utgangspunkt i en induktiv tilnærming i forskningsprosessen. Dette innebærer at kategorier ikke er forhåndsbestemt og kan endres på, underveis i forskningsarbeidet. Det er ideelt at forskeren møter virkeligheten med et åpent sinn, samler relevant informasjon og til sist systematiserer datamaterialet (Christoffersen & Johannesen, 2012; Postholm, 2010; Postholm & Jacobsen, 2018). Induktiv metode baseres på fortolkning og analyse av data, og jeg som forsker må være bevisst på at mine egne forforståelser og subjektive perspektiver kan påvirke prosessen og resultatet. Hvis jeg ikke er bevisst på min egen subjektivitet kan det skape bias og begrensninger i studien. Ved å bruke en induktiv tilnærming unngår jeg å begrense hvilken informasjon som blir samlet inn, men ettersom jeg bruker lærelyst-modellen, har jeg med den, noen fastsatte punkter inn i arbeidet.

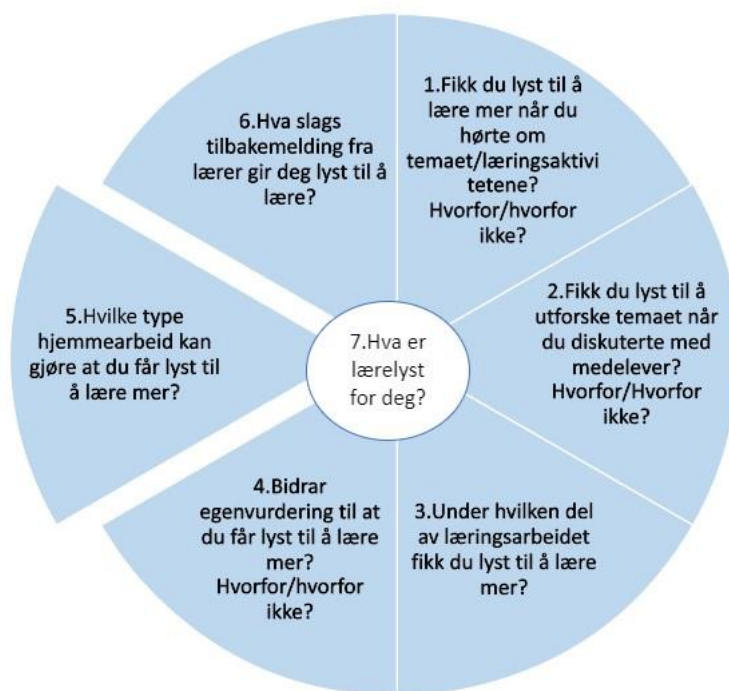
Jeg samlet datamaterialet fra to ulike strategier og på ulike tidspunkt i studien. Dette har gitt ulike type data. I tabellen under vises en oversikt over rekkefølgen for datainnsamling:

Datainnsamling	Strategi for datainnsamling	Analyse	Deltakere	Varighet	Type data	Kontekst
Nr.1	Lærelyst-modellen	Tematisk analyse	12 elever	30 minutter	Dokument Skriftlig Kvalitative	Klasserom
Nr.2	Uformell samtale og observasjon	Tematisk analyse	12 elever	60 minutter	Feltnotater Skriftlig Kvalitative	Klasserom

Figur 4. Oversikt over studiens datainnsamling

Å samle inn data i et kvalitativ forskningsdesign omhandler først og fremst å samle inn ord som er rettet mot å kunne beskrive og skape forståelse for menneskers meningsskapinger i deres naturlige kontekst (Postholm & Jacobsen, 2018). Jeg vil nå fortelle om hvordan jeg laget lærelyst-modellen og hvordan jeg brukte den for å samle inn data.

Tidlig i prosessen med å finne teoretisk forankring til studien kom jeg over Jensen (2012) sin modell over læringsløyfen. Modellen viser hvordan læringsarbeid i skolen er satt i en logisk og kronologisk rekkefølge. Hartberg (et al., 2012) videreutviklet modellen ved å vise hvordan vurderingsfaser kan integreres i undervisningen. Disse to elementene ga meg inspirasjon til å lage en egen modell til bruk av datainnsamling. Modellen jeg har laget er inspirert av kategoriene i læringsløyfen og de ulike vurderingsfasene. Jeg har valgt å gi den navnet «lærelyst-modellen».



Figur 5. Lærelyst-modellen

I arbeidet med å lage lærelyst-modellen videreutviklet jeg kategoriernes innhold og laget spørsmål deltagerne skulle svare på. Målet var å lage en modell som kan knyttes til en yrkesfaglig kontekst. Underveis i arbeidet med å utvikle egne kategorier i lærelyst-modellen var det naturlig å ta utgangspunkt i hvordan jeg selv deler inn en undervisningsøkt. Når jeg skal undervise starter jeg økten med å introdusere det aktuelle temaet. Jeg presenterer kompetansemål, aktuelle læringsmål og forslag til lærings- og vurderingsaktiviteter elevene kan arbeide med i læringsarbeidet. Jeg legger til rette for at elevene får snakke sammen og diskutere hva de kan om temaet fra før, samt hvordan de ønsker å utforske temaet. Her kan elevene komme med innspill om hvordan de vil arbeide videre. Elevene arbeider så med temaet gjennom de læringsaktivitetene som de velger. I løpet av økten har jeg en egenvurdering der elevene kartlegger hvor langt de er kommet i læreprosessen for å nå målet. Dette foregår muntlig, som en faglig dialog. Ut ifra elevenes behov får de læringsfremmende feedback som kan hjelpe de videre i arbeidet. Eksempelvis påpeker jeg feil i en oppgave eller gir råd om å skifte læringsaktivitet. På slutten av økten har jeg en oppsummering. Elevene er aktive i oppsummeringen slik at jeg kan kartlegge hva de har lært så langt. Dette er viktig informasjon som jeg bruker for å planlegge de kommende undervisningsøktene.

For innhold i de ulike kategoriene i modellen er jeg inspirert av Gamlem (2021) sin fremstilling av ulike tilnærminger til lærelyst i vurderings- og læringsarbeid. Tilnærmingene kan være vanskelig å plassere innenfor konkrete kategorier i modellen da de fremstår som en overordnet praksis og overordnede prinsipper. Tilnærmingene inngår i planleggingen og gjennomføringen av lærings- og vurderingsarbeidet læreren gjør. Prinsippene handler om å ha et godt læringsmiljø og en god vurderingspraksis, gi støtte til elevene i læringsarbeidet, legge til rette for elevaktivitet i undervisningen, gi konkrete læringsfremmende tilbakemeldinger, la elevene velge mellom ulike vurderingsformer,

samt inkludere relevant og meningsfylt læringsinnhold for elevene. Dette arbeidet foregår kontinuerlig og overlapper hverandre gjennom en undervisningsøkt.

I det videre arbeidet oppdaget jeg nøkkelprosesser til undervisningsvurdering utarbeidet av William og Leahy (2007). Disse ga meg en pekepinn på hvor feedback kunne «plasseres» i lærelyst-modellen. I et forsøk på å vise en ryddig oversikt over hvordan de nevnte kildene har inspirert meg i utarbeidingen av lærelyst-modellen, har jeg laget følgende skjema:

Egen inndeling av undervisnings økt	Læringsløyfen (Hartberg et al., 2012; Jensen, 2012)	Nøkkelprosesser til undervisningsvurdering (William & Leahy, 2007)	Spørsmål i lærelyst-modellen
1.Oppstart og introduksjon til tema	1.Formidling, lære nytt, progresjon		1.Fikk du lyst til å lære mer når du hørte om temaet/læringsaktiviteten? Hvorfor/hvorfor ikke?
2.Diskusjon med medelever/medelevvurdering	2.Refleksjon. Elevene drøfter og settes i læringsmodus	Tilbakemelding fra medelever	2. Fikk du lyst til å utforske temaet når du diskuterte med medelever? Hvorfor/hvorfor ikke?
3.Læringsaktiviteter	3.Læringsarbeid. Arbeid med oppgaver og undervisningsvurdering	Muntlig tilbakemelding fra lærer	3. Under hvilken del av læringsarbeidet fikk du lyst til å lære mer?
4.Egenvurdering	4.Egenvurdering, avsluttende oppsummering og debriefing	Skriftlig tilbakemelding fra lærer	4. Bidrar egenvurdering til at du får lyst til å lære mer? Hvorfor/hvorfor ikke?
5.Hjemmearbeid	5.Trening. Tradisjonelt leksearbeid hjemme, eller i form av repetisjon, trening og øving	Skriftlig/muntlig tilbakemelding fra lærer (elevene kan velge)	5. Hva type hjemmearbeid kan gjøre at du får lyst til å lære mer?
6.Evaluering/vurdering/oppsummering	6.Tilbakemelding på trening og øving. «Retting» av lekser, samarbeid og egenvurdering		6. Hva slags tilbakemelding fra lærer gir deg lyst til å lære?
7. Lærelyst			7. Hva betyr lærelyst for deg?

Figur 6. Oversikt over kilder som har bidratt til innholdet i lærelyst-modellen

Resultatet av dette arbeidet er altså lærelyst-modellen som tar utgangspunkt i de ulike delene i en undervisningsøkt og gir rom for å undersøke elevenes opplevelse av lærelyst i de ulike delene. Modellen viser også hvordan feedback som undervisningsvurdering er



integreert i undervisningen. Det er syv kategorier med tilhørende spørsmål som er grunnlaget for datainnsamlingen.

Modellen ble som nevnt tatt i bruk etter den siste undervisningsøkten. Da fikk elevene hver sin kopi av modellen på A3 ark slik at de kunne svare skriftlig, individuelt og i eget tempo. Ved å la elevene svare på slutten av økten var de ulike lærings- og vurderingsaktivitetene ferskt i minne, noe som ga gode forutsetninger for at deltakerne skulle svare utfyllende og detaljert. Jeg var tilgjengelig for elevene da de svarte på spørsmålene, og jeg kunne utdype og forklare for elevene ved behov.

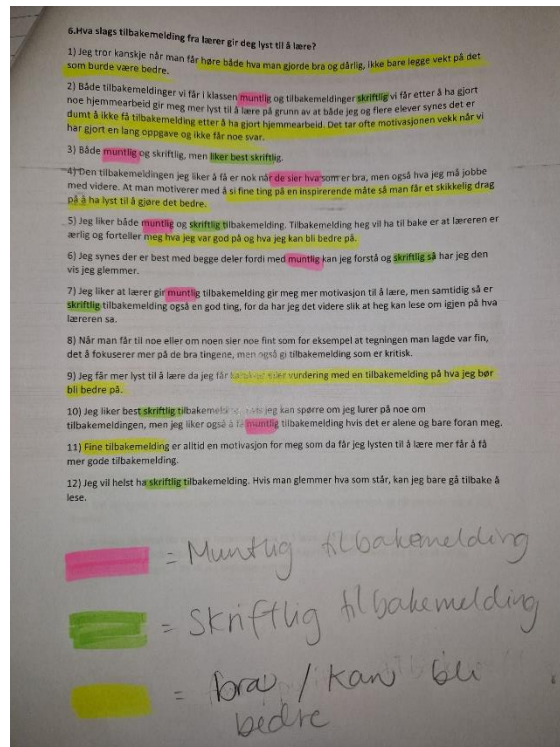
Lærelyst-modellen har som vist, vært utgangspunkt for datainnsamling. Modellen brukes også som utgangspunkt for analysen av datamaterialet. I det neste forklarer jeg de ulike fasene i analysearbeidet.

### 3.5 Analyse

Studiens analysemetode er inspirert av tematisk analyse, en fleksibel form for analyse, utviklet av Braun og Clarke (2006). Metoden er ikke bundet til et bestemt teoretisk rammeverk og er en oppskrift for hvordan man koder, kategoriserer og fortolker datamaterialet. Prosessen består av seks faser som kan anvendes ved kvalitativ dataanalyse og er enkel å gjennomføre selv om en ikke har gjort kvalitativ dataanalyse før. Tematisk analyse gir ingen føringer for hva man skal se etter i analysen (Braun & Clarke, 2006) og for meg som er uerfaren forsker har metoden vært nyttig å bruke.

Tematisk analyse etter Braun og Clarke (2006) sin modell, gjennomføres i følgende seks faser: 1) bli kjent med datamaterialet, 2) lage de første kodene, 3) leite etter tema, 4) kritisk gjennomgang av tema, 5) definere og navngi tema, 6) skrive rapporten (gjennomføres i resultatdelen av studien).

For å bli kjent med datamaterialet leste jeg gjennom alle elevbesvarelsene som var skrevet på A3 ark. For å få en ryddig oversikt skrev jeg i tillegg datamaterialet inn i et Word-dokument. Det var naturlig å sortere dataene ved å samle alle informantenes svar etter spørsmålskategoriene i lærelyst-modellen. Jeg ønsket å kode for hånd, og jeg hadde flere gjennomlesninger. Underveis i arbeidet noterte jeg koder og kategorier av mulig interesse. Jeg brukte ulike fargekategorier for å sortere dataene.



Figur 7. Koding av datamaterialet

Å lete etter koder, og notere underveis i hele analyseprosessen, bør ifølge Brown og Clarke (2006) inngå fra første steg i analysen. Under hele analyseprosessen var jeg bevisst på hva som var av mulig interesse, hva som virket kjent og hva som var ukjent/overraskende. Jeg fikk også ekskludert det som ikke var relevant for min problemstilling.

Med god kjennskap til dataene gikk jeg over til fase to, som består i å lage de første kodene (Brown & Clarke, 2006). Ifølge Johannessen et al. (2018) innebærer dette å zoomer inn på detaljene i datamaterialet. Jeg laget kodeskjema med koder og nøkkelord fra materialet. Jeg valgte også å notere sitater fra informantene i skjemaet, samt lage et notat med en kort oppsummering med hva datamaterialet fortalte. I denne delen av analysen beholdt jeg strategien med å systematisk lage koder med utgangspunkt i spørsmålskategoriene i lærelyst-modellen. Slik ga jeg hvert dataelement tilnærmet lik oppmerksomhet (Brown & Clarke, 2006) og markerte grundig med stikkordsoppsummeringer og refleksjon etter hver spørsmålskategori.

