

# Vurdering for læring i høyere yrkesfaglig utdanning

Siri Rutlin Harildstad, pedagogisk leder i Noroff fagskole

**Sammendrag:** I denne artikkelen undersøker jeg hvordan fagskolestudenter opplever vurderingsformer som skal fremme læring. Artikkelen har en sosiokulturell teoretisk tilnærming til læring, og baseres på en kvalitativ undersøkelse blant egne filmstudenter. Resultatene viser at studentene opplever formativ vurdering som lærings- og motivasjonsfremmende i større grad enn summativ vurdering, og at relasjonen til den som gir tilbakemelding har stor betydning. Videre framkommer det at studentenes forståelse av vurderingsbegrepet er uklar. Valg av vurderingsformer som støtter fagskolestudenters læring krever pedagogisk kompetanse, og jeg setter derfor spørsmålstegn ved at pedagogisk utdanning ikke er et krav for fagskolelærere.

## 1 INNLEDNING

Vurdering brukes til å kontrollere eller «måle» om studenter har oppnådd læringsutbytte og som verktøy for læring. Dette har stor betydning for studenters motivasjon og læring, og mange studenter tilpasser læringsstrategiene sine til hva de tror de vil bli testet i på eksamen (Meld. St. 16, 2020, s. 55; Raaheim, 2021). Et sterkt fokus på vurdering i form av karakterer og resultater kan svekke motivasjonen, mens vurdering som oppleves som en integrert del av læringsarbeidet kan fremme læring (Wille, 2013). Valg av vurderingsformer er en utdanningsfaglig beslutning som får konsekvenser for hvordan og hva studenter lærer. Vurderingsform er et av de mektigste verktøyene i læringskassa (Hattie & Timperley, 2013; Langford et al., 2022; Raaheim, 2019), og fagmiljøene bør derfor arbeide bevisst med læringsutbyttet som et pedagogisk og didaktisk verktøy (Meld. St. 16, 2020; NOKUT, 2018, s. 6). Samtidig er kravene til pedagogisk utdanning svakere i fagskolene enn i lignende skoleslag. Det kan indikere at den pedagogiske kompetansen hos fagskolelærere kan være mangelfull med tanke på å benytte kunnskap om undervisning, læring og vurdering der «studentenes læring står i sentrum» (NOKUT, 2018, s. 9). Fagskolestudenter skal ut i et arbeidsliv med høy endringstakt, og god læringsevne er viktig for å mestre omstilling (Meld. St. 16, 2020). Dagens arbeidsliv etterspør ferdigheter som problemløsning, kritisk tenkning, refleksjon og det å lære å lære, noe som settes i sammenheng med effektive læringsstrategier (Hopfenbeck, 2013, s. 176). Fagskolestudenter skal lære å lære (NOKUT, 2018, s. 3), og læringsfremmende vurderingsformer som motiverer til læring, underveis i studieløpet og deretter i arbeidslivet, spiller dermed en viktig rolle. Derfor ønsker jeg å belyse hvordan vurdering kan fremme læring hos studenter i høyere yrkesfaglig utdanning.

### 1.1 Bakgrunn for valg av problemstilling og egen forforståelse

Jeg jobbet som faglærer og studieleder ved filmproduksjon i flere år før jeg tok praktisk-pedagogisk utdanning. Noen år seinere fullførte jeg en master i yrkespedagogikk. Jeg opplever at det er et «før» og «etter» pedagogisk utdanning i egen yrkesutøvelse. Som faglærere må vi ta stilling til spørsmål som: Er det en fornuftig sammenheng mellom undervisning, læringsaktiviteter, læringsutbytte og vurderingsform(er)? Hva skal studentene skal lære? Hvordan kan studentenes læring best vurderes? Hvorfor bør en vurderingsform velges framfor en annen? Konstruktive diskusjoner om vurderingens formål og funksjon kan ikke forventes av lærere uten pedagogisk basiskompetanse, slik jeg ser det.

Artikkelens problemstilling er som følger: **Hvordan kan vurdering fremme læring hos studenter i høyere yrkesfaglig utdanning?** Jeg utforsker problemstillingen via ett forskningsspørsmål: Hvordan reflekterer fagskolestudenters erfaringer med vurderingspraksis fagskolelærernes pedagogiske kompetanse?

Å vurdere studenters filmarbeid er utfordrende: Resultatet av en film er en subjektiv opplevelse av en kollektiv prosess, både for studenter og sensor(er). Filmene produseres som gruppesamarbeid hvor studentene utfører ulike fagfunksjoner. Men resultatet (filmen) samsvarer ikke nødvendigvis med studentenes individuelle læring. Derfor vurderes sistnevnte ut ifra et halvårlig, individuelt refleksjonsnotat. Her skriver studentene om sin læringsprosess i de ulike gruppesamarbeidene de har deltatt i. Hver

enkelt student får en muntlig tilbakemelding fra faglærer, og det skapes rom for dialog. Refleksjonsnotatet ble innført som et karakterfritt arbeidskrav med målsetning om at studentene skulle bli bevisst egne læringsstrategier, ikke bare forholde seg til sluttresultatet. Å prøve og feile i en læringsprosess må oppleves som trygt. Dette vanskeliggjøres dersom studentene engster seg for «straff» i form av dårlig karakter. Prøving og feiling er en sentral del av det uforutsigbare arbeidslivet som møter studentene i film- og TV-bransjen, og må reflekteres i vurdering av læringsutbyttet.

Vurderingsformen som undersøkes i denne artikkelen har til hensikt å aktivisere studentene i egen læring gjennom refleksjon over hva de har lært og hva de må jobbe mer med, og således fremme motivasjon og læring. Jeg ønsket å få innsikt i om vi lykkes med å gi vurdering for, og ikke av, læring. Problemstillingen undersøkes gjennom kvalitative forskningsintervjuer med andreårsstudenter i filmproduksjon på egen arbeidsplass.

## **2 FELTBESKRIVELSE**

Fagskolen fikk status som høyere yrkesfaglig utdanning i 2018, og skal utdanne «fagfolk for fremtiden» (Meld. St. 9, 2016). Studieprogrammenes omfang er på et halvt til to studieår, og inkluderer alle yrkesrettede utdanninger som bygger på fullført videregående opplæring eller tilsvarende realkompetanse (Støren et al., 2019). Fagskolens rolle i det norske utdanningssystemet har vært uklar (NOU 2014; 14) og høyere yrkesfaglig utdanning tiltrekker seg mindre grad søkere enn høyere akademisk utdanning (Caspersen et al., 2017) til tross for at framskrivninger på nasjonalt nivå viser framtidig mangel på fagskoleutdannet arbeidskraft (Kunnskapsdepartementet, 2016). Derfor har det de senere årene vært en politisk målsetning med vekst i fagskolesektoren for å dekke samfunnets kompetansebehov, blant annet ved å satse på økte studenttall, økte krav til kvalitet og større synlighet.

