

Forord

Arbeidet med masteroppgaven har vært en lang og lærerik prosess, hvor jeg har fått muligheten til å komme inn i klasserommet og se hvordan praksisen er i en av klassene ved en deltakerskole i prosjektet *Vurdering for læring*. Underveis i prosessen har jeg fått et utvidet syn på hva prosjektet innebærer, og hvordan man som lærer tilnærmer seg de lavtpresterende elevene i klasserommet. Det har vært med på å utvikle meg som lærer og spesialpedagog.

Jeg vil først og fremst rette en stor takk til læreren som har deltatt i min studie, og latt meg komme inn i klasserommet og observere. Takk for din åpenhet og at du har delt dine tanker om og erfaringer med prosjektet *Vurdering for læring*!

Takk til veileder Gunn Imsen, for god og konstruktiv veiledning, med interessante og engasjerende diskusjoner! Du har med ditt engasjement og din enorme kunnskap gjort prosessen lærerik og spennende.

Takk til Ida for korrekturlesing og støtte i prosessen! Marie, Marthe og Hege, takk for at dere har hjulpet meg å holde motet og engasjementet oppe! Til sist vil jeg takke mamma, pappa og Lene for all støtte og hjelp i arbeidet med oppgaven! Deres støtte har vært uvurderlig.

Oslo, august 2015.

Kaja Borgen

Sammendrag

Tittel:

«Det er liksom ikke sånne knappemennesker man lager. Man må prøve å få med hele mennesket og.»

En kvalitativ studie av hvordan vurdering for læring fungerer for lavtpresterende elever.

Formålet med studien:

Formålet med studien har vært å få innsikt i hvordan prosjektet *Vurdering for læring* fungerer i praksis for de lavtpresterende elevene i arbeid med kompetansemål. Jeg har ønsket å se hvordan lærerens dialog og tilbakemeldinger til elevene fungerer for deres læring, sett fra et sosiokulturelt perspektiv. Problemstillingen for studien har vært: *Hvordan fungerer vurdering for læring i arbeidet med kompetansemålene for matematikk i klasseromsundervisning for faglig lavtpresterende elever på mellomtrinnet?*

Metode:

Studien er basert på observasjoner av en lærers undervisning i en klasse, og intervjuer med læreren i etterkant av observasjonene. Studien er for liten til å kunne generaliseres, men ønsket er at den kan gi et innblikk i hvordan vurdering for læring kan fungere for lavtpresterende elever.

Studiens funn:

Funnene fra mine undersøkelser viser at kompetansemålene er lite tilpasset de ulike elevene. De faglig lavtpresterende elevene jobber med samme mål som alle andre, uten å forstå innholdet i det de jobber med, noe som skaper et dårlig grunnlag for elevenes læring.

Vurdering for læring blir ofte gjennomført ved fellesaktiviteter, hvor de faglig lavtpresterende elevene ikke klarer å henge med. De individuelle tilbakemeldingene læreren gir er ikke tilpasset elevenes elevenes proksimale utviklingssone, men innholdet i det presenterte målet. Innholdet i tilbakemeldingene går på hvordan elevene skal løse oppgavene, rent mekanisk, og ikke gjennom en dialog med elevenes forståelse i fokus. De lavtpresterende elevene sitter igjen med lite, om ingen, forståelse av det de jobber med, og målet deres er å bli ferdig med de utdelte oppgavene, noe som skaper lite motivasjon.

Mine funn viser at tid er en viktig rammefaktor i arbeidet med å gi gode vurderinger og tilbakemeldinger til elevene. Liten tid til hver elev, gjør at læreren ikke får mulighet til å

finne elevenes nivå til enhver tid, og gi de tilpassede tilbakemeldingene som trengs for at elevene skal utvikle seg videre. Dette går spesielt utover de faglig lavtpresterende elevene, som trenger mye tilrettelegging for å få en god forståelse i faget, noe som igjen påvirker deres motivasjon for faget.

Et stort fokus på vurdering for læring gjør at det blir vanskelig å skille mellom undervisning og vurdering, noe som gjør at fokuset på selve undervisningen og elevenes forståelse i denne prosessen får for liten plass.

Innhold

1	Innledning	1
1.1	Studiens problemstilling	2
1.2	Oppbygging av oppgaven	3
2	Teoretisk rammeverk	5
2.1	Begrepsavklaringer	5
2.1.1	Hva er vurdering?	5
2.1.2	Det formelle rammeverket	5
2.1.3	Undervisvurdering og sluttvurdering	7
2.1.4	Kompetansemål	8
2.1.5	Vurdering for læring	9
2.2	Prosjektet <i>Vurdering for læring</i>	10
2.2.1	Deltakerskolenes erfaring med prosjektet	11
2.3	Forskning på individuell vurdering i norsk skole	12
2.4	Fra innholdsfokus til målfokus i læreplanene	13
2.5	Hva er læring?	14
2.5.1	Læring i den proksimale utviklingssonen	14
2.5.2	Stillasbygging	15
2.5.3	Språklig respons i læringen	16
2.5.4	Åpne og lukkede spørsmål	17
2.6	Lærerens forventninger til elevene og forholdet mellom lærer og elev	17
2.7	Den tause eleven/den lavt presterende eleven	18
2.8	Tid som rammefaktor	19
2.9	Oppsummering	20
3	Metodiske betraktninger	21
3.1	Hva er kvalitativ forskning?	21
3.2	Valg av metode	22
3.2.1	Observasjon	22
3.2.2	Utvikling av observasjonsskjema	24
3.2.3	Intervju	25
3.2.4	Utvikling av intervjuguide	25
3.3	Teoriens rolle i undersøkelsen	26
3.4	Gjennomføring av undersøkelsen	27
3.4.1	Pilotstudie	27
3.4.2	Valg av informanter	27

3.4.3	Innsamling av datamateriale.....	28
3.4.4	Transkribering og kategorisering av datamateriale	28
3.5	Etiske vurderinger og betraktninger	30
3.5.1	Behandling av informanter og innsamlet data.....	31
3.6	Analyse	31
3.6.1	Analyse av observasjoner	31
3.6.2	Analyse av intervju.....	32
3.7	Kvalitet i forskningen	32
3.7.1	Reliabilitet, validitet og overførbarhet	33
3.7.2	Forskerrollen	34
4	Presentasjon og analyse av funn	35
4.1	Skolens implementering og bruk av vurdering for læring.....	35
4.2	Lærerens tanker, erfaringer og gjennomføring av vurdering for læring.....	36
4.2.1	Lærerens tanker om vurdering for læring	36
4.2.2	Oppbygging av timene	37
4.2.3	Bruk av kompetansemål	37
4.2.4	Lærerens opplevelse av vurdering for læring for å oppnå kompetansemålene..	39
4.2.5	Vurdering for læring i form av felles aktiviteter i klassen	39
4.3	Observasjoner av vurdering for læring i praksis med utvalgte elever	40
4.3.1	Vurderingssituasjon med Lukas	42
4.3.2	Vurderingssituasjon med Synne.....	47
4.3.3	Vurderingssituasjon med andre elever	51
5	Oppsummering og drøfting	53
5.1	Læring i samarbeid med andre	53
5.2	Læring ut fra vurderingsarbeidets fire prinsipper.....	53
5.2.1	Elevenes forståelse av kompetansemålene.....	53
5.2.2	Vurderingens tilbakemeldinger og råd	55
5.3	Rammene som påvirker utgangspunktet for vurderingen.....	58
5.4	Prosjektets fokus på vurdering for læring.....	59
5.5	Hva med de lavtpresterende elevene?	61
6	Litteratur	63
7	Vedlegg 1. Observasjonsskjema	67
8	Vedlegg 2. Intervjuguide	71
9	Vedlegg 3. Figur: design av datainnsamling.....	79
10	Vedlegg 4. Informasjonsskjema til lærer	81

11	Vedlegg 5. Informasjonsskjema til foresatte	83
	Vedlegg 6. NSD-skjema.....	85
12	Vedlegg 7. Tomt analyseskjema	87
13	Vedlegg 8. Utfylt analyseskjema	89

1 Innledning

Siden slutten av 80-tallet har norsk skoles bruk av vurdering jevnlig vært i fokus, gjennom både politiske føringer og dokumenter. Fra 2000-tallet og utover har det blitt et spesielt fokus på den individuelle vurderingen i skolen. Målet har vært å lage et velfungerende nasjonalt vurderingssystem i opplæringen, der elevene får de tilbakemeldingene som trengs, for at de kan nå målene i læreplanene ut fra sitt nivå. Vurderingen som foregår skal nå hver enkelt elev der den er, og ikke bare foregå ved avslutningen av et tema, men underveis i læringsprosessen, for å gi elevene mulighet til å utvikle seg videre. Den skal motivere elevene til videre utvikling og bidra til gode læringsresultater (Sandvik m.fl 2012).

Hva som er grunnlaget for vurderingene, og hvordan dette grunnlaget benyttes i vurderingsarbeidet har kommet mer i søkelyset de siste årene. Stortingsmeldinger som «...og ingen stod igjen – tidlig innsats for livslang læring (St.meld. nr.16 2006-2007)» og «Kvalitet i skolen (St.meld. nr.31, 2007-2008)» viser til at norsk skole har hatt en for dårlig vurderingskultur, med utilstrekkelig oppfølging av elevene. NOU *Rett til læring*, fra 2009, viser til at norsk skole har vært tilpasset den gjennomsnittlige eleven. Skolen har verken vært god nok til å gi utfordringer og ha høye nok forventninger til de faglig høytpresterende elevene, eller klart å tilpasse undervisningen for de lavtpresterende slik at de kan utvikle seg (Sandvik m.fl 2012). Tiltak for å bedre dette har vært at skolene skal ha større fokus på å møte elevene med høye læringsforventninger, og gi de tilbakemeldingene som trengs for at de kan utvikle seg ut fra sitt nivå. Endringene som er gjort består blant annet i å ha større fokus på elevenes motivasjon ved å bruke mer tid på undervisning, vurdering og planlegging av undervisningen. Prosjekter som *Bedre vurderingspraksis* og *Vurdering for læring* har, sammen med internasjonal forskning og revisjoner av forskriftene til opplæringsloven, økt norske læreres kompetanse innenfor kunnskap og forståelse for vurdering (Sandvik m.fl. 2012). *Bedre vurderingspraksis*, ble startet i 2007 av Utdanningsdirektoratet på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet og skulle komme med tiltak for en bedre vurderingspraksis i norsk skole. Prosjektet bestod i å prøve ut ulike modeller for kjennetegn for måloppnåelse i fag, ut fra kompetansemålene, med mål om å prøve ut om bruk av kjennetegn kunne være med på å gi en felles nasjonal retning for en mer rettferdig og relevant vurdering av elevenes kompetanse i de ulike fagene (Thronsen m.fl. 2009). Etter prosjektet var avsluttet, startet en oppfølging med prosjektet *Vurdering for læring*. Dette prosjektet var mer omfattende og skulle

opprinnelig vare i perioden 2010-2014 (Utdanningsdirektoratet 2011), men har blitt videreført med nye deltakerskoler for perioden 2014-2017 (Utdanningsdirektoratet 2014a).

I 2007 fikk Utdanningsdirektoratet i oppgave å beskrive og evaluere tiltak knyttet til individvurdering i norsk skole, fag- og yrkesopplæring. Dette ble satt i gang på grunnlag av forskning som viser at den norske skolen hadde en manglende vurderingskultur, hvor oppfølgingen av elevene ikke var tilstrekkelig. Målet med evalueringen var å skape et klarere regelverk om vurdering, økt vurderingskompetanse, mer faglig relevant og rettferdig vurderingspraksis og et bedre dokumentasjonssystem for underveis- og sluttvurdering av elevene, samt en vurderingspraksis i skolen der elevene får så høy måloppnåelse som mulig ut fra sine forutsetninger. Sluttrapporten (Utdanningsdirektoratet 2009) viser til internasjonale studier, som forteller oss at elevene lærer mer når vurdering for læring praktiseres. Et eksempel med vellykkede erfaringer er Skottland, som siden 2000 har satset på vurdering i skolen med programmet «Assesment is for Learning» (AifL), et program som har ført til signifikante endringer i vurderingspraksisen hos lærerne og økt motivasjon hos både lærere og elever. I Norge ble det satt i gang en utprøving av modeller med bruk av ulike kjennetegn for måloppnåelse, og det ble evaluert hvordan målene ble benyttet i det eksisterende vurderingsarbeidet. Rapporten viser til et behov for kompetanseheving blant lærere i skolen og i lærerutdanningene, og det ble lagt frem en strategi for hvordan det skulle jobbes mot en bedre vurderingskultur i skolen. Satsningen i Norge burde, ut fra både forskning og erfaringer fra blant annet Skottland, vektlegge underveisvurdering og vurdering for læring. Satsningen skulle inneholde bestemte målgrupper og utvalg, som over flere år skulle ha et systematisk arbeid med vurdering for læring (Utdanningsdirektoratet 2009).

Det er tydelig at vurdering er et viktig satsningsområde, som det fokuseres på både nasjonalt og internasjonalt. Det viser de ulike stortingsmeldingene, NOU-rapportene og prosjektene som er satt i gang i løpet av de siste 25 årene. Men selv om det er blitt større fokus på vurdering i skolen, viser en delutredning om elevers læring i norsk skole fra 2014 at det fortsatt er store forskjeller i lærernes vurderingspraksis, både innad på skolene og mellom skoler. En av utfordringene er å involvere elevene i vurderingsarbeidet (Kunnskapsdepartementet 2014a).

1.1 Studiens problemstilling

I denne studien har jeg ønsket å gå inn på ett av de områdene som regnes som viktige for elevenes læring og utvikling. Jeg har ønsket å undersøke hvordan et prosjekt som *Vurdering*

for læring kan fungere for de lavtpresterende elevene, på veien for å nå de ulike kompetansemålene i matematikkfaget, hvor klassen jobber ut fra ett og samme mål.

Studien har jeg avgrenset til matematikkfaget på mellomtrinnet. Kompetansemålene i matematikk er for det meste enkle å måle, med oppgaver som ofte har et bestemt svar, selv om det finnes ulike metoder for å komme frem til svaret. Som delutredningen fra 2014 (Kunnskapsdepartementet 2014a) viser, er matematikk et fag hvor kompetansemålene bygger på hverandre, og der elevenes grunnleggende ferdigheter i faget har stor betydning for videre utvikling og måloppnåelse. Derfor er det spennende å se hvordan vurdering for læring kan fungere for elevenes utvikling på veien mot å nå kompetansemålene i matematikk.

Matematikk er også ett av de fire fagene FIVIS-undersøkelsene (*Forskning på individuell vurdering i skolen*, utført ved NTNU Program for lærerutdanning, i samarbeid med SINTEF Teknologi og samfunn) har sett nærmere på, hva angår bruken og effekten av vurdering for læring. Dybdeintervju med lærerne forteller at det er variert forståelse av matematikkens innhold og hva matematikkundervisningen inneholder. Noen lærere oppfatter matematikk som et instrumentelt fag, hvor det er enkelt å gi tilbakemeldinger og vurderinger til elevene, fordi det er et fag hvor man enten har rett eller galt. Andre lærere fokuserer på hvor viktig den matematiske samtalen er for elevenes forståelse og måloppnåelse i faget. Dette fokuset bruker de som grunnlag for sine vurderinger (Sandvik m.fl.2012).

Med et spesialpedagogisk fokus tar min studie for seg de lavtpresterende elevene i klassen. Dette er elever som kanskje ikke har den grunnleggende kunnskapen og forståelsen i faget, men som likevel skal jobbe med de samme målene som resten av klassen. Selv om fokuset i studien har vært de lavtpresterende elevene, har det vært nødvendig å se på hvordan vurdering for læring og tilbakemeldingene som gis fungerer for elever på ulike nivå i klassen for å ha et sammenligningsgrunnlag.

Problemstillingen for mitt prosjekt har vært:

Hvordan fungerer vurdering for læring i arbeidet med kompetansemålene for matematikk i klasseromsundervisning for faglig lavtpresterende elever på mellomtrinnet?

1.2 Oppbygging av oppgaven

Oppgavens oppbygning starter med *kapittel 2*, en teoretisk tilnærming til hva læring og vurdering er. Jeg har fokusert på læring innenfor et sosiokulturelt perspektiv, og med dette sier jeg noe om betydningen av samspillet mellom lærer og elev, læring i den proksimale utviklingssonen, stillasbygging og bruken av språket i læringssituasjonen. Først i kapittelet

sier jeg noe om hva prosjektet vurdering for læring går ut på, og foretar en del begrepsavklaringer.

I *kapittel 3* gjør jeg rede for studiens metode, hvor jeg sier noe om kvalitativ forskning, og hvordan jeg har gått frem i min studie med datainnsamling og behandling av innsamlede data. *Kapittel 4* er analysedelen, hvor jeg tar for meg utvalgte deler av de innsamlede dataene, og drøfter disse opp mot læring sett fra et sosiokulturelt perspektiv. Til slutt i oppgaven drøfter jeg resultatene, spesielt med tanke på de lavtpresterende elevene, og gjør noen refleksjoner om deres situasjon i dagens skolesystem hvor kompetansemålene er med og styrer læringsprosessen.

2 Teoretisk rammeverk

I studien av hvordan vurdering for læring fungerer i klasserommet, er det noen begreper som må tydeliggjøres. I det følgende tar jeg for meg hva som menes med *vurdering*, *underveisvurdering* og *sluttvurdering*, *kompetansemål*, og til sist *vurdering for læring* og *vurdering for læring som prosjekt*. Etter begrepsavklaringene sier jeg noe om dagens læreplan, og bruk av kompetansemål, for så å si noe om læring fra et sosiokulturelt læringsperspektiv. Til slutt vil jeg si noe om lærerens forventninger til eleven, og den lavtpresterende og tause eleven i skolen.

2.1 Begrepsavklaringer

2.1.1 Hva er vurdering?

I læreplanverket for Kunnskapsløftet, heretter kalt LK06, brukes begrepet vurdering om tilbakemelding på kvaliteten på elevenes arbeider, og i hvilken grad elevene har nådd de ulike kompetansemålene. Det skilles mellom målrelatert, individrelatert og grupperelatert vurdering. Målrelatert vurdering har fokuset rettet mot målene, og i hvilken grad disse er nådd. Individrelatert vurdering fokuserer på vurderingen tilpasset hvert enkelt individ, og elevenes individuelle forutsetninger spiller en stor rolle for lærerens vurdering. Grupperelatert vurdering går ut på å sammenligne elevenes resultater og måloppnåelse med andre elevers. Innenfor vurdering for læring er det spesielt den individrelaterte vurderingen som er viktig, der elevens individuelle måloppnåelse, og vurderingen av hvordan eleven skal nå målene, står i fokus (Engh 2011).

Vi kan også skille mellom formativ og summativ vurdering, hvor den formative vurderingen fokuserer på læringsprosessen, og har som hensikt å peke på det positive og hjelpe eleven videre i arbeidet mot å nå målet. Den summative vurderingen har kun som mål å kartlegge elevens oppnådde kompetanse, etter endt læringssekvens (Engh 2011).

2.1.2 Det formelle rammeverket

I selve opplæringsloven står det lite om hva vurdering innebærer, annet enn at barn og unge har rett til opplæring i samsvar med opplæringsloven og dens forskrifter. Selve vurderingsbegrepet og hva det innebærer kommer først i forskriftene til opplæringsloven. Det opplæringsloven sier noe om, er vurdering av elever som har sakkyndig vurdering i ett eller flere fag, som blir nevnt i opplæringslovens § 5 Spesialundervisning (Kunnskapsdepartementet 2014c). Dette kommer jeg tilbake til senere i kapitlet.

Forskriftene til opplæringsloven sier i § 3-1 at elevenes har rett til underveisvurdering, sluttvurdering og dokumentasjon av opplæringen. Det er skoleeier som er ansvarlig for å oppfylle elevenes rett til vurdering i henhold til opplæringslovens § 13-10. I vurderingen skal opplæringsmålene være kjent for elevene, og de skal vite hva det er som vektlegges i vurderingen (Kunnskapsdepartementet 2014b).

2.1.2.1 Formålet med vurdering

Formålet med vurderingen i fagene er i følge forskriftene å:

(...) fremje læring undervegs og uttrykke kompetansen til eleven, lærlingen og lærekandidaten undervegs og ved avslutninga av opplæringa i faget. Vurderinga skal gi god tilbakemelding og rettleiing til elevane, lærlingane og lærekandidatane (Kunnskapsdepartementet 2014b, §3-2).

I følge læreplanens prinsipper for opplæring skal elevenes motivasjon for videre læring styrkes ved blant annet veiledning og vurdering. Elevene skal bevisstgjøres på hva de allerede har lært, og hva som må til for å nå målene (Utdanningsdirektoratet 2006). Vurdering av eget arbeid er en av læringsstrategiene elevene skal bruke for å oppnå læring, sammen med planlegging og gjennomføring. Dette er læringsstrategier elevene skal benytte seg av for å nå nasjonalt fastsatte kompetansemål (Utdanningsdirektoratet 2006).

2.1.2.2 Grunnlaget for vurdering i fagene

Grunnlaget for vurderingen som blir gjort er kompetansemålene i læreplanen. Elevens forutsetninger, fravær eller orden og oppførsel, skal ifølge forskriftene ikke påvirke vurderingene som blir gjort. Læreren skal legge til rette for at han/hun får et godt nok grunnlag i vurderingen av den enkelte elevs kompetanse. Fra 1. til 7.trinn skal elevene bare få vurdering uten karakterer. Fra 8.trinn og oppover skal vurderingen også innebære karakterer på en skala fra 1 til 6 (Kunnskapsdepartementet 2014b).