Skjemaet under viser et eksempel på kodeskjema som ble utarbeidet:

<b>Spørsmålskategori 6 i lærelystmodellen:</b>		
<b>Hva slags tilbakemelding fra lærer gir deg lyst til å lære?</b>		
<b>Koding</b>	<b>Nøkkelord fra materialet</b>	<b>Eksempel fra materialet</b>
<b>Muntlig tilbakemelding</b>	-Muntlig gir mer motivasjon til å lære -Muntlig hvis det er alene og bare til meg	«At man motiverer meg ved å si fine ting på en inspirerende måte så man får et skikkelig drag til å ha lyst til å gjøre det bedre»
<b>Skriftlig tilbakemelding</b>	-Hvis man glemmer, så kan man gå tilbake å lese -Liker best skriftlig -Må kunne spørre hvis noe er uklart	«Jeg liker best skriftlig tilbakemelding, hvis jeg kan spørre om jeg lurar på noe om tilbakemeldingen»
<b>Både skriftlig og muntlig tilbakemelding</b>	-Når de sier hva som er bra, men også hva jeg må jobbe med videre. -Ærlig tilbakemelding	«Jeg liker at lærerne gir muntlig tilbakemelding, gir meg motivasjon til å lære, men samtidig så er skriftlig tilbakemelding også en god ting for da har jeg det videre slik at jeg kan lese om igjen på hva læreren sa»
<b>Å ikke få tilbakemelding</b>	-Dumt å ikke få tilbakemelding på hjemmearbeid	«Både tilbakemeldinger vi får i klassen muntlig og tilbakemeldinger skriftlige vi får etter har gjort noe hjemmearbeid gir meg mer lyst til å lære på grunn av at jeg og flere elever synes det er dumt å ikke få tilbakemeldinger etter å ha gjort hjemmearbeid. Da er ofte motivasjonen vekk når vi har gjort en lang oppgave og ikke får noen svar»
<b>Hva var bra/kan bli bedre</b>	-Å høre hva man gjorde bra og dårlig -Hva som var bra og hva kan bli bedre -Fokusere på de bra tingene, men også gi tilbakemelding som er kritisk.	«Jeg tror kanskje når man får høre både hva man gjorde bra og dårlig kommer ikke bare legger vekt på det som burde være bedre»
<b>Notater:</b>	Datamaterialet viser at elevene får lyst til å lære når tilbakemeldingene er ærlige, inneholder faktorer som viser hva som var bra, hva som var mindre bra og hva de kan gjøre bedre. Skriftlige tilbakemeldinger er nyttig fordi elevene kan gå tilbake og lese hvis de glemmer.  Muntlig tilbakemelding gir motivasjon. Tilbakemeldinger på hjemmearbeid er en viktig faktor for å opprettholde lærelysten. Å ikke få tilbakemelding er demotiverende.	

Figur 8. Kodeskjema fra arbeidet med analysearbeidet

Det var nødvendig å arbeide med kodingen i flere omganger for å kvalitetssikre at jeg ikke hadde oversett viktige data og poeng. Til slutt hadde jeg en samlet oversikt over koder og alle dataene som er relevant for hver kode, og var klar til å gå videre til neste fase.

I fase tre og fire skal man lete etter tema og kritisk gjennomgå temaene man lager (Brown & Clarke, 2006). Her samlet jeg dataene i en større helhet, og det var naturlig at temaene fikk tilhørighet til spørsmålskategoriene i lærelyst-modellen. Dette knyttes til fase fem som omhandler å definere og navngi tema. Jeg beveget meg frem og tilbake i fasene tre, fire og fem, og det var tydelig at fasene overlappet hverandre. Temaene ble både kritisk gjennomgått og navngitt som en overlapping her.

Temaene som ble laget i denne prosessen har fått følgende titler: 1) elevenes forståelse av lærelyst, 2) lærings- og vurderingsaktiviteter som skaper og opprettholder lærelyst, 3) tilbakemeldinger som skaper og opprettholder lærelyst, 4) egenvurderingens betydning for lærelyst og 5) elevsamarbeidets betydning for lærelyst. Underveis oppdaget jeg at det var behov for en ekstra tittel for å organisere datamaterialet på ønskelig måte. Et tema ble lagt til med følgende tittel: 6) følelser som gir og tar lærelyst.

Ut ifra analysearbeidet endte jeg opp med de seks temaene som er nevnt ovenfor. Temaene identifiserer sammenhengende aspekter av dataene samt forteller noe relevant knyttet til forskningsspørsmålet. Jeg presenterer og drøfter funn i kapittel 4.

### 3.5.1 Uformell samtale med elevene

Gjennom analysearbeidet oppdaget jeg at datamaterialet ikke var tilstrekkelig fordi svarene ikke var utfyllende nok. I to funn var svarene ukonkrete. Funn 1: *lærelyst er gode tilbakemeldinger fra læreren*, ga ikke tydelige svar på hva som gjør at en tilbakemelding er god, og heller ikke hvilken type tilbakemelding det var snakk om. Funn 2: *lærelyst er når tema og aktiviteter er interessante*, ga ikke svar på hvilke aktiviteter elevene ville gjøre, hvilke tema det var snakk om eller hva som gjør en oppgave interessant. Jeg valgte å gå tilbake til deltagerne og utforske dette i dybden, og forhåpentligvis øke studiens validitet. Kvalitative metoder kjennetegnes som fleksible og tillater spontanitet og tilpasninger i interaksjonen mellom forsker og deltaker (Christoffersen & Johannesen, 2012). Casestudier tillater forskeren å samle data underveis i prosessen. Jeg vil nå fortelle om hvordan jeg gikk frem for å samle inn data gjennom en uformell samtale med elevene. Oppfølgingsspørsmål ble presentert for elevene til diskusjon. Til sist sier jeg litt om analyseprosessen.

Gjennom samtale med elevene fortalte jeg om de to funnene som gjorde at jeg ville utforske lærelyst-begrepet mer. Elevene fikk informasjon om at datainnsamlingen skulle skje gjennom at de diskuterte seks oppfølgingsspørsmål. Jeg fortalte om min rolle, som var å notere ned det gruppene svarte. Elevene ble delt inn i makkergrupper og dannet til sammen tre grupper. Elevene er vant til å samarbeide i disse gruppene til daglig, noe som ga trygghet og kunne åpne opp for at alle kunne bidra til diskusjonen. I tillegg kunne samtalen mellom elevene oppmuntre til at de med lese- og skrivevansker fikk uttrykke seg grundigere enn ved datainnsamlingen i lærelyst-modellen, som var av individuell og skriftlig karakter.

Følgende seks oppfølgingsspørsmål ble utformet for å legge til rette for mer utfyllende besvarelser om lærelyst-begrepet:

Funn 1 *lærelyst er gode tilbakemeldinger fra læreren:*

- a) Hva gjør at en tilbakemelding fra læreren er god?
- b) Hvilken type tilbakemelding fra lærer er det snakk om?

Funn 2 *lærelyst er når tema og aktiviteter er interessante:*

- a) Hvilke aktiviteter er det du vil gjøre?
- b) Hvilke tema er det snakk om?
- c) Hva gjør en oppgave interessant?
- d) Hva er det på helse- og oppvekstfag du er interessert i?

Elevene fikk presentert ett og ett spørsmål på en PowerPoint, og snakket sammen og diskuterte innad i gruppene. Elevene fikk diskutere så lenge de hadde behov. Da samtalen stilnet var det naturlig å innhente svarene. En og en gruppe leste opp sine svar. Jeg noterte ned svarene underveis og oppsummerte etter hvert spørsmål for å sikre meg at det jeg hadde notert samsvarte med gruppenes besvarelser og meninger. Her fikk jeg mulighet til å kvalitetssikre svarene, og det var rom for å oppklare misforståelser og avklare hvis noen svar fremstod som utydelig.

Jeg opplevde å være observatør under denne økten, noe som var naturlig, da jeg forsker i eget klasserom og på egen praksis. Elevene snakket «fritt» og hele økten med samtale og diskusjon varte i 60 minutter. Dette viser at elevene har mye å komme med, og at læreren bevisst må sette av tid til arenaer der samtaler mellom elevene kan få plass. Gjennom observasjonen lyttet jeg aktivt til samtalene, og la merke til at elevene valgte ut enkelte deler av diskusjonen når de skulle gi sine svar i plenum. Her fikk jeg en unik mulighet til å notere sitater og utsagn fra elevene som ellers ikke ville blitt en del av datamaterialet. Eksempelvis sa en elev: «Jeg orker ikke å ha om det som er inni kroppen. Da tenker jeg på min egen kropp, og føler jeg skal dø, liksom. Jeg lurte på hvorfor jeg går helse når jeg tenker sånn». Dette kan tolkes som at eleven ikke er motivert for yrkesliv innenfor helse- og oppvekstsektoren, noe som er nyttig for meg som lærer å vite da jeg ofte planlegger læringsaktiviteter med utgangspunkt i elevenes interesser.

Da elevene skulle diskutere det siste spørsmålet *hva er det på helse- og oppvekstfag du er interessert i*, snakket elevene om *hvorfor* de hadde valgt helse- og oppvekstfag. Hver og en elev fortalte om sitt personlige valg. Her ble jeg oppmerksom på elevenes bevissthet over fremtidig yrkesvalg. Det var stor variasjon i begrunnelser for hvorfor elevene hadde valgt helse- og oppvekstfag. En elev sa hun valgte helse- og oppvekstfag utelukkende for å få jobb. Andre elever knyttet valget sitt til et ønske om å jobbe med, og hjelpe andre mennesker. Denne runden med datainnsamling resulterte i seks A4 sider med håndskrevne feltnotater. Jeg noterte fortløpende som elevene la frem sine perspektiver.

Analyse av feltnotatene startet allerede underveis i datainnsamlingen. Erfaringen jeg hadde fra å bruke tematisk analyse i datamaterialet knyttet til lærelyst-modellen, ga meg en frihet til større bevegelse mellom de ulike fasene. Jeg la merke til at det var tett overlapping mellom fasene. Under datainnsamlingen hadde jeg allerede blitt kjent med dataene (fase 1) da jeg var til stede og lyttet, noterte og leste gjennom dataene

underveis. Jeg gjorde også kontinuerlig markeringer for å fremheve koder som fremstod som viktig, og noterte assosiasjoner til tema som kunne være aktuelle og av mulig interesse (fase 2 og 3). Jeg var åpen for at nye tema kunne dukke opp, men jeg hadde et naturlig søkelys på de eksisterende temaene som tilhørte oppfølgingsspørsmålene. Fase 4 (kritisk gjennomgang av tema) og fase 5 (definere og navngi tema) var ikke nødvendig å gjennomføre, da ingen nye tema ble tilført. Fase 6 vil gjennomføres i resultatdelen av studien.

Funnene fra denne datainnsamlingen knyttes til lærelyst-modellens kategorier som omhandler læringsaktiviteter og tilbakemelding fra lærer. De samles i temaene med tittel: lærings- og vurderingsaktiviteter som skaper og opprettholder lærelyst, og tilbakemeldinger som skaper og opprettholder lærelyst. Jeg utdyper og presenterer alle studiens funn i neste kapittel.

### 3.6 Forskningsmessig kvalitet

Troverdighet og pålitelighet er svært sentralt i forskningsmessig kvalitet. For å vurdere forskningsmessig kvalitet må forskeren på en kritisk måte beskrive hvordan kunnskapen som presenteres i forskningsresultatet er konstruert. Dette innebærer valg av metode, strategi for datainnsamling og valg av analyse. I tillegg handler det om hvordan forskeren vurderer funn og presenterer og tolker disse (Postholm & Jacobsen, 2018).

For å sikre kvalitet i forskningen har jeg valgt å følge det forskningsetiske prinsippet om åpenhet. Dette innebærer en detaljert beskrivelse av forskningsprosessen, inkludert begrunnelser for valg av forskningsstrategien for datainnsamling, samt beskrivelse av analysearbeidet (NESH, 2021). Kvalitetskriterier for god forskning innebærer også at forskeren baserer sin forskning på teori og eksisterende forskning. I tillegg bør forskeren forklare tydelig hvilke valg som er gjort i forskningsprosessen og reflektere over hvilken påvirkning disse valgene kan ha hatt på resultatene som presenteres (Postholm & Jacobsen, 2018). For å tilstrebe god forskningsmessig kvalitet har jeg forankret studien min i solid fagfelleverdert forskning og relevant teori. Egen modell til datainnsamling er utarbeidet med inspirasjon fra teori og forskning forankret i sentrale forskere innenfor utdanningsforskning. I tillegg er fremgangsmåten for datainnsamling grundig beskrevet. Jeg har brukt tematisk analyse som metode. Metoden gir mulighet til å analysere datamaterialet på en grundig og systematisk måte gjennom seks steg. Ved å følge prinsippet om åpenhet gjør jeg arbeidet transparent i rapporten, noe som bidrar til å øke troverdighet og pålitelighet i forskningsresultatene.

Gyldighet anses som kvalitetskriterier på kvalitativ forskning og handler om hvorvidt forskningen har undersøkt det den påstår å undersøke. I tillegg viser gyldighet om forskningsresultatene kan anses relevant for andre situasjoner og grupper enn det som blir undersøkt i studien (Postholm & Jacobsen, 2018). For å oppnå gyldighet har jeg valgt et kvalitativt casesdesign som metode. Metoden har åpnet opp for at jeg som forsker kunne studere oppgavens case og gå i dybden av det fenomenet som forskes på. Ved valg av kvalitativ metode var det muligheter for å bruke triangulering da jeg oppdaget at det var behov for å innhente mer data fra deltagerne. Jeg fikk undersøkt nøyere hvordan deltagerens forståelse, fellestrekk variasjon og ulike oppfatninger av hvordan feedback som underveisvurdering kan fremme lærelysten. Trianguleringen har bidratt til økt gyldighet i forståelsen av fenomenet som studeres og jeg har forsøkt å være objektiv i hele forskningsprosessen da forutinntatte holdninger og fordommer kan påvirke resultatene.

En svakhet med casedesign er at den produserer intern gyldighet som ikke nødvendigvis generaliseres til andre situasjoner (Postholm & Jacobsen, 2018). En konsekvens av at jeg har valgt casedesign er stor grad av intern gyldighet der kunnskapen som er produsert er til nytte for dem som befinner seg i den aktuelle konteksten, i dette tilfeller meg som lærer eller elevene. Det er min jobb som forsker å redegjøre både for meg selv og andre de forholdene som gjør studiens case gyldig og overførbar. Jeg har beskrevet konteksten som er undersøkt grundig slik at andre vurderer om kunnskapen er overførbar eller ikke. Det er viktig for meg å påpeke at studiens case er unik, og kunnskapen som er produsert derfor ikke kan overføres direkte til andre lignende situasjoner og grupper.