Selv om fagskolesektoren er i vekst, er fagskolen som forskningsfelt i liten grad belyst (Caspersen et al., 2017). Fagskolene skal ha «velkvalifiserte, kompetente ansatte» som tar «initiativ til utvikling av utdanningene, herunder undervisningsmetoder» (Meld. St. 9, 2016, s. 85), men det foreligger lite forskning på fagskolelæreres kompetanse og kompetansebehov (Lyckander & Grande, 2018). Fagskoleutdanning er praksisnær og skal imøtekomme behovet for kvalifisert arbeidskraft i samfunnet, og fagskoleutdannede skal oppnå en kompetanse som kan tas i bruk i arbeidslivet «uten ytterligere generelle opplæringstiltak» (Fagskoleloven, 2018, § 4; NOKUT, 2018). Kompetanse kan defineres som å kunne «tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner», og innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning (Utdanningsdirektoratet, 2019). Når omstillingshastigheten i arbeidslivet intensiveres, blir generelle kompetanser som «å vise samarbeidsevne, ansvarlighet, evne til refleksjon og kritisk tenkning i utdannings- og yrkessammenheng» (Meld. St. 14, 2019) stadig viktigere. Å utvikle generelle kompetanser som kan overføres fra utdanning til arbeidsliv er et betydelig element i å forberede fagskolestudenter på å lære hele livet. Vurdering og tilbakemelding er viktige redskaper for å støtte studentenes læringsprosess, og det er en utdanningsfaglig beslutning hvordan generell kompetanse skal oppnås og vurderes. Det blir derfor viktig å se på hvordan vurdering av læringsutbyttene i høyere yrkesfaglig utdanning legger til rette for at studenter utvikler generell kompetanse i tillegg til yrkesspesifikk kompetanse.

### **2.1 Nasjonale føringer og lovverk**

Fagskolelærere har oppdatert og relevant erfaring fra yrkesfeltet, og Norsk organ for kvalitet i utdanningen (NOKUT) forventer at all kompetanse i fagskolens fagmiljø er på høyden og oppdatert (NOKUT, 2020). Samtidig stilles det ikke krav om pedagogisk utdanning til den enkelte lærer, og det er tilstrekkelig at relevant utdanningsfaglig utdanning finnes i fagmiljøet (Fagskoletilsynsforordningen, 2020, § 2-3; NOKUT, 2020). Men læring kan ikke betraktes som isolert fra undervisning eller utdanning av lærere (McGrath et al., 2019), og forskning viser at kvaliteten på lærerne er en av de viktigste faktorene for elevenes læring (Hattie, 2009; Nordenbo et al., 2008). Derfor bør fagskolelærere både ha en oppdatert yrkesfaglig kompetanse og relevant pedagogisk kompetanse (Meld. St. 9, 2016, s. 92). Min oppfatning er at det ikke helt henger sammen med minimumskravet til pedagogisk utdanning slik det er nedfelt i lovverket.

Forskningsbasert undervisning tar hensyn til og bygger på det forskning har vist fører til god læring (Raaheim, 2011, s. 56), og elevers og studenters læringsprosess står sentralt i både høyere utdanning og i grunnopplæringen. I sistnevnte legges det tydelige føringer for hvordan og hvorfor skolene skal bruke vurdering *for* læring i samspill med vurdering *av* læring:

Vurderingsarbeidet må bygge opp under elevenes lærelyst og motivasjon, og sørge for at det åpner for skaperglede, engasjement og utforskertrang. En slik praksis kan bare utspille seg i læringsmiljøer preget av tillit, gjensidig respekt og tydelige forventninger, og i et klima der det er trygt å prøve og feile [...] Gjennom egenvurdering og involvering i vurderingsarbeidet trenes de i å utvikle bevissthet om egne læringsprosesser (Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 3)

I høyere yrkesfaglig utdanning skal det være godt samsvar mellom undervisning og læringsformer, læringsutbytte og vurderingsformer (NOKUT, 2018), og vurderingsformene må være tilpasset hensikten om å gi studentene tydelige mål og tilbakemelding (NOKUT, 2020). Utdanningens læringsutbytte må være utformet i tråd med Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring (NKR), og utdanningen skal ha «undervisnings-, lærings- og vurderingsformer som er egnet til at studentene kan oppnå læringsutbyttet» (Fagskoletilsynsforskriften, 2020, § 2-1, bokstav c ). Studentene skal bevisstgjøres på og aktiviseres i egen læreprosess, og vurdering er en av flere betingelser som støtter opp under dette. Å tilrettelegge for andres læring er en kompleks og utfordrende oppgave, og i høyere yrkesfaglig utdanning må valg av og tilrettelegging for egnede vurderingsformer tilpasses fagets egenart og arbeidslivets krav. Dette krever faglig, pedagogisk og didaktisk kompetanse i fagmiljøene og samarbeid med aktører i arbeidslivet. Kravet om pedagogisk kompetanse er sentralt i enhver utdanning. Lærere i grunnskolen har femårig lærerutdanning, og yrkesfaglærere i videregående skole må ha treårig yrkesfaglærerutdanning eller praktisk-pedagogisk utdanning for yrkesfag. Det framstår som pussig at det stilles strengere krav til lærere som gir grunnopplæring innenfor fag-og yrkesopplæringen enn til de som underviser på nivået over (NOU 2014: 14, s. 61).

### 3 TEORETISKE PERSPEKTIVER OG TIDLIGERE FORSKNING

Det finnes lite (yrkes)pedagogisk forskning og teori knyttet til høyere yrkesfaglig utdanning i norsk sammenheng. Yrkespedagogikken har relevans for opplæring til, for og i arbeid. Den handler om utdannings-og læringssspørsmål knyttet til fag-og yrkesopplæring (Hagen, 2005; OsloMet - Storbyuniversitetet, 2020), og lærerens profesjonskunnskap er kunnskap som er nødvendig for lærerutøvelsen (Sylte, 2013, s. 282). Når jeg undersøker hvordan vurdering kan fremme læring hos fagskolestudenter tar jeg utgangspunkt i vurderingens sentrale rolle i studentenes læringsprosess, og fagmiljøenes sentrale rolle i valg og gjennomføring av vurderingsform. Følgende definisjon er treffende for undervisning, læring og vurdering som foregår i en fagskolekontekst: «Vocational pedagogy [...] is the sum total of the many decisions which vocational teachers take as they teach, adjusting their approaches to meet the needs of learners and to match the context in which they find themselves» (Lucas, 2014; Lucas et al., 2012). Dette omfatter didaktikk, som handler om «å planlegge, gjennomføre, vurdere og ikke minst utvikle utdanning, undervisning og læring» (Hiim, 2017, s. 50). Praktiske undervisnings-og lærings-situasjoner krever velbegrunnede pedagogiske vurderinger (Hiim & Hippe, 2009), og undervisning, læringsaktiviteter, læringsutbytte og vurdering henger tett sammen i det som kalles «meningsskapende samsvar» (*constructive alignment*) (Biggs, 2014; Raaheim, 2019). Vurdering som begrunnes og har en god og helhetlig sammenheng med undervisning og læringsaktiviteter, oppleves som en integrert del av studentenes læring (Biggs, 2014). Dette stiller krav til vurderingskompetanse hos både fagskolelærere og studenter. A. T. Steen-Utheim (2019, s. 15) viser til Price et al. (2012), og forklarer vurderingskompetanse (*assessment literacy*) slik:

Assessment literacy describes assessment in terms of a holistic approach to learning, an assessment in which students develop understanding of assessment criteria, assessment competence (for both teachers and students), and skills in giving feedback

Vurderingskompetanse er viktig for at studentene skal bli i stand til å motta, bruke, tolke og gi tilbakemelding. Fagskolelærere bør ha god vurderingskompetanse og fagskolestudentene bør utvikle god vurderingskompetanse. En antagelse er at lærerens evne til å ta et metaperspektiv på egen tilrettelegging for læring er nødvendig for å kunne eksperimentere med utvikling, gjennomføring og vurdering av læringsopplegg. Hvordan læreren tilrettelegger for gode vurderingsformer har vesentlig betydning for studenters læring. Dette krever en annen kompetanse enn den yrkesfaglige kompetansen en fagskolelærer har i utgangspunktet. Vurderingens funksjon er et resultat av et bevisst pedagogisk og didaktisk valg som gjøres i fagmiljøet tilknyttet studieprogrammet. Vurdering som fremmer læring kan forstås slik: «The 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 best to get there» (Broadfoot et al., 2002, s. 2–3, gjengitt i William, 2011). Tilbakemelding (*feedback*) er en sentral komponent i læringsfremmende vurderingsformer som bør redusere «gapet» mellom de ønskede målene for læringen og studentens nåværende prestasjon. Tilbakemelding kan forstås som «a process through which learners makes sense of information from various sources and use it to enhance their learning strategies» (Carless & Boud, 2018, s. 1). Dette innebærer å vektlegge studentenes rolle i å bruke tilbakemeldinger til å skape mening (*sense-making*), og er noe mer enn at læreren informerer en student om styrker, svakheter og hvordan de skal forbedre seg. Samtidig er det ikke gitt at studenter er i stand til dette. Evnen til å sette pris på, håndtere følelser rundt, og vurdere tilbakemeldinger for så å kunne gjøre noe med dem, kaller Carless & Boud (2018) *student feedback literacy*. På norsk kan dette forstås som studenters tilbakemeldingskompetanse (A. Steen-Utheim, 2019). Studenter må lære å bruke tilbakemeldinger konstruktivt, og faglærerne må ha en god forståelse av sammenhengen mellom vurdering, tilbakemelding og læring.

