

Stig Atle Myhre

Nasjonale prøver i regning

En kvalitativ studie av hvordan nasjonale prøver i regning blir brukt i skolen

Trondheim, mai 2010



Høgskolen i Sør-Trøndelag
Avdeling for lærer- og tolkeutdanning

Stig Atle Myhre

Nasjonale prøver i regning

En kvalitativ studie av hvordan nasjonale prøver i regning blir brukt i skolen

National tests in numeracy

A qualitative study of how national tests in numeracy are used in schools

Masteroppgave, Master i matematikdidaktikk
Trondheim, mai 2010

Høgskolen i Sør-Trøndelag
ALT
Biblioteket
7004 Trondheim

Spesialiseringsretning: Matematikdidaktikk
Veileder: Birgit Pepin

Høgskolen i Sør-Trøndelag
Avdeling for lærer- og tolkeutdanning

Høgskolen har intet ansvar for synspunkter eller innhold i oppgaven.
Framstillingen står utelukkende for studentens regning og ansvar.

Forord

Da jeg startet på masterstudiet i matematikdidaktikk, var jeg allerede ferdig utdannet som lærer. Jeg var usikker på det å ta fatt på 2 nye år med utdanning, men jeg er veldig glad for at jeg valgte å gjøre nettopp dette. Dette studiet har gitt meg utrolig mye faglig sett, men også skapt en stor interesse for meg innenfor dette faget. På grunn av det vil jeg fortsette med å lese og holde meg oppdatert innenfor dette faget i framtiden når jeg ikke lenger har eksamen som motivasjonsfaktor. Takk til Frode Rønning og Heidi Strømskag Måsøval som la grunnlaget for dette det første året i masterstudiet.

I løpet av det siste året har det vært veldig godt å ha noen på eget nivå å dele oppturer og nedturer med. Derfor vil jeg takke mine medstudenter Espen Bruer og Morten Holm Slettebø for god hjelp og støtte. Både faglig og sosialt. Dette har også medstudenter som tar norsksdidaktikk bidratt med. Takk til dere også!

Min samboer har vært en stor støttespiller for meg gjennom studiet. Uten henne hadde ikke oppgaven blitt til. Takk, May-Britt, for at du gjennom de to siste årene har hatt forståelse når jeg har vært nødt til å prioritere studier og masteroppgave! Takk til min søster Hege for utrolig god hjelp med tips og veiledning! Jeg er privilegert som har en søster som deg. Det har gitt meg et fortrinn i dette arbeidet.

Jeg vil også takke alle mine informanter. Takk for at dere lot meg komme, og for at dere tok meg imot med stor gjestfrihet! Sist, men ikke minst, vil jeg takke min veileder, Birgit Pepin. Takk for god tilgjengelighet og veiledning gjennom hele året.

Trondheim 25.5.2010

Stig Atle Myhre

Innholdsfortegnelse

1.	Innledning.....	7
1.1	Bakgrunn	7
1.2	Tidligere forskning og min problemstilling.....	8
1.3	Oppgavens struktur og oppbygging	9
2.	Regning og prøvenes formål.....	11
2.1	Regning som grunnleggende ferdighet	11
2.2	Prøvenes formål	12
2.2.1	Utvikling.....	12
2.2.2	Formålene knyttet opp mot min problemstilling	14
2.2.3	Om prøvene.....	14
3.	Teori.....	17
3.1	Utvikling av nasjonale prøver som kartleggingsverktøy.....	17
3.2	De nasjonale prøvene som sammenligningsgrunnlag av skoler	17
3.3	Formativ vurdering og summativ vurdering.....	18
3.4	De nasjonale prøvene i sammenheng med summativ vurdering og formativ vurdering	20
3.5	Den destruktive effekten av summativ vurdering.....	21
3.6	Nasjonale prøver til diagnostisk bruk.....	23
4.	Metode	25
4.1	Forskningsdesign	25
4.2	Utvalg.....	25
4.3	Innsamling av data.....	26
4.3.1	Begrunnelse	26
4.3.3	Intervju	28
4.4	Analyseprosessen	30
4.5	Etikk	31
5.	Analyse	33
5.1	Analysekapittelets oppbygging	33
5.2	Veiledningene til lærerne og rektorene	34
5.2.1	Analyse del 1.....	34
5.2.2	Beskrivelse og analyse av del 2.....	36
5.2.3	Analyse av del 3.....	38
5.3	Gjennomføring, syn på prøvene og bruk av prøvene i etterkant.....	39

5.3.1	Klasse 5A og 8A.....	39
5.3.2	Klasse 5B.....	48
5.3.3	Klasse 8B.....	54
5.4	Årsaker til manglende bruk av prøvene i klasserommet i etterkant.....	60
5.4.1	Faktorer som kan påvirke resultatet	60
5.4.2	Sammenligning og press.....	65
5.4.3	Hvem er prøvene til nytte for?	66
6.	Diskusjon	69
6.1	Hvordan kan nasjonale prøvene i regning bli brukt i formativ vurdering	69
6.2	Metodekritikk.....	71
7.	Hvordan blir nasjonale prøver i regning brukt i skolen ut ifra sitt formål?	73
8.	Forslag til forbedringer	75
8.1	Opplæring av lærere om formativ vurdering	75
8.2	Veiledningene og rapportene om de nasjonale prøvene i regning.....	75
8.3	Nivå på en skala	76
8.4	Til nytte for lærere og elever.....	76

1. Innledning

1.1 Bakgrunn

Da de nasjonale prøvene først kom i Norge i 2004, skapte de stor politisk debatt som engasjerte mange (Høihilder 2009). Prøvene fikk kritikk for flere ting. Det ble blant annet stilt spørsmålstegn ved formålet med prøvene. Prøvene skulle være et kartleggingsredskap samtidig som de skulle et verktøy som skulle dokumentere hvilke skoler som holdt best nivå (Aahlin 2005). Denne tvetydigheten fikk myndigheten kritikk for, siden det var vanskelig å få til begge disse formålene på en gang. Kritikken kom også på at prøvene ikke var av god nok kvalitet, og at de ikke målte det de skulle måle. Fra utdanningsforbundet og fra lærerne kom det kritikk om at prøvene krevde enorme ressurser og arbeidsmengder (ibid.).

Elevorganisasjonen pekte på negative virkninger av en mer konkurranseorientert skole, og førte til boikottaksjoner mot de nasjonale prøvene (Hølleland 2007). Dette ble en politisk ideologisk kamp. Høyresidens kamp for fri konkurranse og valgfrihet mot venstresidens kamp for like muligheter kom her til uttrykk. Debatten om de nasjonale prøvene pågår ennå knyttet til om de nasjonale prøvene skal føre til rangering eller til å forbedre undervisningen (Høihilder 2009).

Jeg jobbet som vikarlærer på en ungdomsskole for en kort tid siden, og var til stede da resultatene fra det årets nasjonale prøver ble publisert. Rektoren på den skolen jeg da jobbet i viste fram resultatene på lærerrommet og brukte disse til å sammenligne skolen med andre skoler i området. Det ble også gjort et poeng ut av at skolen lå under landsgjennomsnittet. Noen annen bruk av prøvene enn denne framvisningen kunne jeg ikke observere. Jeg reagerte litt på måten resultatene av de nasjonale prøvene ble dratt fram på denne skolen. Jeg trodde at de nasjonale prøvene skulle være et kartleggingsverktøy som skulle hjelpe til med å fremme læring. Ikke at de kun skulle bli brukt som et verktøy for å rangere sin skole og sammenligne seg med andre skoler.

Dette temaet, som har skapt og fortsatt skaper en stor debatt, har utvilsomt vært med på å forme den norske skolen i mindre eller større grad de siste årene (Høihilder 2009), og vil naturligvis være viktig for norsk skole. Derfor har jeg lyst til å finne mer ut av dette temaet, og kanskje være med på å forme debatten senere.

1.2 Tidligere forskning og min problemstilling

Assessment Reform Group er en forskergruppe i England som har jobbet med vurderingens konsekvenser helt siden slutten av 80-tallet. Og på bakgrunnen av at man i England var bekymret over konsekvensene resultatvurdering hadde ført til, kom forskningsprosjektet ”Inside the Black box – Raising Standards through classroom assessment” i 1998 (Slemmen 2009) det prosjektet blir formativ vurdering forsket på. Blant annet om formativ vurdering kan fremme elevers læring, om det er behov for å forbedre praksisen for formativ vurdering og om praksisen for formativ vurdering kan forbedres (Black m.fl. 2002).

Vurdering for læring, eller formativ vurdering, er et satsingsområde for utdanningsdirektoratet (Utdanningsdirektoratet 2010a). Utdanningsdirektoratet skriver at dette handler om ”vurdering som gjøres underveis i opplæringen, og som har til hensikt å fremme læring. Dette kalles i forskrift til opplæringsloven for underveisvurdering” (ibid.). Nasjonale prøver er en del av underveisvurderingen ifølge utdanningsdirektoratet (Utdanningsdirektoratet 2010b). I mitt prosjekt vil begrepet formativ vurdering være sentralt. Jeg ønsker å finne ut hvordan skolene bruker de nasjonale prøvene i forhold til formativ vurdering. Formativ vurdering handler altså i grove trekk om at vurderingen av elevene skal være en del av læringsprosessen. Dette blant annet gjennom elevmedvirkning i at elevene skal være aktive i prosessen med å definere læringsmål og relevante kriterier for disse. Også kommunikasjonen mellom lærer og elev er sentral. Læreren må fremme spørsmål som fremmer refleksjon og læreren må gi konstruktive tilbakemeldinger til elevene ut over det å sette en karakter (Black m.fl. 2002). Formativ vurdering vil slik bli til god hjelp for læreren i å tilpasse undervisningen, og til god hjelp til eleven i sin læringsprosess.

Det har vært gjort noe forskning i Norge på nasjonale prøver tidligere. Svein Lie ledet en gruppe som laget utredningen ”Nasjonale prøver på prøve” i 2004 (Lie m.fl. 2004) og en gruppe som laget utredningen ”Nasjonale prøver på ny prøve” i 2005 (Lie m.fl. 2005). De kom da med noen anbefalinger om hvordan utviklingen av prøvene bør bli. Disse anbefalingene har blitt tatt til etterretning, og i tillegg til at det ble et regjeringsskifte i 2005, så har strukturen på prøvene endret seg. Særlig har formålene endret seg, noe jeg skal komme tilbake til dette i neste kapittel. Men denne endringen fra år til år kan føre til at det er uklart blant skolene hvordan de skal bruke prøvene. Hvordan skolene bruker prøvene ut ifra sitt formål er da noe jeg ønsker å finne ut mer om.

På grunn av min matematikkfaglige bakgrunn som allmennlærer med 150 studiepoeng innenfor matematikk og matematikdidaktikk, har jeg valgt å fokusere på den nasjonale prøven i regning. Selv om regning er en grunnleggende ferdighet i alle fag, er begrepet knyttet opp mot faget matematikk. Jeg kommer nærmere inn på dette begrepet i neste kapittel.

På grunn av at jeg vil finne ut hvordan skolene bruker de nasjonale prøvene ut ifra formålene, og at jeg vil fokusere på den nasjonale prøven i regning, er dette problemstillingen i denne oppgaven:

Hvordan blir nasjonale prøver i regning brukt i skolen ut ifra sitt formål?

1.3 Oppgavens struktur og oppbygging

Etter innledningen følger et kapittel der jeg går inn på begrepet regning. Dette fordi det er viktig å være klar over hva de nasjonale prøvene faktisk er prøver på. Jeg vil også her se på formålene til de nasjonale prøvene, der jeg knytter formålene opp mot formativ vurdering, og videre opp mot denne oppgaven.

Etter dette følger et teorikapittel. Her vil jeg komme inn på utviklingen av de nasjonale prøvene, og hvilken effekt det har å bruke prøvene som grunnlag for sammenligning av skoler. Videre går jeg grundigere inn på formativ vurdering, forholdet mellom formativ og summativ vurdering og knytter nasjonale prøver opp mot dette.

I det påfølgende metodekapitlet begrunner jeg forskningsdesignet i oppgaven. Jeg går grundigere inn på kvalitativ forskning, og jeg vil forklare hvordan jeg gjorde datainnsamlingen i de fire klassene hvor jeg har vært hos. Jeg vil forklare hvordan jeg har brukt observasjon, intervju og dokumenter for å innhente data, og hvordan jeg har brukt dette for å finne svar på forskningsspørsmålet mitt.

Så følger analysedelen i oppgaven. Her ser jeg først på veiledningene til de nasjonale prøvene som lærerne og rektorene fikk tilgang til. Videre følger en analyse basert på datainnsamlingen min. Her går jeg først gjennom klasse for klasse der jeg beskriver og analyserer gjennomføringen av de nasjonale prøvene i regning, ser på hvilket syn informantene hadde på prøvene, og hvordan de brukte prøvene i etterkant. Etterpå setter jeg de i sammenheng med hverandre, og ut ifra noen tema ser på alle klassene i sammenheng med hverandre

Deretter kommer et diskusjonskapittel, hvor jeg kommer inn på hvordan de nasjonale prøvene kan bli brukt i en formativ vurderingspraksis. Jeg har også i dette kapitlet pekt metodene jeg har brukt med et kritisk blikk. Så følger et konklusjonskapittel der jeg gir et svar på mitt forskningsspørsmål. Til slutt i oppgaven kommer et kapittel hvor jeg peker på noen forslag til forbedringer ut ifra funnene jeg har gjort i min forskning.

2. Regning og prøvenes formål

2.1 Regning som grunnleggende ferdighet

Læreplanverket for Kunnskapsløftet, heretter kalt LK06, er en reform i skolen som ble innført i Norge høsten 2006. ”Målet for Kunnskapsløftet er at alle elever skal utvikle grunnleggende ferdigheter og kompetanse for å kunne ta aktivt del i kunnskapssamfunnet”

(Kunnskapsdepartementet 2010). De grunnleggende ferdighetene står altså helt sentralt i LK06. Det er definert fem grunnleggende ferdigheter i LK06. Disse er innarbeidet i læreplanene for fag. De fem grunnleggende ferdighetene er:

- Å kunne uttrykke seg muntlig
- Å kunne lese
- Å kunne regne
- Å kunne uttrykke seg skriftlig
- Å kunne bruke digitale verktøy (ibid.)

Lærerne har ansvaret for å sørge for at elevene får utviklet sine grunnleggende ferdigheter gjennom arbeidet med de ulike fagene. For øvrig så forholder de grunnleggende ferdighetene seg ulikt til de forskjellige fagene. ”For eksempel er det å kunne lese fagtekster i naturfag noe annet enn å lese skjønnlitterære tekster i norskfaget” (Utdanningsdirektoratet 2009a: 7).

De nasjonale prøvene er viktig i å kartlegge og for å kunne følge opp skolene i forhold til om de grunnleggende ferdighetene blir utviklet i skolen. I 2009 ble det avholdt tre nasjonale prøver i grunnskolen. En nasjonal prøve i lesing, en nasjonal prøve i regning og en nasjonal prøve i engelsk. Det står i rammeverket for de nasjonale prøvene at de nasjonale prøvene skal kartlegge elevenes grunnleggende ferdigheter i regning og lesing på norsk og engelsk (Utdanningsdirektoratet 2009a). Det er altså ikke alle de grunnleggende ferdighetene som blir kartlagt i disse prøvene. Rammeverket peker også at det er begrensninger i og med at den ikke kan gi detaljert informasjon om enkeltindividet. ”Den skal i første rekke gi informasjon om

gruppe og trinn til lærer, skoleleder-, kommune-, regionalt- og nasjonalt nivå”
(Utdanningsdirektoratet 2009a: 7).

I rammeverket for nasjonale prøver er regning definert slik:

Grunnleggende ferdigheter i regning innebærer tallforståelse, måleferdighet og tallbehandling knyttet til et bredt spekter av oppgaver og utfordringer i faglige og dagligdagse sammenhenger. Regneferdigheter handler også om å kunne tolke og lage grafiske og andre kvantitative framstillinger
(Utdanningsdirektoratet 2009a: 8).

Videre påpekes det at regning innholdsmessig er knyttet til tre områder – tall, måling og statistikk (Utdanningsdirektoratet 2009a). En nasjonal prøve i regning er ikke det samme som en nasjonal prøve i matematikk. Likevel henger matematikk og regning tett sammen. Tall, måling og statistikk er alle områder innen matematikkfaget. Dette betyr at måten disse områdene innen matematikk forholder seg til de andre fagene er grunnleggende for videre læring av disse fagene. Verdt å merke seg er at enkelte andre områder innenfor matematikk ikke inngår i den grunnleggende ferdigheten regning. Dette gjelder for eksempel områdene algebra, geometri og sannsynlighetsregning.

2.2 Prøvenes formål

2.2.1 Utvikling

Det er altså de grunnleggende ferdighetene som skal vurderes i de nasjonale prøvene. Verdt å merke seg er at de nasjonale prøvene kom før LK06 ble gjeldende og de grunnleggende ferdighetene ble satt på dagsordenen. I starten var det nasjonale prøver i fagene ”norsk, engelsk og matematikk med særlig vekt på basisferdigheter som grunnleggende ferdigheter i lesing og skriving, regneferdigheter og ferdigheter i å kommunisere skriftlig på engelsk”
(Telhaug 2005: 133).

I 2004 var det fem formål for de nasjonale prøvene som var formulert slik:

Prøvene skal gi informasjon til ulike aktører:

- Til beslutningstakere på ulike nivå om tilstanden som grunnlag for tiltak
- Til brukere om kvaliteten på skoler for valg og krav om forbedringer
- Til skoleeiere, -ledere og lærere som grunnlag for forbedringer på hver enkelt skole
- Til elever og foresatte som grunnlag for læring
- Til alle om utvikling over tid (Lie 2005: 1)

Tidligere nevnte Lies forskergruppe kom med noen anbefalinger etter de nasjonale prøvene i 2004 og 2005. De anbefalte blant annet at man skulle kutte ut formålet med utvikling over tid, samt ta en pause i 2006 for å gå gjennom og debattere mål og virkemidler for de nasjonale prøvene (Lie 2005). Disse anbefalingene ble altså tatt til etterretning, og etter regjeringsskiftet i 2005 endret prøvene seg. Da de nasjonale prøvene kom tilbake etter et opphold i 2006, var det fra 2007 ikke lenger noen nasjonal prøve i matematikk, men en nasjonal prøve i regning i stedet. De grunnleggende ferdighetene og de nasjonale prøvene ble altså knyttet enda sterkere sammen. Prøvene ble også lagt til høsten slik at de bedre skulle være til hjelp i undervisvurderingen. Prøvene kunne da tjene mer som en formativ vurdering enn en sluttvurdering (Høihilder 2009). I 2005 var det nasjonale prøver på 4.trinn, 7.trinn og 10.trinn. Fra 2007 skulle prøvene tas på 5.trinn og 8.trinn. Formålene ble da også endret noe. I 2009 var formålene for de nasjonale prøvene slik:

- Kartlegge i hvilken grad elevenes grunnleggende ferdigheter er i samsvar med læreplanens kompetansemål
- Gi informasjon til elever, lærere, foresatte, skoleledere, skoleeiere, de regionale myndigheter og det nasjonale nivået som grunnlag for forbedrings og utviklingsarbeid (Utdanningsdirektoratet 2009a: 6).

Eller som det også står:

De nasjonale prøvene skal kartlegge i hvilken grad elevenes ferdigheter er i samsvar med læreplanens mål for de grunnleggende ferdighetene regning og lesing på norsk og engelsk, slik de er integrert i

kompetansemål for fag i LK06 etter 4. og 7. årstrinn. Prøvene skal gi informasjon til elever, lærere, skoleledere, foresatte, skoleeiere, de regionale myndigheter og det nasjonale nivået som grunnlag for forbedrings- og utviklingsarbeid (Utdanningsdirektoratet 2009a: 5).

2.2.2 Formålene knyttet opp mot min problemstilling

Man kan tolke dette slik at det er to forskjellige formål her. Det ene handler om kartlegging, og det andre handler om informasjon som skal gi grunnlag for forbedrings og utviklingsarbeid. Problemstillingen i denne oppgaven er hvordan de nasjonale prøvene i regning blir brukt **i skolen** ut ifra sitt formål. Av formålet ”gi informasjon til elever, lærere, foresatte, skoleledere, skoleeiere, de regionale myndigheter og det nasjonale nivået som grunnlag for forbedrings og utviklingsarbeid” er det kun ”gi informasjon til elever, lærere og skoleledere som grunnlag for forbedrings og utviklingsarbeid” som er relevant for min problemstilling, siden det er dette som er direkte relevant for det som skjer **i skolen**.