### 3.6.1 Ethiske betraktninger

Gode etiske vurderinger er med på å gi forskningsprosjekt høy kvalitet. For å sikre dette har jeg lagt stor vekt på å vise respekt for enkeltpersoners personvern og integritet. Jeg forsker på egen skole og i egen klasse og det var naturlig å snakke med elevene om at jeg ønsket å invitere dem til å delta i mitt prosjekt. Det kan være vanskelig for elevene å si nei til læreren når de får spørsmål om å delta i et forskningsprosjekt, men alle ga uttrykk for at de ville delta. For å dokumentere dette fikk elevene et skriv med spørsmål om å delta i forskningsprosjektet (vedlegg 2). Skrivet inneholdt informasjon om at det var frivillig å delta i prosjektet. Hensikten med forskningsprosjektet var også forklart, og elevene fikk informasjon om hvordan dataene skulle behandles, samt sine rettigheter ved å delta i prosjektet. Deltagerne var over 15 år, og kunne selv gi samtykke til å delta. Jeg meldte inn prosjektet til NSD for godkjenning (vedlegg 3) da jeg skulle behandle elevenes personopplysninger. Gjennom denne prosessen har jeg etterfulgt retningslinjene fra Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora (2021) som påpeker at det forskningsetiske samtykket skal være frivillig, informert, utvetydig og dokumenterbart.

### 3.6.2 Forskerrollen

I forkant av forskningen må forskeren ta seg tid til å reflektere over egen rolle i prosessen (Postholm & Jacobsen, 2018). Jeg har brukt egen undervisning og egne elever som ramme for mitt forskningsprosjekt, noe som innebærer en todelt rolle. Det finnes både fordeler og ulemper med dette. Jeg hadde god forkunnskap om elevenes styrker, utfordringer og behov og kunne ta hensyn til dette i forskningsprosessen. Samarbeidet med elevene har vært basert på tillit, ansvarlighet og gjensidig respekt, som er viktige verdier for meg. Jeg har besørget elevenes personvern i datainnsamlingen jamfør etiske prinsipp, og tilstrebet å ivareta elevene på en god måte i hele forskerprosessen. Med tanke på min todelte rolle som lærer og forsker, samt prosjektets kontekst dukker spørsmålet om objektivitet opp (Postholm & Jacobsen, 2018). Jeg har vært involvert i alle forskningens prosesser og deler, og det kan tenkes at min objektivitet er påvirket på grunn av dette. Manglende objektivitet kan føre til at jeg har oversett enkelte faktorer som er viktige for å forstå fenomenet som undersøkes. På en annen side har jeg i både i forkant av, og underveis i hele prosessen hatt et bevist forhold til min relasjon til elevene og egen forforståelse for den kontekst og fenomen som skal forskes på.

# Kapittel 4 Funn og drøfting

Studiens funn legger grunnlaget for den påfølgende diskusjonen av oppgavens problemstilling: *Hvordan opplever elevene på Vg1 helse- og oppvekstfag lærelyst gjennom yrkesfaglærerens vurderingspraksis?* Funnene er deskriptivt fremstilt basert på temaene som vokste frem i analysearbeidet: 1) elevenes forståelse av lærelyst, 2) lærings- og vurderingsaktiviteter som skaper og opprettholder lærelyst, 3) tilbakemeldinger som skaper og opprettholder lærelyst, 4) egenvurderingens betydning for lærelyst, 5) elevsamarbeidets betydning for lærelyst og 6) følelser som gir og tar lærelyst. Etter hver funnbeskrivelse følger en diskusjon og det aktuelle funnet kobles til studiens teoretiske rammeverk og til tidligere teori.

## 4.1 Tema 1: Elevens forståelse av lærelyst

Tema 1: *elevens forståelse av lærelyst*, favner elevenes beskrivelse av selve begrepet og deres opplevelse av ordets betydning. Temaet sier også noe om kontekstene elevene kobler til lærelyst.

Det første funnet som er innlemmet i denne kategorien er at vg1 elevene på helse og oppvekstfag forstår lærelyst som en del av yrkesfaglærerens ansvar i undervisningssammenheng. Dette funnet har sammenheng med utdanningsmyndighetenes presisering av lærerens ansvar for elevenes lærelyst. I Stortingsmelding 21 *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen* (Meld. St.21 (2016-2017)) beskrives lærerens ansvar, inkludert faktorer som er nødvendige for å ivareta elevenes lærelyst. Blant annet står det at læreren må ha god fagkunnskap og gi god undervisning. En mulig kritikk er at Stortingsmeldingen ikke sier noe om hva som kjennetegner god undervisning eller hvilke elementer undervisningen skal inneholde for å skape lærelyst hos elevene. Meldingen påpeker bare forventningene som sier at læreren skal opprettholde og ivareta elevenes lyst til å lære. Det kan være store variasjoner på hva som gir elevene lærelyst. Som Roness (2020) viser til i sin studie, er det en forutsetning at læreren vet noe om hva som gir elevene lyst til å lære, nettopp for å kunne oppnå deres forventninger knyttet til arbeidet med å skape lærelyst. Det er også en faktor som bidrar til at læreren skal kunne oppfylle utdanningsmyndighetenes krav.

Det andre funnet koblet til dette temaet peker på hva elevene mener skaper lærelyst. En elev uttrykker det på denne måten: «For meg er lærelyst når vi har ulikt opplegg og ikke bare sitter og leser i boken og svarer på spørsmål. Gøy med lek, eksperimenter og ulikt opplegg». I dette sitatet ser man tydelige forventninger til at læreren skal designe undervisningsopplegg og læringsaktiviteter som er varierte og inneholder praktiske læringsaktiviteter for å skape lærelyst. Det er mulig at varierte og praktiske læringsaktiviteter kan knyttes til betydningen av god undervisning.

Et av funnene i Roness (2020) sin studie viser at elevene opplever lærelyst gjennom blant annet engasjerende undervisning. Mine funn viser likhetstrekk i at elevene synes det er mer spennende å lære når læreren er engasjert i temaet. En elev uttrykker dette slik: «Det blir mye mer spennende å lære om et tema når det virker som læreren faktisk vil lære det vekk». Det er rimelig å anta at læreren trenger å ha god nok kunnskap om temaet som skal læres vekk, for å kunne skape lærelyst gjennom å være engasjert. Dette kan kobles til utdanningsmyndighetenes krav som sier at læreren må kunne faget sitt for å ivareta elevenes lyst til å lære.



I min studie knyttes elevens forståelse for lærelyst til å lære sammen med medelever samt deres aktive rolle i undervisningen. Denne forbindelsen blir formidlet av en elev på følgende måte: «Det å ha praktiske oppgaver gjør at det blir mye mer gøy siden det ofte blir mer sosialt og mer variert enn å høre en lærer snakke konstant i en time, jeg selv føler man må være veldig interessert i temaet for å klare å få med seg mye da». Dette eksempelet illustrerer at praktiske oppgaver kan invitere til at elevene lærer i en sosial kontekst, og funnet går i dialog med sosiokulturell læringsteori. Læringsteorien antyder at læring oppstår gjennom deltagelse og samspill med andre i ulike aktiviteter (Vygotsky, 1978). Et praktisk eksempel fra helse- og oppvekstfag er når klassen skulle arbeide med ergonomi og ergonomiske prinsipper knyttet til yrkesutøvelsen. Oppgaven de fikk var å filme en TikTok-video der de demonstrerte løfte- og bæreteknikk i tråd med ergonomiske prinsipper. Elevene jobbet i makkerpar og filmet eksempler på både riktige og uriktige teknikker. I denne aktiviteten jobbet elevene sammen og var aktive aktører i undervisningen.

Sitatet over viser også at elevenes interesse for temaet er sentralt for lærelysten og for at elevene skal tilegne seg fagstoffet. Gamlem (2021) påpeker viktigheten i at læreren inkluderer relevant og meningsfylt læringsinnhold for elevene i undervisningen. Det kan tenkes at det oppleves utfordrende for læreren å klare dette, fordi læringsinnhold som er relevant innenfor et yrkesfag skiller seg betydelig fra et annet. Utdanningsprogram på vg1 retter seg mot ulike yrkesfag. Fra vg1 helse- og oppvekstfag kan man se et tydelig eksempel på hvorfor det kan være en utfordring: Elevene skal planlegge aktiviteter for ulike brukere. For en yrkesfagelev som ønsker å bli barne- og ungdomsarbeider er dette meget relevant da en barne- og ungdomsarbeider planlegger aktiviteter for barn og unge daglig i sin profesjon. For en yrkesfagelev som ønsker å bli apotektekniker er dette lite relevant fordi å planlegge aktiviteter ikke inngår i en apotekteknikers virke og profesjon. Det er naturlig at en elev som ønsker å bli apotektekniker ikke har like stor interesse for temaet «planlegge aktiviteter for ulike brukere» som en fremtidig barne- og ungdomsarbeider. En konsekvens at dette kan være at en fremtidig apotektekniker ikke opplever lærelyst og ikke klarer å tilegne seg fagstoffet på en like god måte som elever som opplever lærelyst.

Det tredje funnet knyttet til dette temaet, viser at bare en av 12 elever beskriver sin forståelse for lærelyst i tilknytningen å motta tilbakemelding fra læreren: «Lærelyst for meg er lysten man har til å lære. Jeg føler at lærere gir meg mye lærelyst. De kommer med gode tilbakemeldinger som gjør at man får lyst til å lære». Som dette eksempelet viser, kan yrkesfaglærerens feedbackpraksis gi elever lærelyst gjennom å gi gode læringsfremmende tilbakemeldinger. En forutsetning for å klare dette er at læreren innehar kunnskap om feedback og om hvilken type feedback som bidrar til lærelyst, samt gir støtte i elevenes læring (Gamlem, 2021). Dette eksempelet viser en sammenkobling med Gamlem (2021) sin påstand om at lærerens vurderingspraksis har betydning for elevenes lyst til å lære. Det er nødvendig å undre seg over at bare en av 12 elever kobler sin forståelse for lærelyst til å motta feedback fra læreren. Årsaken til dette hadde vært interessant å undersøke videre.

Funn nummer tre er et spennende funn i min studie. Funnet viser altså at 11 av 12 elever *ikke* knytter sin forståelse for lærelyst til underveivurdering. Elevenes forståelse av lærelyst knyttes ikke i hovedsak til vurdering, men til andre elementer som er belyst i dette kapittelet. For eksempel engasjerende undervisningsopplegg og praktiske, autentiske læringsaktiviteter. Når man ser på de krav utdanningsmyndighetene har til at lærerens underveivurdering skal bidra til lærelyst, og på resultatet i dette funnet,

illustrerer det motsetninger som setter læreren i et spenningsfelt. Med det store ansvaret for elevenes lærelyst kan kanskje ikke læreren innfri lærelyst gjennom undervisvurdering, fordi kravene ikke er reelle i forhold til elevenes forståelse av lærelyst.

## 4.2 Tema 2: Lærings- og vurderingsaktiviteter som skaper og opprettholder lærelyst

*Tema 2: lærings- og vurderingsaktiviteter som skaper og opprettholder lærelyst,* omslutter elevenes oppfatning av hvilke aktiviteter som kan fremme lærelyst, og hva som er avgjørende for å opprettholde lærelysten i aktivitetene. Temaet peker også på faktorer som må være til stede for å opprettholde elevenes lærelyst i aktivitetene.

Det første funnet i denne kategorien viser at yrkesrettede og autentiske aktiviteter som brukes til læring og vurdering er effektive for å skape og opprettholde lærelyst i undervisningen. Elevene får lyst til å lære når de deltar i praktiske lærings- og vurderingsaktiviteter som er knyttet til yrker de kan utdanne seg til. Klassen har blant annet jobbet med en praktisk oppgave om hvorfor det er aktuelt og nyttig for en helsefagarbeider å ha fagkunnskap om lymfesystemet. I den uformelle samtalen med elevene trekkes denne oppgaven frem som et eksempel på oppgave som skaper og opprettholder lærelyst. En elev uttrykker dette slik i samtalen: «Den med helsefagarbeideren var bra».

Elevene forteller også at praktisk arbeid med rollespill på eksempelvis praksisrom eller i klasserommet gir lyst til å lære mer. Når elevene får tilgang til yrkesrettede, praktiske, autentiske og virkelighetsnære oppgaver, og læringsarenaer som eksempelvis sykerom, kan det tenkes at lærelysten opprettholdes gjennom hele aktiviteten som skal gjøres. En utfordring her kan knyttes til rammefaktorer som yrkesfaglærerens yrkesbakgrunn. Hvis en faglærer har bakgrunn som barne- og ungdomsarbeider og arbeidserfaring fra barnehage, kan det tenkes det er utfordrende å lage autentiske læringsaktiviteter for en fremtidig helsefagarbeider eller portør. Videre kan dette bety at elevenes lærelyst også avhenger av lærerens yrkesfaglige bakgrunn, fordi den vil begrense seg noe til fagets egenart.

Ifølge Utdanningsdirektoratet (2020) skal læreren stimulere til lærelyst ved å gi elevene varierte arbeidsoppgaver. Det andre funnet i denne kategorien belyser elevenes mening om lærings- og vurderingsaktiviteter og viser at mestring kan skape lyst til å lære. En elev uttrykker det slik: «Jeg fikk lyst til å lære når vi gjorde eksperimenter og når jeg skjønnte hvordan ting funket og når jeg følte mestring». Dette er et eksempel på at lærings- og vurderingsaktiviteter kan skape en følelse av mestring og lærelyst. Funntallet tre i denne kategorien viser derimot til tre faktorer elevene mener må være til stede for å opprettholde lysten til å lære i arbeidet med oppgaver: 1) yrkesfaglæreren må forklare oppgavene godt slik at alle forstår hva de skal gjøre, 2) oppgavene må ikke være for vanskelige, og 3) det må være nok tid til å gjennomføre oppgavene. Ved dårlig tid opplever elevene at de ikke lærer. I feltnotatene har jeg notert følgende utsagn «Vi må ha god nok tid. Sånn 20 minutter er ikke nok, da lærer vi ikke». Dette eksempelet viser elevenes ønske om at yrkesfaglæreren tilpasser oppgavene ut ifra elevnivå, gir god forklaring på oppgavene som skal gjøre, samt setter av nok tid til gjennomføring av oppgavene. Læreren på sin side, er ansvarlig for å planlegge læringsarbeidet med utgangspunkt i prinsippene for opplæring, eksempelvis prinsippene for god undervisvurdering som påpeker at elevene skal forstå hva de skal lære og hva som blir forventet av dem (Utdanningsdirektoratet, 2022). I tillegg skal læreren møte elevenes

behov og tilrettelegge for en optimal læringsprosess i klassen. Den yrkesdidaktiske relasjonsmodellen kan være et nyttig verktøy i denne sammenheng (Haaland & Nilsen, 2020).