Vurdering for læring kan bidra til livslang læring ved å bygge opp gode læringsstrategier hos studenten, hvor tilbakemelding styrker kvaliteten på studentens fortsatte læreprosess (Bjerresgaard, 2013, s. 9). Sosiokulturelle perspektiver på læring innebærer at mennesker er aktive medskapere av kunnskap: Vi lærer når vi deltar i kunnskapsprosesser. Vurderingsformer som aktiviserer studenter i egen læring bidrar til at de forstår hva de lærer, hvor godt de lærer og hvordan de kan forbedre egen og andres læring. Meningsfylt læring skjer når studenten anvender tidligere kunnskap og kognitive prosesser for å lære noe nytt eller løse nye problemer, eller prøver å skape mening ved å reflektere over tidligere erfaring (Manger et al., 2011). Erfaringer gir oss både implisitt og eksplisitt kunnskap som kommer til uttrykk på ulike måter, og i denne sammenheng kan refleksjon forstås som «å vende tilbake til en opplevelse eller hendelse, tenke over og analysere den» (Tveiten, 2019, s. 31). Slik kan studentene gi det de lærer en mening og vise at de forstår det – de lærer ikke bare «ufordøyd» (Bruner, 1996, s. 105) eller «overfladisk», slik det vises til i norske styringsdokumenter.

Vurderingen som undersøkes i denne artikkelen gir studentene mulighet til å bearbeide og reflektere over sin individuelle læringsprosess. Gjennom å kritisk vurdere eget arbeid skal studenten lære å videreutvikle eget arbeid. Når lærernes tilbakemeldinger foregår i dialog med studenten, får denne mulighet til å forstå hva som er bra og hva som kan forbedres ut ifra emnets læringsmål, og ut ifra hvilke mål studenten har satt for seg selv. Trygghet, selvtillit og motivasjon er grunnleggende for at vellykket læring skal skje og utvikles i relasjon til andre mennesker (Dysthe, 2001; Manger et al., 2011). Relasjonen mellom lærer og student påvirker studentenes motivasjon og læring, og kan få stor betydning for studentenes læringsutbytte (Federici & Skaalvik, 2013). Når relasjonen er god kan studenten involveres i vurderingsarbeidet gjennom dialog, praktiske råd og veiledning. Dette kan være et godt utgangspunkt for både instrumentell og emosjonell støtte, og fremmer den lærendes motivasjon, læring og trivsel i skolen uavhengig av kontekst og alder (Federici & Skaalvik, 2013, s. 58). Motivasjon til å lære er essensielt (Bruner, 1996; Wille, 2013). Bruner påpeker at interessen for lærestoffet ideelt sett er den beste stimulans for læring, heller enn ytre stimuli som karakterer og konkurranse (Manger et al., 2011, s. 130). Vurdering som skal fremme læring må være veiledende og utvikle den lærendes kompetanse, noe som neppe harmonerer med karaktergivning (Engh, 2007, s. 118). Bruner mener at når karakterer brukes som erstatning for den indre belønningen som ligger i gleden ved læring, er det mulig at skolelæringen vil svekkes så snart det ikke lenger blir brukt karakterer (Manger et al., 2011, s. 281). Vurdering i filmfaget bør derfor ha som målsetning å styrke interessen for lærestoffet gjennom å oppmuntre studenten til å fortsette å skape film med ulike uttrykk. Dette innebærer en hel del prøving og feiling. Læringsprosessen er erfaringsbasert, og studentene må lære av erfaringene de gjør seg. Kolb

peker på at *feedback* gir grunnlag for en fortsatt målrettet handlingsprosess og evaluering av handlingens konsekvenser (Kolb, 2017). Dette gir grunnlag for å lære gjennom refleksjon over erfaring. For at lærerne skal kunne gi tilbakemeldinger og vurdering av god kvalitet på både filmproduksjonsprosess og ferdig film må studentene reflektere over sine erfaringer, og dele dem med sine faglærere og hverandre.

Lærernes tilbakemeldinger er den pedagogiske aktiviteten som har størst effekt på elevenes læringsutbytte (Hattie & Timperley, 2013, s. 44). Studenter og elever vil ha velbegrunnede tilbakemeldinger på arbeidene sine. For mange av dem holder det ikke med en karakter eller en kort kommentar – de vil ha en respons som gir dem muligheter til å forbedre seg (Larsen, 2007, s. 48; Meld. St. 16, s. 55). Læringsfremmende vurderingsformer har formative elementer som ikke bare viser graden av måloppnåelse, i motsetning til summativ vurdering. Den har et innhold som peker framover, og sier hva som bør forbedres og prioriteres i videre arbeid. Knut Roar Engh gjengir Black m. fl. (2002) og viser til 250 forskningsartikler som dokumenterer faglige effekter av formativ vurdering (Engh, 2007, s. 111). Slike vurderingsformer får størst effekt når den som lærer medvirker i vurderingsprosessen. Studentene må vite hva de skal forbedre og hvordan de kan gå fram. Dermed må tilbakemelding adressere tre viktige spørsmål: Hvor skal jeg, hvor er jeg nå, og hvor går jeg videre? (Hattie & Timperley, 2013, s. 41). Svarene på dette styrker læringen når det er en avstand mellom det vi forstår, og det vi prøver å forstå. Ved å redusere denne avstanden kan vi forsterke fremgangsmåter som fører til forståelse (Hattie & Timperley, 2013, s. 43). Dette er en krevende øvelse. Det kan være en fordel at læreren kjenner den individuelle studenten som vurderes, og kan tilpasse tilbakemeldingen til den enkeltes arbeid og nivå.

## **4 METODE**

Formålet med all datainnsamling er å hente informasjon som er nødvendig for å belyse problemstillingen, og forskningsintervjuet er den mest utbredte kvalitative metoden som brukes til å få kunnskap om og tilgang til menneskers liv og erfaringer (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg valgte å bruke kvalitative forskningsintervju for å forstå om og hvordan filmstudentene opplevde vurderingsformer som læringsfremmende.

### **4.1 Forberedelser til og gjennomføring av intervjuene**

Problemstillingen søker å belyse hvordan vurdering kan fremme læring i høyere yrkesfaglig utdanning. Derfor ønsket jeg intervjupersoner som hadde vært igjennom ulike vurderingsformer i sin læringsbane og som kunne tenkes å ha noe å fortelle om akkurat dette fenomenet (Dalland, 2017). Jeg kontaktet tre studenter på e-post, som åpnet for større grad av frivillighet om deltakelse enn om jeg spurte dem direkte. Målet var å få et høyest mulig kvalitativt innhold i informasjonen, fra så ulike type enheter som mulig (Halvorsen, 2008).