Jeg legger vekt på at ”forbedrings og utviklingsarbeid” for lærere og elever handler om elevenes læringsprosess. Når det da gjelder det første formålet, så henger dette sammen med det andre for de som er involvert i skolen. Kartlegging må nødvendigvis være en del av den informasjonen som skal kunne gi grunnlag for forbedrings og utviklingsarbeid for elevene. Dette første formålet kan ut over dette bety at det er ment som hjelp til noen andre enn de i skolen. Altså en høyere instans, som regionale og/eller nasjonale myndighetene som vil kartlegge elevenes grunnleggende ferdigheter på regionalt og/eller nasjonalt nivå.

Problemstillingen i oppgaven er altså hvordan blir de nasjonale prøvene i regning brukt i skolen ut ifra **sitt formål**. Det formålet til de nasjonale prøvene som jeg skal fokusere på i denne oppgaven, er altså det å gi informasjon til elever, lærere og skoleledere som grunnlag for forbedrings og utviklingsarbeid.

2.2.3 Om prøvene

Den nasjonale prøven i regning var elektronisk. Det betød at alle oppgavene og alle svarene skulle gjøres på data. Svarene ble rettet automatisk, og gjort tilgjengelig for læreren en tid

etterpå. 2009 var det første året den nasjonale prøven i regning var elektronisk. Prøvene ble gitt i tre forskjellige oppgavesett. De ulike oppgavesettene inneholdt de samme oppgavene, men rekkefølgen på dem var annerledes. Det var tilfeldig hvilke elever som fikk hvilke oppgavesett. Når det var tre ulike oppgavesett, ble det vanskeligere å se svarene til sidemannen på de oppgavene som var vanskelige. Dette gjorde det altså vanskeligere å jukse for elevene. Prøvetiden for den nasjonale prøven i regning var på 90 minutter (Utdanningsdirektoratet 2009b).

På 5. trinn var det i alt 48 oppgaver på prøven, mens det på 8. trinn var 59 oppgaver. For 8.trinn besto prøven av 42 flervalgsoppgaver og 17 åpne oppgaver. Flervalgsoppgavene besto av svaralternativer der riktig svar ga 1 poeng. De åpne oppgavene var oppgaver der elevene selv skulle skrive svaret. Riktig svar ga 1 poeng. Det ble ikke gitt delpoeng. Den nasjonale prøven i regning for 5. trinn besto av 31 flervalgsoppgaver og 17 åpne oppgaver (Utdanningsdirektoratet 2009c; 2009d).

3. Teori

3.1 Utvikling av nasjonale prøver som kartleggingsverktøy

Ut over 1980-tallet i Norge ble veiledning og vurdering viktig via mønsterplanen 1985 og 1987 (M87). Tilpasset opplæring ble anbefalt på alle trinn i grunnskolen. Lærerens veiledning og vurdering sto sentralt i arbeidet med å kunne gjennomføre tilpasset opplæring (Høihilder 2009). Videre gjennom 1990-tallet og ut over 2000-tallet, ble det mer fokus på læringsresultater (ibid.). Dette kommer som en følge av en internasjonal reformbevegelse med en liberal og konservativ forankring – The New Public Management (Karlsen 2005). Det kom plutselig internasjonale undersøkelser som viste at norske elever hadde ”sviktende ferdigheter og middelmådige resultater sammenlignet med øvrige land” (Høihilder 2009: 104). I 2001 ble Kvalitetsutvalget oppnevnt av regjeringen Stoltenberg (Høihilder 2009). Utvalget skulle foreslå strategier og tiltak for å øke kvaliteten på opplæringen. Dette utvalget foreslo å innføre nasjonale prøver som skulle kartlegge elevenes grunnleggende ferdigheter i aktuelle fag ut ifra beskrivelsen i læreplanen (ibid.).

3.2 De nasjonale prøvene som sammenligningsgrunnlag av skoler

Nasjonale prøver er summative prøver. Jeg skal komme nærmere tilbake til hva dette innebærer senere i kapittelet. I summative prøver får ofte elever karakterer, eller de deles inn i nivåer ut ifra deres prestasjoner, slik som de gjør på de nasjonale prøvene. Cooper og Dunne (2000) peker på en bakdel i forhold til dette. Nemlig at elever som havner akkurat over en grense og elever som havner akkurat under en grense havner på ulike nivå. ”In cases of pairs of children where one scores just above and one just below a boundary a small quantitative difference will become a qualitative one” (Cooper og Dunne 2000: 71). De peker på at dette ikke har så stor betydning i store utvalg, da dette vil jevne seg ut, men i små utvalg som enkeltskoler kan det være veldig betydningsfullt. Dette er et problem dersom en bruker dette til å sammenligne skoler, eller å bruke data fra et lite utvalg til forskning (Cooper og Dunne 2000).

Elevene blir altså satt inn i nivåer ut ifra resultatene i de nasjonale prøvene. Brown (2005) støtter seg på erfaringer i England med nasjonale prøver der prøvenes resultater har hatt stor påvirkning på skolene og lærerne. Publisering av resultatene satt opp i ligatabeller skulle føre til at foreldre enklere skulle avgjøre hvilke skoler som var best, og hvilke skoler de ville sende barna sine på. På den måten skulle det føre til et ønske om forbedring. De skolene med lave resultater ble truet med nedleggelse (Brown 2005). Presset på skolene og lærerne til å bedre resultatene sine, fikk flere konsekvenser:

- Mange skoler satser kun på ting de blir testet på, og undergraver dermed fag som historie, geografi, musikk, kunst, drama og idrett.
- Betydelige deler av året går med på å øve seg til tester.
- Lærere prioriterer å hjelpe elever som befinner seg akkurat rundt en grense mellom to nivåer, siden disse har størst utslag på prøvene.
- Elever i alderen 10 og 14 mistrives i større grad på skolen. Særlig gjelder dette elever som presterer dårlig i skolen.
- Noen lærere har sluttet i jobben som følge av presset på å oppnå gode resultater på nasjonale prøver (Brown 2005: 80).

3.3 Formativ vurdering og summativ vurdering

Vi kan skille mellom summativ vurdering og formativ vurdering. Summativ vurdering er gjerne vurdering som kommer i etterkant av en læringsprosess. Elevene blir vurdert etter hva de har lært, og får en tilbakemelding som forteller dem hvor godt de har prestert. Elevene får gjerne en karakter, en poengsum eller blir satt inn i et nivå på hvor godt de har prestert. Formativ vurdering, derimot, ”følger elevenes læringsprosess slik at personlig framgang og læringsutbytte blir formet i lys av den vurderingen som blir gjort under prosessen” (Smith 2009: 24). Et eksempel på forholdet mellom summativ vurdering og formativ vurdering er sammenligningen av en kokk som lager suppe på en restaurant. Underveis smaker han på suppa og gjør nødvendige justeringer underveis. Dette kan en sammenligne med formativ vurdering. Når kokken serverer suppa til gjestene, vil gjestene felle en dom over suppa. Dette kan en da sammenligne med summativ vurdering. Vurderingen peker altså framover og skal

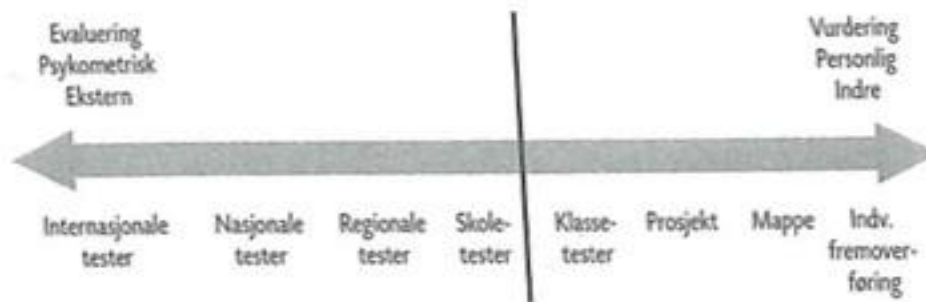
fremme læring, mens summativ vurdering peker bakover og skal vise hva som har blitt lært (Slemmen 2009).

Wiliam (2010) påpeker i et foredrag gjort for utdanningsdirektoratet i mars 2010 at formativ vurdering ikke bare er prøver. Det er også vurderingen en lærer gjør i klasserommet av elevene i løpet av undervisningen som fører til forbedring gjennom justeringer av undervisningen underveis (Wiliam 2010). På denne måten blir formativ vurdering en del av en hverdag i klasserommet. Han sier i det samme foredraget at det å ta i bruk formativ vurdering i en skolehverdag den mest kostnadseffektive måten å forbedre elevenes læring på. Ut ifra hva tiltak vil koste i forhold til hva man får ut av det i forhold til elevenes læring, så vil for eksempel det å ta i bruk formativ vurdering i skolen være 20 ganger mer kostnadseffektivt enn å redusere klassestørrelsen med 30 % (Wiliam 2010).

Et viktig poeng i formativ vurdering er at elevene skal få eierskap over egen læring og å få klarhet og oversikt i hva som skal læres. Elevene må få være med i prosessen både på å definere læringsmål og kriteriene som måler måloppnåelse (Slemmen 2009). Når elevene er med på å definere sine læringsmål er det større mulighet for at læringsmålene blir på et nivå som er utfordrende, samtidig som de ikke er utenfor rekkevidde. Elevene må også få være med på å definere hva som skal til for å oppnå disse læringsmålene. Det er viktig at kriteriene er klare og presise slik at elevene forstår dem. Slik kan elevene lettere se hva som skal til for å utvikle seg. Dermed blir vurderingen av elevene mer rettferdig, og det er motiverende for elevene å vite hva som skal til for å oppnå målene (ibid.).

I formativ vurdering er det også viktig at elevene er med på å vurdere seg selv og medelever. Konstruktiv kritikk fra medelever kan være lettere å ta imot enn dersom det samme hadde kommet fra læreren (Black m.fl. 2002). Dessuten kan det være lærerikt av elevene å ta rollen som lærer ved å gå gjennom andres arbeid (ibid.). I slike situasjoner der elever vurderer hverandre, kan føre til gode diskusjoner. Dersom læreren gir tilbakemeldinger, så vil som regel ikke elevene protestere. Men dersom en likesinnet gir en tilbakemelding som de ikke forstår eller er enige om, er det enklere for eleven å avbryte. En god diskusjon kan da oppstå (ibid.).

3.4 De nasjonale prøvene i sammenheng med summativ vurdering og formativ vurdering



Denne figuren er hentet fra Smith (2009). Den kalles vurderingslinjen. Til venstre for den vertikale streken ligger vurdering av elevens læringsutbytte, altså tester som vanligvis blir brukt i summativ vurdering. ”Vanligvis er det liten kommunikasjon mellom lærer og elev om resultatene av denne typen vurdering som går direkte inn i elevenes videre læringsprosess” (Smith 2009: 25).

Til høyre for den vertikale streken ligger kontekstuelle vurderingsaktiviteter, og kommunikasjon rundt disse blir direkte brukt i planlegging av fremtidig undervisning så vel som planlegging av fremtidig læring. Vurderingen på høyre side av linjen fokuserer mer på fremtidige tiltak, fremovermelding, enn det som allerede har funnet sted, tilbakemelding (ibid.).

De nasjonale prøvene ligger altså på den venstre side av den vertikale linjen. Det vil si at en ser på de nasjonale prøvene som summative prøver, som vurderer læring som har skjedd til nå. Det vil vanligvis også være lite kommunikasjon mellom lærer og elev om resultatene som går direkte inn på elevenes læringsprosess (Smith 2009). Vurdering som peker bakover på læring som har skjedd, eller sluttvurdering, går altså som summativ vurdering. Elevene kan ikke være med i å bestemme hvilke læringsmål som skal testes i de nasjonale prøvene, og vil ha lite oversikt over kriterier som skal innfris for å se om målene er nådd. I tillegg er strukturen slik at prøvene gir et poeng for hvert riktige svar, og sluttsummen avgjør hvilket nivå eleven settes i. De nasjonale prøvene er altså summative prøver.

En må være klar over at det ikke kan settes noe likhetstegn mellom sluttvurdering og summativ vurdering (Slemmen 2009). Dette fordi ”det finnes lokale former for summative prøver som gis som en del av undervisvurderingen for å kartlegge elevenes læring, og danner grunnlag for tilpasset opplæring” (Slemmen 2009: 63). Det er heller ikke en entydig motsetning mellom summativ vurdering og formativ vurdering. Det er urealistisk å forvente at lærere og elever skal kunne separere disse i praksis (Black m.fl. 2002). Det er viktig å sette formativ og summativ vurdering i sammenheng med hverandre. Formativ vurdering skal peke framover og justere undervisningen, og må skje i hverdagen. Elevene kan ha vansker med å se disse vurderingsprosessene som er i klasserommet, altså formativ vurdering, i sammenheng med oppsummerende prøver eller prøver etter endt opplæringsperiode, altså summativ vurdering (Black m.fl. 2002, i Slemmen 2009). Det er altså bruken av de summative prøvene som avgjør om de er til hjelp i en læringsprosess. Smith (2009) peker på hvordan summative prøver kan virke destruktivt i elevenes læringsprosess om de ikke blir arbeidet med:

Om resultatet, karakteren blir stående som en isolert sluttvurdering uten noe form for videre behandling på et individuelt nivå mellom lærer og elev, vil ekstern vurdering av denne typen bygge opp en ødeleggende effekt på elevenes læring, og da særlig for elever som ikke hører til gruppen med høyest prøveresultat (Smith 2009: 29-30).

3.5 Den destruktive effekten av summativ vurdering

Som utgangspunkt for læring kan det være nødvendig at elevene føler at de får noe positivt ut av læringsprosessen før de engasjerer seg. ”Ved å ta fatt på en læringsprosess er det alltid en risiko for at den lærende utfordrer sin egen selvaksept” (Smith 2009: 25). Dersom en elev er i den oppfatningen av at oppgaven virker uoppnåelig, så vil eleven ofte unngå å ta fatt på den for å unngå å skade selvaksepten sin. Black m.fl. (2002) peker i denne sammenhengen på at dersom en læringsøvelse blir sett på som en konkurranse, så er alle klare over at det vil være tapere så vel som vinnere. Dersom en elev har til vane å tape, så ser eleven lite vits i det hele tatt å prøve (Black m.fl. 2002). En klasseromskultur som fokuserer mye på karakterer og sammenligning av elevenes resultater i klassen, kan føre til at elevene ser etter den letteste

veien til å få den beste karakteren i stedet for å ta hensyn til egne læringsbehov (Black og Wiliam 1998, i Slemmen 2009: 74).

Motivasjon blir ofte delt inn i indre motivasjon og ytre motivasjon. Indre motivasjon handler om at en elev får egen motivasjon til å lære ut ifra egne interesser. Dersom en lærer klarer å styrke en elevs interesse for det som skal læres, vil en stor del av læringsprosessen bli styrt av eleven selv (Smith 2009). Ytre motivasjon er motivasjon som oppstår når en elev ønsker å utføre en oppgave for å oppnå en belønning. Når denne belønningen er i form av ros og tilbakemeldinger vil det på sikt styrke den indre motivasjonen. Dersom belønningen er i form av håndgripelige ting som penger eller karakterer kan dette gå på bekostning av elevenes indre motivasjon (Slemmen 2009).

Smith (2009) peker på samspillet mellom vurdering og motivasjon. Hun sier at ”måten vi presenterer vurderingen på for eleven, er den som har størst betydning i samspillet mellom motivasjon og vurdering” (Smith 2009: 24). Her kommer begrepene tilbakemelding og framovermelding inn. Smith definerer begrepet tilbakemelding som ”informasjon som gis til eleven om læring som har funnet sted inntil nå, altså vurdering av læring” (Smith 2009: 30). Tilbakemelding kan gis på flere måter. Vanligvis gis det en karakter eller en kommentar (eller begge). En karakter i seg selv gir ingen informasjon om hva eleven skal gjøre bedre, og har liten innvirkning på læreprosessen. Hun peker på at den kan virke oppmuntrende på elever som får gode karakterer, men at den kan skade motivasjonen til elever som får svake karakterer (Smith 2009). Hodgen og Wiliam (2006) peker på at tilbakemeldinger i form av karakterer og en klasseromssituasjon som bærer preg av konkurranse også kan være skadelig for elever som får gode karakterer: ”This because such feedback discourages the low attainers, but also makes high attainers avoid tasks if they cannot see their way to success” (Hodgen og Wiliam 2006: 5).

Annen informasjon, som en kommentar, kan derimot fortelle eleven hva han eller hun kan gjøre bedre og hvordan en kan gjøre dette. En slik kommentar bør identifisere hva som er gjort bra, og hva som bør forbedres. Den bør også gi veiledning om hvordan en kan oppnå denne forbedringen (Black m.fl. 2002: 9). Dette er et eksempel på en framovermelding.

Framovermeldingen blir av Smith (2009) definert som ”informasjon elever får om prosesser og fokus på framtidig læring ut fra analyse av dokumentasjon om tidligere læring” (Smith 2009: 30). Framovermeldingen skal være til hjelp for eleven som, i samråd med læreren, skal kunne planlegge hvordan den framtidige læringsprosessen skal finne sted. En kommentar kan altså peke framover og hjelpe eleven i læringsprosessen, mens en karakter ikke har noen direkte innvirkning på læringsprosessen (Smith 2009). Noen lærere tar i bruk et kompromiss, og gir både en karakter og en kommentar. Hodgen og Wiliam peker på at det er liten vits i det, fordi at elevene da vil fokusere kun på karakteren, og vil ikke ta i bruk informasjonen kommentaren gir (Hodgen og Wiliam 2006: 19).

3.6 Nasjonale prøver til diagnostisk bruk

At de nasjonale prøvene skal føre til bedre læring er sannsynligvis i alles interesse. At de da skal gi en pedagogisk eller diagnostisk tilbakemelding til den enkelte elev, er nødvendig dersom de skal føre til bedre læring for elevene. Lie sier at dersom dette skal fungere bra, så må det vektlegges som en enhetlig og klar strategi (Lie 2005). Black og Wiliam antyder en valid summativ vurdering skal reflektere pensumet den vurderer, og dermed være formativ (Black og Wiliam 1998, i Williams og Ryan 2000). ”For diagnostisk bruk kan en tolke feilsvar (muligens sammen med riktige svar) som indikasjoner av visse karakteristiske tankemønster og utvikling” (Williams og Ryan 2000: 52). Selv om det lenge har vært ”kjent” at barns misoppfatninger kan være utgangspunkt i en effektiv diagnostiskbasert matematikkundervisning, så er det mange lærere som ikke tar det i bruk. Det virker som om de ikke er klar over dens potensial for å forbedre klasseromspraksisen (Williams og Ryan 2000). Williams og Ryan peker videre på flere ting som kan være årsaker til dette: For det første kan lærere ha en uklar oppfatning om testing. De kan identifisere all vurdering med tester, og kanskje spesielt summative tester som de har en negativ oppfatning om. For det andre så kan forskningsmiljøet snakke i termer og i miljøer som ikke er tilgjengelige for lærere. For det tredje så er forskning på elevers tankemønster gjort slik at det er vanskelig å knytte det til daglige samtaler og aktiviteter i klasserommet. Videre er det ikke alltid mulig å bruke forskningsfunnene i praksis (ibid.). Williams og Ryan oppfordrer lærere til å se på testene som en mulighet til å forbedre sin undervisning ved diagnostisk bruk av prøvene (ibid.).

Ryan og Williams (2000; 2007) har forsket videre på hvordan misforståelser kan være til bruk i klasserommet til diagnostisk bruk. De mener at misoppfatninger i forhold til matematiske problem eller oppgaver kan være gode utgangspunkt for gode diskusjoner i klasserommet. De peker for øvrig på at det kan være problematisk sosialt for elever å bli satt i den posisjonen at de ofte tar feil. Det er da viktig at det skapes en kultur der det er OK å ta feil. De mener at det å ta feil og akseptere det, ofte er et vesentlig krav for læring (Ryan og Williams 2000). Av og til kan det også være greit at elever ser at andre har gjort den samme feilen som seg selv. Likevel kan det være greit for læreren å skape et skille mellom feilen og eleven, slik at det er argumentasjonen som kommer i fokus, og ikke eleven som person. Det er da læreren som må formulere oppfølgingen til slike argument. Eksempel: Kan vi forklare hvorfor slike feil oppstår? Hva kan være argumentet til slike svar? Hvordan kan vi forklare noen at dette argumentet er feil? (Ryan og Williams 2000).