Basert på funn nummer tre, er det særlig tre kategorier i den didaktiske relasjonsmodellen yrkesfaglæreren kan være bevisst på i sin planlegging for å forsøke å opprettholde elevens lærelyst. Disse er: elevenes læreforutsetninger, læreprosessen og rammefaktorer. Yrkesfaglæreren kan planlegge læringsaktiviteter ut ifra elevenes faglige ressurser for å unngå oppgaver som oppleves for vanskelig (elevenes læreforutsetninger). Elevenes opplevelse av vanskelighetsgrad vil være individuell, og læreforutsetningene til elevene er ulike. Poenget jeg prøver å synliggjøre er at yrkesfaglæreren må kjenne til elevenes faglige nivå for å kunne tilpasse oppgave til hver enkelt elev. Yrkesfaglæreren kan være bevisst i planleggingen av undervisningen for å sikre seg at elevene forstår oppgaven og kan stille spørsmål hvis nødvendig (læreprosessen). Dette kan gjøres ved å aktivisere elevene i gjennomgangen av oppgaven, for eksempel ved å la to og to elever lese gjennom og diskutere oppgaven. I etterkant kan læreren ha en muntlig, felles gjennomgang med klassen og åpne opp for spørsmål fra elevene.

Faktorer som kan begrense eller muliggjøre læringsarbeidet er tid til rådighet for gjennomføring av oppgaven (rammefaktorer). Læreren kan kartlegge hvor mye tid som kan settes av til å gjennomføre læringsaktivitetene og justere omfanget av oppgavene slik at elevene opplever å ha nok tid. Ved å være bevisst på disse kategoriene og planlegge med tanke på de nevnte faktorene kan det tenkes at yrkesfaglæreren klarer å skape og opprettholde lærelysten hos elevene i læringsarbeidet. Det som er viktig for yrkesfaglæreren å ha i bakhodet, er at kategoriene vil påvirke hverandre, og det som planlegges i en kategori vil derfor få innvirkning for hva som kan planlegges i de resterende kategoriene (Hiim & Hippe, 2011).

Et eksempel fra helse- og oppvekstfag som kan illustrere at kategoriene påvirker hverandre er knyttet til oppstarten av et skoleår. Yrkesfaglæreren må vite hvilke elever opplæringen skal passe til. For å vite dette må læreren kartlegge elevenes læreforutsetninger, noe som gjerne ikke er gjort i oppstarten av skoleåret. Resultatet av kartleggingen vil få betydning for hvordan læreren ser på rammefaktorer. Eksempelvis kan en elev som har hørselshemming ha behov for en strategisk plassering i klasserommet, eller tilgang på hjelpemidler, som mikrofon. Et annet eksempel er at yrkesfaglæreren må ta hensyn til elevenes læreforutsetninger i utformingen av mål for undervisningen. Elevene på Vg1 helse- og oppvekstfag skal jobbe med mål i «kommunikasjon». Her kan læreren legge til rette for at elevene jobber med målet knyttet til den enkeltes ønsker om fremtidig yrke. Kategoriene mål og innhold er tett knyttet sammen. Hvis elevenes yrkesinteresse avgrenses til tre av de 11 mulige yrker, er det hensiktsmessig for læreren avgrense faginnhold til disse tre yrkene og ivareta elevenes interesser. I forhold til læreprosessen kan da læreren legge til rette for at elevene jobber med læringsaktiviteter som er relevant for de aktuelle yrkene. Dette vil igjen påvirke hvordan vurderingen blir gjennomført. Eksempelet som er presentert har vist hvordan kategoriene i den didaktiske relasjonsmodellen kan påvirkes av elevenes læreforutsetninger.

### 4.3 Tema 3: Tilbakemelding som skaper og opprettholder lærelyst

Tema 3: *tilbakemelding som skaper og opprettholder lærelyst*, tar for seg de ulike former av tilbakemeldinger som elevene mener skaper og opprettholder lærelyst.

Det første funnet i denne kategorien viser at tilbakemelding er viktig for å skape og opprettholde lærelyst hos elevene. Flere av elevene er opptatt av at tilbakemeldingene skal være både muntlig og skriftlig. I feltnotatene har jeg notert meg følgende «En fordel med muntlig tilbakemelding er at elevene kan stille spørsmål og få oppklaring og forståelse for tilbakemeldingen. En fordel med skriftlig tilbakemelding er at hvis elevene glemmer innholdet har de mulighet til å gå tilbake og lese den». En elev uttrykker dette slik: «Jeg synes det er best med begge deler fordi med muntlig kan jeg forstå og skriftlig så har jeg den hvis jeg glemmer». Selv om elevene mener det er best med både muntlig og skriftlig feedback kan det hevdes at yrkesfaglæreren ikke klarer å innfri denne forventningen til enhver tid. Med tanke på lærerens feedbackpraksis som en integrert del av undervisningen vil feedback bli gitt i det korte tidsspennet og på oppgavenivå (Black & William, 1998; Hattie & Timperley, 2007). Dette innebærer å gi elevene muntlig feedback på kvaliteten i utførelsen av en oppgave. Dette skjer i løpet av undervisningsøkten. Yrkesfaglæreren påpeker hva som mangler, er feil eller kan forbedres, samt hvordan de kan arbeide videre for å øke sin kompetanse (Hartberg et al., 2012).

Hvis elevene ønsker og har behov for en skriftlig feedback i løpet av en undervisningsøkt, kan læreren oppmuntre eleven til å skrive noen stikkord når læreren gir feedback på oppgaven som er gjort. Slik involveres eleven til å ta ansvar for egen læring. På oppgavenivå bør læreren prioritere å gi feedback til den enkelte elev for å forsikre seg om at elevene kan anvende informasjonen i sitt videre arbeid (Sadler, 2010). Feedback fra læreren kan gi eleven lyst til videre læring, og når eleven bruker informasjonen vil dette bidra til å tette skillet mellom det eleven presterer nå og ønsket mål.

Som jeg har nevnt over, kan yrkesfaglæreren skape lærelyst ved å gi feedback på oppgavenivå, for eksempel gjennom å gi eleven den støtte og veiledning som trengs for å løse en oppgave. Når eleven befinner seg i den nærmeste utviklingssonen, har feedback best effekt (Engh, 2011). Det handler om at eleven kan bruke den informasjonen hun får fra læreren og tilegne seg ny kunnskap i den relevante konteksten. Videre fører dette til at eleven kan arbeide ut over den aktuelle sonen. Dette eksempelet viser at læringsdialog og prosess mellom lærer og elev er nært knyttet til et sosiokulturelt perspektiv, nettopp fordi læreren er i dialog med eleven for å hjelpe på best mulig måte.

I det mellomlange tidsspennet er det større muligheter for yrkesfaglæreren å gi eleven både muntlig og skriftlig feedback. Dette tidsspennet strekker seg over en lengre periode enn en enkel undervisningsøkt. Her kan læreren planlegge for at elevene skal presentere et arbeid de har jobbet med i et bestemt tema. Eleven kan eksempelvis levere inn arbeidet til læreren i forkant av presentasjonen slik at læreren kan gi skriftlig feedback på blant annet faginnhold og elevens forståelse av temaet. Her kan læreren se om eleven har brukt relevante yrkesfaglige begrep og kommentere eventuelle mangler eller feil, samt ting som må forbedres. Når eleven presenterer kan læreren også gi feedback på elevens bruk av yrkeskunnskap samt ferdigheter som trengs for å presentere et tema, som muntlig kommunikasjon (Hartberg et al., 2012). Poenget med dette er å vise at elevene får ulike typer feedback i ulike tidsspenn og på ulike nivå. Samlet sett illustrerer det også hvordan informasjonen elevene får fra læreren kan gi svar på

feedbackspørsmålene: hvor skal jeg, hvor er jeg og hvordan skal jeg gå videre (Hattie & Timperley, 2007). Læreren på sin side, får mulighet til omsette de teoretiske prinsippene for vurdering til å innhente informasjon om elevenes kompetanse gjennom ulike type feedback, i ulike tidsspenn og på ulike nivå. Vurderingskompetanse er en forutsetning for at læreren skal kunne anvende informasjonen som en resurs i det videre arbeidet med elevenes læring (Popham, 2009).

Det andre funnet som innlemmes i denne kategorien er fra samtalen med elevene. I feltnotatene har jeg notert følgende «Elevene forteller at tilbakemeldinger skaper og opprettholder lærelyst når tilbakemeldingene inneholder konkrete begrunnelser og forklaringer for karakter og måloppnåelse. Ved vurdering som gir karakter sier elevene at de ønsker en tilbakemelding som beskriver hva som kan gjøres bedre for å få bedre karakter. Eksempelet som er lagt frem her, bygger opp under Gamlem (2021) sitt argument om at læreren må gi konkret læringsfremmende feedback til eleven underveis i vurderings- og læringsarbeidet for å skape lærelyst.

Læreren må ha kompetanse om vurdering for å kunne ta på seg rollen som vurderer og utføre vurdering på en faglig god måte (Fjørtoft & Sandvik, 2016). Knyttet til funnet som er presentert over, må yrkesfaglæreren ha spesifikk kompetanse om hvilke type feedback som er læringsfremmende og kan skape lærelyst hos elevene. Et eksempel på læringsfremmende feedback er faglig dialog (Gamlem, 2021). Slik jeg ser det, kan faglig dialog knyttes til begrepet læringsdialog og den nærmeste utviklingssonen gjennom deres felles fokus på samsillet mellom lærer og elev (Engh, 2011; Vygotsky, 1978). Samsillet som oppstår mellom lærer og elev kan kobles til at samtale og feedback gjennom samhandling skaper støtte for læring, noe som er grunnlaget for sosiokulturell læringsteori. Kommunikasjon og dialog i undervisningen er det bærende elementet for læring, fordi læreren er i dialog med eleven for å hjelpe eleven på best mulig måte. Det er mulig at yrkesfaglæreren kan skape lærelyst gjennom feedback i den nærmeste utviklingssonen. Lærelysten kan også opprettholdes når eleven mestrer en oppgave ved hjelp av feedback, og når eleven har tilegnet seg ny kunnskap som lar eleven jobbe ut over den aktuelle sonen (Engh, 2011; Fjørtoft & Sandvik, 2016; Gamlem, 2021).

Faglig dialog innebærer også at feedback blir gitt og formidlet til elevene som en integrert del av arbeidsprosessen, eksempelvis en undervisningsøkt (Gamlem, 2021). Når dette skjer mottar elevene feedback når de trenger den og kan bruke den. Eleven kan da oppleve informasjonen som nyttig, som igjen kan stimulere til at elevene tar i bruk informasjonen for å komme seg videre i læringsarbeidet. Den ideelle type tilbakemelding er ifølge Gamlem (2021) beskrivende og spesifikk og viser tydelige sammenhenger mellom elevenes forståelse og læringen som er basert på læringsmål. Jeg ser lignende argumenter hos Sadler (2010) som argumenterer for at feedback må være konkret rettet mot hva som er gjort.

På en annen side kan det få konsekvenser for elevene hvis ikke læreren har kunnskap om når feedback bør gis for å være effektiv. Black og William (1998) påpeker at feedback som blir gitt for tidlig i en arbeidsprosess, i verste fall kan føre til lavere læringsutbytte for elevene. Eksempelvis hvis elevene ikke har fått tilstrekkelig tid til å løse en oppgave, blir de fratatt muligheten for læring. På samme måte vil feedback som kommer for lang tid etter en arbeidsprosess, virke mindre læringsfremmende. Ifølge Black og William (1998) vil effektiviteten på feedbacken svekkes etter hvert som avstanden mellom elevens arbeidsprosess og tidspunkt for feedback økes. Som dette eksempelet viser, er

det viktig at læreren kan vurdere tidspunktet for når han skal gi feedback til eleven for at informasjonen skal være mest mulig effektiv.

Knyttet til funn nummer to, har jeg forsøkt å belyse en liten del av hvilken kompetanse en yrkesfaglærer må inneha for å kunne gi læringsfremmende feedback som kan skape og opprettholde lærelyst. Det er gode grunner til å hevde at det er behov for vurderingskompetente lærere i yrkesopplæringen når man ser det omfattende vurderingsansvaret som er pålagt yrkesfaglæreren.

#### 4.4 Tema 4: Egenvurderingens betydning for lærelyst

Tema 4: *egenvurderingens betydning for lærelyst*, favner elevenes perspektiver og opplevelser knyttet til vurderingsaktiviteten egenvurdering.

Det første funnet i dette temaet, viser at egenvurdering underveis i læringsarbeidet har betydning for elevenes lærelyst. Funnet viser også at egenvurdering som vurderingsaktivitet legger til rette for at elevene kan reflektere over egen læring og læringsprosess. Dette funnet samsvarer med prinsippet om at elevene skal delta i vurderingen av eget arbeid og reflektere over egen læring og faglig utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2022). En elev uttrykker dette på følgende måte: «Jeg synes egenvurderingen bidrar, det gjør sånn at jeg får litt mer oversikt over hva jeg husker om de ulike temaene, får mer lyst å lære når jeg faktisk vet hva jeg kan og ikke». En annen elev synes ikke det er gøy å skrive egenvurdering, men viser at hun ser en nytte med det allikevel: «Syns ikke det er så gøy å skrive egenvurdering, men det kan hjelpe med å vite/reflektere på hvor man ligger og får mer oversikt på hva man må øve mer på».

Funn nummer to som knyttes til dette temaet, indikerer at oppfatningen av hvorvidt egenvurdering er nyttig eller ikke, varierer mellom elevene. Samtidig fremkommer det at elevene ønsker å bruke egenvurdering for å være deltagende aktør i egen læring: «Ja absolutt, fordi at da kan jeg være med på å vurdere meg selv». Andre elever uttrykker en usikkerhet rundt egenvurdering og om det skaper lyst til å lære mer. Et eksempel på dette ser man i det følgende sitatet:

Noen ganger ja, noen ganger nei. Når du får gode tilbakemelding at du har gjort det bra, da er det en motivasjon for deg til å lære mer. Men du får jo ikke alltid bra tilbakemelding. Du må gjøre det du glemte og da mister du noen ganger motivasjon fordi du kanskje prøvde dit beste til å lære tema og til slutt har du glemt noe.