Et mål i kvalitativt intervju er at spørsmålene søker konkrete beskrivelser av prosesser, fenomener og sammenhenger (Tangaard & Brinkmann, 2012, s. 30) - i dette tilfellet vurderingspraksis og sammenhengen mellom vurdering og læring. Intervjuguiden hadde åpne spørsmål som var virkelighetsnære for intervjupersonene, og ga dem mulighet til å fortelle om sine opplevelser og uttrykke seg med egne ord. Jeg tok høyde for at det kunne komme andre oppfølgingsspørsmål underveis enn de som var planlagt og forberedte meg på å bruke fortolkende spørsmål. Slik kunne jeg søke bekreftelse på at jeg forstod intervjupersonen riktig, men også til en viss grad starte analysen mens intervjuet pågikk (Tangaard & Brinkmann, 2012). Intervjuguiden startet med et generelt spørsmål som omhandlet vurdering, og intervjupersonene skulle fortelle hva slags vurderingsformer de hadde hatt i studieløpet. Det andre spørsmålet dreide seg om hvordan intervjupersonene opplevde å få muntlig tilbakemelding på refleksjonsnotatet, og oppfølgingsspørsmålene ba dem fortelle om det var noe de opplevde som positivt eller negativt med vurderingsformen. Det avsluttende spørsmålet søkte beskrivelser av hva de lærte av vurderingen, og om den pekte på hva som var bra og hva som kunne forbedres i det faglige arbeidet.

### **4.2 Analyse og bearbeiding av datamaterialet**

Jeg gjorde lydopptak av intervjuene og transkriberte disse selv. I kvalitative tilnærminger er fortolkning integrert i datainnsamlingen (Kvale & Brinkmann, 2015), og jeg startet analyseprosessen med å skrive ned det som overrasket meg mest med intervjuene (Tangaard & Brinkmann, 2012, s. 38). Slik kunne

jeg sammenholde mine umiddelbare intervjunotater med det som framkom etter en grundigere analyse. Jeg brukte en helhetsanalytisk tilnærming, dannet meg et allment inntrykk ved gjentatte gjennomlesninger, og valgte ut sitater som illustrerte hovedinntrykkene. Så gikk jeg tilbake til transkripsjonene for å meningskondensere, kategorisere, analysere og fortolke (Tangaard og Brinkmann, 2012, s. 40-41), og så dette i sammenheng med aktuell teori og forskning. Et omfangsrikt materiale ga meg mange gode sitater å velge mellom, og jeg valgte ut de jeg mente belyste problemstillingen best.

### 4.3 Etiske refleksjoner

Det er i tråd med god forskningsetikk at deltakere i en studie er informert om hva de er med på, hvilke rettigheter de har, konfidensialitet og at de gir sitt samtykke. Utvalget av intervjupersoner var gjort strategisk, og det var dermed en fare for at jeg som forsker bevisst eller ubevisst hadde valgt enheter med egenskaper som samsvarte med mine forhåndsoppfatninger (Halvorsen, 2008). Jeg hadde reflektert over om jeg valgte akkurat disse tre studentene fordi jeg på et ubevisst plan mente at de ville bekrefte min forforståelse om hva slags vurdering som fremmer læring. Selv opplever jeg at valget falt på dem fordi jeg mente de kunne artikulere seg godt og snakke fritt, men jeg kan ikke være sikker på i hvilken grad det ubevisste har spilt inn. Jeg opplever at et tillitsforhold mellom intervjuperson og forsker i dette tilfellet er en fordel, men det kan uansett være utfordrende å intervju personer en har et etablert forhold til. Et forskningsintervju er en profesjonell samtale med et spesifikt formål hvor det er en ubalanse i maktforholdet (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2009). Når jeg som intervjuer også har vært lærer for de som intervjues, kan en i utgangspunktet asymmetrisk maktrelasjon forsterkes. Videre er jeg som studieleder ansvarlig for vurderingspraksis, og det kan være en etisk utfordring hvis det gjør at intervjupersonene ikke tør å være ærlige i intervjusituasjonen. Jeg forsøkte å legge til rette for en trygg og god intervjusituasjon. Jeg stilte åpne spørsmål, og opplevde at intervjupersonene synes det var fint å få uttrykke sine tanker om vurderingspraksis med egne ord. Før vi avsluttet intervjuene spurte jeg også om det var noe mer de ville si, eller om det var noe jeg burde ha spurt om. Men slik jeg som forsker har en forforståelse, har også intervjupersonene en forforståelse i en slik situasjon. Jeg kan reflektere over min egen forforståelse, men jeg kan ikke vite noe sikkert om deres. Det kan også være at intervjupersonene følte seg smigret over å bli spurt om å delta, og dermed var mer positivt innstilte enn de ellers ville ha vært. Andre variabler som studentenes motivasjon for faget og opplevelse av faglig mestring tidligere i skolegangen, kan også påvirke resultatet av undersøkelsen. Det er vanskelig å vurdere i hvilken grad dette har gitt utslag i svarene til mine intervjupersoner.

### 4.4 Validitet og reliabilitet

Undersøkelsens omfang er svært begrenset. For å vurdere gyldigheten av konklusjonen på problemstillingen, må dataene være valide. Jeg har brukt primærdataba og opplever at disse har høy validitet, altså at de er relevante for problemstillingen. Mine funn er etterprøvbare i den forstand at presentasjonen av dataene tillater kontroll, etterprøving og kritikk. Andre forskere kan få tilgang til mitt materiale uten at det kompromisser intervjupersonenes anonymitet. Dog vil andre forskere ikke ha den kunnskap om intervjupersonene jeg har. Dermed ville intervjusituasjonen muligens ha utartet annerledes. Det kunne kanskje ha resultert i andre data, eller andre tolkninger av eksisterende data. Etterprøvbarhet er også problematisk i den forstand at intervjupersonene ved deltakelse vil ha fått en ny bevissthet (Halvorsen, 2008). En faktor som kan ha påvirket resultatene, er den såkalte forskningseffekten: At dataene jeg har samlet inn er påvirket av at det er en undersøkelse, og at intervjupersonene kan ha gitt svar de tror jeg har ønsket å høre (Dalland, 2007). Jeg tok forholdsregler mot dette ved å formulere åpne spørsmål, og var påpasselig med ikke å uttrykke egne synspunkter på vurderingspraksis. Jeg har ikke unnlatt å publisere data som står i motsetning til min egen forforståelse. Men jeg har ikke et utvalg av intervjupersoner som er representative for hele spekteret av fagskolestudenter, kanskje er det ikke en gang representativt for filmproduksjonsstudenter. Derfor kan jeg ikke si at resultatene er overførbare til andre situasjoner eller steder. Samtidig er det heller ingen grunn til å anta at resultatene *ikke* er overførbare til lignende situasjoner eller steder. Kanskje problemstillingen i så måte kan sies å være fruktbar, der en videre belysning av den kan få praktisk nytte og relevans (Halvorsen, 2008, s. 45) for hvordan vurdering kan praktiseres i fagskolesammenheng.

## 5 FUNN

I denne delen analyserer jeg data fra tre tematiske hovedområder og presenterer funn som viser hvordan vurdering kan fremme læring hos studenter i høyere yrkesfaglig utdanning: 1) Studentenes opplevelse av hva vurdering er, 2) faktorer som innvirker på vurdering, og 3) hvordan studentene erfarer vurdering for læring i forhold til vurdering av læring. Forskningsspørsmålet: Hvordan reflekterer fagskolestudenters erfaringer med vurderingspraksis fagskolelærernes pedagogiske kompetanse? spiller inn i disse tre tematiske områdene. Jeg ser resultatene i lys av et sosiokulturelt perspektiv på læring, og har valgt ut de sitatene jeg mener best belyser problemstilling og forskningsspørsmål.