2.1.2.3 Vurdering i fag hvor elevene har sakkyndig vurdering

Elever som ikke har et tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen har ut fra kapittel 5 i opplæringsloven rett til spesialundervisning. Vedtak om rett til spesialundervisning blir gjort av kommunen eller fylkeskommunen, og har grunnlag i sakkyndig vurdering av elevens behov. Den sakkyndige vurderingen skal blant annet si noe om hvilke opplæringsmål som er realistiske for eleven, og om en kan hjelpe eleven med dens vansker innenfor ordinært opplæringstilbud. Ut fra den sakkyndige vurderingen skal det lages en individuell opplæringsplan med mål for og innhold i opplæringen. Eleven skal vurderes ut

fra de målene som står i den individuelle opplæringsplanen (Kunnskapsdepartementet 2014c). For elever i ungdomskolen er det i følge forskriftene foreldrene som avgjør om eleven skal ha karakter i de fagene de har individuell opplæringsplan. I barneskolen skal skoleeier sørge for å gi nødvendig veiledning til eleven og foreldrene om hva retten til valg av vurdering med og uten karakterer innebærer, for de elevene dette gjelder (Kunnskapsdepartementet 2014b).

2.1.3 Underveisvurdering og sluttvurdering

Forskriftene til opplæringslovens kapittel 3 (Kunnskapsdepartementet 2014b) har en egen del om underveisvurdering og elevenes rett til en slik type vurdering. Som del av den tilpassede opplæringen, skal underveisvurderingen være et redskap i læringsprosessen, og hjelpe eleven å øke dens kompetanse i fagene. Den skal gis fortløpende og systematisk, og kan være både muntlig og skriftlig. Vurderingen som gis skal ha grunnlag i elevenes kompetanse, og skal gis for at elevene skal få en faglig utvikling. Elever som har individuell opplæringsplan har rett på underveisvurdering og veiledning ut fra de målene som er satt for dem.

Utdanningsdirektoratet (2014a) refererer til forskriftene til opplæringsloven og sier at:

Formålet med underveisvurdering er å fremme læring, utvikle kompetanse og gi grunnlag for tilpasset opplæring. All vurdering i fag som foregår i løpet av opplæringen fram til slutten av 10. årstrinn og i løpet av opplæringen på årstrinn i videregående opplæring, defineres som underveisvurdering. Underveisvurdering er en rettighet for alle elever og læringer (Utdanningsdirektoratet 2014b).

Videre sier de at underveisvurderingen skal gis som veiledning, hvor læreren får informasjon om elevens progresjon i fagene, som videre benyttes for å legge opp opplæringen etter elevenes behov, og hva de trenger å jobbe mer med (Utdanningsdirektoratet 2014b). Underveisvurdering er en form for formativ vurdering, som går ut på å gjøre fortløpende vurderinger for å hjelpe elevene videre i deres arbeid med å nå målet (Engh 2011). Dette er motsetningen til sluttvurdering, som skjer ved avslutningen av opplæringen i et fag, og skal gi informasjon om elevens kompetanse i faget (Kunnskapsdepartementet 2014b).

Ifølge forskriftene til opplæringsloven kan underveis- og sluttvurdering sees i en sammenheng for å bedre opplæringen (Kunnskapsdepartementet 2014b). Utdanningsdirektoratet (2014b) har laget en oversikt over forskjellen mellom underveis- og sluttvurdering, hvor vurderingen går fra vurdering *for* læring til vurdering *av* læring. Underveisvurdering som vurdering for læring kan sies å være «*vurdering som har til hensikt å forbedre elevenes kompetanse og som er integrert i læringsprosessen*». I mellomleddet hvor underveisvurderingen både kan være for og av læringen, er det en «*vurdering som har til*

hensikt å beskrive elevenes kompetanse i fag på ulike tidspunkt, som grunnlag for forbedring i faget» (Utdanningsdirektoratet 2014b).

Underveisvurderingen kan foregå i ulike tidsspenn, der vurdering i det lange tidsspennet er den som foregår i halvårsvurderingen. I det mellomlange tidsspennet er det vurdering som foregår i perioder på 2-6 uker, ut fra målene det jobbes med i denne perioden. Vurdering i et kort tidsspenn er den daglige vurderingen, i hver enkelt time. Her foregår det en kontinuerlig vurdering av elevenes forståelse og læring. Tilbakemeldingene som gis er hjelp og støtte til eleven der og da. Denne vurderingen antas å ha størst innvirkning på elevenes læring (Utdanningsdirektoratet 2014c).

Ifølge forskriftene til opplæringslovens kapittel 3, § 3.12 er egenvurdering en del av underveisvurderingen. I egenvurderingen skal eleven delta aktivt i vurderingen av sitt eget arbeid, kompetanse og utvikling (Kunnskapsdepartementet 2014b). I læreplanens prinsipp for opplæring står det at elevene skal *«kunne delta i planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen innenfor rammen av lov og forskrift...»* (Utdanningsdirektoratet 2006). Hvor omfattende elevenes medvirkning er, vil være avhengig av elevenes alder, og en forutsetning er at elevene kjenner til valgmuligheter og konsekvensene av disse (Utdanningsdirektoratet 2006).

2.1.4 Kompetansemål

Kompetansemål for fagene i læreplanen er, ifølge forskriftene til opplæringslovens § 3.3, grunnlaget for vurderingen av elevene. Selv om kompetansemål nevnes flere ganger sier verken opplæringsloven eller forskriftene til opplæringsloven noe om hva kompetansemål er, hvem som definerer målene eller hva de innebærer (Kunnskapsdepartementet 2014b). Læreplanens prinsipp for opplæring nevner kompetansemål i forbindelse med motivasjon for læring og læringsstrategier, hvor skolen skal tilpasse undervisningen ut fra elevmangfoldet, og at man har ulike strategier for å nå de nasjonalt fastsatte kompetansemålene (Utdanningsdirektoratet 2006).

Veiledningen til lokalt arbeid med læreplaner utviklet av Utdanningsdirektoratet (2014c), poengterer at det mangler en forklaring av begrepet kompetansemål, og definerer det slik: *«Læreplanene for fag inneholder krav til den kompetansen eleven skal tilegne seg i faget. Kompetansemålene uttrykker hva eleven skal kunne etter endt opplæring på ulike trinn.»* (Utdanningsdirektoratet 2014c, s.4). All opplæring skal kobles til kompetansemålene, og skolene kan ikke velge bort noen kompetansemål, med mindre elevene har vedtak om spesialundervisning. Elevene skal kunne nå kompetansemålene, og opplæringen må derfor

legges opp deretter (Utdanningsdirektoratet 2014c). Veiledningen påpeker elevenes rett til vurdering, og at utgangspunktet for undervisvurderingen er kompetansemålene, eller læringsmålene som bygger på dem. Mens L97 hadde fokus på innholdet i det elevene skulle lære, har LK06 fokus på elevenes utvikling av kompetanse, og har derfor mål for elevenes oppnådde kompetanse etter de ulike trinnene. Elevene skal ikke bare få kunnskapen, de skal også kunne anvende den (Utdanningsdirektoratet 2014c).

Siden læreplanen kun sier noe om hvilken kompetanse elevene skal sitte igjen med etter opplæringen, må skolene avgjøre hvordan innholdet, aktivitetene, organiseringen, differensieringen og vurderingen skal foregå. Det skal være sammenheng mellom kompetansemålene for fag og vurderingen av elevenes kunnskap og ferdigheter. I planleggingen av opplæringen er det viktig å legge opp til tilpassede arbeidsmetoder og lærestoff, slik at elevene kan nå målene. Dette innebærer også valg av bruk av undervisvurdering som fremmer læring hos elevene, og som hjelper læreren i å justere undervisningen for videre læring (Utdanningsdirektoratet 2014c).

Undervisningspersonalet er ansvarlige for å blant annet sikre at opplæringen er basert på læreplanen (LK06), og sørge for at elevene kjenner til målene for opplæringen får undervisvurdering og sluttvurdering i fagene. Elevene skal ha kjennskap til hva som er grunnlaget for vurderingen, og hva vurderingen legger vekt på. Undervisningspersonalet skal legge opp undervisningens innhold, arbeidsmetoder og organisering ut fra elevenes nivå og tilpasse undervisningen slik at elevene når kompetansemålene (Utdanningsdirektoratet 2014c).

Utdanningsdirektoratet (2014c) trekker frem bruken av kjennetegn for måloppnåelse i fagene i sin veiledning i lokalt arbeid med læreplaner. Kjennetegn for måloppnåelse er hvilke kriterier eller kjennetegn som ligger til grunn for å kunne nå et læringsmål eller kompetansemål. Dette skal hjelpe eleven i å vite hva de faktisk skal lære, og hva som er grunnlaget for vurderingen i fagene. Det er ikke et krav i vurderingsforskriftene om utvikling av kjennetegn eller kriterier, men Utdanningsdirektoratet (2014c) påpeker at det er viktig at elevene kjenner til hva vurderingene legger vekt på og at vurderingen som foregår fremmer læring (Utdanningsdirektoratet 2014c).

2.1.5 Vurdering for læring

Vurdering for læring har et læringsfremmende formål, og det skal danne grunnlag for tilpasset opplæring. Dette skjer når man bruker vurdering av prestasjoner, arbeid eller oppgaver som grunnlag for videre læring, og for å utvikle elevenes kompetanse. Vurderingen benyttes til å

justere elevenes egen læring, og lærerens undervisningsopplegg underveis (Utdanningsdirektoratet 2014b). Utdanningsdirektoratet (2014b) knytter underveisvurdering til vurdering for læring og sier at «*når underveisvurdering brukes til å fremme elevenes og lærlingenes læring og tilpasse opplæringen, er det vurdering for læring*» (Utdanningsdirektoratet 2014b). Jeg vil i denne oppgaven benytte begrepene vurdering for læring, underveisvurdering og formativ vurdering som tilnærmet identiske.

Vurdering av læring blir brukt om prøver og oppgaver som gir informasjon om hvor elevene er i måloppnåelsen på et bestemt tidspunkt, og blir ofte brukt i sammenheng med avslutningen av et fag (Utdanningsdirektoratet 2014b).

2.2 Prosjektet *Vurdering for læring*

I 2010 startet Utdanningsdirektoratet prosjektet *Vurdering for læring*, en nasjonal satsning med mellom 550 og 600 deltakerskoler/lærebedrifter fordelt over hele landet. Dette startet som en oppfølging av prosjektet *Bedre vurderingspraksis*, som ble avsluttet i 2009. Prosjektet *Vurdering for læring* er opprinnelig en satsning som foregikk fra 2010 til 2014 på utvalgte pilotskoler. Disse skolene ble delt inn i fire puljer, hvor hver pulje skulle delta i 16 måneder (Utdanningsdirektoratet 2011). Prosjektet har blitt videreført og fortsetter i perioden 2014-2017, med nye skoler som deltakere (Utdanningsdirektoratet 2014a).

Satsningen med *Vurdering for læring* skulle skape en bedre vurderingskultur og vurderingspraksis med læring som mål, og hadde sitt grunnlag i blant annet TALIS-undersøkelsen i 2008 og den norske oppfølgingsrapporten i 2009, hvor det kom frem at norske skoler hadde for lite vurdering i undervisningen. I 2009 kom det også en rapport om vurdering og evaluering fra OECD som fortalte at Norge måtte fortsette videre arbeid med vurdering for læring, og integrere vurderingen i undervisningen, med faglig relevante tilbakemeldinger, samt elevinvolvering. Disse resultatene ble også støttet av elevundersøkelsen i 2013, som i følge Utdanningsdirektoratet (2014c) viste at elevene måtte få flere vurderinger som kunne hjelpe dem videre i læringen, og at de burde bli mer involvert i vurderingen av egen faglig utvikling (Utdanningsdirektoratet 2014a).

Utgangspunktet for prosjektet *Vurdering for læring* er underveisvurdering, slik det blir definert i forskriftene til opplæringsloven. Den informasjonen læreren får om elevens kompetanse skal brukes for en videre utvikling for eleven. Formålet er å se hvor eleven er i sin læring, hvor eleven skal, og hvordan eleven best kan nå målene sine. Prosjektet skal være med på å gjøre underveisvurdering til en integrert del av lærernes praksis, hvor innholdet i

opplæringen skal være tydelig for elevene. Opplæringen elevene får, skal ta utgangspunkt i elevenes læring og utvikling (Utdanningsdirektoratet 2011).

Vurdering for læring tar utgangspunkt i de fire prinsippene for vurderingsarbeid i fagene, som går ut på at elever lærer best når de:

- forstår hva de skal lære, og hva som er forventet av dem
- får tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen
- får råd om hvordan de kan forbedre seg
- er involvert i eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere eget arbeid og utvikling

(Utdanningsdirektoratet 2014a, s.4).

Vurderingen skal være en integrert del av det kontinuerlige læringsarbeidet, hvor læring er målet i lærings- og vurderingskulturen. Hovedfokuset for vurdering for læring skal i følge prosjektets grunnlagsdokument være selve lærings- og vurderingskulturen i skolene, og ikke bestemte prosedyrer, teknikker eller skjemaer (Utdanningsdirektoratet 2014a).

Prosjektet blir organisert som et lærende nettverk, hvor den enkelte skole skal jobbe med å videreutvikle sin vurderingspraksis. Det skal etableres strukturer og arbeidsformer lokalt, med arenaer for faglig utvikling, erfaringsutveksling og refleksjon, hvor man tar utgangspunkt i konkrete praksiseksempler. Det er rom for ulik organisering av lokale nettverk, men med et krav om at det skal legges til rette for nettverk på tvers av skolene (Utdanningsdirektoratet 2011). Dette er et prosjekt som inkluderer Utdanningsdirektoratet, Fylkesmannen, skoleeiere, skoleledere og instruktører, som har ulike roller i gjennomføringen av prosjektet. Lokalt er det skoleeier som har det overordnede ansvaret for planlegging, gjennomføring og oppfølging av satsningen. Fremdrift og utviklingsarbeidet ved den enkelte skole er skoleledelsens faglige og organisatoriske ansvar. Lærernes rolle er å arbeide med et eller flere av de fire prinsippene for god underveisvurdering i samsvar med vurdering for læring. De skal delta aktivt i nettverkene og tiltak satt i gang rundt erfaringsdeling og kompetanseutvikling i vurdering (Utdanningsdirektoratet 2011).

2.2.1 Deltakerskolenes erfaring med prosjektet

Underveis i prosjektet har det blitt utarbeidet sluttrapporter etter hvert som de ulike puljene har blitt ferdige med sin deltakelsesperiode. Oppsummeringen av sluttrapportene fra pulje 1 i prosjektet *Vurdering for læring* viser til at det har blitt en økt bevissthet rundt bruken av kompetansemål og det å tydeliggjøre mål og kriterier for elevene. Skolene opplever at lærerne har en økt vurderingskompetanse, hvor vurderingene som gjøres er mer systematiserte, og tilbakemeldingene som gis er mer spesifikke. Mange lærere opplever at elevene er mer

involverte i vurderingsarbeidet. De påpeker at det er viktig med nok tid og ressurser avsatt til vurderingsarbeid for å oppnå resultater (Utdanningsdirektoratet u.å. a). Mange skoler opplever en større bevissthet rundt hva som fører til læring, og hvordan prinsippene for undervisvurdering påvirker elevenes læring og motivasjon. En utfordring er at et større fokus på målene kan gå på bekostning av arbeidet med læringsfremmende tilbakemeldinger og elevenes egenvurdering. Mange ser at det kan være et stort sprik mellom lærerne og elevenes forståelse av målene, og at det er lett å overvurdere elevenes forståelse av det de skal lære (Utdanningsdirektoratet u.å. b). Begge oppsummeringene viser til at skolene opplever at varigheten på prosjektet blir for kort (1,5 år), og at det krever en lenge prosess å endre vurderingspraksisen ved skolene. Selv om skolene er i gang med endringsarbeidet, har de likevel en lang vei å gå (Utdanningsdirektoratet u.å. b, u.å. b).

2.3 Forskning på individuell vurdering i norsk skole

Vurdering i skolen. Intensjoner og forståelser. Forskning på individuell vurdering i skolen (FIVIS), er et samarbeidsprosjekt utført ved NTNU Program for lærerutdanning i samarbeid med SINTEF Teknologi og samfunn, finansiert av Utdanningsdirektoratet. Målet med prosjektet har vært å undersøke hvordan læreres vurderingskompetanse blir uttrykt gjennom forståelse og fortolkninger, og hvordan dette påvirker lærernes praksis i klasserommet. Undersøkelsene som er gjennomført er både kvantitative og kvalitative, med deltakerskoler som har deltatt i det landsomfattende prosjektet *Vurdering for læring*, men også skoler som ikke har deltatt i dette prosjektet (Sandvik, Engvik og Buland 2014). Delrapport nr.1 fra prosjektet viser til både kvantitative og kvalitative undersøkelser gjennomført i skolen, hvor de blant annet har sett på lærernes forståelse av og erfaring med vurdering. Undersøkelsene viser at lærernes forståelse av vurdering er sprikende, og hvordan lærere bruker læreplanens kompetansemål i vurderingen varierer både innad i, og på tvers av skolene. I undersøkelsene sier ca. halvparten av de spurte lærerne at undervisvurdering er en integrert del av deres undervisning, mens den andre halvparten svarer i noen grad. Videre sier 36 % av de spurte lærerne at de i stor grad jobber med vurdering slik forskriftene krever. Litt i underkant av halvparten svarer i noen grad, mens hele 13 % svarer at de ikke vet. Noe av grunnen til dette kan være at noen lærere ikke har god nok kjennskap til innholdet i forskriftene, og derfor ikke vet om de følger dem (Sandvik m.fl. 2012).

2.4 Fra innholdsfokus til målfokus i læreplanene

Siden 2006 har LK06 vært fundamentet i norsk skole. Kompetansemålene i læreplanen er utgangspunktet for vurdering i fagene, og har gjennom årene endret seg fra å være innholdsorienterte til å bli målfokuserte. Mens R94 og L97 fokuserte på innholdet i undervisningen, og hvordan elevene skulle tilegne seg lærestoffet, har LK06 fokus på elevenes kompetanse i fagene, og hvilke kompetansemål elevene skal jobbe med. Kompetanse handler her om den kunnskapen og de ferdighetene eleven har, og kan vise at de har, innenfor de ulike fagene. Begrunnelsen for omgjøringen fra innhold til mål i læreplanen, er blant annet at det skal være mer tydelig for elever, lærere og foreldre hva elevene skal kunne, og med dette også hva som kan forventes av skolen, lærerne og elevene (Utdanningsdirektoratet 2014c).

Læreplanen er bygget opp med kompetansemål i fagene som elevene skal ha nådd etter 2., 4., 7., og 10. årstrinn i grunnskolen, og etter Vg1, Vg2 og Vg3 i videregående opplæring. Skolene skal selv ta utgangspunkt i disse målene, og forme sine egne lokale læreplaner. Det skal gjøres vurderinger på den enkelte skole om hvordan man skal jobbe med de ulike målene, for at hver enkelt elev skal kunne nå dem. Kompetansemålene er utformet på en måte som gjør at det skal være mulig å tilpasse dem til hver enkelt elevs forutsetninger, og aktiviteter og lærestoff må tilpasses på en slik måte at elevene opplever opplæringen som meningsfull (Utdanningsdirektoratet 2014c). Læreplanen skal være inkluderende på den måten at elevene skal ha mulighet til mestring i fagene, selv om det er på ulikt nivå. Uansett nivå, skal det være mulig for elevene å lære mer, og forbedre sin kompetanse. Blir elevens måloppnåelse vurdert underveis, skal ikke dette være en endelig vurdering innenfor det gitte målet: Eleven skal ha mulighet til å videreutvikle sin kompetanse etter at vurderingen er gitt (Utdanningsdirektoratet 2014c).

Kompetansemålene er utgangspunktet for vurderingen i de ulike fagene. Dette krever at elever og lærere har en felles forståelse av målene og hva de innebærer, og hva som forventes av elevene. Målene skal være formulert slik at alle elever skal kunne nå dem, samtidig som elevene skal kunne ha ulik måloppnåelse av målene. Dette betyr at elever kan nå det samme målet, men på ulikt nivå (Utdanningsdirektoratet 2014c). I læreplanens del, prinsipp for opplæring, blir det påpekt at for å oppmuntre elevene til et godt arbeid i fagene, er det viktig at lærerne tydeliggjør læringsmålene det skal arbeides med, og at det gis gode vurderinger av elevenes arbeid for motivasjon til videre arbeid i fagene (Utdanningsdirektoratet 2006). Siden vurderingen tar utgangspunkt i læringsmålene, må disse sees i en sammenheng, og

vurderingsformene som benyttes bør komme frem i de lokale læreplanene (Utdanningsdirektoratet 2014c).

2.5 Hva er læring?

Det eksisterer ulike teorier om hva som menes med læring og hvordan læring foregår. Mens behaviorismens syn på læring er at læring er et resultat av stimuli gjennom ytre belønning, hvor menneskets mål er å unngå straff og oppnå belønning, fokuserer kognitivismen på hva som skjer kognitivt hos barn i læringen. Læring blir sett på som en prosess hvor eleven, ved assimilering av de inntrykkene man har, og videre hvordan man bearbeider (akkomoderer) disse inntrykkene. I sosiokulturell læringsteori er fokuset rettet mot læring i samspill med andre. Læring blir sett på som både individuelle og kollektive prosesser, hvor det sosiale samspillet er utgangspunktet for all tenkning og læring. Innenfor sosiokulturell læringsteori blir språket sett på som et av de viktigste redskapene i læringen (Engh 2011).