Dette eksempelet kan kobles til Gamlem (2021) sitt utsagn om at feedback påvirker elevens tenkning og forståelse for egen læring, og at elevenes tanker om egen læring vil påvirke elevenes lærelyst. Eleven uttrykker at god feedback i egenvurderingen motiverer for å lære mer. Eleven mener å ha gjort sitt beste. Når feedbacken derimot peker på elementer som eleven ikke har inkludert i oppgaven, forsvinner motivasjonen og lysten til å lære reduseres. Jeg tolker det som at eleven ikke klarer å engasjere seg i den feedback som peker på hva som må gjøres for å nå læringsmålet i oppgaven, noe som igjen kan kobles til begrepet selvregulering.

Selvregulering handler om at elevene tar eierskap for egen læring og klarer å kontrollere, styre og regulere egen læreprosess i arbeidet med en oppgave (Gamlem, 2021). For å hjelpe elevene til å øve opp egen evne til selvregulering kan læreren gi feedback på selvreguleringsnivå (Gamlem, 2015). Dette innebærer at læreren gir informasjon og råd

om hvordan eleven kan regulere egen læreprosess i arbeidet med en oppgave, for eksempel hvordan eleven planlegger å gjennomføre en oppgave.

En interessant vinkling som kan belyse hvorfor eleven i eksempelet over mister motivasjon og lærelyst kan være at hun ikke har utviklet høy grad av selvregulering i egen læreprosess enda. Egenvurdering som vurderingsaktivitet kan bidra til at elevene utvikler selvregulering (Hattie & Timperley, 2007; Sadler, 1989) men en nærliggende forutsetning for at dette skal skje, er at yrkesfaglæreren legger opp undervisningen til at elevene får mulighet til å lære seg å bruke egenvurdering som et verktøy. Yrkesfaglæreren må også gi elevene feedback på selvreguleringsnivå slik at elevene lærer seg noen strategier som kan brukes som støtte i å justere eget læringsarbeid. Når elevene klarer å bruke informasjonen egenvurderingen gir, kan det tenkes at elevene kan regulere egen læreprosess og opplever lyst til å lære mer. Elevene ser da hvor de er i eget arbeid, egen kompetanse og egen faglig utvikling. Med høy grad av selvregulering kan eleven justere eget arbeid mot bedre læring og tette avstanden mellom der eleven er, og målet i læringsprosessen (Hattie & Timperley, 2007).

## 4.5 Tema 5: Elevsamarbeidets betydning for lærelyst

Tema 5: *elevsamarbeidets betydning for lærelyst*, handler om elevenes beskrivelser av hvordan de opplever elevsamarbeid som en kilde til lærelyst. Temaet belyser emosjonelle aspekter knyttet til elevsamarbeid som lærings- og vurderingsaktivitet. Dette temaet fremhever også viktigheten av språklig kommunikasjon og hvordan den spiller en avgjørende rolle i å overføre innsikt mellom elevene.

Funnet som innlemmes i dette temaet viser at elevsamarbeidets betydning for lærelyst er knyttet til emosjonelle aspekter. Den positive siden ved elevsamarbeid handler om at elevene synes det er gøy å diskutere med andre, og at elevene får muligheten til å høre hvordan andre formulerer seg. I tillegg til at det er sosialt å samarbeide, åpner det opp for å få tilgang til ny informasjon. Elevene opplever dette som motivasjon for å lære mer. En elev uttrykker dette på følgende måte: «Jeg fikk veldig lyst til å utforske temaet mer når jeg diskuterte i grupper fordi alle på gruppen har alltid noe gøy og interessant å si, som alle får lyst til å vite mer om». Et annet eksempel som viser at egenvurdering skaper lærelyst hos elevene ser man i det følgende sitatet: «Jeg får alltid lyst til å utforske temaet når jeg diskuterer med medelever fordi det er alltid bra å hjelpe hverandre og du lærer mer både deg selv til å repetere temaet og den andre til å lære. Jeg lærer veldig mye av andre fordi de kommer med ting jeg ikke kan og jeg kommer med ting de ikke kan da lærer begge mye av hverandre». Eksemplene viser at elevene ser verdien i elevsamarbeid og at elevene forstår hvordan de kan være en ressurs for hverandre og hjelpe hverandre i læreprosessen.

Funnet viser også til sammenhengen mellom språklig kommunikasjon og overføring av innsikt fra elev til elev. En positiv side som belyses av elevene er at de får muligheten til å høre hvordan andre formulerer seg gjennom elevsamarbeid. Dette viser at språket kan hjelpe elevene til å forstå og mestre, og kan kobles til Engh (2011) sitt argument om at språket er det viktigste redskap i prosessen med å lære nye begrep og ferdigheter. Engh (2011) peker derimot ikke på ulike utfordringer som kan oppstå i språklig kommunikasjon for elever som er minoritetsspråklige. Et eksempel fra klassen er når elevene skulle lære nye begrep om skjelettet. På slutten av temaet skulle elevene sette navn på en modell av skjelettet. I denne aktiviteten kom det tydelig frem at en elev med fremmedspråklig bakgrunn ikke hadde hatt nytte av elevsamarbeidet og læringsaktivitetene som de hadde hatt i forkant. Eleven som i utgangspunktet er sterk

faglig, kunne ikke sitte navn på modellen. Jeg hadde en samtale med eleven i etterkant der hun forteller at det er utfordrende å lære nye begrep på norsk. Eleven sier også at hun har begynt å glemme morsmålet sitt, noe som gjør det vanskelig å bruke morsmålet som en ressurs for å oversette de aktuelle begrepene. Eleven har også engelsk som et tredje språk. Dette holder hun på å lære seg, i tillegg til norsk. Eleven sier at hun har mye kunnskap og tanker i hodet som ikke blir formidlet på grunn av de språklige barrierene. Dette gjør også at hun vegrer seg for å være aktiv deltager i undervisningen, for eksempel i elevsamarbeid som diskusjoner. Eleven opplever at hun ikke kan bidra, og får dermed en negativ ladet opplevelse når det gjelder å samarbeide med andre elever. Eksempelet illustrerer viktigheten i at læreren har kjennskap til elevenes forutsetninger for læring, og tar hensyn til dette i planleggingen av vurderingsaktiviteter. Ved å justere lærings- og vurderingsaktivitetene til elevens nivå kan læreren ha mulighet til å ivareta eleven på best mulig måte, slik at en opplevelse av mestring oppstår og de får lyst til å lære mer (Roness, 2020). I forhold til elever som er minoritetsspråklige er det rimelig å anta at språklig kommunikasjon er en utfordring på andre læringsarenaer enn skolen og i klasserommet, som for eksempel i bedrift. Her vil yrkenes kvalitetskrav til spesifikke kompetanser, som begrepsforståelse, kunne være en faktor som begrenser motivasjon og lærelyst. Dette vil igjen ha konsekvenser for elevenes læringsutbytte.

## 4.6 Tema 6: Følelser som gir og tar lærelyst

Tema 6: *følelser som gir og tar lærelyst*, viser til de ulike typer av følelser som kan oppstå hos elevene i læringsaktivitetene, og at følelser oppstår i ulike tidspunkter i undervisningsøkten.

Det første funnet som plasseres i denne kategorien viser at følelser både kan gi og ta lærelyst. Elevene nevner flere typer følelser som glede, motivasjon og mestring. I tillegg bruker mange elever uttrykket «gøy» i sine skriftlige besvarelser om hva som gir lærelyst. Å ha det «gøy» kan knyttes til en positiv emosjon, at noe er lystbetont. Dette eksempelet har sammenheng med teorien om at aktiviteter man synes er interessante, har lyst å drive med og finner lystbetont, oppstår som et resultat av indre motivasjon (Deci & Ryan, 2000; Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Det andre funnet i denne kategorien indikerer at følelsene oppstår på ulike tidspunkter i undervisningsøkten. Eksempelvis fremhever en elev tydelig opplevelse av glede og motivasjon da hun fikk presentert tema og læringsaktiviteter i oppstarten av undervisningsøkten: «Jeg ble mer motivert, interessert, virket gøy, liker ulike aktiviteter, gøy opplegg. Med en gang jeg så opplegget ble jeg veldig motivert, glad og klar for dagen. Dagen blir også ikke så lang og kjedelig». Dette eksempelet viser at når elevene får presentert læringsaktiviteter som de opplever som interessant og gøy, kan det skape positive følelser som gir elevene lyst til å lære. Hva som interesserer elevene og hva de oppfatter som gøy vil variere i svært stor grad, noe som igjen viser at det er variasjon i hva som gir elevene lærelyst. For eksempel kan en elev som er interessert i kroppens anatomi og fysiologi oppleve at læringsaktiviteter knyttet til dette er gøy og dermed få lærelyst. En annen elev kan ha interesse for kosthold, og kan få lærelyst av å gjøre en praktisk gjennomføring på kjøkkenet, eller en teoretisk oppgave om næringsinnhold i maten.

I læreplan for Vg1 helse- og oppvekstfag, helsefremmende arbeid, står det at læreren skal legge til rette for elevmedvirkning og stimulere til lærelyst gjennom varierte arbeidsoppgaver (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette kan yrkesfaglæreren gjøre ved å inkludere elevene i planleggingen av læringsaktiviteter i det aktuelle temaet. Elevene kan



eksempelvis snakke sammen om hvordan de ønsker å jobbe med temaet. Her vil elevene ha ulike ønsker og det er hensiktsmessig å ta en felles oppsummering for at alle skal bli inkludert i prosessen. Et alternativ er å la elevene skrive ned sine forslag og ønsker på en lapp som læreren samler inn. Et eksempel på dette fra egen praksis er da klassen skulle jobbe med temaet «bevegelsesapparatet». I oppstarten av undervisningsøkten fikk klassen snakke sammen og levere inn individuelle forslag til læringsaktiviteter. Med dette som utgangspunkt laget jeg en arbeidsplan med alle ønskene, og resultatet ble elevens læringsarbeid i neste økt. Dette eksempelet viser hvordan læreren kan innfri kravene i læreplanen. Det er rimelig å anta at utfallet hadde vært helt annet hvis jeg hadde laget alle oppgavene i den nevnte situasjonen. Det er også viktig å påpeke at blant annet rammefaktorer vil spille inn på muligheten til å la elevene være med å bestemme aktiviteter. Det er ikke alltid elevenes ønsker lar seg gjennomføre. Dette kan handle om tidsbruk, tilgang på rom og læringsmidler, økonomi eller lærerens kompetanse. Basert på funn nummer to kan det tenkes at dersom læreren lykkes med å skape positive følelser hos elevene i oppstarten av undervisningssituasjonen vil sjansene for å skape og opprettholde lærelysten øke. Jeg har vist et eksempel fra egen praksis som illustrerer hvordan læreren kan gjøre dette.

Funn nummer to peker på en faktor som kan ta motivasjon fra elevene og redusere lærelyst. Det er koblet til å ikke få tilbakemelding på hjemmearbeid. En elev uttrykker dette slik: «Både tilbakemeldinger vi får i klassen muntlig og tilbakemeldinger skriftlig vi får etter å ha gjort noe hjemmearbeid gir meg mer lyst til å lære på grunn av at både jeg og flere elever synes det er dumt å ikke få tilbakemelding etter å ha gjort hjemmearbeid. Det tar ofte motivasjonen vekk når vi har gjort en lang oppgave og ikke får noe svar».

Dette eksempelet viser at muntlig og skriftlig feedback på hjemmearbeid gir elevene lyst til å lære mer. Når læreren derimot ikke gir feedback på arbeid som elevene har jobbet med hjemme, mister elevene motivasjonen. Eksempelet viser at elevene har forventning om å få feedback på hjemmearbeid. Black og William (1998) fremhever viktigheten av at læreren må tenke gjennom tidspunkt for feedback for at informasjonen skal være mest mulig effektiv og være læringsfremmende. Forskningen deres påpeker at feedback som blir gitt for seint i en arbeidsprosess, vil ha begrenset effekt på elevens læring. Mye av feedback-litteraturen fokuserer på hvordan lærere kan legge til rette for bruk av feedback for å fremme læring. Konsekvensene av manglende feedback ser ikke ut til å være utforsket i samme grad, men dersom elementene som fremmer læring faller bort er det naturlig å anta at elevene kan få mindre læringsutbytte av undervisningen og vurderingen. Et negativt læringsmiljø kan ifølge Gamlem (2021) oppstå hvis det er mangel på tillit og gjensidig respekt i læringsdialogen mellom lærer og elev. Dette er en faktor som kan føre til tap av lærelyst hos elevene fordi avstanden mellom lærer og elev påvirker det relasjonelle og eleven kan miste vilje til å lytte til lærerens vurderingsinformasjon.

## Kapittel 5 Avsluttende kommentarer og implikasjoner

Gjennom dette masterprosjektet har jeg belyst oppgavens problemstilling: *Hvordan opplever elevene på Vg1 helse- og oppvekstfag lærelyst gjennom yrkesfaglærerens vurderingspraksis?*, gjennom drøfting av studiens funn, tidligere forskning og relevant teori. I det neste oppsummerer jeg oppgavens viktigste funn og peker på noen implikasjoner for praksis. Elevperspektivet har vært et sentralt og viktig omdreiningspunkt i min studie. Det er tross alt elevene som skal ha lyst til å lære.

Studiens problemstilling har gitt meg mulighet til å utforske hvordan elevene på Vg1 helse- og oppvekstfag opplever lærelyst gjennom yrkesfaglærerens vurderingspraksis. Jeg har også undersøkt elevenes forståelse for lærelystbegrepet. For å gjennomføre studien har jeg designet et undervisningsopplegg med ulike lærings- og vurderingsaktiviteter. Jeg har konstruert feedback-situasjoner i egen undervisningsøkt ved å integrere ulike typer feedback knyttet til øktens aktuelle lærings- og vurderingssituasjoner. Med dette som utgangspunkt, laget jeg lærelyst-modellen som viser hvordan feedback som læringsfremmende vurderingspraksis kan integreres i de ulike delene av en undervisningsøkt. Lærelyst-modellen ble også brukt som datainnsamlingsverktøy i studien.