4. Metode

4.1 Forskningsdesign

Valg av datainnsamling må alltid gjøres ut ifra problemstillingen. For å finne svar på problemstillingen min, ville jeg ha en kvalitativ tilnærming. Jeg ønsket å få en dyp innsikt i hvordan skolene brukte prøvene. Samtidig ønsket jeg å ha muligheten til å kunne komme tilbake for å oppklare eventuelle uklarheter senere.

Jeg valgte å ta i bruk kasusstudier i forskningsprosjektet. Man forsker da på et miljø i sin naturlige setting (Denscombe 1998). Videre studerer man i dybden, og kan ha fokus på en instans. I noen tilfeller kan man ha to eller tre instanser, men fokuset er uansett på individuelle instanser, og ikke på bredden (ibid.). En stor fordel med dette er at man kan ha varierte kilder og metoder (ibid.). I mitt studie valgte jeg meg 4 kasusklasser som ble studert, og jeg brukte både observasjon og intervju for innsamling av data i disse klassene.

4.2 Utvalg

De nasjonale prøvene blir gjennomført i 5. og 8. trinn i grunnskolen. De som går i 8.trinn går første året på ungdomsskolen og har gått i andre skoler på barneskolen. Unntaket er de elevene som går på skoler som får elever fra egen skole, slik 1-10 skoler gjør. Det kan da være grunn til å tro at lærerne og skolelederne på ungdomsskolene føler de ikke har noe ansvar for resultatene på de nasjonale prøvene. Derfor kan det hende at skolene som har prøvene på 5.trinn og skolene som har prøvene i 8.trinn forholder seg til prøvene forskjellig, og det kan det også hende at de bruker prøvene på forskjellig måte. Jeg ønsket derfor å forske både på 5. og 8. trinn. For å få litt bredde i datamaterialet ønsket jeg å forske på to klasser i hvert nivå. Jeg kontaktet en ren barneskole, en ren ungdomsskole og en 1-10-skole. Det ble da til sammen fire klasser, fordelt på tre skoler. Informantene var lærere og personer i skoleledelsen som frivillig sa seg villig til å delta.

1-10 skolen var en middels stor skole, der ungdomsskolen tok imot elever kun fra sin egen skole. Både på 5. og 8. trinn var det 54 elever. Læreren jeg intervjuet på 5.trinn var en nyutdannet kvinne, mens læreren på 8.trinn var en erfaren, mannlig lærer. Den rene ungdomsskolen var en ungdomsskole som tok imot elever fra tre forskjellige barneskoler. På 8.trinn på denne skolen var det omtrent 180 elever. Læreren her var en kvinne. Hun hadde undervist i noen år, men var relativt ung og nyutdannet. Elevene var delt inn i tre enheter. Den enheten som jeg observerte besto av 54 elever, som igjen var delt inn i to klasser. Den rene barneskolen var en liten skole, der det gikk 12 elever på 5.trinn. I likhet med 8.klasse-læreren på 1-10 skolen, var læreren også her en erfaren mannlig lærer. Alle jeg intervjuet i skoleledelsen var kvinner. I 1-10 skolen var det en fagleder som ble intervjuet. I den rene ungdomsskolen var det trinnleder for åttende som ble intervjuet. Og i den rene barneskolen var det rektor som ble intervjuet.

4.3 Innsamling av data

4.3.1 Begrunnelse

For å innhente data ønsket jeg altså å intervju lærerne og en representant fra skoleledelsen i de ulike skolene. Jeg følte at lærernes og skoleledernes syn på prøvene og hvordan de føler de blir og bør bli gjennomført og brukes var viktig med tanke på mitt forskningsspørsmål. Grunnen til at jeg både intervjuet lærere og personer i skoleledelsen var på grunn av formålet med de nasjonale prøvene, altså at prøvene skal gi informasjon til (blant andre) lærere og skoleledelsen som grunnlag for forbedrings og utviklingsarbeid. Dessuten kan skoleledelsens syn på prøvene ha påvirkning på lærernes syn på de nasjonale prøvene. Slik ville jeg få en dypere innsikt i hvordan de nasjonale prøvene ble brukt i skolen. Jeg ville også skaffe meg veiledningene og retningslinjene lærerne og skoleledelsen fikk tilgang til. Dette var vesentlig fordi det er her det står hvordan det er ønskelig hvordan de skal bruke prøvene. De vil derfor være en viktig bakgrunn i å forstå hvorfor lærerne brukte prøvene slik de gjorde. Jeg ønsket også å observere klassene, fordi jeg ønsket å se hvordan de nasjonale prøvene i regning ble gjennomført. Som Halvorsen (1996) påpeker: ”Observasjon kan fortelle deg hva folk gjør (handlinger eller samhandling), som kan være forskjellig fra hva folk sier de gjør eller har gjort” (Halvorsen 1996: 76). Derfor besto datainnsamlingen min av:

- Dokumenter
- Observasjon
- Intervju av lærere
- Intervju av representanter i skoleledelsen

4.3.2 Observasjon

Jeg ønsket å være tilstede i de enkelte klassene mattetimen før de skulle gjennomføre prøven, i tillegg til selve gjennomføringen. Det var tre grunner til dette. Delvis var det for å vise meg og bli introdusert for klassen før prøvedagen. Dette for å unngå at de skulle bli usikre på min tilstedeværelse på prøvedagen. Den andre grunnen til at jeg var der, var fordi at jeg ønsket å få en følelse av hvordan klasserommet og miljøet i klassen var når de ikke hadde prøve. Men kanskje viktigst av alt var jeg der for å se hvilke forberedelser de gjorde til prøven.

Som observatør ønsket jeg i utgangspunktet å ha minst mulig innflytelse på klassen ved mitt besøk. Denscombe (1998) peker på tre ting en forsker kan gjøre for å minimere effekten av hans tilstedeværelse: Diskret posisjonering, unngå kontakt med deltakerne og en kan være lenge i feltet (Denscombe 1998). Jeg prøvde absolutt å posisjonere meg diskret. Jeg prøvde å plassere meg bakerst i klasserommet, og jeg valgte å ikke bruke videokamera eller annet opptaksutstyr. Jeg tror det ville rettet mye oppmerksomhet mot meg og utstyret mitt. I stedet tok jeg notater. Jeg brukte da en liten notatbok, som fikk plass i bukselommen min. Da kunne jeg ta den opp og notere når jeg trengte det, uten å rette mye oppmerksomhet rundt dette. Når det gjelder kontakt med elevene og lærerne i klasserommet, måtte jeg hele tiden vurdere situasjonen. I timene før og etter gjennomføringen, hjalp jeg elevene dersom de spurte om hjelp og det var naturlig i situasjonen. Dette fordi at både elevene og lærerne skulle få mer tillit til meg, og oppføre seg mest mulig naturlig senere. Det å være på feltet over lengre tid kan altså også minimere effekten av min tilstedeværelse. Som nevnt ovenfor var jeg der i timen før de nasjonale prøvene ble gjennomført for å lette litt på dette problemet, men å være der i en lengre periode vil være unaturlig når jeg egentlig skal observere de nasjonale prøvene. Dessuten skulle jeg være inne i fire klasser, og det ville bydd på en del praktiske problemer dersom jeg skulle ha brukt mer tid i hvert klasserom.

Prøvene skulle gjennomføres for femte trinn i et tidsrom mellom 23. og 25. september 2009. For åttende trinn var datoen satt til 14.-16. oktober. Men for åttende måtte det utsettes på grunn av at kommunen hadde satt skolenes høstferie til dette tidsrommet. Skolene måtte derfor avholde prøvene 19. eller 20. oktober. Denne strenge tidsrammen skapte utfordringer for meg, siden Jeg skulle observere to og to klasser i samme tidsrom. Det viste seg at jeg var veldig heldig med planleggingen for de to femteklassene. Til den ene skolen fikk jeg komme til observasjon av en klassesstime den 22 sept, og gjennomføring av prøvene før lunsj den 23.sept. I den andre femteklassen var jeg på observasjon av en klassesstime etter lunsj den 23.sept, og gjennomføringen av prøvene den 24.sept. For åttende trinn passet det ikke like bra, for de skulle gjennomføre prøvene på samme dag, tirsdag 20. oktober. Og de hadde høstferie uka før de skulle gjennomføre prøvene, så det ble ikke mye tid til forberedelser til prøvene. Dette fordi den siste matematikktimen før denne prøven var før høstferien. Det gikk altså over en uke fra den siste matematikktimen til de skulle gjennomføre de nasjonale prøvene.

De to klassene skulle gjennomføre prøvene på samme dag, men heldigvis for meg skulle klassen i 1-10-skolen ha prøvene fra morgenen av, og klassen i 8-10-skolen skulle ha dem etter lunsj. Prøvene tok en del tid, så jeg måtte dra fra den første klassen mens de fortsatt satt med prøvene. Dette gjorde jeg fordi jeg ville prioritere å være med fra starten av i den andre klassen. Jeg følte at selve organiseringen av prøvene, og igangsettingen av prøvene (hvilke beskjeder som blir gitt etc.) var viktigere enn å få med seg avslutningen og innsamlingen av prøvene. Jeg fikk altså ikke observert hele gjennomføringen i den ene klassen.

4.3.3 Intervju

Mitt ønske var å finne ut hvordan de nasjonale prøvene ble brukt i skolen. Deres syn på prøvene, og deres følelser rundt dette var noe jeg ønsket å finne ut av. Denscombe (1998) peker på at når datainnsamlingen dreier seg om følelser og erfaringer så kan intervju være en god måte å innhente data på. Jeg valgte da å intervju lærerne fordi det var viktig for mitt forskningsprosjekt å se hvilket syn lærerne hadde på prøvene, og hvordan de brukte prøvene i klassene sine. Jeg ønsket som nevnt også å intervju noen i skoleledelsen i de skolene jeg var i. Dette fordi at de også som nevnt skal få informasjon fra de nasjonale prøvene som grunnlag for forbedrings og utviklingsarbeid, og at deres syn på prøvene kan påvirke lærernes syn på prøvene.

Jeg ønsket at de skulle få resultatene av prøvene før jeg gjorde intervjuet, så jeg gjennomførte intervjuet en god stund etter at prøvene ble avholdt. Prøvene ble avholdt i september/oktober 2009, og jeg gjorde intervjuene i løpet av november 2009. Alle intervjuene ble gjennomført på rom som var adskilt, slik at det kun var meg og informanten til stede i rommet. Jeg fikk tillatelse av samtlige til å bruke båndopptaker av intervjuet. Denne la jeg mellom oss mens det pågikk. Jeg ønsket at informantene skulle føle seg trygge på omgivelsene slik at de ville være mest mulig ærlig med meg, samtidig som de kunne fortelle det de hadde på hjertet. Til tross for at jeg brukte båndopptaker ønsket jeg at intervjuet skulle bli en ”naturlig samtale” mellom oss om de nasjonale prøvene, der lærerne og de i skoleledelsen skulle være åpen og ærlig. Temaet vårt, de nasjonale prøvene, gjorde dette vanskeligere. Noen kan mene at resultatene av de nasjonale prøvene er et direkte resultat av hvor godt en lærer presterer. Altså hvor dyktig læreren er i å utføre arbeidsoppgavene sine. Dette temaet kan derfor vekke sterke følelser blant lærere. Lærerne kan føle at de må forsvare seg i forhold til et resultat. For å gjøre forskningen mer troverdig slik at sannheten kommer fram, prøvde jeg å tilstrebe at det skulle bli en naturlig samtale i størst mulig grad. For å få til dette best mulig, hadde jeg hele tiden en god tone med lærerne, og var sosial på lærerrommet i pausene. Jeg forsøkte å minske avstanden mellom forsker og informant. Dersom denne avstanden er stor, kan informantene oppleve forskeren som en inntrenger, og unngå å avgi relevant informasjon (Thagaard 1998). Av denne årsaken hjalp jeg læreren med å hjelpe elevene i klassen under observasjonen i klasserommene. Jeg ønsket å få innblikk i deres syn, og ikke at de skulle si hva de trodde jeg ville høre. Jeg hadde noen faste spørsmål som jeg stilte informantene, og noen spørsmål kom naturlig ut ifra intervjuet. Ofte var spørsmålene åpne, og jeg ville ikke lede dem i noen retning. Videre ville jeg at informantene skulle prate mest mulig, og at jeg ikke skulle avbryte dem. En implikasjon av dette ble at de forskjellige intervjuene ble ganske ulike.

I tillegg til intervjuene og observasjonen ønsket jeg å komme tilbake til en av skolene ved et tilfelle. Dette gjaldt 1-10 skolen. Da ville jeg komme tilbake i etterkant av intervjuene for å oppklare to ting. For det første ville jeg undersøke hvordan det hadde gått med klasse 8A i deres etterarbeid av de nasjonale prøvene i klasserommet slik han sa på intervjuet at de skulle gjøre. For det andre fikk jeg en e-post av læreren i klasse 5A en stund etter at jeg hadde

gjennomført intervjuet, der hun skrev at de jobbet med analyse av prøvene. Jeg ønsket å vite hva dette innebar.

4.4 Analyseprosessen

Analyseprosessen innenfor kvalitativ forskning starter gjerne allerede under datainnsamlingen. Allerede ved første observasjonsbesøk startet min analyse. Jeg gjorde refleksjoner, og måtte vurdere hva jeg skulle notere. Dermed var analyseprosessen i gang. De viktigste refleksjonene og observasjonene jeg gjorde under observasjonene på hver enkelt skole noterte jeg i en notatblokk. Senere laget jeg en elektronisk oversikt over alle skolene der jeg kunne sammenligne det jeg hadde observert. Under observasjonene oppdaget jeg flere ting jeg ikke var klar over på forhånd. Dette formet min forskning videre, både i utformingen av intervjuer og i hvordan jeg skulle analysere resultatene av datainnsamlingen.

Jeg har studert veiledningene og retningslinjene lærerne og rektorene fikk. Jeg har også sett på hvilken nytte lærerne har av veiledningene i lys av formativ vurdering. Når det gjelder retningslinjene for gjennomføringen lærerne og rektorene fikk, så viser den til veiledningene når det gjelder oppfølging av resultatene (Utdanningsdirektoratet 2009b). På grunn av dette valgte jeg å fokusere på veiledningene i dokumentanalysen. Veiledningene var i tre deler. Del 1 og del 3 av veiledningene var offentlige, og lagt ut på utdanningsdirektoratets hjemmesider. Del 2 var kun tilgjengelig på prøveadministrasjonssystemet som lærerne og rektorene fikk tilgang til. Jeg har fått tilsendt del 2 av veiledningene av utdanningsdirektoratet, og fått tillatelse til å bruke den i arbeidet med denne oppgaven. På grunn av dette har jeg valgt å ikke ha del 2 av veiledningen som vedlegg, mens de to andre delene er vedlagt (Vedlegg 1).

Etter å ha intervjuet de sju informantene, laget jeg transkripsjoner av intervjuene. Under transkriberingen gjorde jeg om dialekt til bokmål. Dette delvis fordi at jeg ønsket å bevare anonymiteten til informantene, og delvis fordi at det skulle være lettere å forstå hva som menes i utsagnene. For å bevare anonymiteten til informantene har jeg også valgt å fjerne utsagn som kan bidra til å identifisere enkeltpersoner. For eksempel gjelder dette hyppig bruk

av utsagn som ”øh”, ”sant, ja” eller lignende. I transkripsjonen av intervjuene har jeg gitt meg selv som intervjuer navnet I. Lærerne har fått navnet L, og de i skoleledelsen har fått navnet S. I framstillingen av datamaterialet har jeg gitt de forskjellige klassene navn. 5.klassen i 1-10 skolen har fått navnet 5A, mens 8.klassen i den samme skolen har fått navnet 8A. Klassen i den rene barneskolen har fått navnet 5B, og klassen i den rene ungdomsskolen har fått navnet 8B.

Da transkripsjonene var klare, gikk jeg grundig gjennom dem og kategoriserte utsagn. Jeg fant utsagn innenfor ulike kategorier til hver enkelt informant, slik at jeg kunne sammenligne utsagnene til hver enkelt. Cohen m.fl. (2007) presenterer fem ulike måter å organisere og presentere data på. En av disse måtene er å presentere dataene hvert individ gir innenfor visse kategorier. En annen måte er å presentere dataene innenfor visse tema på tvers av individene (Cohen m.fl. 2007: 467). Jeg fant altså slike kategorier som jeg kunne bruke. Disse kategoriene var: Medias påvirkning, prøvene som kartleggingsverktøy, tidsbruk, vurdering av elevene, rangering av skoler, læringseffekt. Etter hvert i analyseprosessen innså jeg, blant annet i lys av ny teori, at flere av kategoriene hang tett sammen med hverandre, og jeg så det nyttig å endre på framstillingen av kategoriene. Derfor laget jeg to nye kategorier. En vid kategori som handler om informantenes syn på prøvene, og en mer konkret kategori som handler om bruk av prøvene i etterkant. Jeg valgte å bruke begge de to måtene som er nevnt ovenfor i min analyse. Først gikk jeg gjennom hvert individ og analyserte ut ifra kategorier. Deretter analyserte jeg på tvers av individene og analyserte ut ifra forskjellige tema som var aktuelle for problemstillingen.

4.5 Etikk

Å vise hensyn til enkeltpersoner som deltok i forskningen må være prioritert for at forskningen skal være etisk forsvarlig. Thagaard (1998) peker på tre prinsipper som er spesielt gjeldende i kvalitativ forskning: Informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser for deltakerne. Dette innebærer at deltakerne har rett til å vite hva de er med på, at de har rett til å bli anonymisert og at undersøkelsen ikke kan skade informantene i ettertid (Thagaard 1998). Dette har jeg ivare tatt ved å informere alle om forskningsspørsmålet mitt på forhånd, og

avklare min rolle for dem. Jeg har anonymisert alle skolene og alle informantene i min formidling av forskningsresultatene. Når det gjelder konsekvenser for deltakerne så er det viktig å påpeke at forskningen på ingen måte skal være noen vurdering av lærerne og skolelederne eller hvordan de utfører jobben sin. Det er mitt ansvar å belyse resultatene som kommer fram på en rettferdig måte slik at de ikke tolkes som en vurdering av enkelte lærere eller skoleledere.

5. Analyse

5.1 Analysekapittelets oppbygging

Først i analysekapittelet har jeg analysert veiledningene lærerne og rektorene fikk tilgang til. Lærerne og rektorene fikk veiledninger til prøven i tre deler både på 5.trinn og 8.trinn. Veiledningen på disse to trinnene var stort sett like. Det som var ulikt, var det som var tilpasset de ulike trinnene. Del 1 var informasjon om prøven. Del 2 var vurderingsveiledning og fasit. Del 3 handlet om oppfølging av resultater. Jeg har analysert hver enkelt del. Del 1 og del 3 er lagt ved som vedlegg. For del 2 kommer det en beskrivelse av i forkant av analysen av den.

Etter analysen av veiledningene kommer jeg inn på hovedanalysen, hvor jeg går gjennom hver enkelt klasse. Jeg har valgt å presentere analysen av 5A og 8A sammen på grunn av at de var på samme skole, og hadde samme informant som representant fra skoleledelsen. Jeg har da to kategorier som jeg ser på. Den ene kategorien er hvilket syn informantene hadde på den nasjonale prøven i regning. Med syn mener jeg hovedsakelig om de så på prøvene kun som et middel for kontroll av læring eller om de også så på prøvene som en del av læringsprosessen til elevene. Den andre kategorien er hvordan de brukte prøvene i etterkant av gjennomføringen. Før disse kategoriene har jeg en mer deskriptiv forklaring av hvordan prøvene ble gjennomført på hver skole basert på mine observasjoner for hver klasse.

Etter denne gjennomgangen følger en analyse på tvers av klassene. Jeg peker da på funn som er gjort, og analyserer dette på tvers av klassene.