2.5.1 Læring i den proksimale utviklingssonen

Lev Vygotsky (1978) innførte det som kalles sonen for nærmeste utvikling, også kalt den proksimale utviklingszone. Dette er avstanden mellom det barnet kan tilegne seg av kunnskap på egenhånd, og det barnet kan tilegne seg ved hjelp av voksen veiledning eller i samarbeid med andre, mer kompetente jevnaldrende. Gjennom læring beveger barna seg fra det eksisterende utviklingsnivået, som er utviklet av det de allerede har tilegnet seg av kunnskap, til den nærmeste utviklingszone (Vygotsky 1978). Gjennom kommunikasjon med andre (som kan mer enn dem selv), har elevene potensiale til å tilegne seg mer kunnskap innenfor et felt, enn de kan tilegne seg på egenhånd (Engh 2011). Læring forgår i følge Tharp og Gallimore (1998) når hjelpen fra andre tilbys på tidspunkter i den proksimale utviklingssonen, der elevens ytelse krever assistanse, for at den skal kunne utvikle seg.

Læring i den proksimale utviklingssonen har flere stadier, som går fra læring hvor den andre gir mye støtte til barnet, til stadiet hvor barnet tilegner seg kunnskapen på egenhånd. I det første stadiet er læringen assistert ved en mer kompetent annen. Den andre dirigerer eller modellerer, mens barnet imiterer og erverver det den andre gjør. Dette fungerer som en stillasbygging, der den andre assisterer eleven i oppgaveløsningen, uten å gjøre oppgaven enklere. Den andre strukturerer oppgaven i delmål eller i enda mindre delmål (del-del-mål) for barnet. På denne måten graderer den andre oppgaven for barnet, slik at oppgaven blir enklere å gjennomføre. Når barnet spør konkrete spørsmål om hvordan noe skal gjøres,

hjelper dette den andre til å hjelpe videre. Målet i det første stadiet er nådd når ansvaret for å gjennomføre og styre aktiviteten er overført til barnet. Dette er en prosess som skjer gradvis. I det andre stadiet har gjennomføringen av aktiviteten blitt overført fra den andre til barnet selv, og barnet gjennomfører aktiviteten uten assistanse fra noen andre. Dette betyr ikke at gjennomføringen av aktiviteten er fullstendig utviklet eller automatisert, men at det foregår en individuell utvikling hos barnet. Barnet dirigerer seg selv, gjennom sitt indre språk. I det tredje stadiet har aktiviteten blitt automatisert, og det er ikke lenger behov for assistanse fra andre. I det fjerde stadiet har barnet tilegnet seg kunnskapen, men kan nå hoppe frem og tilbake i de ulike stadiene i utviklingen av kunnskapen. Barnet kan til en hver tid være i flere stadier samtidig, og bruker de ulike stadiene til å finne ut av noe det ikke mestrer (Tharp og Gallimore 1998).

Når vi kjenner barnets eksisterende utviklingsnivå og nærmeste utviklingssone hjelper det oss å kartlegge hvilken kunnskap barnet kan tilegne seg videre. Et barn kan bare tilegne seg kunnskap som ligger innenfor deres utviklingsnivå (Vygotsky 1978). Læringen som foregår må derfor tilpasses elevenes utviklingsnivå. Gjennom *responsive assistance* gir læreren den hjelpen og tilbakemeldingene som trengs ut fra hvilket stadium barnet er i, og må tilpasses barnet nivå. Jo mer barnet mestrer på egenhånd, jo mindre hjelp og assistanse gir den andre. Hvis hjelpen som gis er på et for høyt nivå, vil dette «sprengte» barnet ytelse og er ikke effektiv læring. Hvis den andre ikke klarer å hjelpe med de tilbakemeldingene som gis, må hjelpen reguleres ut fra barnet nivå (Tharp og Gallimore 1998). Det som blir viktig er å utnytte denne proksimale utviklingssonen, ved at den andre fungerer som et stillas i læringen. På denne måten oppnår man læring (Engh 2011).

2.5.2 Stillasbygging

Stillasbygging blir brukt om den assistansen eller de forenklingsstrategiene læreren benytter seg av for å bygge en bro over gapet mellom hva elevene kan tilegne seg på egenhånd og ved hjelp fra andre. Det er den støttet læreren eller andre elever gir eleven, for å komme videre fra det eleven allerede kan og frem til målet. Det er midlertidig støtte, som kan reguleres og etter hvert tas helt bort, når eleven ikke trenger støtten mer (Brophy og Good 2003).

Effektiv læring kan sees på som en prosess i tre faser, hvor læreren først demonstrerer og forklarer innholdet, stiller elevene spørsmål og legger opp til diskusjon. I andre fase tester elevene ut det læreren har demonstrert, hvor de gradvis går fra å få assistanse av lærer eller medelever til å løse oppgaven på egenhånd. Elevene jobber da i mindre grupper eller par, og

diskuterer hvordan de kommer frem til en løsning. I siste fase jobber elevene helt på egenhånd. Denne fasen er bare en liten del av undervisningstiden. Læreren må forsikre seg om at elevene har tilegnet seg kunnskapen, før de går videre til noe nytt. Hjelpen læreren gir i fase to, må inneholde hint, men ikke for direkte hjelp, hvor de ender opp med å gjøre oppgavene for elevene. De fleste oppgaver krever også tid til oppsummering og refleksjon, for at elevene skal ha fullt utbytte av dem (Brophy og Good 2003).

Matematikkfaget handler ikke bare om instrumentelle strategier for å løse oppgaver, men å forstå hva oppgavene går ut på, og hvordan de kan løses. Noe av grunnlaget for å skape forståelse i matematikk, er å lokke frem elevenes løsningsmetoder, støtte deres konseptuelle forståelse og strekke deres matematiske tankegang. Som ved stillasbygging vil vellykket matematikkundervisning inneholde ulike faser, fra demonstrasjon og forklaring fra læreren, og videre til samtaler med elevene og refleksjon rundt deres ideer, hvor en oppmuntrer dem til å utdype sine tanker når dette er nødvendig. Gjennom samarbeid med andre og å lytte til hverandres ideer, kan elevene sammen finne en løsning. For å støtte elevene i deres matematiske tenkning, må læreren være til stede og gi tilbakemeldinger som hjelper elevene videre i arbeidet. Læreren kan gi støtte til elever som strever med å finne løsninger, ved å vise til løsningsstrategier i lignende hendelser som elever har kommet frem til tidligere, benytte seg av hjelp fra medelever, stille spørsmål til eleven, eller gjenta det som allerede er blitt sagt for å hjelpe eleven med å avklare sine ideer. Det er viktig å gi elevene tid til å tenke gjennom oppgaven, og benytte seg av ulike metoder (som tegning), for å bryte ned oppgaven. Elevene må få mulighet til å utforske og teste ut ulike løsningsstrategier (Brophy og Good 2003).

Selv om det her ikke er noen uttalt sammenheng mellom stillasbygging og vurdering for læring, trekker jeg en kobling mellom disse begrepene, siden vurderingen som gjøres skal ha som mål å hjelpe eleven videre i dens utvikling, og stillasbygging har innenfor et sosiokulturelt perspektiv en avgjørende rolle for nettopp dette.

2.5.3 Språklig respons i læringen

Den sosiokulturelle læringsteorien er sentral i forbindelse med vurdering i skolen, hvor lærerens språklige respons i vurderingen av elevenes arbeid er avgjørende for den videre faglige utviklingen hos eleven (Engh 2011). Samspillet mellom lærer og elev har, sett fra et sosiokulturelt perspektiv, stor betydning for elevens læring. I dette samspillet snakker man om adressivitet, hvor man tar hensyn til den man snakker med og ut fra hva man vet om personen. Det har stor betydning for hvordan man tolker det personen sier. Det handler om at man i en dialog ikke bare forholder seg til én stemme, men til to stemmer, den som formidler noe, og

den det formidles til. At læreren tar hensyn til elevens bakgrunn og kontekst er viktig i arbeidet med tilpasset opplæring (Imsen 2005). Dette vil igjen være viktig i lærerens vurdering av elevens måloppnåelse. Bakhtin tar utgangspunkt i dialogen i samspillet mellom mennesker, og at denne dialogen er det som danner utgangspunktet for relasjonen mellom mennesker. I en dialog tilhører ikke stemmen ett enkelt menneske. Ytringene er påvirket av de opplevelsene og dialogene en tidligere har deltatt i. I tillegg til at ytringene er påvirket av tidligere erfaringer, er de også påvirket av hvem som er mottakeren av ytringen og hva avsenderen forventer som svar. Forståelsen av det som blir formidlet er også dialogisk. Det er bare gjennom å være deltakere i dialog, og ved å gi respons på det som blir ytret, vi er i stand til å forstå. Mening blir skapt og gjenskapt i et samarbeid mellom de som kommuniserer (Igland og Dysthe 2001).

2.5.4 Åpne og lukkede spørsmål

Hvordan læreren stiller spørsmål til elevene i undervisningssammenheng har konsekvenser for elevenes læring. Man kan dele inn i åpne og lukkede spørsmål. Noen spørsmål legger opp til et ja- eller nei-svar, enn andre svar som bygger på ren faktainformasjon. Åpne spørsmål starter ofte med: hva, hvordan, hvorfor, kan eller vil? Spørsmål som starter med «hva» fører ofte til svar som inneholder fakta og informasjon, mens «hvordan» genererer prosesser og følelser. «Hvorfor» fører ofte til årsaksforklaringer og motiv, og blir ofte ikke brukt fordi de potensielt kan oppleves som pinlige, fordi mange er uvitende om sine handlinger. «Kan» eller «vil» brukes for å få folk til å utforske sitt potensial (Hall og Hall 1988).

2.6 Lærerens forventninger til elevene og forholdet mellom lærer og elev

Hvilke forventninger læreren har til den enkelte elev påvirker forholdet dem i mellom, og hvordan læreren henvender seg til elevene. Brophy og Good (2003) har utviklet en modell som viser hvordan lærerens forventninger til den enkelte elev kan påvirke elevenes prestasjoner. I de første årene i skolen danner læreren seg ulike forventninger til elevenes oppførsel og prestasjoner. Ut fra disse forventningene oppfører læreren seg ulikt til de forskjellige elevene. Lærerens oppførsel forteller elevene om hvilke forventninger det er til deres oppførsel og arbeid i klasserommet. Hvis lærerens forventninger til elevene vedvarer, og elevene ikke går aktivt inn for å endre dette, vil det påvirke elevenes syn på seg selv, motivasjon i fagene, ambisjoner, oppførsel i klasserommet og deres interaksjon med læreren.

Dette vil igjen forsterke lærerens forventninger til den enkelte elev. Dette vil påvirke elevenes prestasjoner (Brophy og Good 2003).

Lavtpresterende elever spør sjeldnere om hjelp når det er noe de ikke forstår, enn andre elever. Brophy og Good (2003) viser til undersøkelser hvor de ser at lavtpresterende elever ved lavere trinn spør like mye som andre, mens dette avtar ettersom elevene blir eldre. De elevene som trenger hjelpen mest, er de som er minst kontaktsøkende (Brophy og Good 2003). I ungdomstiden blir elevene mer opptatt av hvordan de oppfattes av jevnaldrende, og de blir mer følsomme for hva spørsmålene kan koste dem i forhold til fordelene ved å be om hjelp. Lærere bør jobbe for å motvirke dette, ved å få elevene til å oppleve at de kan lære ved å gjøre en innsats, og følge opp ved å gi elevene gode strategier for effektiv læring (Brophy og Good 2003).

2.7 Den tause eleven/den lavt presterende eleven

Lavtpresterende elever kan ofte ha som mål å bare gjennomføre oppgavene de får ved individuelt arbeid, uten å forstå hva som blir gjort. De kan da få en tanke om at skolearbeid ikke trenger å gi noen mening, og at de da heller ikke trenger å spørre om hjelp for å forstå en oppgave (Brophy og Good 2003). Så lenge oppgaven er gjennomført er målet nådd.

Tidligere observasjoner har vist at lavtpresterende elever ofte får individuelle oppgaver som ikke er tilpasset deres nivå. Elevene jobbet lite med disse oppgavene, og fant svaret på dem ved å bruke strategier for å bli fortrest mulig ferdig, uten at de nødvendigvis hadde forstått noe. I slike klasser er læreren mest opptatt av å holde elevene i aktivitet fremfor at elevene faktisk forstår det de har blitt lært. Slik undervisning kan føre til at lavtpresterende elever får en oppfatning av at skolearbeid ikke trenger å gi mening, og at de derfor heller ikke bryr seg med å be om hjelpe for å forstå (Brophy og Good 2003).

Fra tid til annen er det helt nødvendig at store deler av en klasse jobber individuelt med oppgaver, mens læreren veileder deler av klassen. Da er det viktig at de oppgavene elevene får oppleves som meningsfulle for elevene. Dette er ofte ikke tilfelle. Oppgavene elevene skal jobbe med, bør være på et slikt nivå at elevene mestrer å jobbe med dem på egenhånd. De bør være varierte, legge opp til refleksjon hos elevene og ha et innhold som elevene kan knytte til egne erfaringer. Oppgavene må føles meningsfulle å jobbe med for elevene (Brophy og Good 2003).

Elevenes motivasjon til å lære er størst når de er målorienterte rundt det de skal gjøre, samtidig som de har et avslappet forhold til oppgaveløsningen, slik at de kan konsentrere seg om oppgaven uten å bekymre seg over om de klarer å møte forventningene om å mestre.

Læringsaktivitetene bør derfor være rettet mot gode læringserfaringer heller enn opplevelsen av å bli testet i kunnskap. Lærerne må legge til rette for at elevene ikke er redde for å feile, om de skal kunne forvente at elevene er motiverte og engasjerte (Brophy og Good 2003). Elevenes motivasjon påvirkes også av om læreren forklarer hensikten og målet med aktiviteten. Mange av de stille elevene i klasserommet er ikke aktive i samtalene fordi de er redde for å si noe feil, eller dumme seg ut (Brophy og Good 2003).

Mange lærere plukker sjeldnere ut lavtpresterende elever til å svare på oppgaver, og gir dem ofte kortere tid til å reflektere. Mange lærere gir også ofte svaret fortere til de lavtpresterende, og gir færre positive og flere negative tilbakemeldinger på deres innspill, enn til andre elever. Dette fører ofte til at de lavtpresterende elevene blir passive i undervisningen (Brophy og Good 2003).

Lavtpresterende elever opplever ofte lærere som benytter ulike tilnærminger, mer eller mindre inkonsekvent, i forsøk på å få elevene til å mestre og å forstå. Elevene har også ofte flere lærere å forholde seg til, hvis de får spesialundervisning. Noen lærere forsøker å få elevene aktive i timene, mens andre lærere unngår dem (Brophy og Good 2003). Situasjoner hvor elever lykkes er når lærerne klarer å kommunisere hva de forventer av dem, ved å ha minimumforventninger på hva elevene skal mestre, og hjelper elevene til å forstå og lære av sine feil (Brophy og Good 2003).

Det viser det seg at flere av de lavtpresterende elevene får bedre resultater når de kan delta i undervisning som er mer utfordrende og ikke kun går på grunnleggende ferdigheter i faget (Brophy og Good 2003). Dette viser at når lærere har tydelige, positive forventninger til elevene, vil elevene også yte mer. Det handler om å gi elevene forventninger som er tilpasset elevenes nivå, hverken for høye eller for lave, og hele tiden være fleksibel og åpen for å endre forventningene underveis. Forventningene bør være positive, med realistiske tanker om hva elevene kan mestre.

2.8 Tid som rammefaktor

Selv om det er stort fokus på vurdering for læring, er dette likevel ofte fraværende i undervisningen. En av årsakene til dette er at det er for mange elever per lærer, til at læreren har mulighet til å drive en undervisning hvor han/hun kan hjelpe hver enkelt elev innenfor deres proksimale utviklingssone. Læreren må ha god relasjon til hver enkelt elev for å vite hvilken assistanse elevene trenger til en hver tid. Når læreren kjenner til den enkelte elevs proksimale utviklingssone, trengs enda mer tid, for interaksjon og kommunikasjon mellom

lærer og elev, noe som er nærmest umulig i store elevgrupper. Det finnes likevel faktorer som kan hjelpe læreren til å få mer tid til hver elev, som bruk av mindre elevgrupper og arbeid med å vedlikeholde et godt klassemiljø som påvirker elevenes innsats ved individuelt arbeid (Tharp og Gallimore 1998).

2.9 Oppsummering

Jeg har gjennom dette kapittelet gjennomgått begrepene vurdering, underveisvurdering, sluttvurdering, kompetansemål og vurdering for læring, samt redegjort forprosjektet *Vurdering for læring*. Begreper som er sentrale i studien av hvordan prosjektet vurdering for læring for faglig lavtpresterende elever. Kompetansemålene i læreplanen er grunnlaget for vurderingen. Vurderingen skal fremme elevenes læring og er en sentral komponent i elevenes læring. Alle elever har rett til underveisvurdering uansett ferdighetsnivå. Sett ut fra et sosiokulturelt perspektiv foregår læring i samhandling med andre. Gode lærings situasjoner oppstår når elevene får undervisning og veiledning tilpasset det nivået de er på med veiledning fra en annen, i deres proksimale utviklingssone. Undervisningen vil da kunne fungere som et stillas for elevene, som etter hvert som elevene mestrer, kan tas bort litt etter litt. Læreren oppgave blir å finne elevenes nivå og veilede dem ut fra hver enkelt elevs utviklingspotensial. Hvordan læreren kommuniserer med elevene, tar hensyn til deres bakgrunn og hvilke forventninger de har er med å påvirke elevene og deres videre arbeid. I tillegg kommer en viktig faktor for å kunne skape god relasjon til hver enkelt elev, og gi de tilbakemeldingene elevene trenger for å utvikle seg videre, tid. Disse elementene blir spesielt viktig for de lavtpresterende elevene, som ofte blir passive i situasjoner hvor de ikke mestrer.

3 Metodiske betraktninger

Målet med min studie er å undersøke hvordan en utvalgt lærer underviser i en matematikklasser gjennom bruk av vurdering for læring, og hvordan dette fungerer for de faglig lavt presterende elevene. Fokuset har vært samhandlingen og kommunikasjonen mellom læreren og elevene i vurderingssituasjonen. For å få innblikk i dette har jeg benyttet meg av kvalitativ metode, med en kombinasjon av observasjon og intervju.

Studien er en nærstudie av en bestemt klasse, hvor jeg har vært til stede i flere undervisningssituasjoner. Fokuset rettes mot en eller flere caser (Thagaard 2009), som i dette tilfellet er en klasse, med fokus på to bestemte elever, hvor målet er å hente ut mest mulig informasjon om de bestemte casene (Thagaard 2009). Intensjonen med nærstudien er å være tilstede i undervisningssituasjonen slik den faktisk foregår, uten at noe ved situasjonen endres. En slik studie har et metodemangfold, hvor man kan benytte seg av både observasjon og intervju. Dette for å få med handlingene i en situasjon, intensjonen bak handlingene og deltakerens forståelse av dem. I en nærstudie velges forskningsdeltakerne ut fra bestemte kriterier, og skal bidra til å belyse studiens tema. En slik studie er avhengig av at deltakeren er komfortabel med å bli fulgt tett, og bli observert og intervjuet (Nilssen 2012).

3.1 Hva er kvalitativ forskning?

I kvalitativ forskning er målet å få tak i forskningsdeltakerens perspektiv og virkelighetsoppfatning (Nilssen 2012), og studere samhandlingene og relasjonene mellom forskningsdeltakerne i den gitte situasjonen. Det er viktig å få en så helhetlig tilnærming som mulig til området det forskes på (Løkken og Søbstad 2013). Forskeren tar utgangspunkt i et forholdsvis lite, ensartet og geografisk begrenset felt, hvor han/hun oppholder seg på forskningsfeltet over lengre tid (Postholm 2010). Det er en bestemt situasjon som er i fokus, og forskningsdeltakerne blir valgt ut fra bestemte kriterier. Virkeligheten er kompleks og forandrer seg hele tiden, og forsker og forskningsdeltaker kan derfor ha ulike oppfatninger av virkeligheten. Gjennom forskning kan man derfor få noen svar på virkeligheten, men ikke hele svaret. Det er viktig at forskeren kommer så nærme deltakeren som mulig. Kunnskapen blir dannet i møtet mellom forsker og deltaker, og relasjonen mellom dem har derfor stor betydning. (Nilssen 2012).

3.2 Valg av metode

Som en del av min nærstudie, med elevene som case, har jeg benyttet meg av en kombinasjon av observasjon og intervju. I følgende delkapitler vil jeg gå inn på hver enkelt av disse metodene for datainnsamling.

3.2.1 Observasjon

For å få innsyn i hvordan vurdering for læring fungerer i klasserommet, har jeg valgt å observere læreren i flere undervisningssituasjoner. Gjennom observasjoner kan forskeren se hva som foregår i de bestemte situasjonene (Nilssen 2012), gjennom fokuserte iaktakelser av situasjonen eller fenomenet det forskes på (Løkken og Søbstad 2013). Observasjonene er utgangspunkt for videre tolkninger og analyser (Løkken og Søbstad 2013). Forskningsspørsmålene styrer hva som skal observeres, samtidig som observasjonene kan være med å endre og utvikle forskningsprøvmålene underveis, og dermed også fokus for observasjonene (Postholm 2010).