### 1. Studentene opplever all tilbakemelding som en form for vurdering

Da jeg ba intervjupersonene fortelle om de ulike vurderingsformene i studieløpet tenkte jeg på emnevurdering: Bestått/ikke bestått med muntlig tilbakemelding eller karakter i de ulike arbeidskravene. Men intervjupersonene inkluderte alle tilbakemeldinger og veiledning, både fra lærere og medstudenter, i vurderingsbegrepet:

Vi har jo evalueringvisning etter hvert emne, hvor alle gruppene viser prosjektet sitt, eller filmen sin. Og så får vi muntlige tilbakemeldinger, mest fra lærerne og litt fra salen, publikum også. Og så har vi jo veiledninger, som - ja vi har mange forskjellige da, men jeg føler også at vi får en slags evaluering, i hvert fall tilbakemelding der (IP2)

Intervjupersonen bruker ord som *veiledning*, *evalueringer* og *tilbakemelding* og impliserer at dette har betydning for læringsprosessen, selv om jeg brukte begrepet *vurdering* i spørsmålet. Jeg kunne ha brukt et mer presist begrep, som for eksempel emnevurdering. Men siden begrepsblandingen viste seg å være gjennomgående hos alle intervjupersonene opplevde jeg at svarene belyste noe jeg ikke hadde tenkt på i forarbeidet. At studenter har varierte oppfatninger av tilbakemelding, og engasjerer seg på ulike måter i det å gi tilbakemeldingene mening gjennom dialog og interaksjon understøttes av funn i A.T. Steen-Utheims doktorgradsarbeid fra 2019. Et sosiokulturelt læringsperspektiv vektlegger at det er viktig å sørge for at det blir gitt tilbakemeldinger fra lærer, elever og andre aktører i skolen (Manger et al., 2011, s. 246). Sitatet kan sees i lys av dette særlig der det henvises til tilbakemelding i forbindelse med evalueringvisning. Her gir publikum eller medstudenter muntlige tilbakemeldinger, gjerne også formulert som spørsmål, og det skapes en dialog. I en dialogisk tilnærming til tilbakemelding er tre dimensjoner sentrale: Dialog, interaksjon og følelser. Tilbakemelding er en kompleks sosial, relasjonell prosess hvor studentene, over tid og gjennom flere kilder som medstudenter, lærere og teknologi, aktivt gir tilbakemeldingene mening (A. T. Steen-Utheim, 2019, s. 1). Når læreren støtter og designer et godt læringsfelleskap, produseres det to viktige elementer: Elevrespons og elevrefleksjon (Bjerresgaard, 2013, s. 99). Refleksjon er å kretse omkring det man har lært gjennom det man har vært eksponent for ved at man gir det man lærer en mening (Bruner, 1996, s. 107). Jeg argumenterer derfor for at evalueringvisningen, som intervjupersonen nevner i sitatet, setter i gang slike prosesser hos både publikum og den som får sitt arbeid vurdert. Hattie & Timperley (2013) sier at tilbakemelding er et av de mest effektive redskaper for læring og prestasjoner, men tilbakemelding som styrker læring skjer også mellom studenter, ikke bare fra lærer til student. Det er sentralt å forstå hvordan tilbakemelding forstås, mottas og benyttes som vurdering fra et studentperspektiv.

### 2. Tilbakemeldingene må være konkrete, og relasjonen til læreren er av stor betydning

På spørsmålet om hvordan intervjupersonene opplevde vurderingen av refleksjonsnotatet, framkom det av dataanalysen at den må være konkret på hva som er bra og hva som kan forbedres i arbeidet med faget. Hvordan, og når, læreren gir tilbakemeldingen, og om det er en lærer man kommuniserer godt med, er viktige faktorer i hvordan studenten nyttiggjør seg vurderingen. Studenten må altså besitte tilbakemeldingskompetanse (*student feedback literacy*).

Jeg opplevde den som egentlig ganske givende, husker jeg. I hvert fall, det var den følelsen jeg dro med, når jeg var ferdig. Mest fordi jeg følte meg forstått, men jeg følte at jeg også fikk noe tilbakemelding av det. Jeg fikk også at den læreren jeg

hadde der da, vil jeg si spesifikt ga meg noen spesifikke tilbakemeldinger på hvordan jeg ligger an, hva jeg kan gjøre bedre og hva som har vært bra (IP3)

Her sier intervjupersonen at vurderingen må være konkret og relevant, og jeg tolker vedkommende dithen at tilbakemelding som bidrar til en slik vurdering oppleves som konstruktiv. Konstruktive tilbakemeldinger skal si noe om hvor elevene er, og hvor de skal i sin læringsprosess – den peker også framover (*feed forward*) (Hattie & Timperley, 2013; Wille, 2013). Det er håp om at vurderingen gir den lærende fortsatt motivasjon til å prøve og fortsette å lære dersom vurderingen opplyser om personlig progresjon og gir nyttig veiledning (Smith, 2007, s. 105). Relasjonen mellom lærer og student har stor betydning. I sitatet brukes ordet «forstått», mens en annen intervjuperson sa at vedkommende følte seg «sett». Gitt at lærer-student-relasjonen er god, kan det å sitte sammen med læreren i en dialogbasert vurderingssituasjon få studenten til å føle seg trygg, satt pris på, bevisstgjort på egne valg, og sett. Funnet viser at studentenes relasjon til læreren er av betydning for læringsutbyttet. Derfor er det bekymringsfullt at studier innenfor dette feltet har vært lavt prioritert i norsk forskning (Federici & Skaalvik, 2013, s. 58). Etter et av intervjuene sa en intervjuperson at vedkommende *ikke følte seg likt* av læreren, og tilbakemeldingen ble dermed tillagt mindre betydning. Det er overraskende at det følelsesmessige aspektet ved tilbakemelding er viet lite oppmerksomhet både konseptuelt og empirisk, fordi følelser i stor grad kan påvirke hvordan studenten oppfatter og benytter tilbakemeldingen (A. T. Steen-Utheim, 2019, s. 2). IP1 sa:

[...] selv om foreleser mener å uttrykke en ting, kan det hende at det oppfattes annerledes av studenten fordi den misforstår eller tolker det feil... og så var det egentlig ikke sånn ment i det hele tatt

Tillit må være på plass og følelser påvirker vurderingens relevans for studentene. Dette er ganske komplekst, og den følelsesmessige dimensjonen vil oppleves ulikt for den som gir og den som får vurdering i form av tilbakemelding. Hvis vurderingen ikke inkluderer informasjon om hvordan studenten kan forbedre arbeidet sitt inkluderes, kan den hemme læring (Hattie & Timperley, 2013; Wille, 2013). Dette kan påvirkes både av studentens tilbakemeldingskompetanse og lærerens vurderingskompetanse. En informativ og konstruktiv tilbakemelding er oppmuntrende, grunnet i dokumentert presentasjon og fremtidsrettet (Smith, 2007, s. 104). Dermed kan det være ekstra viktig for læreren som gir vurderingen å være nøye på at tilbakemeldingen ikke er personfokuseret, men konkret rettet mot det dokumenterte arbeidet studenten vurderes ut ifra. Det lærerne kan, gjør og gir av oppmerksomhet er kraftfulle kilder til læring hos elevene. Lærerens evne til å knytte tilbakemeldinger til de viktige trinnene i læringsprosessen skaper i særlig grad betingelser for læring (Manger et al., 2011, s. 26). Bevissthet rundt tilbakemelding som emosjonell og instrumentell støtte vil åpenbart påvirkes av pedagogisk utdanning og kompetanse, og kan påvirke både relasjonen mellom lærer og student og mellom medstudenter. Å gi og få tilbakemelding skjer i en læringssituasjon som krever en «velbegrunnet pedagogisk vurdering» (Hiim & Hippe, 2009, s. 31). Å skape mening fra tilbakemelding gjøres i situerte interaksjoner; i klasserommet, gjennom dialog og/eller i samhandling med medstudenter og/eller lærere (A. T. Steen-Utheim, 2019, s. 21). Det er læreren som tilrettelegger for ulike vurderingssituasjoner hvor det gis tilbakemelding, og jeg viste innledningsvis til at kravene til pedagogisk kompetanse er svakere i fagskolen enn i grunnopplæringen. Dette mener jeg at det er grunn til å sette et spørsmålstegn ved, og funnet påpeker hvorfor. Fagskolelærere bør være bevisste på hvordan samspillet med og mellom studentene spiller inn på hvordan vurdering kan fremme eller hemme læring, og de bør ha kunnskap om hvordan de best mulig kan tilrettelegge for tilbakemelding som vurdering for læring. En tilbakemelding i seg selv gir ikke nødvendigvis grunnlag for læring, og kan i verste fall hemme læring.