5.2 Veiledningene til lærerne og rektorene

5.2.1 Analyse del 1

Del 1 av veiledningen går altså inn på hva regning er og områdene innenfor regning: tall, måling og statistikk (Vedlegg 1). Dessuten lister den opp hva prøvene fokuserer på. Prøven for 8.trinn fokuserer på flere ting enn prøven for 5.trinn. Det er listet opp 7 punkter som prøven for 5.trinn fokuserer på, mens det for 8.trinn fokuseres på 13 punkter. Alle punktene som prøven for 5.trinn fokuserte på, var med som punkt som 8.trinn fokuserte på, selv om noen var formulert annerledes. Når det gjelder *plassverdisystemet (T)* og *de fire regningsartene i oppgaver med og uten kontekst (TMS)* så er de punkter like på begge trinnene. *Regne med brøk, både med og uten kontekst (T)* som punkt for fokus på prøven i 5.trinn kan sammenlignes med punktet for 8.trinn: *brøkbegrepet og grunnleggende regneoperasjoner med brøk (T)*. Punktet for 5.trinn er mer vidt formulert enn det for 8.trinn. Ut ifra formuleringene så kan det virke som brøkgregningen i 5.trinn er mer avansert enn den for 8.trinn, siden de på 5.trinn skal regne med og uten kontekst, mens de på 8.trinn skal utføre grunnleggende regneoperasjoner med brøk. Dette er nok ikke hensikten, siden brøkoppgavene er mer grunnleggende på 5.trinn enn på 8.trinn, men viser at den vide formuleringen av punktet kan være dels misvisende.

Punktet *desimaltall i kontekst (TM)* for 5.trinn står til punktet *desimaltall i oppgaver med og uten kontekst (TMS)* for 8.trinn. Her er det verdt å merke seg at det kun for 8.trinn ikke er desimaltall uten kontekst. At de skal kunne behandle desimaltall med kontekst, men ikke uten kontekst på 5.trinn er merkelig. I likhet med dette punktet er punktet *problemløsningsoppgaver (TMS)* for 5.trinn utelatt begrepet kontekst i forhold til punktet for 8.trinn der det står *problemløsningsoppgaver i kontekst (TMS)*. I tillegg er statistikk lagt inn som område under dette punktet om desimaltall for 8.trinn, men ikke for 5.trinn. Desimaltall er altså et område innenfor statistikk på 8.trinn, mens det ikke er det i 5.trinn. Dette kan være en direkte følge av at oppgave 34 og oppgave 57 på 8.trinn versjon 1 (Vedlegg 2) er statistikkoppgaver der desimaltall er data i oppgaven. Prøven for 5. trinn mangler tilsvarende. På grunn av dette virker det som om prøvene er laget først, så er punktene for fokuset for prøven laget ut ifra prøvene.

For 5. trinn er et punkt slik: *måling av og regning med temperatur, tid, mynt, vekt, lengde, areal og volum (MS)*, mens det tilsvarende punktet for 8.trinn er *å regne med temperatur, tid, valuta, vekt, lengde, areal og volum (TM)*. Forskjellene er at for 5.trinn er begrepet ”valuta” byttet ut med begrepet ”mynt”. Dette kan ha med at det ikke er oppgaver med utenlandsk valuta, men oppgaver som handler om å regne med norske kroner, eksempelvis oppgave 23, v1 for 5.trinn (Vedlegg 2). At dette er måling og statistikk for 5.trinn, og tall og måling for 8 trinn kan en også merke seg. At statistikk er utelatt for 8.trinn kan virke merkelig, siden det er statistikkoppgaver av slik art i prøven, eksempel oppgave 34 v1 (Vedlegg 2). At tall er utelatt fra dette punktet for 5.trinn kan være verdt å merke seg. De enkelte oppgavene kan være primært måling og statistikk, men siden det er en åpning for at det også er flere områder innenfor disse punktene, vil tall være relevant for regning med dette. Spesielt siden tall inngår for 8.trinn i dette punktet, kan det synes merkelig.

Grafiske framstillinger og avlesing av skalaer, tabeller og diagram (MS) er et punkt for 5.trinn. For 8.trinn er tilsvarende punkt *å tolke tabeller og diagrammer (S)*. Her er det for 8.trinn formulert mer vidt enn for 5.trinn. Ellers kan en merke seg at det i tillegg til statistikk inngår måling under dette punktet for 5.trinn, mens det for 8.trinn er kun statistikk.

I tillegg til disse punktene er følgende punkter spesielle for 8.trinn: *prosentregning i kontekst (T)*, *omgjøring av enheter i praktiske sammenhenger (M)*, *sentralmål og ulike representasjoner av data (S)*, *å sammenligne størrelser (TM)*, *å bruke tall og foreta beregninger i praktiske sammenhenger (TMS)* og *å vurdere og analysere i ulike sammenhenger (TMS)*. Flere av disse punktene er også vide formuleringer, og det kan være vanskelig å se hvorfor de er spesielle for 8.trinn. Også elever i 5.trinn kan ha nytte av et fokus på flere av disse punktene.

I lys av formativ vurdering kan sammenligne disse fokuspunktene for kriterier for mål. Altså hva som det fokuseres på for å undersøke om målet er oppnådd. Målet er da den grunnleggende ferdigheten regning. Viktig når kriterier legges til grunn innen formativ vurdering er at de er klare, presise og lette å forstå. Dette er de ikke her. Noen av punktene er veldig vidt formulert, og det kan være vanskelig for en lærer å forstå hva som menes av

enkelte av punktene. Spesielt blir dette vanskelig når de er forskjellig formulert på 5. og 8. trinn, samtidig som det kan være vanskelig å plassere områdene tall, måling og statistikk inn i de ulike fokuspunktene.

5.2.2 Beskrivelse og analyse av del 2

Beskrivelse

Del to av veiledningen er det en ny gjennomgang av områdene tall, måling og statistikk (Utdanningsdirektoratet 2009c; 2009d). Videre er det en oversikt over prøven oppgave for oppgave. Her står det innholdet i oppgaven, fasit, emneområdet (om oppgaven er innenfor tall, måling eller statistikk), oppgaveformat (om oppgaven er åpen eller flervalgsoppgave) og relevans til grunnleggende ferdighet i regning i fag (Viser til hvilke fag som har kompetansekrav der regneferdigheten som måles i denne oppgaven, er en forutsetning for at eleven skal nå kompetansekravene i faget). Matematikk er her listet opp på alle oppgavene. På noen oppgaver er det kun matematikk, på andre oppgaver er det andre fag sammen med matematikk som er listet opp (ibid.).

Videre i del 2 så kommer det en analyse av noen oppgaver (Utdanningsdirektoratet 2009c; 2009d). Her er det eksempler på noen oppgaver, og noen typiske feilsvar som kom fram i piloteringen av oppgavene. På piloteringen var alle oppgavene åpne oppgaver, og de mest vanlige svarene ble svaralternativer for den ferdige prøven. I denne analysen av oppgavene er det listet opp feilsvar som kan komme i oppgaven. Det er også angitt mulige årsaker til de forskjellige feilsvarene. Det står i veiledningen at

Det er viktig at læreren i hvert enkelt tilfelle finner ut hva som er årsaken til elevens feilsvar. Det kan for eksempel gjøres ved å undersøke elevens svar på lignende oppgaver. Hvis eleven har tydelige misoppfatninger, må læreren ta tak i de aktuelle fagområdene (Utdanningsdirektoratet 2009c: 4).

Til slutt i del 2, så står det hvordan jobbe med prøvene etter at de er avholdt. Her står det at prøveresultatene vil være tilgjengelig i prøveadministrasjonssystemet, som lærerne har tilgang til, 48 timer etter at prøven er gjennomført (Utdanningsdirektoratet 2009c; 2009d).

Rapportene inneholder elevenes poengsum, og hvor mange elever som har svart riktig på hver oppgave. Det står at det også er mulig å gå inn på hver enkelt elevs besvarelse, og se hva den enkelte elev har svart på hver oppgave. Så står det at ”Det kan være nyttig for læreren å gå

gjennom besvarelsen sammen med eleven.” (Utdanningsdirektoratet 2009c: 12). Det opplyses også om at de nasjonale prøvene vil være tilgjengelig på nett, slik at lærerne når som helst kan hente dem, og ta dem i bruk i undervisningen. Det står også at det vil komme rapporter om de ulike mestringsnivåene. Man kan laste ned rapporter om disse for hver enkelt elevs resultater. Hvordan disse nivåene kan forstås og tips til oppfølging av resultatene, henvises det til veiledningens del 3 (Utdanningsdirektoratet 2009c; 2009d).

Analyse

Det er en ny oversikt i del 2 om hva som inngår i de forskjellige områdene tall, måling og statistikk. Siden dette også var tatt opp i del 1, så virker det overflødig å ha det her også. Det hadde nok vært lettere for lærerne å ha all informasjonen om områdene tall, måling og statistikk samlet på et sted.

Oversikten over oppgavene som følger kan være god å ha for lærerne. Her kan man enkelt gå inn på hver enkelt oppgave og hente ut informasjon om oppgaven. Analysen av oppgavene som følger etter dette kan også være et godt hjelpemiddel for lærerne i etterarbeidet med elevene. I tråd med Ryan og Williams (2000) kan disse analysene være til hjelp for læreren for å skape gode diskusjoner i klassen. Læreren kan se hva elevene har svart på de ulike oppgavene, og ta i bruk disse oppgavene i klassen. Veiledningen har tips om hvorfor elevene kan ha svart de ulike svarene, noe læreren kan ta tak i og bruke i klassen. Veiledningen kommer derfor med nyttige tips til å analysere feilsvar, slik at læreren kan være godt forberedt til å lede en diskusjon angående oppgavene.

Viktigheten av etterarbeidet til læreren blir belyst. Læreren skal kartlegge grundig, og ta tak i de aktuelle fagområdene. Dette i og med at det står at ”hvis eleven har tydelige misoppfatninger, må læreren ta tak i de aktuelle fagområdene”. (Utdanningsdirektoratet 2009c: 4). For øvrig står det at det kan være nyttig å gå gjennom besvarelsen sammen med eleven, men det står ikke noe mer konkret om hvordan lærerne bør arbeide i klasserommet med prøvene.

5.2.3 Analyse av del 3

Det blir poengtert i del 3 at skalaen er generell for alle elever innenfor et nivå, og at de ikke nødvendigvis gjelder for den enkelte elev (Vedlegg 1). Det pekes på at en altså må se på skalaene med et kritisk blikk, og med en viss profesjonalitet. Derfor er det ikke uproblematisk at det også står at elevenes plassering på skalaen kan være utgangspunkt for tilbakemelding til elever og foresatte om resultatene på prøvene. Verken elever eller foresatte kan forventes å ha det samme profesjonelle blikket på skala som lærere har. Et fokus på skalaen for foresatte og elever vil ikke føre til læring, men heller hindre det: Når elevenes plassering på en skala blir et tema på et kontaktmøte, så tyder det på at det er selve resultatet som er fokuset. Altså blir den i hovedsak brukt som en kontroll på hva eleven har oppnådd så langt, og ikke som en del av en læringsprosess. Skalaen vil her fungere som en karakter. Den har ingen direkte innvirkning på elevenes læringsprosess (Smith 2009), og elevene vil fokusere på dette på bekostning eventuelle andre kommentarer som skal hjelpe elevene i deres læringsprosess (jf. Hodgen og Wiliam 2006).

Det er som nevnt tre områder som det er fokus på i den nasjonale prøven i regning: Tall, måling og statistikk. Når det er presentert hva eleven kan beherske i tall, måling og statistikk ut ifra den totale poengsummen på prøven, kan dette bli skjevt fordelt. Dersom en elev for eksempel mestrer tall og måling svært godt, men ikke behersker statistikk, så kan hans totale sum være svært misvisende for både det han kan i tall og måling (som vil vise at han kan mindre enn det han faktisk behersker) og innen statistikk (som vil vise at han kan mer enn det han faktisk behersker). Slike generelle beskrivelser innen et nivå kan derfor være misvisende. Det er for øvrig i veiledningen påvist at læreren selv må se dette i sammenheng med hans oppfatning av eleven. Dette på grunn av at det vil ligge elever like over eller like under et nivå. Veiledningen peker altså selv på problemet Cooper og Dunne (2000) peker på med at to elever som skårer relativt likt havner i to forskjellige nivå. Lærere blir oppfordret å la egne vurderinger av elevene bety mer enn nivåene elevene havner i, men elever og foreldre vil ikke kunne ha dette sammenligningsgrunnlaget eller profesjonelle blikket på skalaen. Derfor kan det hende at både elever og foreldre blir presentert for et unyansert bilde av hvor eleven står. For lærerne sin del, så kan de føle at skalaen ikke er til stor nytte for dem, fordi de uansett i hovedsak må ta i bruk egne vurderinger i forhold til hvor eleven står. At lærerne har lite bruk for skalaen i et kartleggingsperspektiv, kan da føre til at de ikke ser verdien i kartleggingen de nasjonale prøvene i regning i helhet kan gi.

Når det videre gjelder hva elever kan ha spesielt godt utbytte av å arbeide videre med basert på hvilket nivå de ligger i, kan det også være misvisende. For det første kan det som nevnt hende at elever er plassert i nivå som de ikke hører hjemme i. For det andre kan elever på mange nivå ha utbytte av å arbeide med de ulike ferdighetene som er listet opp. For eksempel er det for 8.trinn på nivå 5 at det er nevnt at elever har utbytte av å ”diskutere resultatet med medelever” (Vedlegg 1). Ifølge Ryan og Williams (2000; 2007) så kan diskusjoner være til god hjelp i å oppklare misforståelser, og dermed være spesielt nyttig også for elever som havner på lavere nivå. At det skal fokuseres på diskusjon mer blant elever som har havnet i nivå 5 enn resten, vil da stride mot dette.

Når det gjelder oppfølging av elevgruppen så poengteres det at det kan være nyttig å skaffe seg en oversikt over hvilke områder elevene sliter med. Hvis hver oppgave svarer til et av områdene innenfor regning, slik det gir uttrykk for i oversikten over alle oppgavene, så bør det være mulig å ha dette med i rapportene til lærerne. Da kan lærerne få en rask oversikt dersom det er noen områder elevene har problemer med. Videre påpekes det at tall, måling og statistikk bør være naturlige fokusområder for den videre opplæringen. Dette kan tolkes slik at disse områdene innenfor matematikk er mer viktige enn andre områder innenfor matematikken. Brown (2005) skriver at en følge av nasjonale prøver har ført til at skolene fokuserer mer på områder de blir testet i. Veiledningen viser altså at mer fokus på områdene tall, måling og statistikk enn på andre områder innenfor matematikken ikke vil være en uheldig følge av prøvene, men en ønskelig trend fra utdanningsdirektoratets side.

5.3 Gjennomføring, syn på prøvene og bruk av prøvene i etterkant

5.3.1 Klasse 5A og 8A

Gjennomføring

Klasse 5A hadde et datarom som var satt av til de nasjonale prøvene den dagen. De tre kontaktlærerne i 5.trinn delte seg slik at en skulle ha ansvaret for de nasjonale prøvene, og de to andre skulle drive undervisning. 14 elever ble først med læreren til datarommet.

Datarommet besto av 14 datamaskiner som sto langs veggene i rommet. Det var minimalt

med plass til å kladde ved siden av datamaskinene. En datamaskin sto for øvrig på en egen pult litt unna de andre datamaskinene, og der var det bedre plass til å kladde.

Etter hvert som elevene ble ferdige, gikk de ned til resten av klassen. Lærerne i klasserommet sendte opp nye elever etter hvert som elevene kom fra prøverommet.

Klasse 8A hadde to datarom tilgjengelig. Det ene rommet besto av 11 datamaskiner. Dette var et ganske lite rom. Noen av datamaskinene var vendt fra hverandre, mens noen sto side ved side. Det var veldig lite plass til å kladde. Læreren sa til elevene at de kunne bruke en pult midt i rommet dersom de trengte å kladde. Jeg observerte for øvrig ingen som gjorde dette. Det andre datarommet var en del større, og besto av 14 datamaskiner. Pultene var dypere i dette rommet. I tillegg var selve maskinene festet under pultene, slik at det kun var tastaturet og skjermen som sto oppå pultene. Dette førte til at det var mye bedre plass til å kladde for elevene i dette rommet.

Organiseringen lignet den de hadde på 5.trinn på samme skole. Også her sendte de elever inn fortløpende etter hvert som elever ble ferdige med prøven. Også her hadde de tre lærere tilgjengelig, men her var det en lærer i hvert av de to datarommene, og en lærer som hadde undervisning med de elevene som ikke hadde prøve.

Syn på prøvene

Den store læringseffekten for eleven i prøveøyeblikket tror jeg er minimal. Skal man ha en læringseffekt av den, så må man jobbe mot den prøven her. Ta fatt i den type oppgaver og gjøre dem trygg på den type prøve.

Hvem er det som tjener mest på det. Jeg tror ikke det er eleven. Egentlig. Eller læreren. Men hvis man skal jobbe prøverelatert, og jobbe seg fram til nasjonale prøver, og bruke det som

en del av undervisningen, så kan det selvfølgelig bli noe annet, men driver man jo undervisning for å ha en prøve?

Disse to sitatene er fra representanten i skoleledelsen i skolen til klassene 5A/8A. Hun har en oppfatning om at dersom en skal lære noe av prøvene, så må man jobbe i forkant av prøven og mot prøven. Hun viser da at hun har et syn på prøven slik på at de nasjonale prøvene skal være en kontroll av tidligere læring, der arbeidet kommer i forkant av prøvene, og ikke i etterkant. Fokuset ligger på tilbakemelding, og ikke framovermelding. Med et slikt fokus og syn på de nasjonale prøvene, vil en risikere få lite kommunikasjon mellom lærer og elev om prøveresultatet som går direkte inn på elevens videre læringsprosess. At elevene ikke er tjent med prøvene, antyder hun når hun sier at det ikke er eleven eller læreren som tjener mest på de nasjonale prøvene. Hun mener altså at de nasjonale prøvene er en kontroll av tidligere læring som det er noen andre enn elevene og lærerne som tjener på.

Hun mener at elevene ikke lærer av resultatet av summative prøver uten at det arbeides mer med dem. Hun er altså klar over negative sider ved summative prøver. Dette viser hun i sitt svar på om elevene er tjent med at de nasjonale prøvene blir avholdt:

”Som en del av læringsprosessen nei, ikke hvis det bare blir en sånn testing, og for å teste. Jeg tror ikke det blir noe læringsutbytte av det nei. For hvordan kan det da bli læringsutbytte hvis man sitter og tar testen og så får man vite hvilket nivå man er i, men man får ikke vite hvilke feil man har gjort, man får ikke vite hva man skal jobbe videre med i forhold til spesifikke ting?”

Det synet deler hun med lærerne på samme skolen. Som læreren i klasse 5A sier at elevene er tjent med prøvene kun dersom de jobber mer med dem: *”Det hadde de jo vært hvis vi hadde brukt dem mer. Ja, og det er jo veldig sammensveiset. Hvis ikke jeg jobber med dem, så har ikke de kommet noe lenger.”*

I begge klassene på denne skolen, skulle de ha med resultatet fra prøven på foreldresamtaler eller kontaktmøter. Uten annet arbeid med prøven i etterkant av den, så blir dette det eneste ”møtet” eleven får med de nasjonale prøvene etter at de er gjennomført. Når prøven blir et tema på et kontaktmøte, så blir dette fokuset på resultatet forsterket, siden elevene blir konfrontert med foreldrene om resultatet på prøven. Altså blir den brukt som en kontroll på hva eleven har oppnådd så langt, og ikke som en del av en læringsprosess. Fokuset for tilbakemeldingen til elevene ligger da på poengsummen som ble oppnådd på de nasjonale prøvene. Uten videre arbeid med de nasjonale prøvene, vil resultatet bli stående som in isolert sluttvurdering, og dette vil ha en ødeleggende effekt på elevenes læring (Smith 2009). Læreren i klasse 5A peker også videre på negative konsekvenser prøven kan ha:

”Så da har vi noen som, ja, ikke får noen mestringfølelse i allefall ut ifra det her, og som vi visste hadde store mangler, så det gir oss ikke noe ekstra faglig. Men vi kunne ikke unndra dem den her situasjonen, for det er noen som skal ha statistikk på det. Så det er ikke noe artig å sitte og si på den samtalen at ditt barn fikk fem av 48 poeng. Men slapp av! Så den er litt kjip.”