Jeg presenterer de viktigste funnene i oppsummeringen, men jeg vil nevne at noen av funnene har overlappende trekk. Studien min har undersøkt elevenes forståelse for lærelystbegrepet. Begrepet ble innført i vurderingsforskriften i 2020, og er nå en del av formålet med vurdering i fag. Lærelyst er i midlertidig ikke tydelig definert av utdanningsmyndighetene, og en hensikt med studien var å kartlegge elevenes forståelse av begrepet. Et viktig og interessant funn er at 11 av 12 elever ikke kobler sin forståelse av lærelyst til vurdering og det å motta feedback fra læreren. Dette funnet er viktig da forskrift til opplæringsloven er tydelig på at formålet med vurdering er å bidra til lærelyst underveis i opplæringen (Forskrift til opplæringsloven, §3-3, 2006). Yrkesfaglæreren har ansvar for å vurdere elevenes læring og utvikling, og er pliktig til å oppfylle de krav som står i styringsdokumentene fra utdanningsmyndighetene. Dette er imidlertid vanskelig å oppnå når formålet med vurdering i fag og elevens forståelse av hva som bidrar til lærelyst, ikke samsvarer. I et videre arbeid hadde det vært interessant å undersøke årsaken til hvorfor de 11 elevene i studien ikke kobler sin forståelse av lærelyst til vurdering og feedback.

Studiens tydeligste funn viser at elevenes forståelse av lærelyst kobles til lærerens utforming og design av varierte undervisningsopplegg. For elevene på Vg1 helse- og oppvekstfag er yrkesrettede og praktiske vurderings- og læringsaktiviteter en viktig faktor som skaper og opprettholder lærelyst i undervisningen. Lærelyst for elevene avhenger av at undervisningen skal være gøy, og læreren med sin fagkunnskap bør være engasjert i sin formidling av de aktuelle tema og innhold i undervisningens aktiviteter. For at yrkesfaglæreren skal kunne designe læringsfremmende undervisningsaktiviteter må han kunne samle relevante data om eksempelvis elevens yrkesinteresser og læring. Deretter må læreren bruke dette materialet i sin planlegging av undervisning. Dette funnet indikerer at yrkesfaglærere må ha god vurderingskompetanse for å praktisere læringsfremmende undervisning og vurdering (Stiggins, 1995; Popham, 2009; Xu & Brown, 2016).

Studiens problemstilling har gitt meg mulighet til å utforske hvordan elevene på Vg1 helse- og oppvekstfag opplever lærelyst gjennom yrkesfaglærerens vurderingspraksis. Feedback er brukt som konkret eksempel på formativ vurdering. Funn i studien viser at elevene kobler lærelyst til lærerens vurderingspraksis. Elevene ønsker variert feedback, både muntlig og skriftlig. Det er ingen tvil om at feedback skaper lærelyst hos elevene, men for at lærelysten skal opprettholdes må læreren imidlertid gi konkret informasjon om hva som var bra og hva som kan gjøres bedre (Gamlem, 2021). Funnene viser også at manglende feedback er en faktor som kan ta motivasjonen fra elevene og redusere lysten til å lære (Black & William, 1998). Dette bekrefter behovet for at yrkesfaglæreren innehar solid vurderingskompetanse for å skape og opprettholde lærelysten til elevene.

De elementene som trekkes frem i oppsummeringen indikerer at yrkesfaglæreren må inneha god kompetanse om vurdering for å skape og opprettholde elevenes lærelyst. Dette vises i følgende elementer som eleven mener skaper og opprettholder lærelyst: design av undervisningsopplegg, planlegging av lærings- og vurderingsaktiviteter, feedback som vurderingspraksis.

Studien er et kunnskapsbidrag til vurderingsforskning i yrkesfag og belyser viktigheten av yrkesfaglærerens vurderingskompetanse og behovet for å forske mer på dette temaet. Studien bidrar med et elevperspektiv og belyser viktigheten av at elevene blir inkludert i utformingen av en felles forståelse for lærelystbegrepet i tilknytning til vurdering. Ulik forståelse av begrepet preger lærerens vurderingspraksis og for elevene vil det prege forventningene de har til lærerens vurderingsarbeid (Gamlem, 2021). I tilknytning til lærerens vurderingsarbeid viser studien at yrkesfaglæreren må ha en mangfoldig kompetanse for å praktisere læringsfremmende vurdering. De må blant annet kunne samle relevante data om elevens læring og bruke dette materialet for å designe læringsfremmende undervisnings- og vurderingsaktiviteter. Samlet sett kan funnene bidra til å øke bevisstheten om betydningen av elevperspektivet og behovet for vurderingskompetanse blant yrkesfaglærere i arbeidet med læringsfremmende vurdering.

Studien belyser også nødvendigheten med å videreutvikle arbeidet med å styrke yrkesfaglærernes vurderingskompetanse. Eksempelvis i lærerutdanningene og gjennom skolebaserte tiltak. I lærerutdanningen kan vurderingsopplæring være aktuelt. Skolene på sin side, kan støtte yrkesfaglærernes utvikling av vurderingskompetanse ved å legge til rette for faglig utvikling. Dette kan gjøres på ulike måter. Yrkesfaglærere kan eksempelvis ta videreutdanning gjennom studier og delta i faglig nettverk. Skolens utviklingsarbeid er en aktuell inngang til å utvikle og øke yrkesfaglærernes vurderingskompetanse. Ved utviklingsarbeid kan man legge til rette for at det pedagogiske kollegiet øker sin vurderingskompetanse og kan utvikle en felles forståelse for hva vurderingskompetanse innebærer i praksis. Et slikt utviklingsarbeid er aktuelt å foreslå på egen skole.

Studiens kontekst tar utgangspunkt i klasseromsundervisning, men det er viktig for meg å understreke at yrkesopplæring foregår på ulike arenaer og involverer mange aktører som deltar i vurderingen av yrkesfagelever. Det hadde vært interessant å undersøke elevenes opplevelse av lærelyst gjennom feedback i andre aktuelle opplæringsarenaer enn studiens kontekst (klasserom). For eksempel hvordan elevene opplever lærelyst når de mottar feedback under utplassering i bedrift. En utfordring som kan oppstå, er gap mellom kravet om vurdering fra skolen sin side og bedriftens forventninger. Yrkesfaglæreren må kunne tilpasse vurdering til bedriftens krav om praktiske og

yrkesspesifikke kompetanser. Dette kan være utfordrende fordi yrkesfaglærerens vurderingskompetanse er forankret i deres særegne yrke (Leonardsen & Fjørtoft, 2021).

I drøftingsdelen av oppgaven har jeg belyst en liten del av hvilken kompetanse en yrkesfaglærer må inneha for å kunne gi læringsfremmende feedback som kan skape og opprettholde lærelyst. Teoriene om vurderingskompetanse som er presentert i denne oppgaven viser omfanget av hva lærerens vurderingskompetanse innebærer. Funnene i studien indikerer at det er behov for vurderingskompetente lærere i yrkesopplæringen og belyser det omfattende vurderingsansvaret som er pålagt yrkesfaglæreren.

Studiens bidrag belyser en avgrenset del av yrkesfaglærerens vurderingskompetanse. Når man ser til Xu og Brown (2016) sin modell som skisserer vurderingskompetanse i praksis, oppdager man kompleksiteten og mange elementer som kan, og bør, utforskes. Videre forskning på yrkesfaglærerens vurderingskompetanse er nødvendig. Et forslag til videre forskning er å utforske hvordan yrkesfaglæreren bruker sin vurderingspraksis som et bidrag til at elevene opplever lærelyst i undervisningsvurderingen. Det er aktuelt å utforske dette i ulike kontekster der praksisnære og autentiske lærings- og vurderingsaktiviteter foregår. Eksempelvis gjennom faget yrkesfaglig fordypning der elevene er i praksis i bedrift. Det er også mulig å undersøke dette i tilknytning til lærerens undervisning som foregår på skolens praksisrom. Med enkle justeringer i kategoriens innhold kan lærelyst-modellen brukes som datainnsamlingsverktøy i et slikt arbeid. Ved å bruke modellen er det muligheter for å samle inn informasjon om lærerens forståelse for lærelystbegrepet. Med et lærerperspektiv kan man undersøke likheter og forskjeller mellom elevenes og lærernes forståelse for begrepet. Funnene kan da bli brukt til sammenligning og bidra til arbeidet med å utvikle en felles forståelse for lærelystbegrepet for skolen.

Studien har gitt meg muligheten til å utforske hvordan elevene på Vg1 helse- og oppvekstfag opplever lærelyst gjennom yrkesfaglærerens vurderingspraksis. I oppgaven er feedback brukt som konkret eksempel på yrkesfaglærernes undervisningspraksis. Jeg har også undersøkt elevenes forståelse for lærelystbegrepet. Disse to elementene har vært den største motivasjonen for å skrive oppgaven. Jeg har laget en modell som viser hvordan feedback som læringsfremmende vurderingspraksis kan integreres i en undervisningsøkt og vist til ulike feedbackpraksiser samt min egen oppbygning av en undervisningsøkt.

Som yrkesfaglærer trenger jeg å vite hva som gir elevene lyst til å lære nettopp for å skape lærelyst. Som forsker er det viktig for meg å kunne belyse hvordan yrkesfaglæreren konkret kan integrere feedback i undervisningen gjennom variasjon i vurderingsformer. Dette er gjort ved bruk av lærelyst-modellen. Å være bevist på egen vurderingspraksis vil kunne hjelpe yrkesfaglæreren med å oppnå formålet med formativ vurdering i fag. Sammen med valg av valide og relevante vurderingsformer kan yrkesfaglæreren skape lærelyst for elevene både gjennom undervisning og vurdering.

Da studien er gjennomført på egen skole skal jeg presentere studiens funn for kollegaer og ledelse. Forventninger til lærers vurderingskompetanse vil være ulikt i ulike skolekulturer og studiens kunnskapsbidrag kan påvirke hvordan mine kollegaer jobber med å utvikle egen vurderingspraksis. Studiens funn kan bidra til at mine kollegaer i større grad inkluderer elevene i sitt arbeid med vurdering, noe som kan bidra til lærelyst hos elevene. Som et resultat av arbeidet med dette masterprosjektet vil jeg fortsette med å inkludere elevene i vurderingsarbeidet, samt kartlegge elevenes forståelse for

lærelyst. Slik jeg ser det, er elevenes forståelse for lærelystbegrepet nøkkelen for å planlegge læringsfremmende aktiviteter som kan bidra til lærelyst.

## Referanser

- Andrade, H. L., & Cizek, G. J. (red.). (2010). *Handbook of formative assessment*. New York: Routledge.
- Assessment Reform Group. (2006). *Assessment in schools. Fit for purpose?* London, University of London. Institute of Education.
- Bjørndal, B. & Lieberg, S. (1978). *Nye veier i didaktikken*. Aschehoug.
- Black, P. (2013). Formative and Summative Aspects of Assessment: Theoretical and Research Foundations in the Context of Pedagogy. I H.H. MacMillan (Red.), *SAGE Handbook of Research on Classroom Assessment* (s.167-178). Los Angeles. SAGE Publications.
- Black, P. & William, D. (1998). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139-148.  
<https://doi.org/10.1177/003172171009200119>
- Black, P., & William, D. (2009). Developing the Theory of Formative Assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31.  
<https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Brown, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.  
<https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bukve, O. (2016). *Forstå, forklare, forandre: Om design av samfunnsvitenskapelige forskningsprosjekt*. Universitetsforlaget.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & reserach design: choosing among five approaches* (3. utg.). Los Angeles. Sage.
- Christoffersen, L. & Johannesen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt Forlag.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The «what» and the «why» of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. [https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104\\_01](https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01)
- Engh, R. (2011). *Vurdering for læring i skolen: På vei mot en bærekraftig vurderingskultur*. Høyskoleforlaget.
- Fjørtoft, H. & Sandvik, L.V. (2016). Forord. Vurdering og vurderingskompetanse. I H. Fjørtoft & L.V. Sandvik (Red.), *Vurderingskompetanse i skolen* (s.13-16). Universitetsforlaget.
- Fjørtoft, H. & Sandvik, L.V. (2016). Innledning. Vurdering og vurderingskompetanse. I H. Fjørtoft & L.V. Sandvik (Red.), *Vurderingskompetanse i skolen* (s.17-41). Universitetsforlaget.
- Flyvberg, B. (2006). Five Misunderstandings About Case-Study Research. *Qualitative Inquiry*, 12(2), 219-245. <https://doi.org/10.1177/1077800405284363>

- Forskrift til opplæringslova. (2006). *Forskrift til opplæringslova* (FOR-2023-01-05-18). Lovdata. [https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL\\_5-1#%C2%A73-3](https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_5-1#%C2%A73-3)
- Gamlem, S. M. (2014). *Tilbakemelding som støtte for læring på ungdomssteget*. [Doktorgradsavhandling]. Det humanistiske fakultetet.
- Gamlem, S. M. (2015). *Tilbakemelding for læring og utvikling*. Gyldendal Akademisk.
- Gamlem, S. M. (2021). *Vurdering for lærelyst og mestring*. Fagbokforlaget.
- Hartberg, E.W., Dobson, S. & Gran, L. (2012). *Feedback i skolen*. Gyldendal akademisk.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*. 77(1), s.81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hiim, H. & Hiim, E. (2011). *Undervisningsplanlegging for yrkesfaglærere*. (3.utg.). Gyldendal Akademisk
- Haaland, G. (2021). *Vurdering i yrkesfag: Helhetlig kompetanse*. (2.utg.). Fagbokforlaget.
- Haaland, G. & Nilsen, E.N. (2020). *Læring gjennom praksis: En grunnbok i yrkesdidaktikk*. Pedlex.
- Jacobsen, B., Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2020). Fænomenologi. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder. En grundbog* (s.281-308). Hans Reitzels Forlag.
- Jensen, R. (2012). *Om å sette læring i system: Om læring og kvalitet i skolen*. Oplandske Bokforlag.
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W., & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3.utg.). Gyldendal.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. (Meld. St. 21 (2016-2017)). <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/>
- Leonardsen, J., & Fjørtoft, H. (2021). Yrkesfaglig vurderingspolicy: Gjenstridige problemer og motstridende forventninger. *Skandinavisk tidsskrift for yrker og profesjoner i utvikling*, 6(1). <https://doi.org/10.7577/sjvd.4548>
- Mercer, N. & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the Development of Childrens Thinking. A sociocultural approach*. New York: Routledge
- NESH (2021). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora. 5. Utgave. <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora>
- Opplæringslova. (2020). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_1#KAPITTEL\\_1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1)

- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. (2.utg.). Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Postholm, M. B. & Moen, T. (2018). *Forsknings og utviklingsarbeid i skolen: En metodebok for lærere, studenter og forskere*. (2.utg.). Universitetsforlaget.
- Popham, W. J. (2009). Assessment Literacy for Teachers: Faddish or Fundamental? *Theory Into Practice*, 48(1), 4-11. <https://doi.org/10.1080/00405840802577536>
- Ramaprasad, A. (1983). On the definition of feedback. *Behavioural Science*. 28(1), 14-13
- Roness, D. (2020). Lærelyst og motivasjon: Noen teoretiske og empiriske perspektiver. I M. Ulvik, & I. Helleve & D. Roness (Red.), *Skolens betydning* (s.107-125). Fagbokforlaget.
- Sadler, R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2), 119-144.
- Sadler, R. (2010). Beyond feedback: developing student capability in complex appraisal. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 535-550.
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring*. (2.utg.). Universitetsforlaget.
- Stiggins, R. J. (1991). Relevant classroom assessment training for teachers. *Educational Measurements: Issues and Practice*, 19(1), 7-12.
- Stiggins, R. J. (1995). Professional Development: The Key to a Total Quality Assessment Environment. *NASSP Bulletin*, 79(573), 11-19. <https://doi.org/10.1177/019263659507957303>
- [Sylte, A. L. \(2013\). Profesjonspedagogikk: profesjonsretting/yrkesretting av pedagogikk og didaktikk.](#)
- [Utdanningsdirektoratet \(2019\). Erfaringer fra nasjonal satsing på vurdering for læring \(2010-2018\). https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/rapporter/erfaringer-fra-nasjonal-satsing-pa-vurdering-for-laring-2010-2018/1.innledning/#1.1-bakgrunn](#)
- [Utdanningsdirektoratet \(2011\). Norsk landrapport til OECD. https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2011/5/udir\\_oecd\\_landrapport\\_no.pdf](#)
- Utdanningsdirektoratet. (2022). *Involver elever og lærlinger i vurderingsarbeidet*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/undervisvurdering/involvering/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Vg1 helse- og oppvekstfag. Kompetansemål og vurdering*. Fastsett som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/hsf01-03/kompetansemaal-og-vurdering/kv244?lang=nob>



Utdanningsdirektoratet. (2020). *Helsefremmende arbeid. Eksamen og vurdering*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/fagkoder/hsf1006?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet (2022). *Underveisvurdering*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/om-vurdering/underveisvurdering/>

Vygotskij, L. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Harvard University press.

William, D. & Leahy, S. (2007). A Theoretical Foundation for Formative Assessment. I J. McMillan (red.), *Formative Classroom Assessment. Theory into Practice* (s.29-42). New York: Teachers Collage Press.

Xu, Y. & Brown, G. T. L. (2016). Teacher assessment literacy in practice: A reconstceptulization. *Teaching and Teacher Education*, 58, 149-162. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.010>

# Vedlegg

**Vedlegg 1:** Undervisningsopplegg til datainnsamling

**Vedlegg 2:** Meldeskjema for behandling av personopplysninger

**Vedlegg3:** Informasjonsskriv til deltagerne

## Vedlegg 1: Undervisningsopplegg til datainnsamling

Planlegging av undervisningsopplegg til datainnsamling onsdag 16. og fredag 18. november

Planlegging med utgangspunkt i den yrkesdidaktiske relasjonsmodellen (Hiim & Hippe, 2011).

### 1. Elevenes forutsetninger

Dette er et undervisningsopplegg for en Vg1 klasse. Klassen har 12 elever, alle jenter. En del av elevene har gått på ungdomsskole sammen, men de fleste har møttes ved oppstarten av videregående skole. Det er en del utfordringer i klassen. Fire har ulike helsemessige utfordringer. En elev har stort fravær. Til tross for dette fremstår alle som engasjerte og motivert i faget. Alle er muntlig aktive og bidrar i faglige diskusjoner. Elevene sier de liker praktisk arbeid. Det er variasjon i den faglige kompetansen. Klassemiljøet virker trygt og godt, men det er en elev som av og til sitter aleine når de andre går til friminutt. Elevene har kjennskap til temaene fra før. Alle elevene, unntatt elev med høyt fravær, har hatt teoretisk undervisning om temaene.

### 2. Rammefaktorer

Jeg er forberedt til undervisningen og har forkunnskaper om temaene jeg skal undervise i.

Jeg opplever elevene som positive og har god relasjon til klassen.

Jeg har fast oppstart og avslutning på mine undervisningsøkter som skaper forutsigbarhet for elevene.

Tid/dato	Kl.12.15-13.45 (økt 1) Onsdag 16.november Kl.10.15-11.45 (økt 2) Fredag 18.november Kl.12.15-13.45 (økt 3) Fredag 18.november Kl.13.55-15.25 (økt 4) Fredag 18.november
Utstyr	Alle elevene har hver sin pult, stol, PC, lærebøker, skrive- og tegne saker, ark, lamineringsmaskin, Modellkitt og kniv Vann Beholdere til å ha vann i
Sted	Klasserom med grei størrelse, tavle, prosjektor

### 3. Mål

Kjerneelement i helsefremmende arbeid

Helse og livsstil:

Kjerneelementet handler om hvordan kroppen er bygget opp og fungerer, med utgangspunkt i det friske mennesket. Ergonomi inngår også i kjerneelementet

(<https://www.udir.no/lk20/hsf01-03/om-faget/kjerneelementer?lang=nob&TilknyttedeKompetansemaal=true&anchorId=KE236>)

Kompetansemål:

<https://www.udir.no/lk20/hsf01-03/kompetansemaal-og-vurdering/kv244?lang=nob>

Kompetansemål	Læringsmål
Mål for opplæringen er at elevene skal kunne beskrive hvordan kroppen er bygd opp, og forklare hvordan den fungerer	H1A: Beskriv cellas oppbygning og funksjon H1B: Beskriv hudens oppbygging og funksjon
Mål for opplæringen er at elevene skal kunne bruke riktige arbeidsteknikker og gode arbeidsstillinger og gjøre greie for sammenhengen mellom ergonomi og helse	H9: Vis riktig arbeidsteknikk. Bruk riktig forflytningsteknikk. Reflekter over hvilke arbeidsstillinger som er vanlig i et yrke innenfor helse- og oppvekstfag, og hvilke belastningsskader du kan få ved feil bruk av arbeidsstillinger.

### 4. Innhold

Klasse	1HOC
Fag	Helsefremmende arbeid
Tema	Cella, hud, ergonomi
Arbeidsform	Praktiske øvelser som repetisjon
Dato/økt/tid	Onsdag 16. november Økt 1: kl.12.15-13.45
Dato/økt/tid	Fredag 18. november Økt 2: kl.10.15-11.45 Økt 3: kl.12.15-13.45 Økt 4: kl.13.55-15.25 (Datainnsamling)

5. Læreprosessen

Elevene er aktiv i egen læring

Ansvar for egen læring

Lærer deltar aktivt

Lærelyst og læring

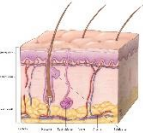
Kommunikasjon

Samarbeid

Praktisk arbeid

6. Vurdering

Økt	Type vurdering
Økt 1	Hjemmearbeid med valgfri tilbakemelding + skriftlig egenvurdering
Økt 2	Muntlig medelevvurdering
Økt 3	Muntlig tilbakemelding fra lærer

Tid/Tema	Kompetansemål	Læringsmål	Hva	Hvordan	Hvorfor	Læremidler	Tilbakemelding/ datainnsamling
<p>Økt 1: onsdag 16.november 90.min kl.12.15-13.45 Hud</p>  <p>1.Oppstart av timen 5 min. 2.Film, og diskusjon 25 min. 3.Eksperiment 15 minutter. 4.Sette navn på modellen med hud og forklare oppbygning og funksjon for medelev 15 min. 5.Presentert hjemmearbeid og velge tilbakemelding. 6.Avslutning av timen 5 minutter</p>	<p>Elevene skal kunne beskrive hvordan kroppen er bygd opp, og forklare hvordan den fungerer</p>	<p>Beskriv hudens oppbygging og funksjon</p>	<p>1.Oppstart av timen</p> <p>2.Se læringsfilmen om hud og skriv 5 fakta underveis <a href="https://tv.nrk.no/serie/den-magiske-kroppen/sesong/1/episode/4/avspiller">https://tv.nrk.no/serie/den-magiske-kroppen/sesong/1/episode/4/avspiller</a></p> <p>3.Gjøre eksperiment.</p> <p>4. Sette navn på ark med modell av huden og forklare hudens oppbygning og funksjon til en medelev.</p> <p>5.Introduksjon til hjemmearbeid.</p>	<p>1.Vi hører en sang fra klassens spilleliste. Lærer: skriver en oversikt på tavlen over hva som skal skje denne økten. Elever: Finner frem utstyr og læremidler. Lærer går rundt i klasserommet og gir et klistremerke til elevene og hilser god dag.</p> <p>2.Klassen ser episoden om hud og elevene skriver 2-5 fakta underveis. Elevene skal gå rundt i klassen og dele faktaene med en medelever når episoden er ferdig. Elevene skriver ned fakta de allerede ikke hadde. Diskuter om dere hadde noen like fakta. Dere skal bli enig om en fakta dere skal dele med hele klassen. Skriv ned fakta som er nye for deg. Lærer skriver de faktaene som deles i klassen på tavlen.</p> <p>3.I episoden er det et eksperiment. Gjennomfør eksperimentet i makkerpar. Beskriv for hverandre hvordan det føles.</p> <p>Eksperiment: Bruk 3 beholdere og fyll varmt vann i en, kaldt vann i neste, og lunka vann i den siste. Ta venstre hånd i varmt vann. Hvordan kjennes det? Ta høyre hånd i kaldt vann. Hvordan kjennes det? Ta til slutt begge hendene i det lunka vannet. Hvordan kjennes det? Elevene svarer så på følgende: Hvilket organsystem samarbeider huden med for å sende signaler om varme og kulde til hjernen?</p>	<p>1.Fast oppstart av timen skaper forutsigbarhet og elevene setter seg i «modus» for økten. Spillelisten vi har laget i klassen skaper tilhørighet. Klistremerke og en hilsen fra lærer gir anerkjennelse og er med på å skape trygghet og tillit til elevene. Klistremerke brukes som et eksempel knyttet til yrkespraksis og yrkeslivet. Det viser hvordan elevene selv kan møte barn og unge og skape trygghet og tillit gjennom anerkjennelse.</p> <p>2.Elevene har hatt undervisning om huden. Ved å se film får de visualisert fagstoffet og lært noe nytt. Å notere underveis i filmen er en øvelse som kan skape en bevissthet for å «leite» etter ny eller kjent kunnskap. Antall fakta elevene skal skrive er satt til 2-5 pga. ulike elevforutsetninger i klassen. Slik kan elevene selv velge, og mest sannsynlig klarer alle å notere minst to fakta. Hvis noen ikke klarer det, så er det ok, og jeg har noen fakta jeg kan dele med de det gjelder.</p> <p>3. Gjennom å utføre eksperimentet får elevene praktisk, føle, sette ord på.</p> <p>4.Gjennom å skrive begrepene på modellen vil elevene repetere fagstoffet. De øver også på skriftlige ferdigheter. Når elevene forteller hverandre om hudens oppbygging og funksjon repeterer</p>	<p>Lærebok Ark med modell av huden 9 Beholdere Vann PC Projektor</p>	<p>Hjemmearbeid med valgfri tilbakemelding (skriftlig/muntlig)</p>

			<p>4. Hver elev får utdelt et ark med en modell av huden. Individuelt skal de sette navn på og så forklare hudens oppbygning og funksjon til en medelev.</p> <p>5. Hjemmearbeidet er en oppgave knyttet til yrkespraksis. Elevene skal skrive om hvorfor de trenger å ha kunnskap om huden i det yrket de har vært i praksis i. De skal komme med noen eksempler som viser dette. De skal også notere hvilken type tilbakemelding de vil ha fra lærer. Muntlig eller skriftlig.</p>	<p>de fagstoff, kan komme med tilbakemeldinger til hverandre. De kan samarbeide om å få riktig begrepsforståelse. De øver også på muntlige ferdigheter.</p> <p>5. Hjemmearbeidet er en oppgave knyttet til yrkespraksis. Elevene skal skrive om hvorfor de trenger å ha kunnskap om huden i det yrket de har vært i praksis i. De skal komme med noen eksempler som viser dette.</p>	
--	--	--	---	--	--

## Undervisning og repetisjon om HUDEN

Onsdag 16.november

Tid: 12.15-13.45.

### Kompetansemål:

Elevene skal kunne beskrive hvordan kroppen er bygd opp, og forklare hvordan den fungerer

### Læringsmål:

Beskriv hudens oppbygging og funksjon

### Lærings- og vurderingsaktiviteter:

1. Se læringsfilmen om HUD. Noter 2-5 fakta underveis.
  - Når episoden er ferdig, deler du dine fakta med makkerpartneren din.
  - Hadde dere noen ulike fakta? Noter nye fakta.
  - Bli enig om en fakta dere skal dele med hele klassen.
2. I episoden er det et eksperiment. Gjennomfør eksperimentet i makkerpar. Beskriv for hverandre hvordan det føles.

### Eksperiment:

Bruk 3 beholdere og fyll varmt vann i en, kaldt vann i neste, og lunka vann i den siste.

Ta venstre hånd i varmt vann. Hvordan kjennes det?

Ta høyre hånd i kaldt vann. Hvordan kjennes det?

Ta til slutt begge hendene i det lunka vannet. Hvordan kjennes det?

Svar på følgende: Hvilket organsystem samarbeider huden med for å sende signaler om varme og kulde til hjernen?

3. Sett navn på modellen av hud, og forklar hudens oppbygning og funksjon til en medelev.
4. Fyll ut egenvurdering
5. Hjemmearbeid: Betydning for yrket. Skriv ½ - 1 side om hvorfor du trenger å ha kunnskap om huden i et valgfritt yrke innenfor helse- og oppvekstfag. Skriv to eksempler som viser dette. Noter også hvilken type tilbakemelding du ønsker fra lærer. Leveres på ITSL seinest fredag 18.november kl.23.59



Egenvurdering: Huden

Nevn tre ting du husker fra økta

Svar:

- 1.
- 2.
- 3.