I min studie har jeg hovedsakelig benyttet meg av strukturerte observasjoner, hvor det forutsettes at forskeren vet hva han/hun skal fokusere på i observasjonene, eller har forkunnskaper om temaet som er med på å danne en struktur (Løkken og Søbstad 2013). Jeg har benyttet meg av åpen observasjon, hvor forskningsdeltakerne kjenner til observasjonene på forhånd (Løkken og Søbstad 2013). I observasjon kan deltakerne også få en delvis eller tilslørt forklaring på hva som skal observeres. Dette er avveininger forskeren må ta med hensyn til hvor mye og god informasjon som kommer ut av om observasjonen er åpen eller skjult, men også med hensyn til deltakeren på ut fra etiske hensyn (Løkken og Søbstad 2013). Når deltakeren vet hva som er i fokus under observasjonene, kan dette påvirke deltakerens handlinger, og funnene i observasjonene. Jeg valgte å være åpen med tema for prosjektet, hvor både lærer, elever og foresatte fikk vite på forhånd hva problemstillingen for prosjektet er, i tillegg til å få tilsendt observasjonsskjema og intervjuguide. Dette kan ha vært med på å påvirke lærerens handlinger under observasjonene og intervjuet, noe som har vært viktig å ha med seg videre i tolkningen av funnene.

Jeg valgte å ha rolle som deltagende observatør (Postholm 2010), hvor jeg i hovedsak har deltatt i undervisningen som passiv observatør, men med mulighet til å gå rundt i klassen og snakke med elevene og stille dem spørsmål mens de har hatt individuelt arbeid. Forskerens deltakerrolle kan endre seg underveis i observasjonene, og kan veksle mellom å være passiv og deltagende. Likevel er det ofte vanlig at forskeren har en forholdsvis passiv rolle i

observasjonssituasjonen, for ikke å påvirke situasjonen for mye, og for å kunne konsentrere seg best mulig om det som skjer som observatør og ikke som deltager (Løkken og Søbstad 2013).

I observasjonene hadde jeg planlagt å benytte meg av lydopptak og filmopptak som hjelpemiddel, for å fange opp det som skjedde i klasserommet, i tillegg til å skrive feltnotater. Dette er gode hjelpemidler i observasjon (Nilssen 2012). Ved bruk av videoopptak får forskeren med både verbal og nonverbal kommunikasjon mellom forskningsdeltakerne. I tillegg kan forskeren gå tilbake til opptakene i analysen, for å se nærmere på bestemte situasjoner, og spille av disse flere ganger ved behov. Opptakene kan også brukes i intervjusituasjon med deltaker(e), i etterkant av observasjonene, for å få frem deltakernes refleksjoner. Likevel fanger ikke et videoopptak alt som skjer i en situasjon, og er da heller ikke en eksakt gjengivelse av situasjonene. Forskningsdeltakerne kan også bli påvirket av at det gjøres videoopptak, og vil kanskje ikke opptre som normalt (Løkken og Søbstad 2013).

I forkant av datainnsamlingen sendte jeg ut et informasjonsskriv til alle de foresatte om observasjonene i klasserommet, med et avkryssningsskjema med godkjennelse av å filme elevene. Læreren som ble observert kunne bare observeres en gitt periode, på grunn av andre prosjekter, og det ble derfor kort tid mellom skjemaene ble sendt ut til de foresatte, til jeg begynte å observere. Da jeg startet mine observasjoner hadde ikke alle foresatte returnert skjemaet med godkjennelsen, og jeg valgte derfor å starte observasjonene uten å benytte meg av filmopptak. Det ble derfor en observasjonsstudie hvor jeg kun benyttet meg av mine egne observasjonsnotater og lydopptakene fra lærerens samtaler med elevene. Dette fortsatte jeg med resten av datainnsamlingen, siden det viktigste var å få med dialogen mellom læreren og elevene i de ulike vurderingssituasjonene. Uten filmopptak mistet jeg en del av det som foregikk i klasserommet av kommunikasjon som gikk på det nonverbale. Lydopptakene fanger opp mye ved stemmebruk og innholdet i det som blir sagt, men ikke hvordan den nonverbale kommunikasjonen dem imellom var, og heller ikke hvordan elevene jobbet før og etter læreren hadde hjulpet dem. I noen tilfeller fikk jeg likevel med meg hvordan elevene jobbet i, gjennom de observasjonene jeg gjorde der og da i klasserommet. Dette har det vært viktig å ta med videre i transkriberingen og analysen av det innsamlede datamaterialet. Videre i analysene av datamaterialet har det vært viktig å huske på at det ikke er alle sider ved kommunikasjonen som kommer like godt frem, og at dette kan være med å påvirke tolkningen av materialet.

3.2.2 Utvikling av observasjonsskjema

I forkant av observasjonene og intervjuet laget jeg et observasjonsskjema (vedlegg 1). I en observasjonssituasjon er det mye som skjer og det er derfor viktig å ha noen fokusområder å forholde seg til, noe som kan være et godt hjelpemiddel for å holde fokus ved observasjonene (Løkken og Søbstad 2013). Det er viktig at det gis så fylldige beskrivelser som mulig av det som blir observert, for å få god innsikt i deltakernes perspektiv (Gudmundsdóttir 2011). I observasjonsskjemaet hadde jeg med fokusområder som jeg ønsket å se nærmere på, ut fra problemstillingen min. Jeg ønsket å fokusere på de situasjonene hvor læreren kommuniserer med enkeltelevne i de ulike lærings- og vurderingssituasjonene. Dette gjaldt både i fellesundervisningen og i en til en-situasjonene, hvor læreren hjalp elevene i løsningen av individuelle oppgaver.

Observasjonsskjemaet ble delt inn i kategorier jeg ønsket å se nærmere på. Disse kategoriene omhandlet arbeidet med kompetansemål, tilbakemeldinger/vurderinger, og elevenes arbeid etter vurderingen. Under hver kategori hadde jeg stilt spørsmål som jeg skulle finne ut av i observasjonene. Dette skjemaet brukte jeg som en påminner om hva jeg skulle se etter i observasjonene mine.

I observasjonene var det lærerens praksis som var i fokus. Viktige spørsmål i observasjonene var:

- Hvordan er lærerens tilbakemeldinger til elevene?
- Hva er det læreren vurderer?
- Hvordan fungerer lærerens tilbakemeldinger for elevene?
- Hvordan påvirker lærerens tilbakemeldinger elevenes tenkning?
- Er tilbakemeldingene med på å lukke eller åpne dialogen mellom læreren og elevene?

I dette ligger en observasjon av lærerens relasjon til elevene. I tillegg hadde jeg noen spørsmål til læreren om hvordan læreplanen brukes i arbeidet med “vurdering for læring”.

Mye av datamaterialet i denne studien ligger i lydopptakene fra observasjonene av undervisningen. Det var mye av dette jeg ikke fikk med meg i selve undervisningssituasjonen, fordi jeg ikke hørte hva læreren sa i samtale med elevene der og da. Dette er observasjoner jeg har gjort i ettertid, mens jeg har hørt gjennom og transkribert lydopptakene. Mye har derfor blitt oppdaget i ettertid av selve observasjonene.

3.2.3 Intervju

For å få frem lærerens tanker om bruk av vurdering for læring, og for å få innsikt i skolens innføring og oppfølging av vurdering for læring benyttet jeg meg av intervju i tillegg til observasjonene. Ved bruk av intervju kan forskeren få innsikt i intensjonene bak deltakerens handlinger (Nilssen 2012). Brukes intervju som metode, skilles det mellom strukturert og ustrukturert intervju, med ulike graderinger mellom disse som ytterpunkt. Men også i en intervjusituasjon kan det veksles mellom disse, ut fra hvilke svar som dukker opp (Løkken og Søbstad 2013). I strukturerte intervjuer kan spørsmålene være formulert og kategorisert på forhånd, og det kan også være satt opp svaralternativer. Det er vanlig at det brukes noe mer ustrukturerte intervjuer i kvalitativ forskning, fordi det er et ønske om å få frem deltakerperspektivet og at deltakeren derfor formulerer svarene sine selv (Løkken og Søbstad 2013). Jeg benyttet meg av en halvstrukturert intervjuform, hvor jeg laget en intervjuguide på forhånd, som jeg fulgte i intervjusituasjonen. Samtidig var jeg åpen for at det kunne dukke opp svar eller kommentarer fra læreren, som jeg kunne ha mulighet til å følge opp, og som jeg kunne stille oppfølgingsspørsmål til, som ikke stod i intervjuguiden.

Ved intervjuet benyttet jeg meg av lydopptaker. Ved å benytte seg av lydopptaker kan forskeren ha fullt fokus på forskningsdeltakeren under hele intervjuet, for så å gå tilbake til opptakene senere for å få med seg detaljene fra intervjuet. Forskerens fulle tilstedeværelse i intervjusituasjonen er med på å trygge forskningsdeltakeren, og forskeren vil også kunne gå tilbake til opptakene for å se om han/hun var med å påvirke deltakerens svar (Nilssen 2012). Ved bruk av lydopptaker opplevde at jeg kunne være mer til stede i intervjuet, og kunne stille oppfølgingsspørsmål der det var behov for dette. Jeg opplevde at læreren var trygg i intervjusituasjonen, og intervjuet ble som en samtale hvor læreren flere ganger selv kom inn på og begynte å snakke om spørsmål jeg skulle stille senere.

3.2.4 Utvikling av intervjuguide

I utformingen av intervjuguiden (vedlegg 2) var det viktig å tenke på hvilken betydning spørsmålene jeg benyttet meg av kunne ha for kvaliteten på intervjuet. Spørsmål knyttet til kunnskap og informasjon hos deltakeren bør være formulert på en slik måte at deltakeren ikke opplever det som en kontroll av hva han/hun kan eller ikke kan. Det er viktig at spørsmålene ikke er formulert eller ladet på en måte som gjør at deltakeren blir ledet til et bestemt svar. Spørsmålene må være klare og tydelige, slik at det ikke oppstår noen misforståelser (Løkken og Søbstad 2013).

I intervjuet ønsket jeg å stille spørsmål til læreren ut fra hva jeg hadde observert i klasserommet, samtidig som jeg ville vite noe om innføringen og gjennomføringen av vurdering for læring (heretter forkortet ved VFL) på skolen, og lærerens opplevelser og tanker om prosjektet. Intervjuguiden ble derfor delt inn i ulike deler som igjen ble delt inn i kategorier. Kategoriene jeg delte inn i med utgangspunkt i observasjonene var:

- VFL i fellesundervisning
- VFL til enkeltelever

Under delen hvor jeg ønsket å vite noe om innføringen av vurdering for læring og lærerens opplevelser, valgte jeg disse hovedkategoriene, ut fra informasjonen om VFL og hva som var min problemstilling:

- innføring/opplæring og oppfølging av VFL
- VFL som metode
- VFL og kompetansemål
- lærerens opplevelse av bruken av VFL
- elevenes tilbakemeldinger på bruken av VFL
- foreldrenes tilbakemeldinger på bruken av VFL
- VFL i fellesundervisning
- VFL ved samtale med enkeltelever

Under hver av kategoriene hadde jeg flere spørsmål, som jeg brukte i intervjuet. Under intervjuet benyttet jeg intervjuguiden aktivt. Jeg startet med å stille spørsmål rundt innføringen av vurdering for læring og lærerens opplevelser, for så å vise læreren noen lydklipp fra observasjonene, hvor jeg stilte oppfølgingsspørsmål i etterkant.

3.3 Teoriens rolle i undersøkelsen

Teorien kan ha ulike roller i forskningen (Nilsen 2012). Gjennom studiene kan forskeren belyse teorier, men det kan også utvikles nye teorier ut fra resultatene av forskningen. Om forskeren har tatt utgangspunkt i bestemte teorier, kan synet også endres med grunnlag i observasjonene (Postholm 2010). Teorier kan fungere som et slags rammeverk for forskningen, hvor forskeren ikke nødvendigvis diskuterer datamaterialet opp mot teorien, men kan se på datamaterialet ut fra et teoretisk perspektiv. Det perspektivet forskeren har valgt påvirker forskningen hele veien, og er med på å strukturere forskningen, og hva forskeren faktisk finner (Nilssen 2012).

I studien av å se hvordan vurdering for læring fungerer for faglig lavt presterende elever i matematikk, har jeg valgt å si noe om hva læring er ut fra et sosiokulturelt perspektiv. Vurdering for læring handler om lærerens vurderinger av elevens arbeid, og hvordan de tilbakemeldingene læreren gir eleven påvirker elevenes arbeid videre. Dermed er sosiokulturell læringsteori, hvor man ser på læring som noe som skjer i samspill mellom mennesker relevant. Valg av teoretisk perspektiv har vært med å forme mitt fokus i observasjonene og intervjuet. I analysen av datamaterialet benyttet jeg teorien som hjelpemiddel. Den har vært et analyseredskap i studien, hvor jeg har analysert datamaterialet fra observasjonene og intervjuet opp mot teoriene.

3.4 Gjennomføring av undersøkelsen

3.4.1 Pilotstudie

Før jeg startet med innsamlingen av data til studiene, gjennomførte jeg en pilotstudie, hvor jeg var i en klasse ved min egen arbeidsplass, og observerte en undervisningstime. I denne timen fikk jeg testet ut bruken av filmkamera og lydopptaker. Jeg testet ut hvor i rommet filmkameraet måtte stå for å få med mest mulig av det som foregikk i klasserommet. Samtidig fikk jeg testet bruken av lydopptakeren, og innstillingene på denne for å fange opp mest mulig av samtalene læreren hadde med elevene, både i fellesundervisning og i dialog mellom lærer og enkeltelever. Jeg gikk gjennom film- og lydopptakene, for å justere observasjonsskjemaet og intervjuguiden. Den justerte intervjuguiden benyttet jeg i et forsøksintervju med læreren jeg hadde observert. Ut fra intervjuet gjorde jeg de siste justeringene i intervjuguiden. Dette ga meg en pekepinn på hvor lang tid jeg brukte på de ulike temaene, og hva jeg burde fokusere på i intervjuet.

3.4.2 Valg av informanter

Opgaven er en nærstudie av en bestemt case, hvor jeg har sett på undervisningen i én bestemt lærer i én bestemt klasse. Klassen er på mellomtrinnet på en skole som har vært med på prosjektet *Vurdering for læring*. Jeg valgte å observere ved en skole som er med i prosjektet, for å se hvordan en skole som har jobbet systematisk med vurdering for læring. Jeg kontaktet en av kontaktpersonene til prosjektet, og fikk en liste over hvilke skoler som er deltakere. Ut fra denne listen kontaktet jeg noen av skolene i et utvalgt område med en forespørsel om noen ønsket å være med som deltakere i mitt prosjekt. Det var én skole som meldte at de ønsket å delta i studien, og denne skolen ble derfor valgt ut som deltaker.

Jeg ønsket å benytte meg av én lærer som informant, og observere læreren i undervisningssituasjon i én klasse, både i fellesundervisning og ved individuelt arbeid. I kontakt med ledelsen på den utvalgte skolen, ba jeg om en informant som var matematikklærer på mellomtrinnet, som jobber aktivt med *Vurdering for læring*. Ledelsen plukket ut en lærer ut fra de gitte kriteriene. Denne læreren har erfaring med prosjektet siden 2012, da skolen ble del av prosjektet.

3.4.3 Innsamling av datamateriale

Innsamlingen av datamaterialet forgikk våren 2014 over en periode på fem uker. De første tre ukene observerte jeg klassens matematikktimer i seks økter. Jeg observerte læreren både under fellesundervisning og ved dialog med enkeltelever ved individuelt arbeid. Opprinnelig skulle jeg observere i til sammen 8 økter, men på grunn av sykdom ble det noe færre timer med observasjon. I øktene jeg var inne i klassen, varierte jeg hvordan jeg gjorde observasjonene. I felles gjennomgang av tema satt jeg bakerst i klasserommet og observerte læreren mens han underviste. Da læreren la opp til individuelt arbeid, observerte jeg lærerens samhandling og dialog med elevene, men gikk også rundt og så hvordan elevene jobbet.

Intervjuet av læreren forgikk etter at alle observasjonene var gjennomført, og etter at jeg hadde transkribert observasjonene. Det ble gjennomført som et halvstrukturert intervju, hvor jeg benyttet meg av intervjuguiden, som en mal for intervjuet. Samtidig spilte jeg videre på lærerens svar i løpet av intervjuet, og endret på rekkefølgen og formuleringen av noen av spørsmålene ut fra hva læreren sa. Jeg tok utgangspunkt i observasjonene, i tillegg til spørsmål om vurdering for lærings generelt, og lærerens opplevelse av prosjektet. Jeg startet med noen generelle spørsmål om VFL, innføringen av det på skole, og lærerens opplevelser, for så til slutt å trekke frem fire lydopptak, som læreren lyttet til og kommenterte.

Selve intervjuet varte i 45 minutter. Det foregikk i lærerens pausetid, og vi hadde ikke mer tid tilgjengelig enn denne. Jeg opplevde at jeg derfor fikk litt lite tid til oppfølgingsspørsmålene jeg hadde til observasjonene jeg hadde gjort, og måtte velge ut noen av sekvensene jeg hadde tenkt å stille spørsmål til læreren om. Likevel opplevde jeg at læreren ga en del informasjon og tanker rundt de lydsekvensene jeg spilte av. (Et samlet design over hele datainnsamlingen ligger i vedlegg 3)

3.4.4 Transkribering og kategorisering av datamateriale

Ved transkribering av observasjoner og intervju skriftliggjør man datamaterialet som er samlet inn, og observasjonene og lydfilene gjøres om til tekst. Transkriberingene vil aldri

kunne gjengi situasjonen nøyaktig, fordi det ligger en tolkning hos forskeren idet man begynner å behandle datamaterialet. I transkribering av lydfiler får man med seg nøyaktig hva informantene sier, med tonefallet i det de kommuniserer. Det man ikke får med seg er mimikken, kroppsspråket og gestene deres (Nilssen 2012). Dermed mister man en del av det som blir kommunisert på veien. Dette er det viktig å ha med seg i analysene av datamaterialet.

Mine transkriberinger bestod i å skriftliggjøre lydfilene fra observasjonene i klasserommet og intervjuet med læreren. Etter å ha gjennomført observasjonene transkriberte jeg lydfilene jeg hadde. Jeg skrev ned det som ble sagt, både av læreren og elevene læreren snakket med. Jeg tok også med hva læreren hadde kommunisert på starten av øktene og i fellesundervisningen, hvor målet for økten og forventninger om hva som ble forventet av elevene ble presentert. Dette er viktig grunnlag for hvordan elevene jobbet videre i timen. Under transkriberingen gjorde jeg meg noen erfaringer, som kunne ha endret hvordan jeg gjennomførte mine observasjoner, hvis jeg hadde transkribert etter hver observasjon. Dette kan ha vært med på å påvirke mine funn i observasjonene.

Jeg plukket ut til sammen seks lydsekvenser fra observasjonene, som jeg ønsket at læreren skulle kommentere i intervjuet. På grunn av tidsbegrensning i intervjusituasjonen, benyttet jeg meg bare av fire av disse lydsekvensene. Tre av sekvensene var fra fellesaktiviteter i klassen, med vurdering for læring som mål, mens en lydsekvens var fra en vurderingssituasjon med en enkeltelev. I lydsekvensene ved fellesaktivitetene ønsket jeg at læreren skulle kommentere hvorfor han valgte å bruke disse vurderingsmetodene, og hvem han trodde metodene fungerte for, spesielt hvordan han trodde de fungerte for de lavtpresterende elevene. Jeg valgte tre lydklipp, for å få med variasjonen mellom de ulike aktivitetene, og for å se på hvordan disse aktivitetene fungerte opp mot hverandre. Lydsekvensen med en enkeltelev var fra en situasjon hvor læreren ga tilbakemelding til en elev, en til en. Denne sekvensen tok jeg med i intervjuet for å få lærerens tanker om og forståelse av hvordan denne typen tilbakemelding fungerte for eleven. Hadde jeg hatt mer tid i intervjusituasjonen, skulle jeg hatt med flere lydsekvenser læreren kunne kommentert, hvor det var vurderingssituasjoner med lavtpresterende elever, i en-til-en-dialog. Under analyseperioden i etterkant av innhenting av data, hadde det vært nyttig om jeg hadde hatt flere kommentarer fra læreren på nettopp slik type vurdering (en-til-en), siden det er disse situasjonene som kom frem som mest relevante for min problemstilling, og som jeg har fokusert på i analysene.

3.5 Ethiske vurderinger og betraktninger

I en kvalitativ studie kommer man tett innpå forskningsdeltakerne, og det er viktig å følge de etiske prinsippene. Ved å få informert samtykke fra forskningsdeltakeren, sikrer man at deltakeren deltar frivillig og har fått og nok informasjon om hensikten med studien (Nilssen 2012). Før jeg startet datainnsamlingen var det derfor viktig at læreren jeg skulle observere og intervjuet fikk nok informasjon om hensikten med min studie. Dette ble gjort gjennom et skriv (vedlegg 4), hvor jeg informerte om bakgrunnen og formålet med studien, i tillegg til hva det ville innebære å delta i studien, og hvordan datamaterialet ville bli håndtert underveis og ved endt studie. Her informerte jeg også om bruken av lydopptaker og filmkamera. Det ble presisert at deltakelsen var frivillig, og at læreren når som helst kunne trekke seg. Et lignende informasjonsskriv (vedlegg 5) ble sendt ut til alle foresatte i klassen jeg skulle observere, med samme informasjon som til læreren. I dette skrivet ble det presisert at om de foresatte ikke ønsket at deres barn skulle bli filmet under observasjonene, ville barnet bli plassert slik i klasserommet at han/hun ikke ble med i opptakene.

Ved starten av studien ble prosjektet meldt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD) (vedlegg 6), hvor jeg blant annet la ved informasjonsskrivene til læreren og de foresatte. Før prosjektet ble godkjent måtte jeg gjøre noen presiseringer om prosjektet og problemstillingen i informasjonsskrivene. Samtidig som jeg ønsket at observasjonene av læreren ikke skulle bli påvirket av mitt fokus i oppgaven, hadde også læreren og de foresatte krav på å vite hva jeg ønsket å se på i min studie. Derfor måtte jeg presisere i informasjonsskrivene om mitt fokus på lavt presterende elever i matematikk. Samtidig som det er viktig å følge de etiske retningslinjene, er dette noe som kan ha påvirket læreren i undervisningssituasjonen og i dialogen med de ulike elevene.