Hun antyder at denne prøven har en negativ påvirkning på noen elevers mestringfølelse. Siden fokuset i tilbakemeldingen ligger på karakteren, eller i dette tilfellet poengsummen, så vil prøven ha en negativ innvirkning på motivasjonen til elevene som gjør det dårlig (jf. Hodgen og Wiliam 2006; Smith 2009). Noe det nettopp gjør dersom poengsummen blir et tema i en foreldresamtale. Hun viser også at hun ikke liker denne situasjonen, siden hun uttrykker et ønske om egentlig å ta enkelte elever bort ifra prøven. Hun ønsker å skåne elevene fra den negative effekten prøveresultatene har. Dermed viser hun at de har et fokus på resultatene av prøvene. Dersom hovedfokuset hadde vært at elevene skal lære av dette, så hadde det vært meningsløst å ta elever bort ifra prøven. Likevel påpeker hun at elevene ikke ”kommer noe lenger” dersom man ikke arbeider mer med dem. Hun har et resultatorientert fokus på prøvene, men ser samtidig at dette ikke er uproblematisk. Dette er i tråd med det Williams og Ryan (2000) peker på at lærerne ser på vurdering som testing, og videre på summativ testing. Derfor ser de problematikken med denne typen vurdering, men ikke nytten.

Læreren i klasse 8A sa at han ville kartlegge mer ut ifra prøvene, og at han ønsket at elevene skulle lære av prøven. Også her hadde de resultatene av prøvene som et tema på kontaktmøter, men læreren viste samtidig et ønske om at prøvene skulle være til hjelp for elevene i deres læringsprosess. Han viser i misnøye til systemet med kontroll her:

”Ser jo skoleeier og er jo veldig sånn at vår skole skal liksom... veldig greit at gjør det bra og... jeg synes det blir litt sånn... jeg bryr meg egentlig ikke så mye om akkurat sånne ting altså. Hvor elevene står. Hva vi kan bruke dem til, det er det jeg er interessert i.”

Han sier her at han er mer interessert i hva de kan bruke prøvene til enn at skolen skal gjøre det bra. Dette beviser ikke at han ikke har et syn på prøvene som kontroll, men han er uansett mer opptatt av hva prøvene skal brukes til enn om skolen skal få et godt resultat. Han vil gjerne bruke prøvene i etterkant slik at de kan være til hjelp for elevene i deres læringsprosess:

”Jeg kommer til å skrive ut prøvene jeg. Jeg har jo resultatene hva de har svart riktig på, og sånn. Vet ikke hvordan de har svart eller noe, så det er vanskelig for meg å gå inn i og bruke det i undervisningen sånn som de er gjort nå da. For det er det vi er interessert i og, å bygge på det de kan. Og se hvor er det de ikke har klart å løse greiene da.”

”Jeg kommer til å kjøre dem ut og så vil jeg se om det de klarer og ikke klarer, og klarer de det på papiret, og hva gjør de galt og. Så jeg snakket med ungene om det og da må de også være ærlig at det her synes jeg er vanskelig og det her er bare tull, og hvorfor svarte jeg sånn og. Jeg vil ha en oversikt sånn jeg.”

Her sier at han ikke vet hvordan elevene har svart. Derfor vil han gå inn med nærmere kartlegging på bakgrunn av besvarelsene i prøvene. Dette vil fokusere på elevenes læringsprosess i stedet for fokus på resultatet på prøvene. Han fortalte videre hvordan dette skulle bli gjort i praksis:

”Jeg kommer til å kjøre ut en helt ny en, så jobber vi litt med dem. Da blir det jo litt individuelt da, at noen jobber med det og noen jobber med det. Men jeg kommer til å... For da har jeg jo fasiten, hva de har svart riktig og galt.”

I disse utsagnene viser han at han har et ønske om å jobbe med prøvene for å finne ut hva elevene har gjort. Måten han skal gjøre dette på, er å skrive ut en ny prøve, der elevene skal jobbe individuelt med prøvene med blyant og papir. På denne måten mener han at det blir lettere å finne ut hvordan elevene har tenkt når de har gjort disse oppgavene. Han sier også at han ønsker å samtale med elevene om hva de har gjort på de ulike oppgavene. Denne bruken av prøvene er i tråd med formativ vurdering. Dette med tanke på at han vil involvere elevene i læringsprosessen med samtalen med dem, og at fokuset på prøven er læringsprosessen, i stedet for kontroll. Det er tydelig et ønske av læreren å finne ut hva elevene egentlig har gjort på de ulike oppgavene.

Bruk av prøvene i etterkant

På intervjuet av representanten i skoleledelsen i 5A/8A kom det fram i samtalen om hvordan de brukte prøvene i etterkant. Her er et utsagn fra henne:

”Vi har diskutert hva vi kan gjøre, for vi bruker en del tid til å gjennomføre den nasjonale prøven. Og for at det... Det er jo et stort materie som kommer, og at lærerne får tid til å sette seg ned og se på resultatene og analysere dem, snakke sammen og finne ut eventuelle tiltak som skal settes inn. Kanskje skal det videre kartlegging av enkeltelever, kanskje må de organisere undervisningen sin litt annerledes. Kanskje skal man prøve å få til tredeling der det nå ikke er det. Skal man ha kursing, i spesielt i noen ting?”

Oppfatningen hennes om hvordan prøvene skal bli brukt, støtter synet på prøvene som en kontroll. For det første at resultatene i første omgang skal kunne si lærerne noe om det må settes inn tiltak eller ikke, og i andre omgang hvilke tiltak, underbygger det synet at det er

prøvenes resultater som er det vesentlige. For det andre er det lite med de tiltakene som går direkte på læring for elevene, kanskje med unntak av ”kartlegging av enkeltelever”. Tiltakene handler om organisering av skolen eller kursing av lærere. Resultatene av prøven blir da en kontroll på hvor godt skolen organiserer undervisningen sin. På denne måten vil det være et spørsmål om hvem som er tjent med prøvene, eller hvem prøven er ment å hjelpe. Som hun selv peker på, er det ikke elevene eller læreren som er først og fremst tjent med prøvene.

Lærerne kan ha et ønske om å bruke prøvene i etterkant, men det kan være flere ting som gjør at lærerne ikke får gjort dette. Læreren i klasse 8A mente at måten systemet var lagt opp, gjorde det vanskelig å bruke prøvene i etterkant:

L: Det er tre utskrifter jeg har. Men da må jeg kjøre ut tre forskjellige oppgavesett da, og levere ut til dem da. Men det skal jeg klare. Men det og gjør det jo på en måte...

I: Det gjør det vanskeligere for deg å...

L: Å gjøre etterarbeid. Så det er lagt opp til statistikk liksom altså. Når vi har avholdt det så skal vi være ferdig med det fra skolen sin side.

Han sier altså at siden det er tre oppgavesett, så blir det vanskeligere for han å følge opp elevene ut ifra disse. Dette gjør sitt til at han får et inntrykk av at prøvene er ment for statistikk, og at det er ment sånn at skolen ikke har noen bruk for prøvene etter de er avholdt. Han antyder her også en misnøye over at ”det er lagt opp til statistikk”. Dette kan tyde på at han synes at prøvene hovedsakelig skal hjelpe noen andre enn de på skolen. Han mener at det er lagt opp sånn at skolen skal være ferdig med prøvene når de er avholdt. Hans kollega i 5A nevner også at det er vanskelig å ta i bruk prøvene på grunn av måten resultatene kommer:

”Måten resultatene kommer på nett gjør egentlig at det ikke er samlet. Jeg får ikke tydelig sett hvem som har den misforståelsen eller den misforståelsen, da må jeg sitte og lete meg fram. Og kanskje er det mulig å finne ut av det på en lettere måte enn det jeg har gjort, men det er

ingen som har vist meg det. Så jeg har ingen type opplæring i hvordan jeg skal finne fram på nett heller. Så for meg er det veldig vanskelig å bruke den, faktisk.”

Hun peker altså på at hun har vansker med å finne ut hvilke misforståelser elevene har ut ifra måten resultatene kommer. Hun ønsker i lys av et kartleggingsperspektiv å finne ut hvilke misforståelser elevene har. De får en oversikt over hvor mange poeng elevene har fått, og hvilke oppgaver elevene har fått riktig og feil på. Men de får ingen oversikt over hva elevene har svart. Hvis hun skal finne ut dette ved hjelp av de nasjonale prøvene må hun gå inn på hver enkelt elev for å se hva eleven har svart på hver oppgave. Derfor synes hun det er vanskelig å bruke prøven til kartlegging av misforståelser. Hun samlet inn kladdene til elevene, og kunne brukt disse til dette, men dette gjorde hun heller ikke:

I: ”Jeg la merke til at dere prøvde å samle inn kladden til elevene. Fikk dere til det?”

L: ”Jeg har alle kladdene ja. Jeg har dem enda, men jeg har ikke sett på dem.”

I: ”Så dere har ikke brukt dem til noe spesielt?”

L: ”Nei, det har jeg lyst til, men jeg ser ikke når jeg skal få tid til det”

Hun sa altså at det var mangel på tid som førte til at hun ikke jobbet mer med kladdene. Hun hadde ikke tid, selv om hun ”har lyst” til å bruke kladdene. At hun ikke hadde tid til å arbeide med prøvene slik at de var til nytte for henne som lærer kommer også fram i her, da hun også kommer inn på at hun faktisk må prioritere det bort:

I: ”Tror du at du som lærer er tjent med at de nasjonale prøvene blir avholdt?”

L: ”Ja, hvis det hadde vært et bedre grunnlag for å arbeide med dem, så tror jeg det.”

I: ”Hva mener du med å arbeide med dem da?”

L: ”Hvis det hadde vært lagt tid i arbeidstida mi. Hvis jeg hadde hatt timer til å jobbe med det. Så hadde jeg hatt bedre forutsetninger for å gjøre det. Nå så blir de slukt i all annen

hverdag. Jeg skulle ønske jeg hadde tid til det, men det er faktisk så mye annet du må gjøre at du må prioritere bort.”

Som nevnt tidligere, så kom jeg til denne skolen en tid etter at jeg hadde hatt intervjuene med dem. På dette besøket spurte jeg læreren om hvordan det hadde gått i klasse 8A med etterarbeidet av de nasjonale prøvene i klassen. Læreren sa da at de ikke hadde gjennomført dette likevel. Han sa at ”han rett og slett ikke har hatt tid”. Dette betyr at det var prøvenes resultater som likevel ble fokuset, siden disse ble et tema på kontaktmøte uten at de jobbet mer med prøvene i etterkant. Læreren sa altså at det var mangel på tid som førte til at han ikke arbeidet i klasserommet med dette videre. Både læreren i 5A og læreren i 8A uttrykte altså et ønske om å arbeide mer med prøvene, men at de ikke fikk tid til dette.

Representanten i skoleledelsen peker på at lærerne får tid til å sette seg ned og se på resultatene. Men dette betyr ikke at de får tid til å arbeide i klasserommet med elevene om prøvene. Jeg har ingen data på hva som ble gjort i stedet verken i klasse 5A eller 8A, så jeg har ingen grunn til å si at det som ble gjort ikke var viktig eller læringsskapende. Men som Wiliam påpeker i sitt foredrag, så er det ingenting som er mer effektivt enn at lærerne tar i bruk formativ vurdering i sin praksis (Wiliam 2010). Dersom formativ vurdering skal være en del av hverdagen, så er det helt avgjørende at slike summative prøver som de nasjonale prøvene blir fulgt opp i lys av formativ vurdering. Uten videre arbeid med dem, så vil de ha en ødeleggende effekt på elevenes læring (jf. Smith 2009).

På det møtet da jeg returnerte til skolen, spurte jeg altså læreren i 5A om hvordan de hadde arbeidet med de nasjonale prøvene i etterkant. Da sa hun at de hadde analysert prøveresultatene med tanke på at de hadde sett på hvem som kom akkurat over og akkurat under grensen til nivåene. Hun sa ikke noe om at de brukte disse funnene til noe mer enn refleksjon over resultatene. Cooper og Dunne (2000) mente det kunne være et problem i bruk til sammenligning av små utvalg, at noen elever kom over eller under en grense til et nivå. Brown (2005) pekte på at lærere kunne utøve mer innsats til disse elevene for å forbedre resultatene i sin klasse. En kan ikke si at dette ble gjort i dette tilfelle, siden denne analysen kom i etterkant av prøven. Men det viser at lærerne og skoleledelsen er klar over dette

fenomenet som Cooper og Dunne belyser, og at det derfor kan tenkes at det kan bli brukt slik Brown påpeker ved senere prøver dersom det blir et større press på lærerne for å oppnå resultater.

5.3.2 Klasse 5B

Gjennomføring

Denne skolen var som nevnt en liten skole. Det var et datarom, men det var kun fire datamaskiner her, så det var nødvendig å bruke flere datamaskiner enn disse. Datarommet var for øvrig like ved klasserommet deres, så det var naturlig at de fire maskinene ble brukt til prøvene. Bortsett fra disse, var det en datamaskin inne i klasserommet til 5.klassen. Denne ble brukt av en elev. I gangen mellom deres klasserom og klasserommet til en annen klasse var det tre datamaskiner som ble også brukt. Ellers satt til sammen tre elever inne i andre klassers klasserom, samtidig som de hadde undervisning. Av disse satt to i klasserommet like ved 5.klasserommet, og en satt i et klasserom litt lenger unna. Det varierte veldig hvor god plass elevene hadde til å kladde. De fleste elevene hadde god plass, men de to som satt sammen inne i klasserommet til en annen klasse, hadde ikke plass til noen ting på pulten.

Da elevene ble ferdige, fikk de gå fra datamaskinen sin, og inn i klasserommet. De gjorde da frie aktiviteter, men måtte være stille. 25 minutter før prøven var ferdig, var det friminutt på skolen, så da fikk de som var ferdige gå ut.

Syn på prøvene

Rektoren i skolen til klasse 5B pekte på at prøvene kan bli brukt som en del av læringsarbeidet til eleven:

”Men jeg ser jo altså at de nasjonale prøvene kan brukes som en del av vurderingsarbeidet til læreren, og på den måten så tenker jeg jo at de nasjonale prøvene kan være, er et nyttig virkemiddel, et nyttig verktøy i elevens læringsarbeid og ikke minst et nyttig verktøy for læreren for å se hvor eleven er hen”

Hun har et syn på de nasjonale prøvene at de kan være til god hjelp for elevene i deres læringsarbeid dersom de ”brukes som en del av vurderingsarbeidet” til læreren. De kan også hjelpe læreren i å ”se hvor eleven er hen”. Videre sier hun:

”Det handler vel mest om hvordan man tar ting og løsriver det litt ut ifra en sammenheng. For ser du ikke kartleggingsprøvene, og ser du ikke de nasjonale prøvene som en del av det ordinære arbeidet du gjør i klassen. Og en del av læringsarbeidet til eleven, så mister de en funksjon.”

Hun peker her på at du må se de nasjonale prøvene i sammenheng med det daglige arbeidet du gjør i klassen. Her kan en trekke paralleller til det Slemmen (2009) sier om at elevene kan ha vansker med å se disse vurderingsprosessene som er i klasserommet sammenheng med oppsummerende prøver. Rektoren sier altså at læreren må se de nasjonale prøvene i sammenheng med det ordinære arbeidet i klassen. På denne måten vil det også hjelpe elevene med å forstå vurderingsprosessene. Dette er i tråd med formativ vurdering, og her blir de nasjonale prøvene en del av den formative vurderingen en lærer gjør.

”Ja, og så ha en samtale med barnet da, knyttet til... ja hvordan... skjønte du det du gjorde? Det er jo den ene biten da. Forsto du hva du holdte på med her? Hva svarte du på? Sånn at du får nyansert de nasjonale prøvene littegrann og, for det ligger utrolig mye feilkilder også på en dag som dette her”

Rektoren kommer her med et eksempel på hvordan en kan jobbe videre i klasserommet med den enkelte elev knyttet til å ha en samtale med eleven. Dette knytter seg særlig opp mot en bredere kartlegging av eleven, for å få avdekke om det er feilkilder som er årsaken til svarene. Dersom man tar denne samtalen i klasserommet med hele klassen til stede, slik som Ryan og Williams (2000; 2007) foreslår, så vil flere elever lære av dette. Dette i tillegg til at læreren

får kartlagt elevene bedre, slik som rektoren ovenfor ønsker at lærerne gjør. Senere kommer hun tilbake til dialogen mellom lærer og elev. Da sier hun:

”Forsto du det her spørsmålet? Synes du at du kan det her? Hva skal vi gjøre for at du eventuelt skal få dette bedre til? Akkurat det her innholdsområdet. Kommer det ut på de nasjonale prøvene at du ikke er noe spesielt god til subtraksjon, ja vel, hva er det med subtraksjon da som gjør at du ikke synes du får det så godt til?”

Her legger hun til at læreren bør justere undervisningen sin ut ifra hva elevene har svart, og ut ifra samtalen med elevene etterpå. På denne måten er hennes syn på prøvene ikke bare basert på kontroll, men også at de skal være til hjelp i elevenes læringsprosess. Hun viser videre at hun er skeptisk til at skolene kan sammenlignes ut ifra de nasjonale prøvene:

I: ”Tror du at læreren, lærerne jobber med prøvene slik at de er til nytte i undervisningen?”

S: ”Ja, noe av problematikken i første omgang, er jo den negative publisiteten de nasjonale prøvene har fått. Den er jo knyttet til medias framstilling av de nasjonale prøvene. Ja, de har jo fokusert utrolig mye på det å sammenligne skolene imellom. Blitt brukt nærmest i en konkurransesituasjon, at det her skal føre til forbedring i skolen. Sånn at har du det fokuset, så er det klart at lærerne føler seg under press. At de nærmest er deltakere nærmest i en form for konkurranse her, og de er redd for at det her skal flytte fokuset bort fra det mangfoldet som finnes i elevgruppa. Altså du får ikke brukt det her som en del av vurderingsarbeidet. Det at du får alt for mye fokus i gode prestasjoner. Det blir jo ikke bra.”

Det at hun svarer på en slik måte på om lærerne jobber med prøvene slik at de er til nytte i undervisningen, tyder på at hun mener at medias fokus på det å sammenligne skolene hindrer lærerne i å bruke prøvene slik at de er til nytte i undervisningen. Fokuset flyttes fra ”mangfoldet i elevgruppa” over til ”for mye fokus på gode prestasjoner”. Dette fører til at lærerne får et press på seg som fører til at de altså ikke får brukt prøvene som en del av

vurderingsarbeidet. Hun mener altså at dersom skolene blir sammenlignet, så er det en hindring for elevenes læring.

Det hun sier om at skolenes sammenligning i media, og at det kan ha en negativ effekt på lærernes fokus, stemmer godt overens med synspunktet til læreren i 5B:

I: "Føler du at du måtte forberede elevene til prøvene på noen måte?"

L: "Først og fremst følte jeg at jeg måtte forberede dem mentalt da, for det faglige det gjør vi jo, det er jo sånt som vi gjør da, jeg vet ikke. Og så at jeg måtte forberede dem på prøveformen, pluss prøve å roe ned både elever og foreldre i forhold til resultat. At det ikke blir for mye, ja stress og prestasjonsangst knyttet til det. For det er svakheten med det som jeg ser det at det har blitt hauset opp veldig mye i media og sånt, og det virker negativt for faget sin del, og på en del elever og foreldre, og jeg ser det, på resultatene så ser jeg at det er en del som har gjort det dårligere på grunn av at de har vært litt for stressa ut ifra hvor jeg anser der de er faglig og så er det noen som gjør det dårligere for de har hatt det for travelt, så resultatet for klassen min da ligger litt under der det burde ha vært."

Han sier at siden det har blitt "hausset opp i media", så virker det negativt på faget, og at dette kan ha ført til at elevene har gjort det dårligere på grunn av dette. Han peker på at medias framstilling virker negativt i forhold til foreldre. De nasjonale prøvene skulle være et tema på foreldresamtaler. At resultatet er dårligere enn det "det burde ha vært" er ikke noe problem i læringsprosessen til elevene dersom læreren bruker oppgavene i prøven slik som rektor ovenfor påpeker. Da vil elevene få en mulighet til å forklare og begrunne sine svar, og de vil lære av det. Dersom det viser seg at elevene kan mer enn de har fått vist på prøven, vil dette da komme fram. At elevene har fått dårligere resultat enn de "burde" ha fått, er bare et problem dersom læreren blir stilt til ansvar for resultatet. Fokuset ligger da på resultatet, og ikke på læringsprosessen. Han trekker fram skepsisen til presset som legges på elevene, og at det kan være skadelig for faget. En kan derfor også her sammenligne med det Williams og Ryan (2000) peker på om at lærere ser på vurdering som summativ testing og ser problematikken, men ikke verdien i det.

Han peker også på at han synes det er mye å sette seg inn i:

”men først og fremst så skulle det ha vært utkrystallisert en lettvintere inngang til prøven da. Altså at du har det praktiske uten at du trenger å lese så veldig mye stoff. Det er litt for mye skriftlig materiale rundt det.”