I dag fikk jeg mest utbytte

av.....(fyll inn eksempelvis  
diskusjon, forelesning, individuelt arbeid, film, gruppearbeid osv)

fordi..... (begrunn hvorfor dette gav deg mest utbytte)

Svar:

Nevn en ting du lurer på/vil lære mer om


Svar:

Sett kryss på hvordan du vurderer din egen måloppnåelse på de ulike læringsmålene i dette temaet

<u>Læringsmål</u>	<u>Dette kan jeg</u>	<u>Dette må jeg øve mer på</u>	<u>Dette trenger jeg hjelp til å lære meg</u>
Jeg kan beskrive hudens oppbygning			
Jeg kan beskrive hudens funksjoner			

Ordet fritt (tilbakemeldinger om læringsaktiviteter, undervisningen, oppgaver, ris og ros):

Svar:

Tid/Tema	Kompetansemål	Læringsmål	Hva	Hvordan	Hvorfor	Læremidler	Tilbakemelding/ datainnsamling
<p>Økt 2: fredag 18.november 90.min. kl.10.15-11.45</p> <p>Ergonomi</p>  <p>Se oppgave med vurderingskriterier for økten på eget ark</p>	<p>Elevene skal kunne bruke riktige arbeidsteknikker og gode arbeidsstillinger og gjøre greie for sammenhengen mellom ergonomi og helse</p>	<p>Vis riktig arbeidsteknikk (løfte og bæreteknikk)</p> <p>Reflektere over ergonomi knyttet til egen praksis i yrkesutøvelsen.</p>	<p>1.Oppstart av timen</p> <p>2.Utfør riktig løfte- og bæreteknikk i samsvar med rådene i læreboken.</p> <p>3.Lag en tiktok video der dere demonstrerer riktig og feil løfteteknikker.</p>	<p>1.Vi hører en sang fra klassens spilleliste. Lærer: skriver en oversikt på tavlen over hva som skal skje denne økten. Elever: Finner frem utstyr og læremidler. Lærer går rundt i klasserommet og gir et klistremerke til elevene og hilser god dag.</p> <p>2.Gå sammen i makkerpar og repeter om løfte og bæreteknikk i læreboken. Utfør teknikkene med utsyr i klasserommet (stol, pult, sekk). Elevene gir hverandre tilbakemelding med utgangspunkt i de rådene som er beskrevet i boken.</p> <p>3.Lag en tiktok video der dere demonstrerer riktig og feil løfte- og bæreteknikk.</p>	<p>1. 1.Fast oppstart av timen skaper forutsigbarhet og elevene setter seg i «modus» for økten. Spillelisten vi har laget i klassen skaper tilhørighet. Klistremerke og en hilsen fra lærer gir anerkjennelse og er med på å skape trygghet og tillit til elevene. Klistremerke brukes som et eksempel knyttet til yrkespraksis og yrkeslivet. Det viser hvordan elevene selv kan møte barn og unge og skape trygghet og tillit gjennom anerkjennelse.</p>	<p>Lærebok Stoler Pulter Skribesaker Skrivebok/PC Mobiltelefon</p>	<p>Tilbakemelding fra medelev.</p> <p>Tilbakemelding fra lærer</p>

Undervisning og repetisjon om Ergonomi

Fredag 18.november

Tid: 10.15-11.45.

Kompetansemål: Mål for opplæringen er at elevene skal kunne bruke riktige arbeidsteknikker og gode arbeidsstillinger og gjøre greie for sammenhengen mellom ergonomi og helse

Læringsmål: Vis riktig arbeidsteknikk.

Reflekter over hvilke arbeidsstillinger som er vanlig i et yrke innenfor helse- og oppvekstfag, og hvilke belastningsskader du kan få ved feil bruk av arbeidsstillinger.

Jobb sammen i makkerpar.

1. Praktisk gruppearbeid med tilbakemelding fra medelev:  
Repetér om løfte og bæreteknikk i læreboken s.367 sammen med partneren din (10 minutter)  
Lag en tiktok video der dere demonstrerer riktig og feil løfteteknikk.  
Gr.1,2 og 3 stater med gjennomføring i klasserommet.  
Gr.4,5 og 6 starter med gjennomføring på lagerrom.  
Bytte etter 15 minutter.

Oppgave om løfteteknikk:

Tilbakemelding til medelev om riktige arbeidsteknikker

Praktisk gruppearbeid (15.minutter).

1. Løfteteknikk: Utfør teknikkene med utstyr på lageret. Film en tiktok der dere demonstrerer.
2. Gi hverandre tilbakemelding på hvordan teknikkene blir utført.
3. Pass på at det gjøres på riktig måte ved å bruke sjekklisten under og gi tilbakemelding til medelev om hva som var bra og hva som må justeres for at øvelsen gjøres helt riktig

Riktig løfteteknikk	Gjøres riktig	Må justeres	Tilbakemelding til medelev om hva som var bra og hva som må justeres for at øvelsen gjøres helt riktig
Gå nær inntil og rett foran det du skal løfte			
Stå litt bredbeint og med det ene beinet litt foran de andre (en større støtteflate gir bedre balanse)			
Bøy lett i knær og hofter. Hold lave skuldrer og en normal svai i korsryggen.			
Få et godt tak på det du skal løfte. Puste inn og hold pusten mens du løfter. Da skriver du av korsryggen.			
Løft med lår og setemusklene og unngå vridning i ryggen.			

## Tilbakemelding til medelev om riktige arbeidsteknikker

Praktisk gruppearbeid (15.minutter).

Repeter om løfte og bæreteknikk i læreboken s.367 sammen med partneren din.

1. Bæreteknikk: Utfør teknikkene med utstyr i klasserommet. Film en tiktok der dere demonstrerer.
2. Gi hverandre tilbakemelding på hvordan teknikkene blir utført.
3. Pass på at det gjøres på riktig måte ved å bruke sjekklisten under og gi tilbakemelding til medelev om hva som var bra og hva som må justeres for at øvelsen gjøres helt riktig.

Riktig læreteknikk	Gjøres riktig	Må justeres	Tilbakemelding til medelev om hva som var bra og hva som må justeres for at øvelsen gjøres helt riktig
Bær tingen så nær inntil kroppen som mulig.			
Bær ting i armene, på skuldrene eller på ryggen i en sekk fremfor å ha dem i hendene. Bruk begge skulderreimene på sekken, ellers blir det skeiv belastning.			
Fordel vekta dersom du må bære noe i hendene. To bæreposer er bedre enn en. Skift side dersom du må bære med bare en arm.			
Be om hjelp til å bære.			

## 2. Individuelt arbeid:

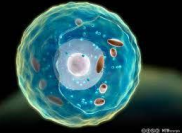
Tenk tilbake til da du var i praksis. Reflekter og noter ned noen stikkord om:

- Hvilke arbeidsoppgaver hadde du i løpet av en arbeidsdag?
- Hvilke arbeidsstillinger er vanlig i yrket og hvilke belastningsskader kan du få ved feil bruk av arbeidsstillinger?
- Hvilke hjelpemidler er det vanlig å bruke i dette yrket?
- Hvilken sammenheng er det mellom ergonomi og helse?

Du kan bruke læreboken, kapittel 9, hvis du trenger å friske opp om belastningsskader og hjelpemidler.

Fortell om dine refleksjoner til partneren din.

- Var det noen likheter i yrkene?

Tid/Tema	Kompetansemål	Læringsmål	Hva	Hvordan	Hvorfor	Læremidler	Tilbakemelding/ datainnsamling
Økt 3: fredag 18.november 90 min. Kl.12.15-13.45  Cella  Se oppgave for økten med vurderingskriterier på eget ark	Elevene skal kunne beskrive hvordan kroppen er bygd opp, og forklare hvordan den fungerer	Beskriv cellas oppbygning og funksjon	1.Lag de ulike delene i cella i modellkitt  2. Lage Alias: Skrive begrep og forklaring på begrepene på lapper. Laminere. Spill Alias med medelever.	1.Lag de ulike delene i cella i modellkitt og beskriv oppbygging og funksjon for lærer	1.Elevene repeterer fagstoffet	Modellkitt  Lærebok	Muntlig tilbakemelding fra lærer

### Oppgave om cella

Lag de ulike delene i cella i modellkitt og beskriv oppbygging og funksjon for lærer

## Vedlegg 2: Meldeskjema for behandling av personopplysninger

20.05.2023, 13:35 Meldeskjema for behandling av personopplysninger

 Sikt

[Meldeskjema](#) / [Feedback som læringsfremmende verktøy i vurdering av yrkeskompete...](#) / Eksport

### Meldeskjema

**Referansenummer**  
610267

**Hvilke personopplysninger skal du behandle?**

- Navn (også ved signatur/samtykke)

**Prosjektinformasjon**

**Prosjektittel**  
Feedback som læringsfremmende verktøy i vurdering av yrkeskompetanse

**Prosjektbeskrivelse**  
Prosjektet skal gjennomføres på en videregående skole, og er elevorientert. Jeg skal undersøke hvordan feedback som underveisvurdering kan fremme lærelyst hos elevene på Vg1 helse- og oppvekstfag.

**Begrunn hvorfor det er nødvendig å behandle personopplysningene**  
Innsamlings metode n for prosjektet er en modell og elevene skal svare skriftlig i modellens ulike deler for å sikre datamaterialet.

**Ekstern finansiering**  
Ikke utfyllt

**Type prosjekt**  
Studentprosjekt, masterstudium

**Kontaktinformasjon, student**  
Beathe Nyheim, beatheny@stud.ntnu.no, tlf. 90937141

**Behandlingsansvar**

**Behandlingsansvarlig institusjon**  
Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for lærerutdanning

**Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)**  
Julie Leonardsen, julie.leonardsen@ntnu.no, tlf. 98417297

**Skal behandlingsansvaret deles med andre institusjoner (felles behandlingsansvarlige)?**  
Nei

**Utvalg 1**

**Beskriv utvalget**  
Utvalget er 15 elever på vg1 helse- og oppvekstfag. Alle tilhører en klasse.

**Beskriv hvordan rekruttering eller trekking av utvalget skjer**  
Jeg rekrutterer selv innenfor egen skole, i egen klasse

**Alder**  
15 - 16

**Inngår noen av disse gruppene i utvalget?**

- Sårbare grupper

<https://meldeskjema.sikt.no/3183008-60a5-47cc-8295-680ca7a8561d/eksport> 1/3

**Personopplysninger for utvalg 1**

- Navn (også ved signatur/samtykke)

**Hvordan samler du inn data fra utvalg 1?****Refleksjonsnotat, elevtekster o.l.****Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger**

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

**Hvem samtykker for ungdom 16 og 17 år?**

Foreldre/foresatte

**Informasjon for utvalg 1****Informerer du utvalget om behandlingen av personopplysningene?**

Ja

**Hvordan?**

Skriftlig informasjon (papir eller elektronisk)

**Informasjonskriv**[Informasjonskriv datainnsamling.docx](#)**Tredjepersoner****Skal du behandle personopplysninger om tredjepersoner?**

Nei

**Dokumentasjon****Hvordan dokumenteres samtykkene?**

- Manuelt (papir)

**Hvordan kan samtykket trekkes tilbake?**

En registrert kan trekke tilbake samtykket ved å gi beskjed til meg enten muntlig eller skriftlig

**Hvordan kan de registrerte få innsyn, rettet eller slettet personopplysninger om seg selv?**

De registrerte kan når som helst be meg om innsyn i egne opplysninger og en kopi av opplysningene.

**Totalt antall registrerte i prosjektet**

1-99

**Tillatelser****Skal du innhente følgende godkjenninger eller tillatelser for prosjektet?**

Ikke utfyllt

**Behandling****Hvor behandles personopplysningene?**

- Private enheter

**Hvem behandler/har tilgang til personopplysningene?**

- Prosjektansvarlig

**Tilgjengeliggjøres personopplysningene utenfor EU/EOS til en tredjestat eller internasjonal organisasjon?**

Nei

**Sikkerhet****Oppbevares personopplysningene atskilt fra øvrige data (koblingsnøkkel)?**

Ja

**Hvilke tekniske og fysiske tiltak sikrer personopplysningene?**

- Andre sikkerhetstiltak

**Hvilke**

Innlåsing av dokumenter

**Varighet****Prosjektperiode**

01.11.2022 - 25.05.2023

**Hva skjer med dataene ved prosjektslutt?**

Data slettes (sletter rådataene)

**Vil de registrerte kunne identifiseres (direkte eller indirekte) i oppgave/avhandling/øvrige publikasjoner fra prosjektet?**

Nei

**Tilleggsopplysninger**

Angående datainnsamling, så holder jeg på å ferdigstille modellen jeg skal anvende. Modellen skal også anvendes som analyseverktøy for datamaterialet. Jeg vil legge ved modellen når den er ferdig.

**Andre vedlegg**[Modell for å fremme lærelyst NSD.docx](#)



## Vedlegg 3: Informasjonsskriv til deltagerne

### Vil du delta i forskningsprosjektet «Tilbakemeldinger som fremmer lærelyst»

Dette er et spørsmål til elever ved en Vg1 helse- og oppvekstfag om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke om tilbakemeldinger fra læreren fremmer lærelyst. Prosjektet er en masteroppgave, og opplysningene som blir samlet inn skal brukes for å besvare prosjektets problemstilling og forskningsspørsmål.

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du fyller ut en modell der du svarer på fem spørsmål knyttet til opplevelsen av lærelyst underveis i undervisningen. Det vil ta deg ca. 30 minutter. Hvis noen av opplysningene som kommer frem er interessante vil jeg spørre deg om å utdype de fem spørsmålene i en uformell samtale. Det tar ca. 20 minutter. Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

De som kommer i kontakt med de innsamlede opplysningene er Beathe Nyheim og studieveileder Julie Leonardsen og med veileder Siri Husa Ramlo. Prosjektet vil etter planen avsluttes når oppgaven er godkjent, 25. mai 2023. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger makuleres.

#### Dine rettigheter

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

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

#### Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Norges teknisk-vitenskapelige universitet har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med: Beathe Nyheim, faglærer på helse- og oppvekstfag ved Olsvikåsen videregående skole, veileder i prosjektet Julie Leonardsen på telefon: 98 41 72 97, eller NTNU ved personvernombud Thomas Helgesen (thomas.helgesen@ntnu.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med: NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Julie Leonardsen  
(Forsker/veileder)

Siri Husa Ramlo  
(Biveileder)

Beathe Nyheim  
(Student)

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «tilbakemeldinger som fremmer lærelyst» og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til å delta i undersøkelsen ved å fylle ut modellen og delta i uformell samtale:

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