I kvalitativ forskning er det også viktig å tenke på den risikoen det er for forskningsdeltakeren å være med i studien. Det kan komme frem sensitiv informasjon underveis, eller informasjon som kan oppleves ubehagelig for deltakeren i ettertid. Deltakeren utsetter seg også for å bli «gransket» og analysert, og bli fremstilt på en uforutsett måte (Nilssen 2012), noe forskeren må være observant på og ta hensyn til. Min studie og analyse av lærerens kommunikasjon og samspill med elevene, har gått ut på å se nærmere på lærerens praksis, noe som kan oppleves ubehagelig om man stiller spørsmål ved noen av lærerens handlinger. Derfor har det vært viktig å være åpen med læreren hele veien på hva jeg har ønsket å fokusere på i min datainnsamling. Forskningsdeltakeren skal ikke føle seg utlevert. Forskeren skal ha forståelse for forskningsdeltakeren og den situasjonen han/hun er i,

samtidig som man som forsker ikke skal tale deltakerens sak (Nilssen 2012). Det har vært viktig at læreren har hatt mulighet til å se gjennom transkriberingene av både observasjonene og intervjuet i ettertid, for å kunne komme med innspill eller kommentarer. En såkalt «member check» er viktig, siden man i kvalitativ forskning kan ha ulike syn på virkeligheten (Nilssen 2012).

3.5.1 Behandling av informanter og innsamlet data

Informasjon jeg har fått om læreren og elevene gjennom observasjonene og intervjuet, har det vært viktig å behandle konfidensielt. Alle deltakerne i min studie har fått pseudonymer, slik at det ikke kommer frem informasjon som kan avsløre hvem informantene er. Likevel vil det være slik at de som kjenner til prosjektet, som rektor og andre lærere ved skolen, samt foresatte og medelever, vil kunne kjenne igjen enkeltpersoner i studien ut fra de presenterte funnene (Nilssen 2012). Når barn er deltakere i en studie, må dette tas spesielt hensyn til. Blant annet må det hentes inn samtykke fra foresatte, og forskeren må ha kunnskap om hvordan man tilpasser forskningsmetode og innhold til deltakerne (Nilssen 2012). Selv om det er læreren som er min hovedinformant i studien, har jeg bevisst behandlet elevene, og kravene om deres anonymitet ut fra retningslinjene.

3.6 Analyse

3.6.1 Analyse av observasjoner

I analysen har jeg tatt utgangspunkt i de temaene fra observasjonsskjemaet og intervjuguiden, som var interessante i observasjonene og intervjuet. Jeg har valgt ut situasjonene hvor det var dialog mellom lærer og elever, og skilt mellom vurderingssituasjonene i fellesaktiviteter i hel klasse, og vurderingssituasjoner med dialog en-til-en mellom lærer og elev. Ut fra disse utplukkingene var det spesielt to elever som skilte seg ut, ut fra min problemstilling med fokus på lavtpresterende elever. Disse situasjonene utspilte seg i én undervisningsøkt. Situasjonene jeg har plukket ut, er dialoger mellom læreren og to lavtpresterende elever i klassen. Den ene av elevene har individuell opplæringsplan i matematikk, og var ofte ute fra klasserommet sammen med spesialpedagog. I denne utvalgte økten var eleven inne i klasserommet sammen med de andre elevene, og jobbet med samme mål og oppgaver som de andre. Elev nummer to skilte seg ut ved at hun stadig kontaktet læreren, hvor hun spurte om hjelp i oppgaveløsningssituasjon. Begge disse elevene har jeg selv definert som

lavtpresterende, uten at læreren har sagt noe om det på forhånd. Definisjonen er derfor kun gjort på grunnlag av mine observasjoner.

I tillegg til mitt fokus på lærerens dialog med de to lavtpresterende elevene, har jeg valgt jeg å se på dialogen i situasjoner med noen faglig sterkere elever, for å få frem hvordan lærerens dialog er med disse elevene i forhold til de to lavt presterende elevene. I analysedelen har jeg sett på lærerens dialog med disse elevene, og vurderingen av deres arbeid i lys av teorien. Jeg har også sett på i hvilken grad læreren har benyttet seg av de ulike stadiene i stillasbyggingen.

Som en del av analysen av de utvalgte dialogene, har jeg benyttet meg av et skjema med korte analysepunkter av vurderingsprosessen og lærerens dialog med hver enkelt av de utvalgte elevene (vedlegg 7). Punktene i skjemaet tar utgangspunkt i temainndelingene i observasjonsskjemaet og intervjuguiden, fra arbeid med kompetansemålene til selve vurderingssituasjonen, både i vurderingen som forgår en-til-en og i fellesaktivitetene i klassen. Skjemaet har jeg brukt som et hjelpemiddel i analyseprosessen for å holde fokus på problemstillingen i analysen, få et overblikk over de utvalgte dialogene mellom lærer og elever, og for å kunne sammenligne dialogene ut fra ulike delprosesser i vurderingen.

3.6.2 Analyse av intervju

I denne studien er det observasjonene av samhandlingen mellom lærer og elev, og lærerens vurderinger av elevene som har vært det interessante. Derfor er det observasjonene som har vært hovedfokuset i analysene. Intervjuet har jeg benyttet for å få informasjon om selve prosjektet vurdering for læring, og hvordan skolen jeg har brukt som informant har jobbet med dette prosjektet. I tillegg har intervjuet blitt brukt for å understøtte eller forklare hvorfor læreren jobber slik han gjør med vurdering for læring, og hans tanker rundt vurdering for læring med de lavtpresterende elevene i klassen.

3.7 Kvalitet i forskningen

Underveis i hele forskningsprosessen må forskeren være bevisst kvaliteten i det arbeidet som blir gjort. Forskeren må ta mange valg i løpet av forskningsprosessen. Han/hun velger emnet det skal forskes innenfor, hvilke teorier som skal brukes og hvordan problemstillingen skal presiseres. Ut ifra dette må forskeren videre velge hvilken metode som skal brukes, hvilke type kilder (eller data) og teknikker som skal brukes i innhenting av datamaterialet. Til sist

skal forskeren velge fremstillingsform av resultater. Å velge noe handler om å velge bort noe annet (Kjeldstadli 2013).

Når forskeren samler inn data i kvalitativ forskning, er det viktig å være lenge i forskningsfeltet, slik at det blir nok data til å danne et helhetlig bilde. Jo lenger forskeren befinner seg i forskningsfeltet, jo bedre kjent blir han/hun også med deltakeren, noe som også er med på å styrke kvaliteten på studiene (Postholm 2011). Læreren jeg observerte var mye opptatt i tiden før selve observasjonene skulle foregå, og jeg fikk derfor ikke mulighet til å besøke klassen før jeg startet selve observasjonene. Dette kan ha vært med å påvirke læreren og elevene i observasjonsperioden og mine funn, noe som er viktig å ha med seg videre i analysen av funnene.

I behandlingen av datamaterialet er det viktig at de kodede dataene fortsatt har en forbindelse med den helheten de kommer fra (Gundmundsdóttir 2011). Forskeren må klare å skille mellom den analysen som foregår i datainnsamlingsprosessen og den analysen som blir gjort av det innsamlede materialet. I tillegg er det også viktig at forskeren presenterer sine analyser og tolkninger for forskningsdeltakeren, for å se om deltakeren kjenner seg igjen i forskerens analyser og tolkninger. Dette er noe forskeren kan gjøre i løpet av hele forskningsprosessen. Sitter man igjen med ulike tolkninger er det viktig å få frem dette i presentasjonen av undersøkelsen. Da kommer både forsker og deltakers perspektiv frem (Postholm 2011).

3.7.1 Reliabilitet, validitet og overførbarhet

En studies reliabilitet handler om andre forskere kunne kommet frem til samme resultat, og utviklingen av studiens data i forskningsprosessen. Det avhenger av at man som forsker er konkret og spesifikk i rapportering av fremgangsmåtene ved datainnsamlingen og de videre analysene (Thagaard 2009). Det har derfor vært viktig å hele tiden rapportere funnene underveis i prosessen, og gjøre rede for dataene uten egne fortolkninger. At jeg har benyttet meg av lydopptaker underveis i innsamlingsprosessen gjør at dataene blir mer troverdige, siden jeg har kunnet gå tilbake og høre akkurat hva som har blitt sagt. Ved kvalitativ forskning kan man ikke få de samme resultatene gang etter gang, siden forskeren kan ha ulike reaksjoner på den samme informanten på ulike tidspunkt (Thagaard 2009). Studiens validitet handler om resultatene fra undersøkelsen kan representere den virkeligheten jeg har studert. Derfor har det vært viktig å redegjøre for hvordan mine analyser gir grunnlag for konklusjonene jeg har kommet frem til. Det er viktig å være kritisk til hele analyseprosessen, og komme med dokumentasjoner for de tolkningene som er gjort av datamaterialet (Thagaard

2009). Funnene fra min studie viser hvordan vurdering for læring fungerer i akkurat denne utvalgte elevgruppen, med den utvalgte læreren. Studien kan ikke fortelle noe om hvordan det fungerer i andre elevgrupper med andre lærere. Perioden jeg var inne og hentet data til studien går over et så kort tidsrom at det heller ikke kan gi en fasit på hvordan vurdering for læring fungerer i den utvalgte elevgruppen. Funnene kan likevel være et eksempel på hvordan vurdering for læring kan fungere for de faglig lavt presterende elevene i skolen.

Læreren jeg observerte og intervjuet virket avslappet i undervisningssituasjonen, og jeg opplevde at han var åpen og ønsket å dele sine tanker og meninger i intervjuet. Dette gjorde at jeg fikk mye informasjon fra læreren, uten at jeg nødvendigvis måtte spørre han, men ved at han kom med en del kommentarer selv. Klassen var vant med å ha andre i klasserommet, og så ikke ut til bry seg noe særlig om at jeg var der og observerte. Dette gjør også at elevene var aktive i undervisningssituasjonene og snakket med læreren, selv om han hadde på seg lydopptaker.

3.7.2 Forskerrollen

I kvalitative studier spiller forskeren en betydelig rolle, og er selv et instrument i forskningen. Forskeren kommer nært innpå forskningsfeltet, og har mulighet til å gå nærmere inn på de funnene som er interessante for studiet, og ved intervju stille oppfølgings- og oppklarings spørsmål der og da. Samtidig er det viktig å være bevisst på den påvirkningskraften forskeren har, gjennom den forståelsen og de erfaringene han/hun selv har innenfor temaet det forskes på. Forskeren velger seg ut et tema det skal forskes på, og valg av problemstilling, informanter, forskningsmetode og analyse blir påvirket av dette. I tillegg er det som oftest forskeren selv som henter inn datamaterialet, og analyserer og tolker funnene (Nilssen 2012).

Kvalitativ metode er en svært verdiladet metode, siden forskeren kommer tett inn på deltakeren, men også fordi forskerens tolkninger og verdier gjerne kommer frem her. Derfor er det viktig at forskeren sier noe om sine perspektiver i fremstillingen av forskningen, slik at det blir synlig for leseren hvordan dette kan ha påvirket studien (Postholm 2010).

Jeg jobber selv som spesialpedagog og har noe erfaring i arbeidet med vurdering for læring. Dette er også noe av grunnen til at jeg valgte å skrive om akkurat det temaet. Mine egne erfaringer og forhåndforståelsen jeg har om temaet, påvirker hva jeg ser etter i observasjonene, og hvilke spørsmål jeg har valgt å komme med i intervjuet. Jeg har måttet være bevisst hvilke valg jeg har tatt i løpet av hele prosessen, og hvordan det påvirker mine funn.

4 Presentasjon og analyse av funn

For å besvare problemstillingen «*Hvordan fungerer vurdering for læring i arbeidet med kompetansemålene for matematikk i klasseromsundervisning for faglig lavtpresterende elever på mellomtrinnet?*», skal jeg i dette kapitlet presentere funnene fra observasjonene og intervjuet med læreren. Fokuset i analysene er lærerens relasjon til og dialog med elevene i vurderingen av deres arbeid.

Først i analysedelen sier jeg noe om hvordan innføringen og oppfølgingen av vurdering for læring ble gjennomført på den observerte skolen, og hvordan læreren jeg observerte benyttet seg av vurdering for læring, for å nå kompetansemålene gjennom undervisningen. Informasjonen til denne delen er hentet fra intervjuet jeg hadde med læreren. Noen av metodene læreren benyttet seg av er hentet fra observasjonene jeg hadde i klassen.

Videre i analysedelen kommer analysen av observasjonene jeg hadde i undervisningsøktene. Dette vil være hovedfokuset for analysen. I denne delen har jeg tatt for meg vurderingen av noen utvalgte elever, og dialogen mellom læreren og disse elevene. Sekvensene jeg har analysert er i hovedsak fra en av de seks øktene jeg observerte i klassen. Årsaken til at jeg har valgt ut disse sekvensene er at læreren hadde flere og lengre vurderingssituasjoner med de to aktuelle elevene i denne økten, og ikke i de andre øktene. Dette ga derfor et godt grunnlag for å gå inn i dialogen, og se dypere på denne. I de andre øktene var ikke læreren like mye innom enkeltelever, slik at jeg kunne følge vurderingsoppfølgingen og tilbakemeldingene på samme måte som ved økten jeg har valgt å fokusere på.

4.1 Skolens implementering og bruk av vurdering for læring

Skolen ble med i prosjektet *Vurdering for læring* høsten 2012, og da jeg gjorde mine observasjoner hadde de jobbet med prosjektet i nesten to år. I innføringen av prosjektet fikk skolens personale forelesninger om vurdering for læring. Innføringen og oppfølgingen av skolen ble gjennomført av en ekstern veileder, fra en høyskole i Norge. I innføringen hadde skolen utprøvinger av ulike metoder innenfor vurdering, med samtaler i etterkant, hvor veileder deltok og veiledet. Skolen opprettet en VFL-gruppe, hvor lærere fra hvert team var representert. Denne gruppen skulle jobbe aktivt med prosjektet og gå på kurs om temaet. Gruppen fungerte som et mellomledd, og skulle bringe informasjon videre til resten av personalet. Lærerne har hatt jevnlig fremlegg av ulike vurderingsmetoder, både for alle i

personalet, men også inndelt etter trinn. Dette har omhandlet alt fra prosjekter til små vurderinger som blir gjort i løpet av timen. Dette for å hjelpe hverandre med ideer og erfaringer med ulike metoder. I tillegg laget skolen noen felles kjøreregler, ved at alle lærere blant annet skal benytte seg av bruk av læringspartnere i vurderingsarbeidet. Det første året i prosjektet fungerte som et innføringsår, og læreren jeg intervjuet sier selv at det først var i skoleåret 2013/2014 de kom ordentlig i gang med vurdering for læring.

4.2 Lærerenes tanker, erfaringer og gjennomføring av vurdering for læring

4.2.1 Lærerenes tanker om vurdering for læring

Ved starten i innføringen av prosjektet opplevde læreren at vurdering for læring var noe udefinert. Enda noe nytt skolen skulle jobbe med, som bare blir et ork. Etter hvert opplevde læreren en forståelse av hva vurdering for læring innebærer, og at det ble mer nyttig og lærerikt.

...En viktig, viktig ting for meg, er i hvertfall at, (...)Altså, det skal ikke bare være vurdering, ikke sant? (...)Det er jo for læring. (...)Så hvis man på en måte, eee, overvurderer-, at alt blir vurdering, vurdering, vurdering. At det ik- Hvis det aldri skjer noe læring i det, ikke sant? (...) Da har en gått litt i fella. (...)Så det er å prøve å, at de også kan lære av det de får tilbake da.

Læreren var opptatt av at vurdering for læring faktisk skulle fremme læring hos elevene, og ikke bare være en ny metode skolen benyttet seg av. Videre i intervjuet snakket læreren mest om hvordan han gjennomfører vurdering for læring i felles aktiviteter i undervisningen, og hvordan han benytter seg av metodene han har lært og utviklet:

(...) jeg bruker det ikke i alle timer- (...) Men jeg prøver å bruke det på ting jeg ser at jeg gjerne vil, vil vite litt hvordan, eem, hvordan det står til der. Og så bruker jeg det veldig aktivt på, på eem, på starten av nye tema. –og på avslutningen av nye tema.

Læreren benytter seg blant annet av målprøver underveis, hvor elevene får tid til å vurdere hvordan de ligger an i oppnåelsen av et eller flere mål, hvor han også er med og vurderer. Ofte får elevene også en muntlig tilbakemelding, hvor de snakker om hva de mestrer og må jobbe mer med, for å nå målene. Læreren opplever at elevene liker denne formen for vurdering. Elevene vet hva som forventes av dem, og hva de må jobbe med. I tillegg mener læreren at det gir foreldrene større mulighet til å følge opp den faglige utviklingen hos elevene.

I spørsmål om hvem læreren mener har mest nytte av vurdering for læring, mener han at dette kan variere ut fra hvilke metoder som benyttes i vurderingen. Bruk av læringspartnere, en metode hvor elevene har en partner de kan diskutere med i ulike

lærings situasjoner før de eventuelt snakker om det felles i klassen, er noe han mener kan fungere godt for de svakere elevene. Dette vil ifølge læreren fungere godt fordi elevene får muligheten til å få hjelp fra andre medelever, men at dette avhenger av å sette sammen læringspartnere som har utbytte av hverandre. Han mener også at her blir lærerens rolle viktig:

(...) Og så må man som, som voksen må prøve å gå inn og så dytte litt på, og vri litt på noen skruer, hvis det er noe.

Læreren må være med og styre vurderingen som foregår, uansett om det er egenvurdering, vurdering elevene imellom, eller vurdering fra læreren.

4.2.2 Oppbygging av timene

I øktene jeg observerte startet læreren som regel timene med å gjennomgå målet for perioden og timen, og hva elevene skulle jobbe med. Ofte hadde læreren felles gjennomgang av en del av temaet på starten av timen, for så å gi elevene oppgaver de skulle jobbe med på egenhånd. Ved hver økt hadde læreren en form for felles vurdering, hvor han sammen med elevene eller elevene individuelt vurderte arbeidet de hadde gjort i løpet av timen. Denne vurderingen bestod i ulike aktiviteter hvor elevene enten skulle vurdere seg selv, ved gjennomgang av oppgaver, eller ved at de gjennom arbeid med gitte oppgaver skulle vurdere hvordan de mestret oppgavene opp mot målet for timen/perioden. I observasjonene av disse aktivitetene så jeg hvordan elevene på ulike måter deltok i aktivitetene. Det som ble minst like interessant som vurderingene som ble gjort felles for hele klassen, var observasjonene av lærerens vurdering av enkeltelever i arbeid med individuelle oppgaver, og dialogen mellom læreren og de ulike elevene.

4.2.3 Bruk av kompetansemål

Ved oppstarten av hver matematikkøkt presenterte læreren læringsmålet elevene skulle jobbe med. Hvis de hadde jobbet med målet i tidligere økter, hadde læreren en kjapp repetisjon av målet de jobbet med. Dette målet hadde de stående på tavla helt til målet ble byttet ut med et annet. Dette var overordnede mål for timen. En av timene jobbet elevene med målet å kunne regne ut areal og omkrets av sammensatte geometriske figurer. Dette var et felles mål, som alle elevene skulle jobbe med. Det ble ikke gjort noen tilpasninger av målet i seg selv for enkeltelever i klassen. Tilpasningene som ble gjort var hvordan elevene jobbet med målet, i form av at de i noen tilfeller kunne velge vanskelighetsgrad på oppgavene de skulle jobbe med. Dette kan være tilpasninger hvor målene elevene jobber med er de samme for hele

klassen, men at læreren tredeler nivåene og oppgavene på lekseplanen. De høytpresterende elevene får av og til ekstra utfordringer av læreren, på høyere nivå. Samtidig påpeker læreren i intervjuet at det er viktig at elevene får med seg det målet de skal jobbe med i klassen, og at tilpasningene med ekstra utfordringer ikke skaper hull. Elevene må mestre «hovedmålet» før de kan starte på de ekstra utfordringene.

Elever med individuell opplæringsplan har egne mål i faget som de jobber etter. Læreren forsøker å ha elevene inne i klassen, så godt det lar seg gjøre, for at elevene ikke skal bli for isolerte. I noen tema blir dette likevel vanskelig, og elevene går ut med spesialpedagog. Elevene jobber innenfor samme tema, men målene blir forenklet ut fra hva som står i den individuelle opplæringsplanen.

I elevenes valg av nivå, hvor dette er mulig, forteller elevene læreren hvilke oppgaver de vil jobbe med, og læreren gir tilbakemelding på om dette er riktig vanskelighetsgrad for den enkelte elev. I tilbakemeldingene læreren kom med til elevene under det individuelle arbeidet fokuserte han på ulike deler av målet ut fra hvilket nivå elevene var på. I dialog med noen elever fokuserte han mest på innlæring i utregningsmetoden, mens med andre var fokuset mer på hvorfor det var slik.

På spørsmål om hvordan han benytter seg av kompetansemålene forklarer læreren at de innenfor perioder med et bestemt tema bryter ned bestemte kompetansemål i faget, og at dette/disse målene er gjeldende for en periode eller bare en bestemt økt. Han forteller at han prøver å bryte ned målene til å bli noe forståelig for elevene, men at ofte kan målene være ubegripelige for elevene:

Det er det som er. Mange forstår ikke bæret, ikke sant. Det er det som er. Sant, i Kunnskapsløftet i seg selv er det jo lange setninger. (...) Det er mye vanskelige begreper. (...) Det er mye inni hver setning. (...) Så det da, det å prøve å bryte ned til at de skal forstå de.