Han synes at det er mye å sette seg inn i når det gjelder å lese. Her skal det legges til at denne læreren er kontaktlærer for klassen og skulle også gjennomføre nasjonale prøver i engelsk og nasjonale prøver i lesing i den samme klassen. Han sier videre at han er blitt mer negativ til prøvene på grunn av dette:

I: ”Føler du at du ble mer negativ til prøvene på grunn av mengden?”

L: ”Jeg føler det, jeg gjør det faktisk, fordi at jeg opplever det at de som har gitt oss det her da, ikke helt har innsikten i hvor lite tid vi har til det.”

Han mener at de har for lite tid til å sette seg inn i de nasjonale prøvene, og at det er for mye lesestoff. Dette har ført til at han blir mer negativ til prøven. Han retter også misnøyen mot ”de som har gitt oss det her”, og distanserer seg på den måten til systemet. Dette kan også tyde på at han mener at det ikke er de som har godt av prøven, men at de gjennomfører dem for noen andres skyld.

Bruk av prøvene i etterkant

Læreren viser til et fokus på resultat også senere i intervjuet:

”Jeg ser det jo, som jeg sikkert sa til deg sist og da, at det er et greit hjelpemiddel i å se på resultat og finne ut hvordan det ligger an, men med så lita referansegruppe som mine er, og med såpass mange som strever, og at man skal få fram resultatene av det i en sånn ranking, det synes jeg er ikke bra da.”

Bruksverdien til de nasjonale prøvene blir her å ”se på resultat og finne ut hvordan det ligger an”, uten at han ønsker at skolene skal sammenlignes på grunnlag av dette. De jobber ikke med prøvene i klasserommet ut over dette:

I: ”Har dere jobbet noe mer med prøvene i etterkant i klasserommet?”

L: ”Nei, det har vi ikke gjort. Det er jo sånn som jeg får frem på oppsummeringsprøver ellers også da.”

De har ikke jobbet med prøvene i klasserommet. Dette på grunnlag av at de har oppsummeringsprøver ellers. De nasjonale prøvene kan da virke overflødige. Men som nevnt i analysen av klasse 5A og 8A: Uten at det jobbes mer i klasserommet med de nasjonale prøvene, men at resultatene blir et tema på en foreldresamtale, så vil fokuset for elevene være på resultatet og ikke på læringsprosessen. Dette kan da altså ha negativ påvirkning på elevenes selvtillit og motivasjon.

I: Føler du liksom at de nasjonale prøvene har innvirket, har noe påvirkning på undervisningen ellers? Altså, forandrer du undervisningen ut ifra, eller etter de nasjonale prøvene, ut ifra resultatene?

L: Nei, det har jeg faktisk ikke gjort da. Jeg har jo, vi har jo det at det blir et ekstra liksom, et ekstra fokus på matte da, gjennom de nasjonale prøvene i matte.

Han viser her videre at resultatene på de nasjonale prøvene ikke fører til at han forandrer noe på undervisningen, men han peker også på et annet poeng. Nemlig at det blir mer fokus på

matte. Dette er i tråd med det Brown (2005) sier om at nasjonale prøver kan føre til at skoler satser kun på ting de blir testet på. Det er vanskelig å si hvor stor denne effekten kan være, men det kan bli som læreren sier et større fokus på matte (eller nærmere bestemt regning) på grunn av de nasjonale prøvene.

Rektoren mente at det var nødvendig med etterarbeid med prøvene. Hun sa blant annet dette:

”Hvis du ikke prater med eleven da i etterkant, så får man ikke fatt i hva han kan, og så jeg tenker at en nasjonal prøve uten et etterarbeid er nesten bortkastet da.”

Hun mener altså at en nasjonal prøve er ”nesten bortkastet” dersom det ikke blir gjort noe etterarbeid med den. Selv om hun mener dette, så ble det altså ikke gjort noe etterarbeid i klasserommet i denne klassen.

5.3.3 Klasse 8B

Gjennomføring

Lærerne i klassen hadde egentlig planlagt å starte prøven klokka 10.30 på prøvedagen, men måtte flytte den til 11.30 på grunn av feil med reserveringen av datarom. Egentlig skulle de dele klassen inn i to, og så skulle den ene gruppa gjøre seg ferdig med prøven, for så å sende inn den andre gruppa for å ta prøven. Men på grunn av feil med reserveringen fikk de bare 20 datamaskiner til rådighet, og de måtte dele gruppa inn i tre i stedet. Læreren satte opp 60 minutter til hver av gruppene. Dette fordi de andre på skolen som hadde tatt prøvene, brukte omtrent 60 minutter på dem. De som trengte mer tid, skulle få lov til å sitte i 90 minutter. De som ikke hadde prøven, skulle ha undervisning i et annet klasserom. Datarommet de var på var et ganske stort rom. Noen av datamaskinene sto ganske tett sammen, men det var ganske god plass til å kladde for alle sammen. Da prøven var i gang, og det nærmet seg 60 minutter, innså læreren at elevene trengte mer tid, og at tidsskjemaet ikke ville gå opp. Derfor begynte de å sende elever inn fortløpende etter hvert som elevene ble ferdige.

Som nevnt startet prøvene klokka 11.30, og skoledagen varte til klokka 1500. Det var tre lærere som satt i en time hver som vakt. Den siste læreren skulle altså bare sitte til 14.30. Læreren gikk da hjem, til tross for at det var elever som fortsatt med prøven. Den siste halvtimen måtte da læreren som hadde undervisning med resten, gå mellom klasserommet og datarommet. Da klokka ble 1500 var det 7 elever som fortsatt ikke var ferdige med prøvene. De fikk da beskjed om å logge ut, for så å få fortsette påfølgende dag. Dagen etterpå var det 12 som fikk ta prøven. Dette var de som ikke ble ferdige, samt noen som ikke hadde vært på skolen dagen før. Også nå var det bare en lærer som hadde ansvar for både elevene som hadde prøven og elevene som hadde undervisning.

Den første dagen de hadde prøven kom det fortløpende inn elever helt fram til klokka 14.20, da de siste startet. Den andre dagen var det to elever som satt i 60 minutter, før de ble bedt om å levere. Disse elevene observerte jeg dagen før, så det betyr at disse med sikkerhet fikk bruke mer enn 90 minutter totalt på prøven.

Syn på prøvene

På spørsmål om hva hun synes om de nasjonale prøvene, sa representanten i skoleledelsen ved denne skolen blant annet følgende:

”Nå synes jeg for så vidt at de har litt for seg all den tid vi kan ta ut data som gjelder barneskolen. Vi har jo elever fra 3 barneskoler, og vi ser en klar resultatmessig skala, hvor vi har en skole som skårer lavt, og en skole som skårer vesentlig høyere. Høyest da. Så er det en i midten. Og det er klart at å gi resultatene som tilbakemeldinger til de barneskolene, kan jo være fruktbart hvis det gjøres noe der da.”

Hun mener at prøvene kan brukes til å sammenligne skoler, og at de i neste omgang kan føre til at ”det gjøres noe” i de skolene som får resultatene. Med dette antyder hun også at ungdomsskolen ikke har ansvar for resultatene til elevene. Det vil si at det er kun

barneskolene elevene kommer fra som får noe ut av prøvene. Når det kommer til årsaker til problemet med de skolene som skårer dårligst peker hun på flere ting:

”For det er ikke så lett hvis det dreier seg om lærerkrefter, så vet jo man at lærerne ikke veldig ofte skifter stil da. Så det er jo kanskje snakk om etter og videreutdanning for dem da. Å ta det på eget initiativ så vet vi jo at det er tungt å gjøre det.”

”De kan jo beskrive årsaken som noe utenfor seg selv som for eksempel opptaksområde. At det er derfor, at de har en mer sammensatt gruppe av litt mindre stimuli, men sånn som vi ser det så bor vi jo i et ganske likt miljø da i forhold til boligmasse og sånt.”

”Jeg er nokså sikker på at de vil finne på... altså ha en forklaring på hvorfor de gjør det dårligere. Det kan jo være rektor sin lederstil eller det kan jo være flere ting.”

I første omgang peker hun på at det kan være lærernes skyld, og at det da kan være et tiltak å gi dem videre eller etterutdanning. Hun viser at hun ikke har noen tro på at det er skolens opptaksområde som er grunnen. På den måten stiller hun skolene til ansvar for resultatene. Selv om hun toner ned utsagnet sitt, så kommer dette sterkere til syne med at hun tror at skolene vil ”finne på” en forklaring for de dårlige resultatene. Rektors lederstil mener hun også kan også være årsak til at elevene skårer lavt på de nasjonale prøvene. Disse utsagnene viser at hun mener at resultatene av prøvene kan brukes til å sammenligne skoler og sette dem opp mot hverandre. Dette tyder på et syn på prøvene som et middel for kontroll av tidligere læring på grunn av at det er barneskolene som er ansvarlige for resultatene elevene får. Dette kommer også fram da hun blir spurt om elevene er tjent med at prøvene blir avholdt:

I: ”Tror du at elevene tjent med at prøvene blir holdt?”

S: ”Ja at de fikk jo... for eksempel i engelsken så fikk de jo umiddelbart svar på hva de skåret da. Ut over det får de vel ikke noen helt konkret tilbakemelding der og da om hva det er de er

svakest på. Så når det var en prøveskåre på sånn ca, rundt 40 poeng for eksempel på engelsk da, så fikk de jo vite om de hadde 20 eller noen og 34 eller sånn da, og på den måten satte de seg på en skala på en måte selv for sine prestasjoner.”

Hun viser her som nevnt at prøvene er til kontroll av tidligere læring, ved at elevene får ”sette seg selv på en skala”. Selv om hun også antyder at elevene ikke får noen konkret tilbakemelding på hva de er svakest på, så mener hun altså at elevene er tjent med å få sette seg selv på en skala.

Læreren i klasse 8B viser også at hun har et syn på prøven som ligner på det representanten i skoleledelsen viste. På spørsmål om hun som lærer er tjent med at de nasjonale prøvene blir avholdt svarte hun:

”Jeg tror ikke jeg blir det. Jeg tror barneskolene blir det. Vi kan jo finne ut av... altså, vi finner jo ut av hva de kan uavhengig av de nasjonale prøvene, mens det er jo et fint... hvis de kunne... ja altså, en nasjonal prøve i tiende... det ville vise oss hva vi hadde gjort riktig og galt.”

Hun peker på at dersom det hadde vært en nasjonal prøve i tiende, så hadde det vist lærerne hva de hadde gjort riktig og galt. Dette viser at hun har et syn på prøvene som kontroll. Prøvene peker her tilbake på læringsprosessen. Hun har en oppfatning om at prøvene også ville vise **hva** lærerne hadde gjort riktig og galt. Smith (2009) og Black m.fl. (2002) peker for øvrig på at et resultat på en prøve i seg selv ikke går inn på elevenes læringsprosess uten veiledning om hva som må forbedres. Det kan man vel overføre til å gjelde for lærere også. Om de får et godt eller dårlig resultat, så betyr ikke det at lærerne vet hva som er gjort riktig og galt. Hun har for øvrig et forslag til hvordan forbedring skal kunne skje:

”For meg personlig, så må jeg ikke ha nasjonale prøver i matematikk. Men jeg føler for barneskolene sin del, så må man jo ha det. I allefall når man kan gå inn og se forskjellene

mellom skoler da. Hvis en skole gjør det veldig bra på nasjonale prøver, og en skole gjør det veldig dårlig, så blir de... den skolen som da, kanskje ser litt på den skolen som gjør det bra, i forhold til hva gjør de på den andre”

Hun sier at hun ikke har noe behov for å ha prøvene. Men hun mener at skolene skal lære av prøveresultatet. Skolene kan da se på de skolene som gjør det bra og lære av dem. Dette bekrefter synet på prøvene som kontroll, og det viser at hun stiller de ulike barneskolene til ansvar for resultatene ved å sammenligne skolene ut ifra resultatene på de nasjonale prøvene. På spørsmål om elevene er tjent med prøvene, svarer hun:

”Jeg tror ikke elevene bryr seg så veldig hardt. De er mest opptatt av prøver de får en karakter på, og hvis de nesten ikke får vite resultatet engang, så spiller det vel ikke så stor rolle for dem.”

Siden elevene ”nesten ikke får vite resultatet engang”, så bryr de seg ikke så veldig mye om de nasjonale prøvene. Det er altså skolene som skal lære av prøveresultatet, og elevene har lite nytte av prøvene.

Bruk av prøvene i etterkant

Følgende to utsagn er hentet ifra intervjuet med representanten i skoleledelsen i skolen til klasse 8B:

I: ”Tror du lærerne jobber med prøvene slik at de er til nytte i undervisningen i etterkant av prøvene?”

S: ”Jeg har ikke gjort det selv. Egentlig så tror jeg ikke det. Det kan jo være at norsklærerne, som retter dem manuelt får kanskje et litt annet forhold til det da. Mens vi på ... får ut resultatene og... Jeg kommer til å ha med meg resultatene til foreldrekonferansene da, men bare fortelle dem hvor eleven skåret på den prøven, og ikke bruke den til mer enn det.”

I: "Så det er ingen sånn... Altså den... nasjonale prøver i regning. Regning er jo en grunnleggende ferdighet i alle fag. Det er ingen felles forståelse i kollegiet om hvordan... om å bruke det da?"

S: "Nei, det må i såfall blitt drøftet på matematikkseksjonen, men utover det i en felles forståelse for skolen og alle lærerne det er det ikke i allefall".

Hun er faglærer i engelsk samtidig som hun er trinnleder for åttende i skolen. Hun snakker derfor ut ifra egen praksis med arbeidet med prøvene. Det legges altså ikke opp til noen felles forståelse for bruk av prøvene, og det er opp til hver enkelt lærer hva de gjør ut av det. Så hun prater ut ifra dette grunnlaget når hun sier at hun vil ha med seg resultatene av prøven til foreldrekonferansene, og fortelle "hvor eleven skåret på den prøven." Akkurat dette gjelder prøven i engelsk, og ikke den jeg observerte, men det er tydeligvis ikke noe krav fra ledelsen om at de nasjonale prøvene i regning skal bli brukt til noe mer enn å formidle resultatene til foreldrene. Også i denne klassen vil de altså prate med foreldrene om prøveresultatene uten mer arbeid med prøvene, og det vil som nevnt kunne virke ødeleggende for elevenes læring (jf. Smith 2009).

Når man har et syn på prøvene at de skal være kontroll av læring som har skjedd, så er det også unaturlig at de skal ta i bruk prøvene i etterkant. For en ungdomsskole med dette synet på prøvene, innebærer de en kontroll av barneskolene som elevene har gått på tidligere. Ansvar for ungdomsskolen blir da å avholde prøvene, og formidle resultatet til foreldre og barneskolene. Prøvene blir da bare noe en blir satt til å gjennomføre. Siden elevene uansett ikke er de som skal tjene på å ha prøvene, vil det være lite verdi i prøvene i etterkant. Da er det naturlig at de ikke jobber noe mer med prøvene i klasserommet i etterkant:

I: "Har dere jobbet noe med prøvene i etterkant i klasserommet eller noe?"

L: "Nei"

5.4 Årsaker til manglende bruk av prøvene i klasserommet i etterkant

5.4.1 Faktorer som kan påvirke resultatet

Forskjeller i klassenes forberedelse og gjennomføring

Det var flere ting de forskjellige klassene gjorde ulikt i forhold til forberedelsen, men særlig med tanke på gjennomføringen av de nasjonale prøvene. Måten skolene forbereder og gjennomfører prøven på, kan ha betydning for elevenes resultater.

I å forberede elevene jobbet både 5A, 5B og 8A med tidligere avholdte nasjonale prøver i papirform timen før gjennomføringen. 8B hadde ikke noen forberedelser direkte knyttet opp mot prøven. Begge åttendeklassene hadde for øvrig høstferie uka før prøven skulle gjennomføres, så det gikk lang tid mellom siste matematikktime og gjennomføringen av de nasjonale prøvene i begge tilfellene. 5A hadde blitt trukket ut til å være med på pilotering av prøvene. Derfor hadde 30 tilfeldige elever fra deres klasse fått prøvd denne prøveformen på forhånd.

I gjennomføringen av prøvene var det veldig ulikt fra skole til skole hvordan tilgangen til datamaskiner og hvilke datarom de hadde. 5B hadde for eksempel bare fire datamaskiner på sitt datarom. De fleste datarommene hadde dårlig luft, særlig mot slutten av prøvetiden. Dette gjaldt det minste datarommet til 8A, datarommet til 8B og datarommet til 5A. Det ble forsøkt å lufte, men det førte til at ble bråk utenfra. Skolen til 8B hadde dessuten oppussingsarbeid på skolen da prøvene ble avholdt, og bråk fra dette arbeidet hørtes godt i deres rom.

Organiseringen av prøvene ble gjort ulikt i klasse 5B i forhold til resten av klassene. 5A, 8A og 8B, som alle var klasser med mer enn 50 elever, sendte fortløpende inn elever etter hvert som elevene ble ferdige. Dette førte til at det var veldig vanskelig å følge med tiden hver enkelt elev brukte. Jeg observerte som nevnt elever som helt sikkert satt mer enn 90 minutter i klasse 8B, men mistenker at det også var flere elever som satt mer enn 90 minutter i både 5A, 8A og 8B. Dette fordi at lærerne selv sa at de mistet oversikten over tidsbruken etter hvert.

Enda et problem med å gjøre det slik, er at elever som ikke har hatt prøven får møte elever som har tatt den. Dette kan føre til at noen elever forteller andre elever om prøven eller om enkelte oppgaver på forhånd. I tillegg til dette, kan det være ulikt hvilke beskjeder som blir gitt i forkant av prøven. I alle disse tre klassene observerte jeg at det ble gitt noen beskjeder til alle elevene like før de skulle starte. Dette var varierende beskjeder, alt fra praktiske opplysninger (eksempelvis hvor lang tid de hadde på prøven) til råd og tips (eksempelvis oppfordringer til å kladde og bruke god tid). Elevene som kom inn etter hvert fikk ikke nødvendigvis de samme beskjedene som ble gitt ved oppstarten. I klasse 5B, som var en liten klasse, kunne læreren sette i gang hele klassen samtidig, slik at det var lett å følge med hvor lang tid elevene har brukt, og sørge for at alle fikk samme beskjeder. Et problem som dukket opp der, var elevenes aktiviteter etter hvert som de ble ferdige. Dette blir mer beskrevet i ”Jakob-tilfellet” nedenfor.

Det var også litt ulikt hvilke beskjeder elevene fikk da de skulle levere. I 5A så ble elevene oppfordret til å se over oppgavene før de leverte. De fikk ikke lov til å levere før de hadde besvart alle oppgavene. Da elevene trykket på at de skulle levere besvarelsen så kom det opp et bilde hvor de måtte bekrefte at de skulle levere. For eksempel var det en elev som spurte læreren om hva hun skulle trykke på da hun hadde trykket på levert og fått opp dette bildet. Da sa læreren at hun måtte gå tilbake og se over oppgavene. I klasse 5B ble ikke elevene på noen måte oppfordret til dette av læreren. Læreren i denne klassen sa til meg at han ikke visste om det var mulig å gå tilbake for å se over oppgavene. Han sa i den anledningen til meg at han hadde så dårlig datakunnskaper at han ikke klarte å finne det ut.

Uforutsette hendelser

Uforutsette hendelser kan alltid oppstå i en slik situasjon, og er vanskelige å planlegge og å forholde seg til. Et eksempel er en situasjon i 5A. En gutt i klassen satt ved datamaskinen uten å arbeide med oppgavene. Først trykket han seg inn på tilfeldige oppgaver og svarte på noen få oppgaver (ganske tilfeldig så det ut som). Så begynte eleven å leke seg med skjerminnstillingene på datamaskinen. Etter en liten stund ble eleven veldig frustrert, og løp ut av rommet. Læreren fulgte etter han og fikk han etter hvert tilbake til plassen sin. Da satt læreren seg ned ved siden av han og prøvde å hjelpe eleven med oppgavene. Læreren prøvde

å motivere han ved å hjelpe han med oppgavene, mens eleven fortsatt var veldig utilpass med situasjonen. For å hjelpe han å komme i gang med oppgavene sa hun ”Skriv to tusen og tjueåtte i ruta der” på en oppgave (Vedlegg 2). Læreren satt ved siden av eleven helt til han hadde besvart alle oppgavene på prøven, og skrøt av han da han var ferdig fordi at han klarte det. Læreren valgte i dette tilfellet å fokusere på det emosjonelle, og det ble viktig at eleven kom i mål.