### **3. Formativ vurdering bidrar til læring i større grad enn summativ vurdering**

Intervjupersonene uttrykker at karakterer ikke hører hjemme som vurdering i kreative og praktiske studier. De uttaler at de er friere til å prøve og feile som filmskapere når de ikke trenger å tenke på hva slags karakter de vil få. Dette er ikke uventet, men det overrasket meg at de hadde så sterke meninger om det. IP1 sa det slik:



Det er jo ikke til å stikke under en stol at alle de prosjektene vi lager er jo ikke perfekte, noen av de kan jo være skikkelig dårlige. Det er en læringsprosess det også, at man må prøve og feile og selv om man kanskje lager en film som man ikke er fornøyd med i det hele tatt [...] Men man skal ikke ha en F på grunn av det, tenker jeg. Fordi den læringsprosessen man da har vært igjennom kan jo fortsatt stå til en A eller en B.

Intervjupersonen opplever altså at det er en viktig del av læringsprosessen å kunne prøve og feile, og konstruktive tilbakemeldinger i stedet for karakterer bidrar til et læringsmiljø hvor dette føles trygt. Vurdering som skal fremme læring er veiledende og utvikler studentenes kompetanse, og læreren er sentral i det å gi tilbakemelding fordi vedkommende har en faglig kompetanse studenten ikke har (Larsen, 2007, s. 94–95). Et klima hvor det er trygt å prøve og feile bidrar til dette, noe Engh (2007) mener neppe harmonerer med karaktergivning. Karakterer er som oftest verken veiledende eller et bidrag til videre læring. Erfaringslæring tilsier at læring best forstås som en prosess og ikke ut ifra dens resultater (Kolb, 2017). I denne sammenheng handler det om hva studentene lærer gjennom erfaring, ikke hva de får i karakter. En muntlig vurdering uten karakter kan bidra til at det å gjøre både gode og dårlige erfaringer i læringsprosessen føles trygt, slik jeg tolker mine intervjupersoner generelt, og denne intervjupersonen spesielt. IP2 sier:

Jeg synes det er positivt fordi det er noe du tar der og da. Du snakker jo med læreren og så får du tilbakemelding på, disse tingene kunne du ha gjort bedre. Jeg synes det som er mest positivt med det er at du føler du har en - kanskje en personlig relasjon til læreren, at dere sitter og prater sammen om ting og at du får tilbakemelding på det du har gjort. Jeg føler det er litt mer, sette pris på studenten ... type metode.

Min fortolkning av dette er at såfremt relasjonen mellom lærer og student er god, kan en muntlig, formativ vurderingsform gi studenten mulighet til å få eierskap over egen læring og bevissthet rundt egen læringsprosess. Dette er et viktig prinsipp i vurdering for læring (Wille, 2013, s. 67). Samtlige sitater bekrefter muntlig tilbakemelding som et middel i vurdering for læring, enten de snakker om vurdering av refleksjonsnotatet eller vurdering av andre emner. Dialogen med lærer gir studentene en mulighet til å stille spørsmål rundt det de lurer på. Det kan legge til rette for emosjonell støtte gjennom at den lærende føler seg oppmuntret, verdsatt, respektert og akseptert, og instrumentell støtte i form av konkrete råd og praktisk veiledning (Federici & Skaalvik, 2013, s. 58).

Oppsummert viser mine funn at studentene som intervjues opplever å få vurdering i form av tilbakemelding som bidrar til deres motivasjon og læringsprosess. Samtidig trekker de fram all tilbakemelding som en form for vurdering, ikke bare fagskolelærernes tilbakemeldinger på et arbeidskrav. Dette peker på tema 1 - studentenes opplevelse av hva vurdering er. Videre framkommer det at tilbakemeldinger må være konkrete for å gi mening og at studentenes relasjon til den eller de som gir tilbakemelding har stor betydning. Dette peker på tema 2 - faktorer som innvirker på vurdering. Til slutt er studentene tydelige på at formativ vurdering i større grad fremmer læring og motivasjon enn summativ vurdering. Dette peker på tema 3 – hvordan studentene erfarer vurdering *for* læring i forhold til vurdering *av* læring. Samlet indikerer funnene behov for et bevisst forhold til tilbakemeldings- og vurderingskompetanse hos både fagskolelærere og fagskolestudenter i formative vurderingssituasjoner.

## 6 DRØFTING

Jeg har valgt ut et sitat om jeg synes oppsummerer hvordan svarene belyser problemstillingen og som jeg bruker som utgangspunkt for drøftingen:

Gode tilbakemeldinger, de får meg til å ville... fortsette. Å jobbe på. Og så, på en måte, alle negative tilbakemeldinger de tenker jeg på neste gang jeg skal lage en film. Så begge deler gir meg mye (IP2).

Jeg tolker intervjupersonen dithen at konstruktive tilbakemeldinger er motiverende, og at vedkommende både lærer av erfaring gjennom filmskaperprosessen og i vurderingssituasjonen som følger.