Noen ganger opplever han at elevene forstår betydningen av målet etter å ha jobbet med oppgaver knyttet til det. Han påpeker videre at det er viktig at man ser læringsmålene som en del av en helhet, og ikke bryter dem ned i for mange delmål:

Og så er det jo viktig at man som lærer da, prøver å lage... Det er liksom ikke sånne knappemennesker man lager. (...) At det ikke blir for oppstykket liksom. (...) Selv om man skal bryte ned målene, så er det viktig at det liksom, at ikke man tar et kompetansemål og bryter det ned i femti biter (...) Man må prøve å få med hele mennesket og.

Læreren presenterer som oftest målene i starten av timen, og forklarer hva målet betyr, og går gjennom og forklarer ukjente begreper. Ofte tar han elevene med på oppstarten av arbeid med et nytt mål, hvor de diskuterer hva som skal til, for at de skal kunne nå målet. Hvis målet allerede er kjent for elevene fra tidligere økter, gir læreren en påminnelse om at det er dette målet de skal fortsette å jobbe med videre. På slutten av hver økt opplyser læreren at han

forsøker å få tid til oppsummering knyttet til målet, selv om det ofte er knapt med tid for akkurat dette.

4.2.4 Læreren opplevelse av vurdering for læring for å oppnå kompetansemålene

Læreren jeg observerte og intervjuet mener at vurdering for læring gjør han som lærer mer bevisst på målene og vurderingen av disse. Elevene blir også bevisst hva de skal lære. Han påpeker samtidig at det er viktig at man ikke bruker for mye tid på vurderingen, men at man skal oppnå noe med undervisningen. Det skal foregå læring. Trinnet han jobber på har også snakket om hvor viktig det er at vurderingen de gjør skal munne ut i læring. Det er målet. Elevene skal komme seg videre. Det skal ikke være vurdering for vurderingens skyld. Det beste, og mest brukte vurderingen, mener læreren er den som foregår når han går rundt i klasserommet og snakker med elevene. Det er da han opplever at han oppfatter ting, og får gitt tilbakemeldinger til elevene på hva de skal jobbe med videre.

Læreren sier at det kan være vanskelig å ikke la relasjonen han har til elevene påvirke de vurderingene han gir. Han mener det er viktig at man ikke har med i tankene elevenes tidligere prestasjoner i vurderingen av andre mål. Han ser på det som en utfordring å være like «nøytral» til alle elever, og se atskilt på de handlingene som forgår i læringssituasjonen, da det er noen man har mer og bedre kontakt med enn andre.

4.2.5 Vurdering for læring i form av felles aktiviteter i klassen

I mine observasjoner så jeg at der læreren la opp til vurdering for læring gjennom felles aktiviteter, var de lavt presterende elevene i varierende grad deltagende. Dette var aktiviteter hvor elevene for eksempel skulle løse oppgaver med hovedfokus på vurdering av hvordan de selv opplevde at de mestret aktiviteten ut fra læringsmålet for perioden. En av de svakeste elevene i klassen (med individuell opplæringsplan i matematikk) var helt passiv i disse aktivitetene. Med grunnlag i de observasjonene jeg hadde av fellesaktiviteter, og de faglig lavtpresterende elevenes deltakelse der, har jeg valgt å ha mitt hovedfokus på lærerens vurdering av og dialog med de lavt presterende elevene i en-til-en vurdering, og hvordan dialogen mellom læreren og disse elevene fungerte som vurdering for læring.

4.3 Observasjoner av vurdering for læring i praksis med utvalgte elever

I analysen av observasjonene har jeg tatt for meg noen få elever som er interessante for problemstillingen. I hovedsak er det analyser av vurdering av to lavt presterende elever, men i tillegg har jeg også med noen eksempler på det jeg opplever som mer høytpresterende elever ut fra mine observasjoner. Dette for å få en sammenligning av lærerens dialog med og vurdering av de ulike elevene. Jeg kunne valgt å ha med flere sitater fra en sterk elev, men for ikke å sprengte rammene på oppgaven, har jeg valgt å ha hovedfokus på de to lavtpresterende elevene, og få med mest mulig fra observasjonene av disse.

I løpet av observasjonene og transkriberingene var det spesielt lærerens dialog med to av elevene i klassen, som ut fra mine observasjoner var av de i klassen med lavere prestasjoner i matematikk, som var interessante for min studie. Den ene av elevene, «Lukas», hadde individuell opplæringsplan i matematikk. Han jobbet som regel ut fra egne mål i faget, og fikk en del undervisning utenfor klasserommet med spesialpedagog, men var også med i noen av matematikktimene i klassen. Lukas var med i en av matematikkøktene jeg observerte, og jobbet da med de samme målene som resten av klassen. For meg ble det interessant å se hvordan Lukas jobbet med de samme oppgavene som resten av klassen, og hvilke tilbakemeldinger og vurderinger læreren ga han i løpet av økten. Den andre eleven jeg la spesielt merke til, var «Synne». Synne var aktiv i felles undervisning og spurte mye om hjelp fra læreren i det individuelle arbeidet. Disse to elevene er elever jeg selv har plukket ut som lavt presterende elever i matematikkfaget, uten innspill fra lærer. Utplukkingen er kun basert på de observasjonene jeg har gjort, og tolkningene av disse.

I mine analyser har jeg sett spesielt på én undervisningsøkt, og hvordan de to utvalgte elevene jobbet med målene for denne økten. I denne undervisningsøkten var læreren innom flere ganger hos begge elevene, og jeg fikk en serie med dialoger som går på vurdering av samme type mål og oppgaver. Jeg har fokusert på hvilken kontakt læreren hadde med elevene, hva innholdet i tilbakemeldingene og vurderingene fra læreren gikk ut på, og hvordan elevene jobbet videre med de tilbakemeldingene de hadde fått etter at læreren hadde gått videre. I disse analysene har jeg benyttet meg av et skjema som hjelpemiddel, for å få et system på hva jeg letter etter i materialet, hvor jeg har sammenlignet vurderingen av elevene (vedlegg 8).

Analysene som følger nedenfor er fra en og samme undervisningsøkt. Læringsmålet for denne økten var å *kunne regne ut arealet av sammensatte figurer*, som er brutt ned fra kompetansemålene:

Eleven skal kunne:

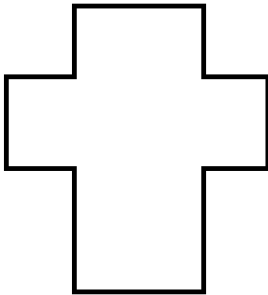
- analysere eigenskapar ved to- og tredimensjonale figurar og beskrive fysiske gjenstandar innanfor daglegliv og teknologi ved hjelp av geometriske omgrep
- gjere overslag over og måle storleikar for lengd, areal, masse, volum, vinkel og tid og bruke tidspunkt og tidsintervall i enkle berekningar, diskutere resultat og vurdere kor rimelege dei er
- forklare oppbygginga av mål for lengd, areal og volum og berekne omkrins, areal, overflate og volum av to- og tredimensjonale figurar

(Utdanningsdirektoratet 2013, s. 7 og 8).

I økten før friminuttet jobbet de med en underveistest og tilbakemeldinger på denne. Dette startet de også med i den påfølgende økten. Etter en avslutning av dette går de over til en ny arbeidsoppgave. Læreren starter med dette:

Lærer : (...) Kan alle bla, eller ha arket på denne siden her (peker på et utdelt ark)? Første siden her. Arealet av sammensatte geometriske figurer. Vi begynte å snakke litt om det her på, eller i klassesimene, på onsdag og torsdag. Hva er det vi snakker om, når vi sier en sammensatt geometrisk figur? Hva vet vi da, hvis noen sier at vi har en sammensatt geometrisk figur? Hva er det snakk om da? (Stille i klasserommet. To elever rekker opp hånden) Åhh, er det bare Hanne og Olav som, der kommer det flere. Ååå, veldig bra. Så bra. (Venter et par sekunder) Da skal Simen få lov til å si det.

De fortsetter samtalen om hva som er egenskapene til en sammensatt geometrisk figur og med noen eksempler, og hvilke geometriske figurer disse er sammensatt av. Ett eksempel de jobber ut fra er denne figuren:



De snakker om ulike måter å dele figuren inn på, og læreren viser de ulike måtene på tavla etter hvert som elevene kommer med forslag. Etter å ha snakket om de ulike måtene å dele flere figurer inn i, får elevene beskjed om å jobbe videre individuelt:

Lærer (...) Hvis dere føler nå at: åhh, det her er jeg bombesikker på, trenger litt mer utfordring, så kan dere se på andre siden av arket. Der er det rett og slett et hus, som er plukket fra hverandre. Og så skal dere finne ut arealet av de ulike veggene på huset. Men så må dere trekke fra da dører og vinduer, ikke sant. Fordi man skal male huset her. De lurer på hvor mye maling som skal brukes. Den tror jeg rett og slett dere kan prøve å lese selv. Skal ikke si så mye mer. Det står ganske godt forklart. (småsnakk) Så du kan velge en av de to oppgavene, enten den første, eller den andre på den andre

siden. Okei? Så skal vi sitte stille og rolig og jobbe. Så regner dere ut i skriveboka deres. (Småprat. En elev henvender seg til læreren)

Etter dette starter elevene å jobbe med oppgavene de har fått utdelt, og det er videre fra denne økten jeg har hentet mine observasjoner til analysen. Jeg starter med lærerens dialoger med Lukas, for så å ta for meg dialogene med Synne.

4.3.1 Vurderingssituasjon med Lukas

Lukas var bare med i én av matematikktimene jeg var inne og observerte. I de andre timene var han ute med spesialpedagog og jobbet med egne mål. Jeg fikk ikke vite noe om hvordan Lukas jobber i timene med spesialpedagog og hvordan vurderingen og tilbakemeldingene fungerer i disse timene, men har kun tatt utgangspunkt i mine observasjoner i klassen. Jeg vet heller ikke om målet de jobbet med i klassen var en del av hans mål i den individuelle opplæringsplanen, men det var dette målet han jobbet med da jeg observerte ham.

I timen Lukas var i klasserommet satt han passivt i felles gjennomgang, og da elevene fikk oppgaver de skulle jobbe med individuelt satt han på plassen sin og pirket i pulten eller på korketavlen på veggen. Læreren kom bort til han gjentatte ganger for å sette han i gang med oppgaven. Da læreren kom bort til Lukas spurte læreren om han visste hva han skulle gjøre, og fortalte hva han skulle starte med i oppgaveløsningen. Det var aldri Lukas selv som tok initiativ til å få hjelp fra læreren. Læreren måtte be Lukas om å finne frem de riktige bøkene og alt han trengte til oppgaveløsningen, før han kunne gå i gang med oppgaveløsningen.

I følgende observasjoner har læreren gjennomgått oppgaven felles, sagt noe om hva sammensatte figurer er og hvordan elevene kan regne ut areal og omkrets av sammensatte figurer, ved hjelp av de metodene de har jobbet med den siste tiden. Læreren setter i gang elevene, og etter en liten stund går han bort til Lukas.

Lærer	(til Lukas) Vet du hva du skal gjøre for noe?
Lukas	(rister på hodet)
Lærer	Du skal prøve å dele det inn. Se her. (Småprater og skryter av hvor flink eleven har vært ute) Hvor er skriveboka di?
Lukas	Hæ?
Lærer	Hvor er skriveboka di? Er det den?
Lukas	Aner ikke jeg. Eee.
Lærer	Hva er det her for noe? Er det leksebok eller er det skolebok?
Lukas	Jeg vet ikke jeg.
Lærer	Du er usikker?
Lukas	Ja (litt irritert)
Lærer	Har du ikke noe merking på de? (ser litt på bøkene) sånn. Ta den da, ikke sant? (Tar frem den ene boka, bestemmer seg sammen for hvilken bok eleven skal ha)
Lærer	Hvor er blyanten din?
Lukas	Der

Lærer Der ja. Da tar du den opp. Og så må du da prøve nå da og dele disse opp, ikke sant? Du kan dele de opp i firkanter og trekkanter. (læreren går videre, og lar eleven forsøke å starte opp på egenhånd. Eleven blir sittende å pirke i veggen)

Lukas fortsetter å pirke i veggen uten å jobbe videre helt til læreren kommer bort til ham neste gang.

Lærer Sånn. (Er tilbake hos eleven han snakket med tidligere) Skal du prøve å dele inn den da. Den første som vi tok

Lukas Jeg vet ikke hvordan

Lærer Vi prøver å dele den inn, sånn at du får regna det ut, ikke sant. Dele inn i rektangel, eller kvadrat. Hvis du ser på den. (peker på figuren) (Eleven starter å tegne i boka si) Hva er det du lager nå?

Lukas Jeg lager den (peker på figuren på arket)

Lærer Du skal ikke lage den. Du har den her. Trenger ikke lage den. Du bare deler inn her med linjalen din (viser på arket). Okei? Så hvordan skal du dele inn den, sånn at du får regna ut, sånn at du deler den inn i firkanter?

Lukas (Tegner på arket)

Lærer Ja! Ikke sant? Gjør det da. Bruk linjalen din, og så gjør du det. Det der fikk du jo kjempefint til. (Eleven fortsetter å dele inn) Ikke sant? Flott. Så, der (peker). M-m. (eleven deler inn i enda flere firkanter) Men trenger du egentlig å dele inn den veien? For da har du, da har du et rektangel der (peker) og så har du to like store der. Og så må du måle her, ikke sant. Hva er lengden? Hva er bredden? (Måler sammen med eleven) Den ser du, den er...

Lukas Den er 3

Lærer 3. Ganger...

Lukas Ganger

Lærer 6. Ja. Okei. Så regner du ut den først. Okei. Så kan du regne ut den først. Så skriver du A er lik, ikke sant?

Lukas A er lik

Lærer Den kan du kalle, sånn, sånn som hvis dere skal... Hvis du kaller den for figur én (skriver på figuren) ikke sant? Og så skriver du da, A, står for areal. A er lik 6 cm ganger 3 cm, og så er lik, ikke sant? (Viser eleven hvordan det skal regnes ut på arket) Og når du har gjort det, så kan du krysse ut den, ikke sant? Da er du ferdig med den. Og så må du ta de andre. Jha. (Går videre, og lar eleven prøve ut på egenhånd)

Når læreren er innom denne gangen må han hjelpe Lukas å sette i gang med å løse oppgaven. Dette gjør han ved å fortelle Lukas at for å løse oppgaven, må han dele inn den gitte figuren i mindre figurer som han skal regne ut arealet av. Dette er en beskjed alle elevene i klassen har fått i innledningen til oppgaven. Den første oppgaven er også gjennomgått på tavlen, blant annet med en forklaring på hvordan elevene kan dele inn figuren. Eleven starter å dele inn figuren i mindre firkanter, men blir stoppet av læreren når han deler inn i flere firkanter enn det er behov for. Læreren spør om han trenger å dele inn i så mange firkanter, og viser videre at nå har han rektangler og kvadrat han kan regne ut arealet av. Videre er læreren med på å måle sidene i figurene og sette opp regnestykket, for så å regne det ut. Hele veien forteller han eleven hva han skal gjøre videre for å løse oppgaven. Etter å ha jobbet seg gjennom hele den første oppgaven sammen med eleven, ber han eleven om å løse neste oppgave på egenhånd slik de løste den forrige, før han går videre for å hjelpe andre elever.

I løpet av timen gikk jeg selv rundt og så hvordan elevene jobbet, og snakket med elevene. Jeg gikk innom Lukas etter han hadde jobbet med den første oppgaven sammen med læreren, og så på at han løste neste oppgave på egenhånd. Mens jeg stod der forsøkte han å jobbe med oppgaven, men med en gang jeg gikk et annet sted sluttet han å jobbe. I neste lydsekvens med Lukas har han jobbet med oppgaven læreren har gitt ham. Læreren ser gjennom det Lukas har gjort, og kommenterer:

Lukas	Ferdig
Lærer	Fikk du til den? Ja.Flott. 9 cm- Hvordan da? Når du ganger cm med cm, hva blir det da? Husker du det.
Lukas	(Hvisker noe for seg selv. Tenker) Areal
Lærer	Hvis du ganger 6 med 3, blir det 9?
Lukas	Neei
Lærer	Nei, hva blir det da? (stille en liten stund) Det blir jo rett og slett? (stille)
Lukas	18
Lærer	Ikke sant? Og så ganger du cm med cm, og da blir det? cm opphøyd i?
Lukas	Annen?
Lærer	Jess! Kvadratcentimeter, ikke sant? M-m. Og det hva, da har du tatt den her. Da kan du krysse ut den, ikke sant? Og så må du måle her, og her (viser på tegningen). Lengde ganger bredde her, ikke sant? Og så må du huske at du har to av de. Okei? Må du ta, hvis du kaller den (det ene rektangelet) for én, og så kaller du den for to. Okei? Så begynner du på den neste. Okei. Så må du måle den. (Måler opp sidene sammen med eleven) Den ser du at er... 3
Lukas	3
Lærer	Okei. Det skriver du ned. Og så må du måle her. 3 ganger
Lukas	3 cm ganger...
Lærer	En og en halv cm, 1,5.
Lukas	(Eleven skriver ned utregningen. Læreren går videre.)

Lukas har ikke fått til oppgaven helt. Han har brukt den utregningen han har fått beskjed om, men har ikke fått riktig svar i utregningen og har brukt feil benevning. Læreren går gjennom svaret og retter opp der det er feil. Han starter med multiplikasjon av to tall, og Lukas finner svaret på dette selv, men det er læreren som må påpeke at det er feil. I tillegg minner læreren Lukas på at siden det er to sider som multipliseres er det areal, og da må det stå «i annen» i svaret. Videre viser læreren Lukas neste oppgave, hvilke sider han skal måle opp og multiplisere med hverandre, før han går videre. Læreren kommer tilbake etter en stund, og hjelper Lukas videre:

Lærer	Mmm, prøv det én gang til. Hvis du har tre, hva er halvparten av tre for noe? (Venter på svar. Eleven svarer ikke) Halvparten av tre er...
Lukas	Halvparten av tre er en
Lærer	Hvis du ser... (Viser på linjalen) Der har du tre, og der har du null. Hvis du tar halvmidt imellom de to, hva finner du da?
Lukas	En komma fem
Lærer	Ja! En komma fem. Det betyr at du skal legge til en komma fem. Du tar tre en gang, og du legger til halvparten av tre, ikke sant. Og da får du?
Lukas	Fire komma fem.
Lærer	Fire komma fem. Flott! Fire komma fem, hva da for noe?

Lukas Centimeter i annen
Lærer Jah! Og så må du legge de sammen. Og så er du ferdig! (Entusiastisk)Flott!

Læreren hjelper også her til med utregningen, og forteller eleven hva han skal gjøre trinn for trinn for å løse oppgaven. Når Lukas har fått til noe går læreren videre, og han skal igjen løse oppgaven på egenhånd. På slutten av timen går læreren bort til Lukas og ser hvordan det har gått siden sist:

Lærer (Henvender seg til elev) Fikk du den til? (Eleven nikker) Ja, husk du må sette opp de. Du har satt enerne over tierne. Se her. Ikke sant. Du skal regne her, så blir det da 18 pluss 18, så må vi huske å sette de på riktig plass. Pluss fire komma fem pluss fire komma fem, ikke sant? Der har vi enerne, tierne og tidelene. Sant? Fem pluss fem er?

Lukas (hvisker så vidt) 10

Lærer 10. Og det blir ni (regner sammen med/for eleven) Det blir?

Lukas (hvisker) 24. 24 og 25

Lærer Nei, eee. De skal du ikke ha med. Unnskyld. (retter opp) Eee, ti. Ikke sant? Og så har du den. Åtte pluss den er tolv, pluss den er 16. Ikke sant? Og så blir det en, det blir to der. 26. Så skriver du da sånn. Der! Da har du den første. (Går videre)

Like etter dette avslutter timen, og elevene går ut til friminutt.

I intervjuet i etterkant av observasjonene får læreren høre lydklipp av den tredje vurderings/tilbakemeldingssekvensen med Lukas. Etter å ha hørt lydklippet, kommenterer læreren det han har hørt:

Intervjuer Hvordan tror du han... Hvordan tror du vurdering for læring fungerer for han?

Lærer Eeee... Spesielt den eleven her, han trenger... Han trenger veldig sånn tydelig, hvordan, eller hvordan alt skal skje, ikke sant.

Intervjuer M-m.

Lærer For han... Eeee... Hvis du tenker sånn på måloppnåelse da, så er det det han... Eller det han forteller er liksom, nesten max det å gjengi-

Intervjuer Ja-

Lærer -nesten, ikke sant.

Intervjuer Ja. M-m.

Lærer Så han, han trenger hjelp til det å komme i gang, og han får liksom forklart-

Intervjuer M-m.

Lærer Og litt sånn på fremgangsmåte, ikke sant.

Intervjuer Jha.

Lærer Hvis du må... Spesielt tekstopp-gaver, og ting som ikke står, at ikke står på en måte 10 ganger 8, eller fem pluss tre-

Intervjuer M-m.

Lærer Men ting som han må tenke litt selv, hvordan han skulle løse, der sliter han veldig mye.

Intervjuer M-m.

Lærer Så det er liksom om å gjøre å prøve å si nok, men ikke ikke si for mye da-

Intervjuer Ja.

Lærer Prøve liksom å ikke oppgi svarene, eller sånn, men prøve å få han til å tenke hvordan man kan gjøre det da.

Intervjuer M-m.