En slik situasjon har stor påvirkning på prøveresultatet, og måten man som lærer forholder seg til en slik situasjon kan også påvirke resultatet. For det første kan bråk og uro fra eleven påvirker de andre elevers konsentrasjon. Men særlig påvirker det eleven det gjelder sitt prøveresultat. Dersom læreren hadde latt eleven gå, og levert oppgaven slik den var, så hadde resultatet sett helt annerledes ut. Sett i lys av formålet med prøven, så hadde ikke resultatet noe å si for kartleggingen av denne eleven. Eleven var uansett så lite motivert og emosjonelt fraværende at det er håpløst å kartlegge hans grunnleggende ferdigheter i regning på det tidspunktet. Hadde fokuset vært på kartlegging av denne elevens grunnleggende ferdigheter, så kunne læreren latt han gå, for dette kan ikke kartlegges uansett slik som elevens tilstand var. Sett i lys av kartlegging av klassen som gruppe, så bør man kanskje levere slik det var siden han forlot prøvelokalet. Men i så fall vil kanskje heller ikke dette avspeile hans grunnleggende ferdigheter i regning, og det også skape et feilaktig bilde på gruppa som helhet.

Det er ikke mulig med grunnlag av dette å si hvorfor eleven ble så frustrert. Men det er en mulighet for at det var på grunn av prøvesituasjonen, og at han følte at han var i en presset situasjon. Hvis dette var tilfellet, så vil det kunne være forebyggende å ha en klasseromssituasjon som fokuserer på læring, i stedet for prestasjoner. Dette på grunn av at det kan hende at eleven ikke ønsker å ta fatt på oppgaven i frykt for å skade sin egen selvaksept (jf. Smith 2009), eller at eleven ikke ønsker å ta fatt på oppgaven i en konkurransesituasjon i frykt for å tape (jf. Black m.fl. 2002).

Jakob-tilfellet

Et eksempel på en elev som sannsynligvis kunne fått et bedre resultat enn han gjorde, var en elev i klasse 5B. Den skolen han gikk på er som nevnt en liten skole med få datamaskiner tilgjengelige. Elevene skulle gjennomføre prøvene på 90 minutter, og de fikk gå ut etter hvert som de ble ferdige. Etter 60 minutter hadde alle levert unntatt en elev. Det er han jeg har valgt å kalle Jakob. Jakob var ifølge læreren en elev som arbeidet veldig grundig, men også sakte med alle arbeidsoppgavene han fikk. Da alle hadde levert sine prøver unntatt han, gikk jeg bort og så hvor langt Jakob hadde kommet på dette tidspunktet. Han var da på oppgave 25 av 48. Etter dette økte han tempoet betraktelig, og leverte 10 minutter før tiden. Altså hadde han gjort unna omtrent halve prøven på 20 minutter. Da jeg senere fikk se hans resultat av prøven, viste det seg at han fikk 28 av 48 riktige. Dette var nest best i hans klasse. Men det som var mest interessant i denne sammenhengen, var at han fikk 19 riktige på de 24 første spørsmålene, og 9 riktige på de 24 siste spørsmålene i oppgavesettet. Han gjorde det altså betraktelig bedre i den første halvdel av prøven enn i den siste.

Det kan naturligvis være flere årsaker til dette. Det kan hende oppgavesettet var vanskeligere i den siste halvdel av settet. Det kan da være naturlig å sammenligne han med de andre elevene i hans klasse som hadde samme oppgavesett for å se om de også gjorde det bedre i første halvdel av prøven. Det var seks elever som fikk dette oppgavesettet i hans klasse. De andres skåre i henholdsvis første og andre halvdel av prøven var: 12-11, 10-7, 14-11, 11-14 og 9-9. De andre elevene i hans klasse, som det vil være naturlig å sammenligne han med, gjorde det altså ikke spesielt bedre i den første halvdel av prøven. Derfor er det mer sannsynlig at det skyldes tiden at han gjorde det dårligere i den andre halvdel enn i den første. En kan si at han uansett var sent ute da han kun var halvveis da det hadde gått 60 minutter, og han måtte skynde seg for å bli ferdig. En vil da kunne anta at han med ubegrenset tid vil kunne gjøre det bedre på prøven. Da vil tiden være en faktor som påvirker hans prøveresultat, og derfor være noe som står i veien for å måle hva han egentlig kan. Siden Jakob leverte 10 minutter før tiden til tross for at han hadde dårlig tid, så kan det også være andre årsaker til at han skyndte seg. Veldig sannsynlig er det, noe som læreren også påpekte etter prøven, at han ville være med på leken utendørs i stedet for å sitte inne og regne. At han plutselig ble klar over at alle de andre i klassen var ute og lekte, og han ville heller være med på det, kan ha ført til at han satte opp tempoet. I så fall vil det være en faktor som påvirker

hans resultat. Tidspresset, samt fristelsen til å leke sammen med vennene sine var faktorer som hadde stor påvirkningskraft på Jakobs resultat.

Informantenes bevissthet rundt faktorer som påvirker resultat

Ingen av informantene ble spurt om feilkilder eller slike faktorer, men nesten alle informantene kom inn på slike faktorer som kunne påvirke resultatet selv. Noen brukte ordet ”feilkilder” om disse faktorene. Skolelederen i 5A+8A brukte ordet feilkilder om å ha prøvene på data. Hun nevnte også at elevene ville tippe litt. Dette var det flere andre av informantene som også pekte på. Læreren i 5A sa også at mange elever ”gjetter vilt”. Læreren i 5B pekte også både på det å ha prøvene på data fører til at elever gjør det dårligere, og at mange elever gjetter på mange oppgaver, samt at mange har ”hatt det for travelt”. Rektoren på samme skole brukte ordet feilkilde, og pekte på et eksempel av en elev som var ukonsentrert når det ble urolig rundt seg. Læreren i 8A brukte også ordet feilkilder, og pekte på at datarommene kunne være varme og ha dårlig luft. Han sa dessuten at dersom han fikk resultat som stridet mot hans oppfatninger om elevene, så kunne det handle om feilkilder. Læreren i 8B kom også inn på det at ”en del elever sitter og tenker, og en del elever som bare krysser i hytt og pine”.

Implikasjoner av faktorer som påvirker resultatet

Slike faktorer vil variere fra elev til elev, og fra skole til skole. Særlig vil disse faktorene bli gjeldende dersom skolene forholder seg forskjellig i forhold til forberedelse og gjennomføring av prøvene. Det er bortimot umulig å fjerne alle slike feilkilder. Det vil alltid være faktorer som vil påvirke elever i større eller mindre grad. Det er hvordan vi forholder oss til disse som blir avgjørende. Dersom lærere og rektorer har et slikt syn på de nasjonale prøvene at de skal brukes til å sammenligne skolenes evne til å undervise, så vil slike faktorer være et stort problem. I så fall vil de nasjonale prøvene måle noe annet enn det som er ønskelig at de måler. Dette kan være ødeleggende for sammenligningsgrunnlaget til skolene. Det å eliminere faktorer som har negativ påvirkning på prøveresultatet vil bli en viktig del av det å forberede seg til prøven, og evnen til å eliminere negative faktorer kan bli det som blir målt i stedet for skolenes evne til å undervise. En kan tenke seg at når lærerne er bevisst på slike faktorer, så vil de gå inn i etterkant for å avdekke disse. Men i stedet førte det til at de så på disse

faktorene som en svakhet med prøven. Dermed distanserte de seg fra dem. Terskelen for å jobbe med prøvene i etterkant ble derfor enda større.

5.4.2 Sammenligning og press

En situasjon der skolene konkurrerer med hverandre for å oppnå de beste resultatene er ikke uproblematisk av flere grunner. Som nevnt tidligere, så kan det altså for det første være en faktor som får lærernes fokus bort ifra læringsprosessen til elevene, og mot et resultatorientert fokus. Dette var noe rektoren i skolen til klasse 5A var bevisst på, og det kom til syne hos læreren i den klassen. Dersom læreren har et fokus på resultat angående de nasjonale prøvene, så vil naturligvis også elevene se på prøvene med et fokus på resultat. Dette kan føre til at elever ønsker å gå den enkleste veien til å oppnå et godt resultat, som for eksempel kan være juks. Ut ifra mine observasjoner, var det mulig for ganske mange elever å jukse for å få bedre resultat på prøven. Særlig hos en del elever i klassene 5B og 8B, hvor elevene i deler av tiden ble forlatt uten tilsyn. Men også andre elever som satt tett sammen ville ha mulighet til å jukse dersom de gjorde det diskret i et øyeblikk hvor læreren ikke var veldig påpasselig. Dette gjaldt særlig enkelte elever i klasse 5B, 8A og 8B. Dersom fokuset er på læringsprosessen til elevene, i stedet for på resultatet, vil det kunne virke forebyggende mot juks. Dette fordi det å feile ikke vil ses på som noe nederlag, men noe man kan lære av (jf. Ryan og Williams 2000). Dette er en motsetning til et fokus der prøver er en del av kontroll av eller konkurranse mellom elevene, der elevene gjerne vil gå den letteste veien til å få gode karakterer eller en god poengsum (jf. Black m.fl. 2002; Slemmen 2009).

For det andre kan en også se på at det er lærerne og skolene som skal utvikle og forbedre seg i en læringsprosess. Ser man dette i lys av formativ og summativ vurdering, vil nasjonale prøver som rangerer skoler lærere være en summativ vurdering av lærere og skoler. På den måten vil denne vurderingen også for lærere og skoler være lite til hjelp for lærere og skoler i deres læringsprosess. På grunn av dette presset de blir utsatt for, vil en da også ville kunne forvente at også lærere og skoler vil ta den letteste veien til å oppnå godt resultat. Dette kan være ting som Brown (2005) peker på:

- Mange skoler satser kun på ting de blir testet på, og undergraver dermed fag som historie, geografi, musikk, kunst, drama og idrett.
- Betydelige deler av året går med på å øve seg til tester.
- Lærere prioriterer å hjelpe elever som befinner seg akkurat rundt en grense mellom to nivåer, siden disse har størst utslag på prøvene (Brown 2005: 80).

Andre følger hun peker på er at undersøkelser har vist at elever trives mindre på skolen, særlig for elever med svake prestasjoner. I tillegg har presset på lærerne for å oppnå resultater ført til at enkelte lærere har sluttet (Brown 2005). En annen snarvei til å oppnå godt resultat er juks. Jeg har tidligere nevnt at elever kan jukse dersom de vil ha en enkel vei til et godt resultat. Det samme vil gjelde for lærere i en situasjon der de vil oppnå gode resultater. Dersom mye står på spill i forhold til resultatet, er det derfor mulig at noen lærere vil bli fristet til å jukse for å oppnå bedre resultat. Slik som læreren i 5B også sier:

”Det kan bli så viktig å få et godt resultat at det blir litt juks inni bildet. Og det er ikke bra da, at både lærere og en del rektorer blir veldig stresset på å få et godt resultat at kanskje noen under gjennomføringen... ja bruker lenger tid enn de skal, gir litt mer hjelp enn de skal...”

Et tredje problem med rangering av skoler angår noe Cooper og Dunne (2000) peker på, og som også Brown (2005) er inne på. Nemlig det at det vil finnes elever som befinner seg akkurat i grensesonen mellom to nivåer. Det kan være lite som avgjør hva som fører til at enkelte elever havner over eller under en grense. Det kan være svaret på en eller to oppgaver som avgjør hvilket nivå en elev havner på. I veldig store utvalg har dette lite å si, for elevene som havner over en grense og elever som havner under en grense vil da jevne seg ut. Men i små utvalg, slik som en klasse, vil utfallene til disse elevene ha større betydning. Derfor utgjør dette et problem i sammenligning av små utvalg, slik som enkeltklasser er.

5.4.3 Hvem er prøvene til nytte for?

Dersom elevene skal ha noen læringseffekt av prøvene, så må lærerne og skolelederne tenke at det lar seg gjøre. De må da ha en oppfatning at prøvene er laget for elevene og lærerne, og at de skal kunne brukes av elevene og lærerne (jf. Williams og Ryan 2000). Det var

varierende hvordan lærerne og skolelederne følte om dette. Skolelederen i 5A og 8A peker på måter skolen kan ta i bruk prøven, men ikke stort på hvordan elevene er tjent med prøvene. Læreren i 8A viser et ønske om å ta dem i bruk, men antyder samtidig en misnøye over at ”det er lagt opp til statistikk”, og føler altså at skolen ikke er de som skal tjene på disse prøvene. Rektoren i skolen til klasse 5B peker på at kan være god hjelp i elevenes læringsarbeid dersom de brukes av lærerne som del av deres vurderingsarbeid. Hun mener derfor at prøven kan være til hjelp for nettopp lærere og elever. Dette synet kommer ikke fram like klart hos læreren i 5B, siden han peker på medias sammenligning. Prøvene blir altså ikke brukt i klasserommet for å hjelpe elevene i deres læringsprosess. Hans fokus på medias sammenligning av skoler og hans distansering til prøvene kan tyde på at han også mener at prøvene egentlig er ment for noen andre enn seg og elevene. Når det gjelder læreren i 8B, og representanten i skoleledelsen på den skolen, så mener de at prøvene hovedsakelig er til hjelp til skolene. De har det synet at barneskolene er de som skal forbedre seg og lære ut ifra prøveresultatet. Elevene vil ha lite direkte nytte av prøvene med deres syn.

Flere av lærerne påpekte at måten de fikk resultatene på, ikke hjalp dem med å arbeide med prøvene. Læreren i 5A ønsket seg en bedre oversikt over hvem som hadde hvilken misforståelse. For å vite hvilke misforståelser elevene hadde, så krevdes en del ekstraarbeid. Læreren i 8A syntes også at måten systemet var lagt opp, gjorde at han så på prøvene som ”statistikk”. Han syntes at det derfor ble vanskeligere å bruke prøvene i klassen siden han måtte skrive ut 3 sett med oppgaver. Her finnes det alternative måter å gjøre arbeidet i klassen på. Elevene trenger ikke å få de nøyaktige samme oppgavesettene tilbake, siden det kun er rekkefølgen som er endret. Men når de ikke er klar over hvordan dette kan gjøres, så kan det ses på som ekstra vanskelig, eller at det ikke egentlig er meningen at de skal jobbe med dem. Læreren i klasse 5B mente at det var for mye stoff, og ønsket seg en enklere måte å forberede seg på, slik at han slapp å lese så mye. Det kan være lite motiverende å lese mye, og det kan være vanskelig å sette seg inn i en del lesestoff dersom man ikke i utgangspunktet føler at det har noen verdi for seg selv. Da kan det føles som masse ”ekstraarbeid” som man gjør for noen andres skyld.

Når lærerne og de i skoleledelsen har det synet på prøvene at de ikke er til hjelp til elevene, og at de har en oppfatning om at de er ment for noen andre, så kan det være vanskelig å se

verdien i dem. De nasjonale prøvene kan da føles som om noen utenfra pålegger dem noe de ikke selv har nytte av. Da er det forståelig at lærerne ikke vil ta i bruk prøvene i klasserommet. Og selv om de ønsker å ta dem i bruk i klasserommet, så er det vanskeligere å prioritere dette dersom de føler at prøven ikke egentlig skal være til hjelp for dem. Som Williams og Ryan (2000) peker på, så har lærerne vanskeligheter med å se nytteverdien i dem. Da kan det enten oppstå en situasjon som det gjorde i 8A. Altså at læreren har lyst til å ta prøven i bruk i klasserommet på en diagnostisk måte, men prioriterer det bort. Eller det kan hende at læreren ikke ser noen verdi i dem, og velger å ikke jobbe noe mer med dem, slik som det skjedde i de andre klassene.

6. Diskusjon

6.1 Hvordan kan nasjonale prøvene i regning bli brukt i formativ vurdering

Det er mange måter de nasjonale prøvene kan bli brukt i formativ vurdering. Hodgen og Wiliam (2006) kommer med flere forslag til hvordan summative prøver kan bli brukt i formativ vurdering. Jeg har nedenfor kommet med noen forslag til hvordan de nasjonale prøvene i regning kan bli brukt i en slik hverdag, tilpasset ut ifra på Hodgen og Wiliams (2006) forslag og Ryan og Williams' (2000; 2007) forskning.

Ryan og Williams (2000) mener at diskusjoner kan være en god strategi for at elevene skal lære matematikk. De har lagt fram noen nøkkelpunkter for matematiske diskusjoner i klasserommet som kan være til inspirasjon for lærere. Et av disse nøkkelpunktene er at for at det skal være noen diskusjon, så må det finnes et problem. For eksempel et uløst problem eller et problem som ikke gir seg selv. Slike problem kan skape en spenning i diskusjonen dersom elever har ulike løsninger på problemet (Ryan og Williams 2000). De nasjonale prøvene kan være gode utgangspunkt i slike diskusjoner. Oppgavene i de nasjonale prøvene egner seg godt som slike problem fordi de er med på å kartlegge elevenes kunnskaper på forhånd. En kan ta tak i en av oppgavene der læreren ser at mange elever har ulike svar, og derfor skape gode diskusjoner blant elevene. Hvis læreren likevel ikke opplever uenighet eller den diskusjonen en hadde håpet på, så kan læreren alternativt spørre elevene om årsaker til de ulike feilsvarene (Ryan og Williams 2000). Siden mange oppgaver i de nasjonale prøvene i regning er flervalgsoppgaver, så kan elevene prøve å finne årsaker eller grunner til at noen elever kan svare de ulike feilene. Et annet argument for å bruke disse oppgavene fra de nasjonale prøvene i regning til dette er at oppgavene her er veldig relevante for undervisningen. Det fordi oppgavene i prøven omfatter regning, som utdanningsdirektoratet som nevnt ønsker at lærerne satser på i opplæringen.

En kan sørge for at elevene får tilbake besvarelsene sine. Siden de nasjonale prøvene i regning foregår elektronisk, må man i så fall skrive dem ut. Ettersom det er ganske mange oppgaver,

og hver oppgave er ganske plasskrevende, vil dette føre til mange utskrifter, og forholdsvis mye arbeid. Særlig i store klasser. En kan minske dette problemet, ved å skrive ut bare enkelte oppgaver.

Dersom en skriver ut enkelte oppgaver kan læreren i velge ut oppgaver som var problematiske for mange elever i klassen. En kan da gå nærmere inn på disse oppgavene i klassen, for så å arbeide med det problematiske med disse oppgavene, og kanskje la elevene få flere eksempler av denne typen oppgaver som elevene kan prøve seg på (Hodgen og Wiliam 2006). På denne måten kan den summative prøven føre til justeringer i lærerens undervisning.

Læreren kan også velge ut oppgaver som er interessante av andre årsaker. For eksempel et tema de har arbeidet med tidligere, eller et tema læreren planlegger å jobbe mer med. Dersom noen elever har svart riktig, og noen elever har svart feil på en slik oppgave, så kan elevene gå sammen to og to der en har svart riktig og en har svart feil. Da kan den som har svart riktig prøve å forklare den som har svart feil hvordan han har kommet fram til riktig svar (Hodgen og Wiliam 2006). Dersom det kommer fram at eleven som har riktig svar har gjettest, vil dette da kunne fanges opp av læreren. Dersom elevene da står helt fast, kan læreren hjelpe elevene i gang med diskusjonen, eller disse elevene kan gå sammen med en annen gruppe for å få hjelp.

Dersom elever får tilbake flere oppgaver, så kan de bli spurt om å identifisere lette og vanskelige oppgaver (Hodgen og Wiliam 2006). De kan da bli spurt om å forklare de lette oppgavene til andre elever, og få andre elever til å hjelpe dem med å forstå de oppgavene som er vanskelige. Det kan være lærerikt å få elevene til identifisere hva det var med en lett oppgave som førte til at de syntes den var lett, og tilsvarende identifisere hva det var med en vanskelig oppgave som gjorde den vanskelig.

I etterkant av gjennomføringen av prøvene, så kan elevene gå sammen i par, og arbeide med oppgavene de syntes var vanskelige. I etterkant av dette kan de få prøven på nytt, og prøve å levere inn en bedre besvarelse individuelt (Hodgen og Wiliam 2006). Dersom dette skal gjøres, så bør de av praktiske årsaker besvare det andre forsøket på prøven med blyant og

papir. Det kreves også at læreren skriver ut en del blanke oppgavesett etterpå, og da bør læreren ha tilgang på prøvene relativt kort tid etterpå.