Både tilbakemeldinger som oppleves som positive og negative integreres, og bidrar til målrettet arbeid og fortsatt læring gjennom nye filmskaperprosesser. Det er kjent at også «negativ» tilbakemelding kan drive læring i oppgaver som skal utføres, blant annet viser Hattie & Timperley (2013, s. 39) til Podsakoff og Farh (1989, s. 62): «Når mennesker får negativ feedback, bliver de mer utilfredse med deres tidligere præstationsniveau, setter sig højere mål og præsterer på et højere niveau [...]». Teori og forskning støtter opp under mine funn om at vurdering fremmer læring når den er gitt på kvalifisert grunnlag og ut ifra prinsipper om vurdering for læring. Innledningsvis viste jeg til Bruner som mener at interessen for lærestoffet er en bedre stimulans for læring enn konkurranse og karakterer, og at den indre belønningen ligger i gleden ved læring. Vurdering bør fremheve nettopp hvor viktig selve læringsprosessen er, og bevisstgjøre studentene på dette. Samtidig må studentene trenes i å nyttiggjøre seg tilbakemeldingene for å bruke dem til videre læring. Vurdering som studentaktiv læring innebærer at studentene forstår sin egen rolle som aktive i en tilbakemeldingsprosess, og at de ikke oppfatter tilbakemelding som «å fortelle» (*telling*): At læreren skal fortelle dem hva de skal gjøre for å oppnå gode resultater (Carless & Boud, 2018, s. 3). Relasjonen mellom lærer og student i muntlig vurdering kan være både en styrke og en svakhet. Hvis tilliten ikke er på plass, er det en reell mulighet for kommunikasjonssvikt ved at den som vurderes ikke tør å stille spørsmål til en tilbakemelding som oppfattes som uklar, eller at vedkommende misforstår. Å være bevisst hvordan lærer-student relasjonen påvirker motivasjon og læring (Fedrici & Skaalvik, 2013) i en vurderingssituasjon krever pedagogisk kompetanse. Videre har tilbakemelding ingen effekt i et vakuum, og må anvendes i en læringskontekst for nettopp å virke effektivt (Hattie & Timperley, 2013, s. 14). Da må både studenter og lærere forstå vurdering nettopp som en kontekst *for* læring. En fagskolelærer er ikke nødvendigvis i besittelse av en slik kompetanse uten pedagogisk utdanning. Funnene belyser ikke i hvilken grad lærernes opplevelse av kvaliteten på studentens individuelle refleksjon spiller inn på kvaliteten på vurderingen. De sier heller ingenting om hvordan lærerens opplevelse av studenten og personlig kjemi påvirker klimaet for en vurderingssamtale. Å ta dette med i betraktningen ville kreve at også lærerne var en del av undersøkelsen, noe omfanget ikke tillot i denne omgang. Men det er definitivt faktorer jeg antar kan spille en rolle med tanke på lærerens innstilling til studenten, som igjen kan påvirke hvordan relasjonen mellom lærer og student oppleves. Mye teori og forskning om vurdering og læring er rettet mot elever i grunnopplæringen, og det har vært interessant å høre voksne fortelle om sine opplevelser av vurdering generelt og vurdering i form av muntlig tilbakemelding spesielt. Funnene jeg har presentert og drøftet tyder på at interessen for lærestoffet styrkes gjennom gode, muntlige tilbakemeldinger, også for voksne fagskolestudenter. Teori og forskning gir støtte til mitt funn om at studentmedvirkning og medstudenters vurdering også kan fremme læring. Dermed bør vi se nærmere på hvordan vi kan integrere dette i vår vurderingspraksis og i større grad oppnå meningsfulle samsvar. Når funnene i denne artikkelen samsvarer med forskning og teori på samme tema blant yngre elevgrupper, er det kanskje grunn til å anta at mine funn kan være gyldige også for fagskolestudenter.

## 7 KONKLUSJON

I denne artikkelen har jeg undersøkt problemstillingen: Hvordan kan vurdering fremme læring hos studenter i høyere yrkesfaglig utdanning? Utvalget av intervjupersoner og omfanget av studien er begrenset, men med disse forbehold er konklusjonen denne: Vurdering fremmer læring når den gis i form av konkrete tilbakemeldinger på hva studenten har gjort som er bra, hva som kan forbedres og hvor studenten skal i sin læringsprosess. Det er i tråd med basisprinsipper i vurdering for læring. Jeg tror det er sentralt for fagskolestudenter å få vurdering som fremmer deres motivasjon og læring. Dagens og morgendagens arbeidstagere må forberedes på livslang læring, og gode læringsstrategier er helt nødvendig å opparbeide seg gjennom et utdanningsløp. Dataanalysen forteller meg at studentene opplever å få formativ vurdering som bidrar til dette. Samtidig tyder funnene på at lærerne ikke differensierer mellom ulike vurderingsformer ut over summativ og formativ vurdering. Funnene viser at *alle* tilbakemeldinger, inkludert veiledning som gis i studieløpet, oppleves som vurdering, også tilbakemeldinger fra medstudenter. Slik jeg tolker det, betyr det at studentenes vurderingsbegrep er videre enn antatt da jeg gikk inn i dette prosjektet. De skiller ikke mellom tilbakemeldinger, veiledning, respons og formell vurdering – alt oppleves som vurdering som spiller inn på deres læringsprosess. Vurdering er med andre ord noe som forekommer i alle kontekster hvor vi snakker om et arbeid, enten det er i prosess eller avsluttet, og inngår i læringen hos studentene også når det ikke er ment som

vurdering. Dette får konsekvenser for hvordan vi i høyere yrkesfaglig utdanning skal tenke om vurdering, hvordan vi praktiserer ulike vurderingsformer og hvordan vi kommuniserer rundt og involverer studentene i vurdering som læring. Jeg vil også si at funnene løfter fram betydningen av lærerprofesjonsfaglig utdanning. Det er grunn til å anta at manglende differensiering mellom ulike vurderingsformer kan henge sammen med fagskolelærernes pedagogiske kompetanse generelt, og vurderingskompetanse spesielt. Man kan derfor stille spørsmålet om en mer variert og differensiert vurderingspraksis i større grad ville sikres dersom pedagogisk utdanning var et krav for alle fagskolelærere.

En stor takk rettes til professor Ellen Beate Helle-Halvorsen hos Oslomet for gjennomlesning og tilbakemelding underveis, og til Klaus Jøran Tollan for velvillig hjelp med nytt referansehandteringsverktøy!

## LITTERATURLISTE

- Biggs, J. (2014). Constructive alignment in university teaching. *HERDSA Review of Higher Education, 1*, 5–22.
- Bjerregaard, H. (2013). Struktur og feedback i elevenes læringsfellesskap. I R. Andreassen, H. Bjerregaard, I. Bråten, J. Hattie, M. Hermansen, T. Hopfenbeck Nerheim, P. Kirkegaard Olund, C. Madsen, H. Timperley, E. C. Weinstein, & T. S. Wille (Red.), *Feedback og vurdering for læring* (s. 99–122). Dafolo Forlag.
- Bruner, J. (1996). *Utdanningskultur og læring*. Ad Notam Gyldendal AS.
- Carless, D., & Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: Enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 1*–11.  
<https://doi.org/10.1080/02602983.2018.1463354>
- Caspersen, J., Utvær, B. K., Bugge, H., & Wendelborg, C. (2017). *Fagskolekandidatene—En undersøkelse blant fagskolestudenter* (s. 1–112). NTNU Samfunnsforskning.  
<https://samforsk.no/Sider/Publikasjoner/Fagskolekandidatene--En-unders%C3%B8kelse-blant-fagskolestudenter-uteksaminert-i-2015.aspx>
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Dysthe, O. (2001). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (3. utg., s. 33–72). Abstrakt forlag. <https://docplayer.me/178892-Ulike-teoriperspektiv-pa-kunnskap-og-laering.html>
- Engh, K. R. (2007). Elevmedvirkning i vurderingsarbeidet. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift, 91*(1), 107–119.
- Fagskoleloven. (2018). *Lov om høyere yrkesfaglig utdanning* (LOV-2018-06-08-28). Lovdata.  
<https://lovdata.no/lov/2018-06-08-28>
- Fagskoletilsynsforskriften. (2020). *Forskrift om akkreditering av og tilsyn med høyere yrkesfaglig utdanning* (FOR-2018-10-25-2254). Lovdata. [lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2020-04-23-853](https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2020-04-23-853)
- Federici, R. A., & Skaalvik, E. M. (2013). Lærer-elev-relasjonen—Betydning for elevenes motivasjon og læring. *Bedre Skole, 1*, 58–63.
- Hagen, A. (2005). *Kvalitet i fag- og yrkesopplæringen—Kartlegging av kunnskapsstatus* (s. 1–42). FAFO.  
[https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/5/kvalitet\\_i\\_fag\\_og\\_yrkesopplaring.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/5/kvalitet_i_fag_og_yrkesopplaring.pdf)
- Halvorsen, K. (2008). *Å forske på samfunnet. En innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Cappelen akademisk forlag.
- Hattie, J. (2009). *Synlig læring—For lærere*. Cappelen Damm Akademisk.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2013). Styrken ved feedback. I R. Andreassen, H. Bjerregaard, I. Bråten, J. Hattie, M. Hermansen, T. Hopfenbeck Nerheim, P. Kirkegaard Olund, C. Madsen, H. Timperley, E. C. Weinstein, & T. S. Wille (Red.), *Feedback og vurdering for læring* (s. 13–58). Dafolo Forlag.
- Hiim, H. (2017). Relevant lærerutdanning og aksjonsforskning. I E. Stjernstrøm (Red.), *Aksjonsforskning i Norge: Teoretisk og empirisk mangfold* (s. 45–67). Cappelen Damm Akademisk. <https://press.nordicopenaccess.no/index.php/noasp/catalog/book/17>