Lærer Eeee. Så... Eeee. Det er jo en- Prøve å- Prøve å liksom vurdere det han har gjort da.

Intervjuer M-m.

Lærer Og så se hvordan, hvor han skal gå, for å få det til, ikke sant.

Intervjuer	M-m.
Lærer	Å prøve å liksom lære han noen metoder da-
Intervjuer	M-m.
Lærer	-som han skal, liksom kunne klare å holde på.
Intervjuer	M-m. Er det en ekstra utfordring? Eller er det... Å gi, å komme med undervisvurderinger til-
Lærer	Til svake?
Intervjuer	Til svake.
Lærer	Ja, altså. Det kan, det kan være det, hvis, hvis på en måte det de har gjort, (ler) nesten ikke kvalifiserer for at... Altså-
Intervjuer	Ja.
Lærer	Hvis det er så lite at det er vanskelig å vurdere det, ikke sant.
Intervjuer	M-m.
Lærer	Da må man altså- Da kan man kanskje ikke, eee, vurdere liksom akkurat hvordan det her i forhold til sluttresultatet.
Intervjuer	M-m.
Lærer	Men man må gå litt mer på veien da.
Intervjuer	M-m.
Lærer	Okei, her ser jeg at, dette synes du, dette sleit du med, ikke sant.
Intervjuer	M-m.
Lærer	Eee... Så her må vi se litt på veien, hvordan vi kan få jobbet litt frem mot det vi skal nå.
Intervjuer	M-m.
Lærer	Eeem. Så det er å vurdere, å vurdere de akkurat der de er da.
Intervjuer	Jha.
Lærer	Ja, men det... Prøve å få til så godt de kan da. Og så få, få begynne helt helt helt enkelt, og øke på.

Læreren uttrykker her at Lukas' utfordringer blant annet er å komme i gang med oppgaveløsningene og finne ut hvilke strategier han skal bruke. Læreren må fortelle eleven hva han skal gjøre, trinn for trinn. Læreren opplever at en del av de tilbakemeldingene han gir blir på andre fokusområder enn det egentlige målet med oppgaven, for å treffe elevens nivå.

4.3.1.1 *Sammenfatning av funn, vurderingssituasjon med Lukas*

I vurderingssituasjonene med Lukas er det læreren som tar kontakt. Lukas sitter passivt helt til læreren kommer bort og setter han i gang. Mye av dialogen og kontakten mellom læreren og Lukas går med til å sette i gang Lukas til videre arbeid med oppgavene han jobber med. Da forteller læreren hva Lukas skal gjøre trinn for trinn. Etter å ha gitt tilbakemeldinger til Lukas, og veiledning og hva han skal gjøre videre i oppgaveløsningen, går læreren videre for å hjelpe andre elever. Med en gang læreren går videre, ser Lukas bort fra mattebøkene og begynner å fikle med andre ting rundt seg. Dette gjør han helt til læreren kommer tilbake for å se hvordan det går. Unntakene er når jeg som observatør går bort til Lukas og står ved siden av han mens han jobber. Da ser han på oppgaven og gjør et forsøk. Hver gang læreren kommer tilbake og Lukas har gjort noe, er det noe i utregningene som ikke er helt riktig, og læreren retter opp i

dette. I rettingen av feilen spør læreren Lukas hva svaret blir, og når han får tenkt seg om finner han svaret på en del av det. Når Lukas atter en gang skal jobbe med oppgavene alene, oppstår det nye feil læreren retter opp i neste gang han kommer tilbake.

4.3.2 Vurderingssituasjon med Synne

Den andre eleven jeg la merke til i observasjonene mine og som jeg oppfattet som av de lavt presterende elevene i klassen var Synne. Hun følger klassens kompetansemål. Derfor er hun på et helt annet nivå enn Lukas, selv om hun er av dem jeg opplever som lavtpresterende.

I mine observasjoner så jeg at Synne ofte tok kontakt med læreren selv. I felles gjennomgang på tavla var hun aktiv, stilte spørsmål og kom med forslag til hvordan oppgaver kunne løses. I individuelt arbeid rakk hun opp hånden og spurte om hjelp hvis det var noe hun ikke forstod. Et eksempel på dialog mellom læreren og Synne er fra samme matematikkøkt som eksempelet med Lukas, hvor elevene skulle jobbe med individuelle oppgaver med utregning av areal og omkrets av sammensatte figurer. Etter læreren har vært hos Lukas første gang gir han en felles beskjed til alle elevene, og Synne tar kontakt med læreren for å få hjelp:

Lærer	(til alle) Så dere deler da altså opp i trekanter og firkanter, ikke sant? Og så regner dere da de sammen.
Synne	Men det er så vanskelig.
Lærer	Hm? Men du må bare prøve der.
Synne	Nei. Den er vanskelig.
Lærer	Ja. Der er det et kvadrat i midten, også har du?
Synne	Ja, men. Skal jeg måle alle sidene?
Lærer	Ja, du må måle ja. Måle med linjalen din.
Synne	Kvadrat... (skriver i boka si)
Lærer	M-hm. Så måler du det først, ikke sant? Husker du hvordan du regner ut et kvadrat? Arealet av et kvadrat.
Synne	Ja
Lærer	Ja? Lengde ganger bredde. Så måler du da først, ikke sant? Og den er? (peker på figuren)
Synne	3 cm
Lærer	3 cm. Ja. Så skriver du det opp, ikke sant? 3 cm
Synne	Gange
Lærer	Åhh, husk også benevninga, ikke sant? Så husker vi det. Så må vi føre den på. Visk, ta det med viskelær. Visk. (ber eleven viske bort, slik at det blir plass til benevning)
Synne	A er lik
Lærer	M-m. 3 cm
Synne	3...
Lærer	cm. M-m-
Synne	Gange
Lærer	Gange. Så hv- det var den veien, ikke sant? (viser)
Synne	Ja, men- det er jo et kvadrat. Da e jo alle sidene like lange.
Lærer	Ja! Hah. Flott! Og så blir det...
Synne	9
Lærer	Hva da for noe? 9...

Synne	Kvadratcentimeter
Lærer	Flott! Da må du skisse ut det du har målt nå, ikke sant? Nå har du regnet ut alt det her (skraverer det eleven har regnet ut) ikke sant?
Synne	Ja
Lærer	Og da har du fire like store rektangler igjen, ikke sant?
Synne	M-m
Lærer	Så det betyr at hvis du finner ut arealet av ett av de, så?
Synne	Er alle de andre også like store
Lærer	Ja! Da kan du gange det med fire, ikke sant?
Synne	Ja.

Etter dette går læreren videre for å hjelpe noen andre elever, og Synne fortsetter med å løse oppgaven på egenhånd.

Synne tar kontakt med læreren selv, og uttrykker at hun synes det er vanskelig. Når læreren starter å forklare, vet hun likevel en del om hva hun skal gjøre. Læreren tar noen ganger pauser for at Synne skal komme med innspill, men går for det meste fort videre i samtalen når Synne har svart, og hvis hun er sen til å svare, svarer han. Underveis minner han Synne på de ulike kriteriene i utregning elevene skal jobbe etter, som bruk av benevning, slik han snakket om før klassen startet med det individuelle arbeidet.

Senere i økten har Synne startet på en annen oppgave, hvor hun skal finne omkrets og areal av en sammensatt figur. Målet her er at elevene skal dele figuren inn i firkanter og trekkanter, og regne ut areal av hver enkelt figur, før arealene legges sammen. Læreren går innom og hjelper Synne i oppgaveløsingen:

Synne	Skal jeg nå måle det? (peker)
Lærer	M-m. Men du må ikke måle før- Først må du tegne, ikke sant? Først må du dele opp i trekkanter og firkanter. (Eleven deler opp figuren) M-m. Hva har du der nå da? Du har...
Synne	Trekaaant
Lærer	Og så har du et...
Synne	Eee, rektangel?
Lærer	Ja. Du må regne de ut, ikke sant? Hver for seg først. Akkurat som du gjorde på første. Og så legge de sammen til slutt.
Synne	Det er forskjellige sider, så-
Lærer	Ja. Ta trekanten først da.
Synne	(Eleven måler opp) 8 cm.
Lærer	Ikke sant? Du husker at trekanten var grunnlinje ganger høyde delt på to, ikke sant?
Synne	Side én. Aa.
Lærer	Bare kall det for grunnlinje. Bare sett- Se her, skal jeg vise deg Synne. Har du viskelæret ditt. Skal jeg vise deg hvordan du kan sette det opp. Se her. Trekanten. Så skriver du først, så skriver du først, eee, A er lik grunnlinje ganger høyde, delt på to, ikke sant? Og så skriver du da... Grunnlinja, den var 8 cm (stopper opp og snakker til noen elever som småsnakker)
Synne	Det der er mye vanskeligere
Lærer	Ja, men...
Synne	Å skrive er A er lik grunnlinje
Lærer	Ja, men du må prøve å få inn en, få en orden på hvordan du regner det ut, okei?
Synne	Jaa.

Lærer Ja. Så 8 cm, ikke sant? Og hva er den andre siden da? Høyden her. (Eleven forsøker å måle. Læreren viser) Den er? En komma?

Synne Eee, seks.

Lærer En komma, kan si en komma fem. Ja, okei. Så skriver du opp det. (Eleven begynner å skrive opp)

Synne Ja, men. Nei.

Lærer Nåå, høyden. Derfra til dit, ikke sant? (Viser eleven hva som er høyden på trekanten) Her skal du ha høyden nedover, ikke sant?

Synne Ja, men hvordan kan den være én komma noe?

Lærer Høyden...

Synne Åja!

Lærer En komma fem cm. M-m.

Synne 21 cm (utydelig hva eleven sier)

Lærer Åja. Nå tar vi bare trekanten først, ikke sant?

Synne Høydeee

Lærer Ja, men skriv det rett inn bare. Skriv det- For nå har du skrevet at sånn skal du gjøre det, ikke sant. En komma fem. M-m. (Eleven skriver) Hva da? En komma fem? Jess. (Eleven skriver ned) Og så skal det deles på to, ikke sant? Sånn som du har gjort det der. (Peker)

Synne Åtte delt på to-

Lærer (Avbryter) Bare regn det først. Regn det først. Hva blir det? Åtte ganger en og en halv. Hvis du tar åtte en gang. Og så tar du halvparten av åtte. Hva blir det?

Synne Det blir åtte (skriver i boka) Førti. (Regner og prater stille mens hun regner) Og så er det en- (Starter å tegne opp figuren)

Lærer (Avbryter) Jeg sa du trenger ikke å tegne den opp, du behøver bare å bruke tegningen, ikke sant, til å dele inn. Og så skal du regne i boka di. Regne ut arealet.

Synne 12!

Lærer Ikke sant? Flott! 12 hva da?

Synne Cm..

Lærer I andre, ikke sant? (Eleven skriver ned i boka) Og så må du dele det på to, ikke sant? For det er det formelen vår sier. At vi må dele det på to. Fordi trekanten den er en halv firkant, ikke sant? Så vi må dele den på to. (Eleven skriver) M-m. Og det blir?

Synne Seks

Lærer Ja! Flott. Da har du jo den, ikke sant. Da vet du at den er seks hva da? Seks...

Synne Eee (skriver cm² i boka)

Lærer Ja. Flott! Og så tar du rektangelet. På akkurat same måte. Bare at da må du huske at arealet er lik lengde ganger bredde. Sant? Så måler du først lengden og så bredden. Og så må du legge de to sammen.

I denne sekvensen har ikke Synne helt forstått hvordan hun skal angripe oppgaven. Det er samme prinsipp som oppgaven hun jobbet med tidligere, men i stedet for at figuren bare var sammensatt av rektangler og kvadrat, bestod den også av trekanter. Dette er hun ikke helt sikker på hvordan hun skal regne ut, og læreren går gjennom oppgaven trinn for trinn sammen med henne. I stedet for å spørre henne om hun husker hvordan man regner ut areal av en trekant, forklarer han dette med en gang. Ut fra hva Synne sier virker det som hun ikke helt forstår hvorfor de skal regne ut arealet på denne måten (grunnlinje * høyde /2). I tillegg er det begreper som forvirrer henne. I oppgaven før brukte de bare «side» som begrep, og hun forstår ikke helt hvorfor hun ikke kan gjøre det i denne oppgaven også. Når hun uttrykker at

hun ikke forstår denne måten å regne på, sier læreren at dette er et system og en metode hun må lære seg å bruke. Læreren går gjennom hvordan hun skal løse resten av oppgaven, før Synne fortsetter med den på egenhånd. Når hun er ferdig, sier hun fra til læreren, som bekrefter at det hun har gjort er riktig, og skryter av henne, for så å vise hvilken oppgave hun skal gjøre videre. Etter at Synne har jobbet litt videre, kommer læreren tilbake:

Synne Har jeg gjort det riktig nå?
Lærer Eee, nå vet jeg ikke hvilken du er på. Ee, tre og der har du grunnlinja. Det er helt perfekt. Nydelig! Det eneste vi har glemt er benevning. Ellers så var det helt topp. (Eleven skriver) M-m. Og så må du huske at du skal deles på... to, ikke sant? (eleven skriver og regner) kvadratcentimeter, og så må du da.. Det blir?
Synne Eee, tre.
Lærer Kvadratcentimeter, ikke sant. (eleven regner videre, mens læreren står og ser på) M-m. (Læreren går videre)

Synne oppsøker læreren og ber om bekreftelse på om det hun har gjort er riktig. Læreren bekrefter, minner Synne på et av kriteriene elevene skal huske (benevning) og forteller kort hva Synne skal gjøre videre i oppgaveløsningen.

Synne rekker opp hånden flere ganger, og stiller spørsmål om hva hun skal gjøre videre. Læreren fortsetter å forklare trinnvis hva hun skal gjøre.

Lærer Jess
Synne På rektangelet. Skal jeg bare ta-
Lærer Lengde der ja. Og så har du, bredden der (viser)
Synne Skal jeg ta seks gange-
Lærer Seks gange, eeee, tre. (Eleven sier noe opptakeren ikke fanger opp) Ja, og så må du legge de to sammen da, ikke sant? Så finner du det totale arealet.

Like før timen slutter er læreren igjen inntom hos Synne. Denne gangen er det et parallelogram hun skal finne arealet av, ved hjelp av å dele det inn i rektangler og trekkanter. Læreren viser hvordan hun kan dele figuren, for å regne ut.

Synne (Læreren snakker om hvordan eleven skal løse en av oppgavene) Ja, men den delte jeg ikke noe inn i. Det er fordi-
Lærer Der (tegner opp streker på figuren, som deler figuren inn i mindre figurer)
Synne Hæ?
Lærer Og... (setter flere streker) Ikke sant?
Synne Ja, men jeg delte ikke inn i noe i den, er det feil det?
Lærer Jaaa. For den, ikke sant, den er parallelogram. Den er skeiv, så du kan ikke bruke samme, kan ikke bruke samme formel der.
Synne Nei, men det er jo (uklar lyd)
Lærer Jha. M-m. For det var det at. Jeg vet ikke om du var her da vi snakket om det da, men i klassetimen, men om at, at når det er parallelogram, så må du tenke annerledes. Da må du tenke grunnlinje ganger høyde. Men dere skulle dele den inn i trekkanter og firkanter, ikke sant. Det var det som var oppgaven nå. Ikke sant? (Eleven deler inn i figurer) Der ja! Der og der. Perfekt!

Synne har prøvd å regne ut arealet av parallelogrammet slik man gjør ved et rektangel (side*side). Når læreren forklarer hvordan hun må gjøre det, spør hun om det hun har gjort er feil.

Læreren forklarer videre hvorfor det blir annerledes, og eleven løser oppgaven riktig ved å dele inn figuren i mindre deler.

4.3.2.1 *Sammenfatning av funn, vurderingssituasjon med Synne*

Synne er aktiv både i felles undervisning og i det individuelle arbeidet. Ved individuelt arbeid rekker hun opp hånda og får hjelp fra lærer når det er noe hun ikke forstår. I dialog med lærer sier hun at hun ikke forstår, og læreren forteller hvordan eleven skal gjøre oppgavene. Ved noen tilfeller kommer Synne i gang med oppgavene bare ved litt starthjelp, mens andre ganger kommer læreren med mer trinnvise forklaringer på hva hun skal gjøre. Synne forstår en del av det hun jobber med, men trenger veiledning og bekreftelser på om det hun i oppgaveløsningene er riktig. Når hun tenker «feil», og læreren påpeker dette, opplever jeg at hun blir litt forvirret. Når læreren har forklart ferdig hvordan hun skal løse oppgavene, godtar hun dette, og fortsetter å løse oppgaven ut fra hva læreren har sagt. Likevel er det slik at når Synne kommer til en ny oppgave, klarer hun ikke å løse oppgaven uten å be om hjelp igjen.

4.3.3 **Vurderingssituasjon med andre elever**

I sammenligningen av den vurderingen som blir gjort av læreren, har jeg med noen andre vurderingssituasjoner enn de med Lukas og Synne. En av vurderingssituasjonene i samme økt som de jeg har gjort av Lukas og Synne er denne, hvor en elev henvender seg til læreren:

Elev	Hvordan er det man måler areal av trapes igjen? Er det samme som på parallelogram?
Lærer	Eee, nei. Altså det dere skal, det som er utfordringen her er at dere skal dele det opp ikke sant. Så skal vi, det finnes, altså du kan på en måte slå den sammen, ved at du tar a pluss b, og så skal du gange de da med høyden og så dele på to. Men vi skulle, vi skal ikke holde på med det akkurat nå. Så nå er oppgaven at dere skal, at dere skal dele opp i trekanter og firkanter. Okei? Og så skal vi regne det ut sånn. Ja. Og som Espen sier, den her er jo, den kan jo måles som en firkant, ikke sant. (viser på arket) Ved at du tar den bort dit. Jha.
Elev	Åja, sånn ja.
Lærer	M-m. M-m, så det går an å regne det ut sånn og, ikke sant. At du da har, du vet at det her er lengden, og så blir det, så blir det bredden, ikke sant, for du flytter den over dit.
Elev	Ja, da kan jeg bare gjøre det sånn, og så ikke dele den på to da...
Lærer	Det går og an. På akkurat den så kan du gjøre det. m-m. Men på, så blir det litt annerledes, ikke sant. Det blir litt annerledes på noen andre, ikke sant. M-m.

Her er språket som blir benyttet i dialogen på et helt annet nivå enn i dialogene læreren har med Lukas og Synne. Læreren bruker et mer abstrakt ordforråd i forklaringen, ved å bruke a og b, og det virker som eleven forstår hva han snakker om. Eleven tenker at han skal benytte en egen metode for utregning av areal av trapes, og spør på et annet nivå enn målet de skal jobbe med. Læreren forklarer kort hvordan man gjør det eleven etterspør, men at de i denne timen skal trene på å dele opp figurene. Eleven finner en alternativ måte å løse oppgaven på,

som læreren «godtar», men presiserer at det vil ikke være mulig å løse alle oppgavene med den samme metoden eleven har benyttet seg av.

En annen vurderingssituasjon er denne, hvor en annen elev henvender seg til læreren i oppgaveløsningen:

Elev	Blir det 6,5 pluss, 6,5 pluss 6,5 pluss 6,5?
Lærer	Ja, det er rektangel. Ja! Du må ta det fire ganger, ikke sant.
Elev	Og pluss 9?
Lærer	M-m. Og så må du legge til 9 til slutt. Så regne ut det først, og så legge til 9 til slutt, ikke sant.

Denne vurderingssekvensen er kort, noe mange av sekvensene i økten er. Mange av sekvensene går på at elever ønsker tilbakemelding på om det de har gjort er riktig. I denne sekvensen er det akkurat det eleven gjør, spør etter en bekreftelse. Læreren bekrefter, men kommer også med en tilbakemelding på hva det er viktig å huske på, siden det er et rektangel. Eleven spiller videre på dette, og spør om bekreftelse på det neste steget i prosessen. Dette er de tilbakemeldingene eleven får, før læreren går videre. En annen, lignende sekvens er denne, hvor eleven også stiller et spørsmål og ber om en slags bekreftelse på om han/hun er på riktig vei:

Elev	Hvordan måler jeg arealet her? Skal jeg sette strek?-
Lærer	Ja, her er høyden, ikke sant? Og så har du grunnlinja her, ikke sant?
Elev	M-m.
Lærer	Der. 8 gange... Det er areal.
Elev	Ja, men da blir. Ja, men tar du ikke da, sånn... (tegner)
Lærer	Jo. Så ser du, der er høyden, ikke sant.
Elev	Og så må vi gange det på to! Å, det var derfor-
Lærer	(Avbryter) Delt på to. Ja, husker du? Ja.
Elev	Åja!
Lærer	Så tar du grunnlinjen ganger høyden, dele på to
Elev	Åja

I denne samtalen opplever jeg at eleven forstår tilbakemeldingene som blir gitt, selv om de ikke er utdypende. Kommentarene læreren kommer med er må hint om hva eleven skal gjøre i neste steg i utregningen, og eleven kommer på hva som skal gjøres videre i prosessen. Læreren kan fort gå videre, når eleven har kommet inn på sporet igjen.

Generelt ser jeg at de tilbakemeldingene læreren gir til de sterke elevene, ofte er korte bekreftelser på at elevene har gjort riktig. I vurderingssituasjoner med Lukas og Synne må læreren derimot gå på et mer detaljert nivå, og bruke lengre tid på å forklare før de forstår hva han mener. Og selv om læreren bruker mer tid, opplever jeg ikke at elevene nødvendigvis har forstått mer etter å ha fått hjelp.

5 Oppsummering og drøfting

Jeg har nå presentert funnene fra min studie, og videre vil jeg drøfte disse funnene i et sosiokulturelt perspektiv, med tanke på tilbakemeldingene som bli gitt og dialogene mellom lærer og elever. Jeg drøfter hvordan disse tilbakemeldingene fungerer ut fra prinsippene for vurdering for læring, ut fra elevenes arbeid med kompetansemålet.