Elevene kan gå sammen i grupper i etterkant av prøven der de får en blank besvarelse, eller deler av en blank besvarelse. De kan da få i oppgave å besvare prøven sammen. Da må de gjennom diskusjon produsere en best mulig besvarelse (Hodgen og Wiliam 2006). Det er viktig for læreren å følge opp og passe på at det skal være enighet om alle oppgavene i prøven blant alle elevene i gruppa. Altså at de for eksempel ikke deler seg opp og løser 10 oppgaver hver, eller at noen i gruppa melder seg ut og ikke deltar i diskusjonene. Alle i gruppa må være enige om svarene, og skal ha forstått det. Læreren kan følge opp med en diskusjon i plenum underveis eller etter øvelsen. Der kan uenigheter på svar mellom gruppene tas opp, og læreren kan be enkeltelever forklare hvordan gruppa har kommet fram til et av svarene på deres besvarelse.

Ved slik bruk av prøvene i etterkant vil man kunne avdekke tidligere nevnte faktorer som kan påvirke resultatet. Slike faktorer er ikke så stort problem dersom prøvene er en del av formativ vurderingspraksis, og at det er læringsprosessen som er i fokus. Lærerne må da være klar over hvordan de skal forholde seg til slike faktorer. De må finne ut om det er faktorer utenfra som har ført til feil svar eller om det er mangel på forståelse. Dette er noe de finner ut av dersom de bruker prøvene i etterkant i klasserommet for eksempel slik som foreslått ovenfor. Læreren kan da ta tak i oppgavene, kartlegge elevene videre, og tilpasse undervisningen sin etter dette.

6.2 Metodekritikk

Dette studiet er av kvalitativ art. Utvalget av skolene er valgt ut i fra noen kriterier, og de er på ingen måte representative for alle skolene i Norge. Funnene mine vil derfor heller ikke kunne sies å være generelle for alle skolene i Norge. For eksempel så kan man ikke si at synet de hadde på de nasjonale prøvene i regning i ungdomsskolen i min undersøkelse gjelder for alle ungdomsskolene i Norge, ei heller at det er en generell trend blant ungdomsskolene i Norge. På den andre siden er det ingenting som tilsier at skolene i mitt utvalg skiller seg

vesentlig ut i forhold til andre skoler i Norge. Det er derfor med trygghet kan si, er at det finnes skoler i Norge som har dette synet på prøvene.

De nasjonale prøvene ble avholdt under en relativt kort avgrenset tidsfrist. Siden jeg skulle være inne i fire forskjellige klasser, så bød det på noen problemer. Jeg kunne ikke være inne i alle klassene samtidig, og det var derfor umulig å fange opp alt som skjedde. Spesielt ble dette gjeldende i de to 8.klassene. Der måtte jeg avbryte observasjonen i den ene klassen på grunn av at jeg måtte rekke oppstarten av den andre. Likevel fikk jeg observert mye interessant, og jeg mener jeg gjorde en riktig vurdering da jeg ville få med meg oppstarten av prøvegjennomføringen.

Når det gjelder tidspunktet for intervjuene er det også en avveining. Dersom intervjuene kom like etter prøvene, så er temaet mer aktuelt, og informantene husker mer av det som har skjedd nylig. Men dette kan føre til at man ikke har rukket og sett på resultatene, og man ikke har rukket å bearbeide prøvene. Det kan altså være mye som skjer etter at intervjuet finner sted. Siden jeg ønsket å finne ut hvordan de brukte prøvene, ville jeg gi lærerne tid til å se på resultatene, bearbeide dem og eventuelt planlegge undervisning ut ifra dem før jeg hadde intervjuet. Jeg ville også unngå at min tilstedeværelse førte til at de brukte prøvene annerledes enn dersom jeg ikke hadde kommet. Dette forsøkte jeg å unngå ved å la det gå en tid mellom gjennomføringen av prøven og intervjuene. Likevel er det altså en mulighet for at skolene brukte prøvene mer i etterkant av intervjuene. På den ene skolen hvor jeg fikk en indikasjon på dette blant annet i intervjuet, dro jeg tilbake til skolen for å finne ut av dette.

7. Hvordan blir nasjonale prøver i regning brukt i skolen ut ifra sitt formål?

De nasjonale prøvene er summative prøver, men de kan brukes formativt i en formativ vurderingspraksis (jf. Hodgen og Wiliam 2006). Jeg har i analysen pekt ut to syn på prøvene som lærerne kan ha. Altså et syn på prøvene som noe som kommer i etterkant av undervisningen, som skal måle om elevene har oppnådd målene for undervisningen. Og et syn på prøvene som noe som kommer underveis i undervisningen, og som skal være til hjelp for læreren og elevene videre i læringsprosessen. Med utelukkende det første synet på prøvene vil skolepersonell bruke prøvene i en summativ vurdering, og de nasjonale prøvene vil ikke ha noen direkte innvirkning på læreprosessen. Skolepersonell med det andre synet vil kunne ta i bruk de nasjonale prøvene som en del av formativ vurdering, der lærere kan tilpasse undervisningen sin ut ifra informasjonen prøven gir, og elever vil kunne få tilbakemelding og framovermelding som vil hjelpe dem i læringsprosessen.

I klasse 8B viste både læreren og representanten i skoleledelsen at de så på prøvene som kontroll av læring. Det vil være naturlig å legge ansvaret på barneskolene dersom en føler at prøvene skal måle noe som skal være lært tidligere. De vil heller ikke ha noe å tape på å sammenligne skolene ut ifra resultatene, siden de føler at de ikke har noe ansvar for resultatene. De vil da ikke føle at de har noe ansvar for elevenes resultater, og de kan føles unaturlig å arbeide videre med prøvene i etterkant. I klasse 5A hadde de ikke det samme synet på sammenligning av skoler, men også de hadde hovedfokuset på resultatene av prøvene. Representanten i skoleledelsen mente at arbeidet måtte komme før prøven dersom man skal lære av prøven. ”Tiltakene” som skulle settes inn i lys av resultatene fokuserte stort sett på organisering av skolen og lærere, og ikke mye på det som skulle skje i klasserommet. Læreren i klasse 5A hadde resultatene i fokus for prøven, men peker på den negative effekten de kan ha på noen av elevene. Selv om læreren ønsket å bruke prøvene mer til hjelp i kartlegging, delte hun altså synet til representanten i skoleledelsen om at prøvene er kontroll av læring og hadde et fokus på resultatene. Når det gjelder læreren i klasse 8A, så viste han at han hadde et annet syn på prøven. Han ønsket å kartlegge elevene videre, og at de skulle lære av det videre arbeidet med prøvene. Han så derfor på prøvene at de kunne være til hjelp i læringsprosessen til elevene. Men han pekte også på at hadde inntrykk av at prøvene var ment for statistikk, og

hovedsakelig til hjelp for noen andre. Arbeidet med prøvene i etterkant ble da prioritert bort. Synet på at prøvene kunne være til hjelp i elevenes læringsprosess hadde også rektoren på skolen til klasse 5B. Hun ønsket at lærerne skulle samtale med elevene om svarene på oppgavene, og tilpasse undervisningen ut ifra det de fant ut. Men læreren i klasse 5B delte ikke dette synet med rektoren. I likhet med læreren i 5A, så han svakheten med prøvene. Han hadde et fokus på prøveresultatene, og deres negative effekt.

Det formålet med de nasjonale prøvene i regning som er vesentlig for bruk i skolen, er at elever, lærere og skoleledere skal få informasjon som skal gi grunnlag for forbedrings og utviklingsarbeid. Dette kan formativ vurdering være til hjelp med. Formativ vurdering skal hjelpe elever og lærere i læringsprosessen ut ifra vurderingsinformasjon. Jeg fant ingen spor av slik bruk blant utvalget i min undersøkelse. Riktignok så noen av informantene på prøvene som problematisk uten etterarbeid, og noen av informantene hadde et klart ønske om at prøvene skulle bli brukt i elevenes læringsprosess. Likevel fant jeg ingen spor på at de nasjonale prøvene i regning ble brukt på en måte som kan knyttes opp mot formativ vurdering i noen av skolene. Prøvene oppfattes av lærerne som en kontroll som kommer utenfra, som ikke er til nytte for dem i undervisningen. Derfor distanserer lærerne seg fra prøvene, og tar dem ikke i bruk på en måte som kan fremme læring. De bruker lite tid på å sette seg inn i prøvene, og hvilken verdi de kan gi. De prioriterer så bort arbeid med prøvene i etterkant, selv om de egentlig har lyst til å arbeide med dem. Og de fokuserer på elevenes resultater i tilbakemeldinger til elever og foreldre.

De nasjonale prøvene i regning ble altså ut ifra min forskning brukt summativt. Jeg kunne ikke finne noen bruk av prøvene som kunne tyde på at de var til hjelp i elevenes læringsprosess, og på noen måte som fremmer elevenes utviklings og forbedringsarbeid.

8. Forslag til forbedringer

8.1 Opplæring av lærere om formativ vurdering

Lærere må være klar over hvordan de skal bruke summative prøver på en formativ måte. Derfor må de få opplæring om bruk av formativ vurdering i hverdagen. Å bruke summative prøver som de nasjonale prøvene som en del av en formativ vurderingspraksis bør være en del av dette. For å oppnå det, har lærerutdanningsinstitusjonene et ansvar for å sørge for at nyutdannede lærere innehar denne kompetansen. Videre må det holdes kurs for lærerne, slik at de får opplæring i hvordan dette skal skje. For å understreke viktigheten av dette, bør de også få oppfølging i etterkant av kursene. For eksempel ved at lærerne har diskusjonsgrupper hvor de deler erfaringer fra egen praksis. Dette er et satsingsområde for utdanningsdirektoratet, og noe av det som er beskrevet her er allerede i ferd med å skje.

8.2 Veiledningene og rapportene om de nasjonale prøvene i regning

Kriteriene for prøven må være presise, klare og enkle å forstå for lærerne. Hvis det blir tvetydighet om hva som inngår i de forskjellige områdene tall, måling og statistikk, kan det bli vanskelig for lærerne å vite hva det er som skal testes, og videre hva som skal jobbes mer med i etterkant. Dette er tilfelle når tilsynelatende like fokuspunkter for 5. og 8. trinn blir kategorisert innenfor ulike områder. Ellers bør det være mulig å komme med mer konkrete tips i veiledningene til lærerne om hvordan de skal ta i bruk prøvene i etterkant. Eksempler på hvordan dette kan gjøres er nevnt i kapittel 6. Analysen av noen oppgaver i veiledningen del 2 (Utdanningsdirektoratet 2009c; 2009d) gir allerede et godt utgangspunkt for dette.

Det er tips i veiledningen om at lærerne bør finne ut hvilke områder elevene sliter i, og videre at områdene tall, måling og statistikk bør være naturlige fokusområder i den videre opplæringen. Rapportene lærerne får tilbake burde kunne gi opplysninger om nettopp hvilke områder elevene har problemer i, og kunne belyst dersom en elev har problemer innenfor

eksempelvis statistikk. Dette skal kunne være mulig dersom de enkelte oppgavene måler ferdigheter innenfor disse de enkelte områdene, slik det gir uttrykk for å gjøre i veiledningen. Dersom de hadde gjort dette, så hadde det på en enkel måte vist lærerne hvilke områder elevene har problemer innenfor slik at lærerne kan ta tak i dette. Enten for den enkelte elev spesielt, eller i elevgruppa generelt. En prosentvis oversikt over hvilke svar elevene har avgitt i de ulike oppgavene kunne også hjelpe lærerne i å avdekke hvilken forståelse elevene har av oppgavene. På denne måten slipper de å gå inn på hver enkelt elev for å lete etter misforståelser som går igjen i klassen.

8.3 Nivå på en skala

De ulike mestringsnivåene kan være i veien for at lærere og elever bruker prøvene i elevenes læringsprosess. For elevene kan et fokus på nivået på skalaen kan for elever hindre dem i å ta i bruk informasjonen de får som skal være til hjelp i deres læringsprosess. Dette gjelder særlig dersom elevens plassering på skalaen blir utgangspunkt i en foreldresamtale. Foreldrene vil ikke kunne forventes å ha det profesjonelle blikket på nivåene som det lærerne og skolelederne forventes å ha. For lærernes del så finnes det vesentlige svakheter med nivåene både som kartlegging av hva elevene behersker, og hvordan en skal jobbe videre med elevene med utgangspunkt i nivåene på skalaen. Dette kan føre til at lærere føler seg fremmedgjort fra prøvene, og de vil ikke se verdien prøvene i helhet gir som redskap for kartlegging. For å styrke elevenes læringsprosess er skalaen dermed i veien både for elevene, foreldrene og lærerne. Jeg foreslår derfor å kutte ut skalaen som utgangspunkt for bruk i skolen. Dersom skalaen er nødvendig for andre årsaker eller andre instanser, som for eksempel statistikk for myndighetene, så kan den heller bare brukes til dette. Men i elevenes læringsprosess er den et hinder.

8.4 Til nytte for lærere og elever

Funnene i dette studiet peker på at lærerne ikke bruker de nasjonale prøvene i regning på en måte som fremmer læring. En viktig grunn til dette er at de ikke ser prøvene som et hjelpemiddel for dem og elevene. De synes å mene at prøvene er der hovedsakelig for

statistiske grunner og hjelp og bruk for noen andre enn seg selv. Jeg er enig i Williams og Ryan (2000) i at man bør overbevise lærerne og skolelederne til at de nasjonale prøvene i regning er til nytte for dem. Å bruke summativ vurdering som en del av en formativ vurderingspraksis er viktig dersom en skal praktisere formativ vurdering i helhet. Siden vurdering for læring som nevnt er et satsingsområde for utdanningsdirektoratet bør dette være en viktig målsetting i denne sammenhengen. Å få lærerne og skolelederne til å forstå verdien de nasjonale prøvene kan ha for dem personlig som hjelp i elevenes læringsprosess bør være en prioritert del i satsingen på vurdering for læring. I opplæringen og oppfølgingen av lærere om vurdering for læring bør det derfor være integrert hvordan man kan bruke summative prøver i en formativ vurderingspraksis.

Referanser

Aahlin, Per (2005). De nasjonale prøvene, veivalg, muligheter og fallgruver – Utdanningsforbundets prinsipielle synspunkter. I Høgskolen i Lillehammer (red.) *Nasjonale prøver: Veivalg og utviklingsmuligheter*. s. 37-40. Lillehammer, Høgskolen i Lillehammer.

Black, Paul, Christine Harrison, Clare Lee, Bethan Marshall og Dylan Wiliam (2002). *Working inside the black box: Assessment for learning in the classroom*. London, nferNelson Publishing Company Ltd.

Brown, Margaret (2005). Experience of National Tests in England 1990-2004, with examples from mathematics. I Høgskolen i Lillehammer (red.) *Nasjonale prøver: Veivalg og utviklingsmuligheter*. s. 75-82. Lillehammer, Høgskolen i Lillehammer.

Cohen, Louis, Keith Morrison og Lawrence Manion (2007). *Research methods in education*. London, Routledge.

Cooper, Barry og Máiréad Dunne (2000). *Assessing children's mathematical knowledge: Social class, sex and problem-solving*. Buckingham, Open University Press.

Denscombe, Martyn (1998). *The good research guide: For small-scale social research projects*. Buckingham, Open University Press.

Dobson, Stephen, Astrid B. Eggen og Kari Smith (red.) (2009). *Vurdering, prinsipper og praksis: Nye perspektiver på elev- og læringsvurdering*. Oslo, Gyldendal Akademisk.

Halvorsen, Knut (1996). *Forskningsmetode for helse- og sosialfag: En innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo, Cappelen akademisk forlag.

Hodgen, Jeremy og Dylan Wiliam (2006). *Mathematics inside the black box: Assessment for learning in the mathematics classroom*. London, nferNelson Publishing Company Ltd.

Høgskolen i Lillehammer (2005). *Nasjonale prøver: Veivalg og utviklingsmuligheter*. Lillehammer, Høgskolen i Lillehammer.

Høihilder, Eli Kari (2009). Vurderingsdebatten i Norge fra M 74 til K 06. I Stephen Dobson, Astrid B. Eggen og Kari Smith (red.) *Vurdering, prinsipper og praksis: Nye perspektiver på elev- og læringsvurdering*. s. 94-111. Oslo, Gyldendal akademisk.

Hølleland, Halvard (2007). Nasjonale prøver og kvalitetsutvikling i skolen. I Sverre Tveit (red.) *Elevvurdering i skolen: Grunnlag for kulturendring*. s. 29-43. Oslo, Universitetsforlaget.

Karlsen, Gustav E. (2005). Nasjonale prøver i internasjonal utdanningspolitisk sammenheng. I Høgskolen i Lillehammer (red.) *Nasjonale prøver: Veivalg og utviklingsmuligheter*. s. 107-112. Lillehammer, Høgskolen i Lillehammer.

Kunnskapsdepartementet (2010). *Hva er kunnskapsloftet*. Hentet 19.mai 2010 fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/grunnopplaring/kunnskapsloftet/hva-er-kunnskapsloftet.html?id=86769>.

Lie, Svein (2005). Nasjonale prøver på prøve. I Høgskolen i Lillehammer (red.) *Nasjonale prøver: Veivalg og utviklingsmuligheter*. s. 107-112. Lillehammer, Høgskolen i Lillehammer.

Lie, Svein, Marion Caspersen og Julius K. Björnsson (2004). *Nasjonale prøver på prøve: Rapport fra en utvalgsundersøkelse for å analysere og vurdere kvaliteten på oppgaver og resultater til nasjonale prøver våren 2004*. Oslo, UiO/ILS.

Lie, Svein, Therese Nerheim Hopfenbeck, Elisabeth Ibsen, Are Turmo (2005). *Nasjonale prøver på ny prøve: Rapport fra en utvalgsundersøkelse for å analysere og vurdere kvaliteten på oppgaver og resultater til nasjonale prøver våren 2005*. Oslo, UiO/ILS.

Ryan, Julie og Julian Williams (2000). *Mathematical discussions with children: Exploring methods and misconceptions as a teaching strategy*. Manchester, The University of Manchester.

Ryan, Julie og Julian Williams (2007). *Children's mathematics 4-15: Learning from errors and misconceptions*. Maidenhead, McGraw-Hill/Open University Press.

Slemmen, Trude (2009). *Vurdering for læring i klasserommet*. Oslo, Gyldendal akademisk.

Smith, Kari (2009). Samspillet mellom vurdering og motivasjon. I Stephen Dobson, Astrid B. Eggen og Kari Smith (red.). *Vurdering, prinsipper og praksis: Nye perspektiver på elev- og læringsvurdering*. s. 23-39. Oslo, Gyldendal akademisk.

Telhaug, Alfred Oftedal (2005). *Kunnskapsløftet – ny eller gammel skole?: Beskrivelse og analyse av Kristin Clemets reformer i grunnopplæringen*. Oslo, Cappelen akademisk forlag.

Thagaard, Tove (1998). *Systematikk og innlevelse*. Bergen-Sandviken, Fagbokforlaget.

Tveit, Sverre (red.) (2007). *Elevvurdering i skolen: Grunnlag for kulturendring*. Oslo, Universitetsforlaget.

Utdanningsdirektoratet (2009a). *Rammeverk for nasjonale prøver 2009*. Oslo, Utdanningsdirektoratet.

Utdanningsdirektoratet (2009b). *Retningslinjer for gjennomføringen av nasjonale prøver høsten 2009*. Oslo, Utdanningsdirektoratet.

Utdanningsdirektoratet (2009c). *Veiledning del 2: Vurderingsveiledning og fasit: Nasjonale prøve i regning: 5.trinn: Høsten 2009: Bokmål*. Oslo, Utdanningsdirektoratet.

Utdanningsdirektoratet (2009d). *Veiledning del 2: Vurderingsveiledning og fasit: Nasjonale prøve i regning: 8.trinn: Høsten 2009: Bokmål*. Oslo, Utdanningsdirektoratet.

Utdanningsdirektoratet (2010a). *Vurdering for læring – ny nettside*. Hentet 19.mai 2010 fra <http://www.udir.no/Artikler/Vurdering/Vurdering-for-laring--ny-nettside/>.

Utdanningsdirektoratet (2010b). *Prøveoversikt nasjonalt nivå*. Hentet 19.mai fra <http://www.udir.no/Proveoversikt/?id=5484>.

William, Dylan (2010). *Assessment for learning*. Foredrag hos Utdanningsdirektoratet 17.3.2010.

Williams, Julian og Julie Ryan (2000). National testing and the improvement of classroom teaching: Can they coexist?. *British educational research journal* 26. s. 49-73.