- Hiim, H., & Hippe, E. (2009). *Undervisningsplanlegging for yrkesfaglærere* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Hopfenbeck, T. N. (2013). What did you learn in school today? En praktisk tilgang til at fremme elevenes bruk av læringsstrategier. I *Feedback og vurdering for læring* (s. 175–197). Dafolo Forlag.
- Kolb, D. A. (2017). 49 tekster om læring. I K. Illeris (Red.), *Erfaringslæring—Processen og det strukturelle grundlag*. Samfundslitteratur.
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Norges fremtidige kompetansebehov—En underlagsrapport om kilder til kunnskap* (s. 3–60).  
[https://www.regjeringen.no/contentassets/c61e6331f0b14e42b0c211bf5fa4198a/norges-fremtidige-kompetansebehov\\_uu\\_f-4430.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/c61e6331f0b14e42b0c211bf5fa4198a/norges-fremtidige-kompetansebehov_uu_f-4430.pdf)
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Langford, M., Larsen, J. M. R., Vandvik, V., Vabø, Ø. S., Sindre, G., Gjesteland, T., Samir, H., Malthes-Sørensen, A., Bakke, J., & Vestre, J. M. (2022). Aune-utvalget vil gi bråstopp i utviklingen av gode vurderingsformer. *Khrono*. <https://khrono.no/aune-utvalget-vil-gi-brastopp-i-utviklingen-av-gode-vurderingsformer/500295>
- Larsen, H. D. (2007). *Når hver time teller: Muligheter og utfordringer i en profesjonell skole*. Cappelen akademisk forlag.
- Lucas, B. (2014). *Vocational Pedagogy: What it is, why it matters and what we can do about it*. [https://unevoc.unesco.org/fileadmin/up/vocational\\_pedagogy\\_bill\\_lucas\\_unesco-unevoc\\_30april.pdf](https://unevoc.unesco.org/fileadmin/up/vocational_pedagogy_bill_lucas_unesco-unevoc_30april.pdf)
- Lucas, B., Spencer, E., & Claxton, G. (2012). *How to teach vocational education: A theory of vocational pedagogy* (s. 6–109). City & Guilds Centre for Skills Development.  
<https://www.educationinnovations.org/sites/default/files/How-to-teach-vocational-education.pdf>
- Lyckander, R. H., & Grande, S. Ø. (2018). *Kompetanse og kompetansebehov i fagskolene* (Nr. 7; s. 1–34). OsloMet - storbyuniversitetet.  
<https://skriftserien.oslomet.no/index.php/skriftserien/article/view/120>
- Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T., & Helland, T. (2011). *Livet i skolen 1: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap*. Fagbokforlaget.
- Meld. St. 9. (2016). *Fagfolk for fremtiden: Fagskoleutdanning*. Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/f34b56ba52454667a46049aa550b42bc/no/pdfs/stm201620170009000dddpdfs.pdf>
- Meld. St. 14. (2019). *Kompetansereformen—Lære hele livet*. Kunnskapdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-14-20192020/id2698284/?ch=1>
- Meld. St. 16. (2020). *Utdanning for omstilling: Økt arbeidslivsrelevans i høyere utdanning*. Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/96e28f2c72f64844843597e104dc23bc/no/pdfs/stm2020210016000dddpdfs.pdf>
- NOKUT. (2018). *Kvalitetsområder i høyere yrkesfaglig utdanning*.  
[https://www.nokut.no/siteassets/fagskole/kvalitetsomrader\\_for\\_hoyere\\_yrkesfaglig\\_utdannin\\_g\\_november\\_2018.pdf](https://www.nokut.no/siteassets/fagskole/kvalitetsomrader_for_hoyere_yrkesfaglig_utdannin_g_november_2018.pdf)
- NOKUT. (2020). *Informasjonsskriv om ny fagskoletilsynforskrift*.  
<https://www.nokut.no/siteassets/fagskole/informasjonskriv-om-ny-fagskoletilsynforskrift.pdf>
- Nordenbo, S. E., Søgaard Larsen, M., Tiftikci, N., Wendt, R. E., & Østegaard, S. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i førskole og skole—Et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet*. Evidensbasen. København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, DPU, Aarhus Universitet.  
<https://e.sepu.no/litteratur/laererkompetanser-og-elevers-laering-i-forskole-og-skole-et-systematisk-review-utfort-for-kunnskapsdepartementet>
- NOU 2014: 14. (2014). *Fagskolen: Et attraktivt utdanningsvalg*. Kunnskapdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/025d939680e3472b8c843f25411d72e1/no/pdfs/nou201420140014000dddpdfs.pdf>

- OsloMet - Storbyuniversitetet. (2020). *Kompetansesenter for yrkesfag*.  
<https://www.oslomet.no/om/loi/ylu/ksy>
- Raaheim, A. (2019). *Eksamensrevolusjonen. Råd og tips om eksamen og alternative vurderingsformer*. Gyldendal akademisk.
- Raaheim, A. (2021). *Ulike vurderingsformer som støtter undervisning*.  
[mn.uio.no/kurt/aktuelt/aktuelle-saker/real-undervisning-om-vurdering.html](http://mn.uio.no/kurt/aktuelt/aktuelle-saker/real-undervisning-om-vurdering.html)
- Smith, K. (2007). Vurdering som et motivasjonsfremmende redskap for læring. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 91(2), 100–106.
- Steen-Utheim, A. (2019). Digital/utdanningsfaglig kompetanse. *Vurdering og utdanningsfaglig kompetanse*. DIKU Høstkonferansen.
- Steen-Utheim, A. T. (2019). *Students`sense making of feedback. Dialogue, interaction and emotions* [PhD, University of Oslo]. <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/68472/phd-Steen-Utheim-2019.pdf?sequence=1>
- Støren, L. A., Borgan Relling, R., Skjelbred, S.-E., Ulvestad, M. E., Carlsten, T. C., & Sutherland Olsen, D. (2019). *Utdanning for arbeidslivet—Arbeidsgivers forventninger til og erfaringer med nyutdannede fra universiteter, høyskoler og fagskoler* (NIFU, Overs.; s. 5–281).  
<https://www.nifu.no/publications/1684467/>
- Sylte, A. L. (2013). *Profesjonspedagogikk—Profesjonsretting / yrkesretting av pedagogikk og didaktikk*. Gyldendal Akademisk.
- Tangaard, L., & Brinkmann, S. (2012). Intervjuet: Samtalen som forskningsmetode. I S. Brinkmann & L. Tangaard (Red.), & W. Hansen (Overs.), *Kvalitative metoder: Empiri og teoriutvikling* (s. 17–45). Gyldendal akademisk.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2014). *Grunnlagsdokument: Videreføring av satsingen 2014-2017 Vurdering for læring*. Utdanningsdirektoratet.  
<https://www.udir.no/Upload/Vurdering/Grunnlagsdokument-2014-2017.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/kompetanse-i-fagene/>
- Wille, T. S. (2013). Vurdering for læring. I R. Andreassen, H. Bjerregaard, I. Bråten, J. Hattie, M. Hermansen, T. Hopfenbeck Nerheim, P. Kirkegaard Olund, C. Madsen, H. Timperley, E. C. Weinstein, & T. S. Wille (Red.), *Feedback og vurdering for læring* (s. 59–80). Dafolo Forlag.
- William, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, 37(1), 3–14.