5.1 Læring i samarbeid med andre

Ut fra et sosiokulturelt perspektiv foregår læringen i samspill med andre (Engh 2011), hvor arbeid innenfor elevenes proksimale utviklingssone er sentralt (Vygotsky 1978). Lukas er passiv under klasseromsundervisningen, og kommuniserer ikke med noen andre enn læreren ved individuelt arbeid. Elever som er passive, vil gå glipp av denne viktige delen av læringsprosessen, hvor de i samspill med andre kan undre seg og reflektere over de matematiske utfordringene. Det må skapes læringssituasjoner hvor alle elevene, uansett nivå, får muligheten til å samtale om og reflektere rundt de gitte oppgavene, og arbeidet med disse. Utforskning, testing og refleksjon er viktige elementer i for elevenes forståelse i matematikk, slik Brophy og Good (2003) påpeker.

5.2 Læring ut fra vurderingsarbeidets fire prinsipper

Utgangspunktet for *Vurdering for læring* er de fire prinsippene for vurderingsarbeid, som sier noe om når elevene lærer best. I tillegg til at elevene skal ha en forståelse av hva de skal lære og hva som forventes av dem, skal lærerens tilbakemeldinger fortelle elevene om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonene deres. Eleven skal få råd om hvordan de kan forbedre seg, og skal involveres i eget læringsarbeid gjennom blant annet egenvurdering (Utdanningsdirektoratet 2014a). Vurdering for læring skal være læringsfremmende, hvor målet er å danne et grunnlag for tilpasset opplæring og legge opp til tilpassede arbeidsmetoder for den enkelte elev (Utdanningsdirektoratet 2014b).

5.2.1 Elevenes forståelse av kompetansemålene

Når læringsmålene skal være utformet slik at det skal være mulig å tilpasse så alle elever opplever mestring og sitter igjen med kunnskap de kan anvende (Utdanningsdirektoratet 2014c), stiller det et krav til at læreren tilpasser målet til *alle* elevene i klassen. Elevene skal ha en forståelse av hva de skal lære, og hva som forventes av dem (Utdanningsdirektoratet 2014a), og ut fra mine observasjoner har elevene ulik forståelse av og tilnærming til målet de

skal jobbe med. Mens Lukas er passiv og kun jobber når læreren oppsøker han og hjelper han videre, er Synne en aktiv elev som tilsynelatende ønsker å forstå målet og hvordan hun kan nå det. Felles for elevene er at de er av de lavt presterende i matematikkfaget, men i veldig ulik grad. Begge fikk presentert de samme målene som de andre elevene i klassen, uten noen tilpasninger. De grunnleggende begrepene er ikke på plass, og det blir vanskelig for elevene løse oppgavene som er knyttet til målet uten å få hjelp fra læreren. De får trinnvise forklaringer på hva de skal gjøre i oppgaveløsning, uten at de nødvendigvis har forstått hvorfor de skal gjøre det. Læreren uttrykker i intervjuet at Lukas har lav forståelse i faget, og trenger tilpasninger på lavere nivå. Han har en bevissthet rundt hvilke behov eleven har i vurderingssituasjonen, for å oppnå læring, men når det kommer til selve vurderingssituasjonen ser det ut til at læreren ikke klarer å tilpasse målene og oppgavene på et så lavt nivå at eleven får mulighet til å forstå og mestre. Elevene har et ulikt grunnlag, hvor de lavtpresterende elevene får presentert mål de ikke har grunnlag for å nå.

Utfordringen med å tilpasse målene til alle elevene i en klasse samsvarer også med funn fra FIVIS-undersøkelsene, hvor over halvparten av barneskolelærerne som deltok i undersøkelsene svarte at deres elever opplever at læringsmål og vurderingskriterier er tydelige og forståelige i stor grad. 45 % av lærerne svarte i noen grad og 2 % i liten grad (Sandvik m.fl. 2012). Disse undersøkelsene viser at tilfellet jeg har observert ikke er enestående. Nesten halvparten av lærerne har en opplevelse av at læringsmålene og vurderingskriteriene bare er tydelige og forståelige i noen grad. Hvis ikke alle elevene forstår innholdet i målene de skal jobbe med, blir grunnlaget for vurdering tynt. Når de ikke forstår målet, hva kan læreren da forvente at de skal få til i oppgaveløsningen?

I en klasse med opp til 30 elever må læreren tilpasse målet til mange nivå, og mine funn viser at det er for lite variasjon av vanskegrad i målet klassen jobber med. Hvordan skal denne tilpasningen til hver enkelt elev foregå i praksis? Og hvordan skal læreren få alle elevene til å forstå målene de jobber med? Hvordan elevene tolker målet varierer ut fra hvilket nivå de er på og hvilken forforståelse de har. Å presentere mange ulike graderinger av ett mål i samme klasse vil være for tidkrevende, derfor vil måten læreren legger frem målet spille en viktig rolle. Dette handler også om i hvor stor grad læreren har frihet til å tilpasse slik at alle elevene kan forstå og nå målene. Kompetansemålene i læreplanen er vide, men samtidig setter de en ramme for elevenes læring. Noen elever kan forstå målene som blir presentert på et abstrakt nivå, mens andre trenger en mer konkret tilnærming til målet de får presentert. Læreren må ta seg tid til å gå inn på de grunnleggende begrepene, og forklare essensen i målet for elevene for å skape forståelse. Dette handler om lærerens adessivitet til elevene (Imsen 2005). For de

lavtpresterende elevene vil dette blant annet handle om å ta for seg begreper og innhold som ikke ligger i det gitte målet, men som målet bygger på. Dette er et arbeid som vil virke avgjørende for noen av elevene for å utvikle sin forståelse i faget. Elever med individuell opplæringsplan har egne mål i faget, som tilpasses deres nivå. Det er også disse målene elevene skal vurderes etter (Kunnskapsdepartementet 2014c). For disse elevene kan det kanskje være enklere å tilpasse undervisningens innhold, fordi læreren ikke trenger å tilpasse de aldersbestemte målene, men faktisk kan ta utgangspunkt i hvor elevene er.

Stort fokus på kompetansemålene kan skape en form for konflikt ved tilpasningen til den enkelte elev, spesielt de lavtpresterende, ut fra at det viktigste er å skape gode læringserfaringer for elevene, ikke gi dem en opplevelse av å bli testet. Elevene bør ha et avslappet forhold til læringen, uten å være redde for å ikke innfri forventningene andre har til dem, noe Brophy og Good (2003) også presiserer. Ved et for stort målfokus vil elevene kunne oppleve et press på å mestre, fremfor at de opplever gode læringssituasjoner.

5.2.2 Vurderingens tilbakemeldinger og råd

5.2.2.1 Tilbakemeldingene, rådene og elevenes deltakelse

Lærerens tilbakemeldinger skal fortelle elevene om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen, og eleven skal få råd om hvordan de kan forbedre seg, og de skal involveres i eget læringsarbeid gjennom blant annet egenvurdering (Utdanningsdirektoratet 2014a).

I vurderingssituasjonene med Lukas går tilbakemeldingene fra læreren ut på mekanisk regning, og de ulike stegene i utregningen for å få gjennomført oppgaven. Dialogen er basert på lærerens forklaringer på hva eleven skal gjøre videre i oppgaveløsningen, og ikke elevens tanker. Tilbakemeldingene læreren gir til både Lukas og Synne går kun på en mekanisk gjennomføring av de gitte oppgavene. Elevene klarer ikke å erverve og benytte seg av lærerens tilbakemeldinger på egenhånd, men trenger hele tiden ny hjelp med de samme oppgavene. Å gi ferdige svar på en oppgave er ikke forenelig med målet med vurdering for læring, som er å gi vurdering som fremmer elevenes læring (Utdanningsdirektoratet 2014b) og øke deres kompetanse (Utdanningsdirektoratet 2011). Som ved målforståelse, må dialogen baseres på hvor eleven er, og eleven skal videre (Utdanningsdirektoratet 2006).

De tilbakemeldingene som gis til Lukas, gir ikke mye rom for å se om eleven forstår hvorfor han gjør det han gjør, men fungerer mer som instruksjoner på den tekniske gjennomføringen av oppgavene. Hver enkelt instruksjon blir der og da deler av hva han må gjøre for å bli ferdig med oppgaven. Dialogene viser at Lukas har noe kunnskap, som læreren til dels benytter seg av i tilbakemeldingene, men kunnskapen blir enkeltelementer som han

ikke ser som en del av en hel kontekst. Det læreren sier er ikke tilpasset elevens faglige nivå og forståelse. Spørsmålene han stiller er forholdsvis lukkede, som legger opp til svar på noe konkret, som hva lengden og bredden av rektangelet er, og hvor eleven skal sette strek for å dele inn i figurer. Sett fra et sosiokulturelt perspektiv blir ikke dialogen tilpasset eleven tilstrekkelig for at det kan oppstå læring. Gjennom læring i den proksimale utviklingssonen må læreren dele opp oppgaven eller målet i delmål som er gjennomførbare for eleven (Tharp og Gallimore 1998), og oppgavene som gis må være innenfor elevens mulige utviklingsnivå (Vygotsky 1978). Det er når eleven tar over ansvaret for å gjennomføre aktiviteten at læringen har startet (Tharp og Gallimore 1998). Dette skjer ikke i de observasjonene som er gjort av Lukas. Den hjelpen Lukas får er på et for høyt nivå, og «sprenger» hans ytelse slik Tharp og Gallimore (1998) beskriver lignende situasjoner. Læreren gir ikke eleven mulighet til å lære innenfor sin proksimale utviklingszone, i samspill med andre (Vygotsky 1978). Læreren fungerer ikke som et stillas, som skal hjelpe elevene på vei til en forståelse av hvordan oppgavene skal løses (Brophy og Good 2003), men blir der som en permanent støtte, for å få eleven til å gjennomføre de gitte oppgavene. Resultatet blir, slik Brophy og Good (2003) beskriver situasjonen for mange lavtpresterende elever, at målet blir å gjennomføre oppgavene, ikke å forstå dem. Lærere med lavere forventninger til de lavtpresterende elevene, gir ofte elevene svaret, og etter hvert fører dette til at elevene blir passive (Brophy og Good 2003). Det er slik jeg opplever Lukas i mine observasjoner: Han er passiv og løser bare oppgavene for å bli ferdig, slik læreren ber ham om, uten å ha en forståelse av det han gjør. Undervisningen og tilbakemeldingene bør baseres på å skape spennende læringssituasjoner for elevene, hvor de blir utfordret ut fra sitt nivå. Dette vil igjen kunne skape mer engasjement hos elevene.

Synne jobber innenfor hva jeg oppfatter kan være hennes proksimale utviklingszone. I noen av dialogene observerer jeg at læreren også her stiller en del lukkede spørsmål. Dette gjør at den proksimale utviklingssonen ikke blir nyttet fullt ut. I situasjoner hvor læreren forklarer, og Synne ikke forstår hvorfor det er slik, forsøker hun å forstå ved å stille nye spørsmål. I noen av tilfellene går læreren videre i forklaringen av oppgaveløsningen, uten noen forklaring av hvorfor det er slik. Da «godtar» Synne dette, og spør ikke mer om hvorfor. Jeg opplever at læreren går fort frem i forklaringen av hva Synne skal gjøre, og ikke gir henne tid til å forsøke å finne en løsning selv. Dette gjør at det vanskelig å avgjøre hva Synne forstår og ikke. Hvis læreren hadde lagt forklaringen på Synne sitt nivå, og utnyttet hennes proksimale utviklingszone, kunne Synne hatt en høyere målforståelse. Dette gjelder også forståelsen av begrepene som blir brukt. Begrepet grunnlinje, er for Synne uforståelig, og hun

trenger en forklaring på hvorfor hun ikke kan løse oppgaven med trekanter på samme måte som ved utregningen av areal av rektangler. Jeg opplever at med riktige tilpasninger av målet, og med en god begrepsforklaring, ville Synne kunne nå det oppsatte målet, å kunne regne ut arealet av en sammensatt figur, slik Utdanningsdirektoratet (2014) sier at kompetansemålene legger opp til.

Gjennom svarene Synne har i løpet av den første dialogen opplever jeg at hun forstår en del, men trenger bekreftelse på at hun tenker rett, og noen ganger tilbakemelding på hvordan hun tenker, for å forstå at hun må løse oppgaven på en annen måte. Dette får hun ikke i tilstrekkelig grad, siden læreren sier hva hun skal gjøre videre, uten å gi Synne den tiden hun trenger for kanskje å kunne komme på det selv. Synne får ikke mulighet til å ta del i vurdering av eget arbeid, slik forskriftene til opplæringsloven krever (Kunnskapsdepartementet 2014b). Det blir lærerens vurderinger som kommer i fokus, uten at eleven får ta del. For å oppnå læring må læreren gi akkurat nok støtte og tilpasning, til at eleven kan erverve det læreren gjør, og at eleven selv tar ansvaret for gjennomføring av oppgaven, slik Tharp og Gallimore (1998) beskriver. De vurderingene som gis skal motivere elevene til videre arbeid mot måloppnåelse (Utdanningsdirektoratet 2014c). Jeg opplever at Synne trenger mer tid til å tenke gjennom hvordan hun kan løse oppgaven. Læreren får ikke bygget opp et godt stillas rundt henne og hun er avhengig av å hele tiden få nye tilbakemeldinger fra læreren. Det blir derfor ikke rom for at hun kan finne ut av oppgavene selv etter hvert, som er målet med stillasbyggingen (Brophy og Good 2003). Det er tenkelig at Synne kunne fått til mer av oppgavene selv, om læreren ga henne den tiden hun trengte. Samtidig måtte han gitt henne noen av de tilbakemeldingene han gjorde i disse vurderingssituasjonene, for at hun skulle fått det til på egenhånd.

Synne er mer aktiv både ved felles gjennomgang og ved individuelt arbeid, og stiller spørsmål når det er noe hun ikke forstår. Hun prøver også å komme med innspill på hvordan oppgavene kan gjennomføres, selv om det ikke alltid er riktig. Hun er ikke en typisk «taus elev», slik jeg opplever Lukas. Hun tar kontakt med læreren og har en driv for å komme videre. Et spørsmål er om drivet er å forstå målet, eller om det er å bli ferdig med de gitte oppgavene. Det at Synne har en viss forståelse av oppgaven hun jobber med, gjør at hun er mer motivert for å jobbe videre, noe jeg ikke opplever at Lukas gir uttrykk for. Han ser ut til å ha gitt opp, sannsynlig vis på grunn av at han opplever å mislykkes gang på gang, slik Brophy og Good (2003) beskriver situasjonen for elever som ikke opplever mestring.

I intervjuet med læreren uttrykker han en klar mening om hva som ligger i vurdering for læring, hvor dialogen med elevene er den viktigste for å hjelpe dem videre i deres faglige

utvikling. I observasjonene ser jeg derimot at det ikke fungerer helt slik læreren uttrykker et ønske om at det skal være. Hva er grunnen til at lærerens tanker om hvordan vurderingen skal være ikke er forenelige med hva som skjer i praksis? Jeg opplever at det ligger en del rammer rundt undervisningssituasjonen, som påvirker undervisningen og vurderingssituasjonene. Dette vil jeg nå ta for meg i kommende delkapittel.

5.3 Rammene som påvirker utgangspunktet for vurderingen

Delrapport nr.1 fra FIVIS-undersøkelsene (Sandvik m.fl. 2012) viser at mange av lærerne i den gjennomførte undersøkelsen gir uttrykk for at den umiddelbare dialogen mellom dem og elevene er et av de viktigste elementene i vurderingssituasjonen. Samtidig som lærerne uttrykker hvor viktig denne dialogen er, sier de også noe om at elevtall og tid setter en begrensning for en slik type vurderingsarbeid. Tid til samtale med den enkelte elev og relasjonen mellom lærer og elev, er rammer som er sentrale i utviklingen av god vurdering (Sandvik m.fl.2012). Dette kobles til det Brophy og Good (2003) sier om at tid er en mangelfull ressurs i skolen, som gjør at det blir lite tid til å gi nødvendige tilbakemeldinger til hver enkelt elev. Uten nok tid til dialogen, mister man en viktig del av elevenes læring. Hadde læreren fra mine observasjoner hatt mer tid til dialog med Lukas og Synne, kan det være at dialogen ville vært annerledes. Jeg opplever at han ikke tar seg den tiden som trengs for at elevene skal få nødvendige tilbakemeldinger, innenfor sin proksimale utviklingssone, som de trenger i veien til måloppnåelse.

I tillegg til de rammene tiden i klasserommet gir av begrensninger, handler det også om tid til planlegging av undervisningen. Med nærmere 30 elever i en klasse, hvor undervisning og vurdering skal tilpasses den enkelte elev, krever dette mye av lærerens planleggingstid. Et annet spørsmål blir da om læreren har den planleggingstiden dette krever.

Grunntanken, hvor de tilpassede tilbakemeldinger og vurderinger av elevenes arbeid skal hjelpe elevene videre i deres læring (Utdanningsdirektoratet 2014a), ser ut til å påvirkes av en del rammer rundt undervisningssituasjonen. Den enkelte elev kommer inn med sine forutsetninger og forforståelser, hvor alle plasseres i samme situasjon og skal jobbe med samme mål. En utfordring er å tilpasse ett og samme mål til hver enkelt elev, noe som ikke forgår i mine observasjoner. En annen er å skape gode vurderingssituasjoner, hvor elevene får de tilbakemeldingene som trengs for å komme videre. Elevene i mine observasjoner får de samme oppgavene å jobbe med, og når elevene ikke forstår, går ikke dialogen ut på å få elevene til å undre seg, og stille spørsmål hvor elevene kan komme videre i forståelsen.

Elevene får hjelp fra læreren gjennom forklaringer basert på mekanisk regning og løsning på oppgavene. I mine observasjoner får elevene i klassen mulighet til å velge oppgaver med større utfordringer, om de opplever at de trenger det. Tilsvarende bør også gjøres for de lavtpresterende elevene, i tillegg til å ha tilgang på konkretiseringsmidler til bruk i oppgaveløsning. Dette vil være med på å møte elevene i deres utviklingszone, og kan hjelpe læreren i arbeidet med å være stillasbygger for elevene.

5.4 Prosjektets fokus på vurdering for læring

Vurdering for læring har fokus på å gi elevene tilbakemeldinger som gjør at de kan utvikle seg ut fra sitt nivå (Utdanningsdirektoratet 2011). Dette setter jeg i sammenheng med sosiokulturell læringsteori, hvor læring skjer ved samspill med andre (Engh 2011), og læringen er tilpasset elevenes proksimale utviklingszone (Vygotsky 1978). Det blir, som jeg har drøftet tidligere, en utfordring å gi riktig tilpassede mål og tilbakemeldinger til alle elevene, når de skal jobbe med samme mål. Det kan virke som at målene, som er grunnlaget for vurderingene, ikke blir forenelige med grunntanken bak vurdering for læring.

FIVIS-undersøkelsene viser at for at underveisvurdering skal oppleves som læringsfremmende må det være visse betingelser til stede. Disse betingelsene går ut på at lærer og elev må ha et omforent likt forhold til vurderingskriteriene, vurderingen må være knyttet til konkret arbeid hvor tilbakemeldingene viser hva som er bra og hva som kan gjøres bedre. Tilbakemeldingene må si noe om hva som skal til for å få et bedre resultat, og de må være individuelt tilpasset den enkelte elev (Buland 2014).

Gjennom observasjonene i min studie fant jeg ut at den oppfølgingen som virkelig hadde betydning for elevenes læring og videre utvikling, var dialogen læreren og elevene hadde en til en. Dette er noe læreren også påpeker i intervjuet. Ut fra hva læreren forteller om innføringen og oppfølgingen av vurdering for læring på skolen, har det vært stort fokus på ulike metoder som lærerne kan benytte seg av i *felles* gjennomgang og undervisning. Lærerne har diskutert hvilke metoder de benytter seg av, har jobbet mye med erfaringsutveksling rundt dette. Dette strider mot hva grunnlagsdokumentet til prosjektet vurdering for læring (Utdanningsdirektoratet 2014c) sier om hva vurdering for læring egentlig handler om. Det skal ikke handle spesifikt om teknikker eller skjemaer, men om skolens lærings- og vurderingskultur. Det handler, slik jeg oppfatter det, om innholdet i tilbakemeldinger som gis og ikke om bestemte metoder for å gi tilbakemeldingene. *Fellesaktivitetene* i elevgruppa er aktiviteter hvor de faglig lavtpresterende elevene jeg har observert ikke får noe godt utbytte

av, enten de er passive som Lukas, eller forsøker å være aktive som Synne. De blir sittende mer eller mindre passive og får lite faglig utbytte av aktivitetene. Når vurdering for læring i hovedsak har fokus på disse aktivitetene, går de faglig lavtpresterende elevene glipp av en stor og viktig del av vurderingen. Dermed blir det de individuelle tilbakemeldingene som blir avgjørende for elevene. Funnene fra FIVIS-undersøkelsene viser også at vurderingskompetanse og dialogbasert undervisning er faktorer som bidrar til god vurderingspraksis i matematikk. En viktig kilde til lærerens informasjon om elevenes kompetanse er nettopp dialogen mellom lærer og elev (Engvik 2014). I denne sammenhengen kan det virke som metodene som blir benyttet som vurdering for læring er best tilpasset de faglig mer høytpresterende elevene. Om innføringen og oppfølgingen i prosjektet vurdering for læring hadde hatt større fokus på hvordan skolen og læreren kan legge til rette for forhold hvor elevene får gode tilbakemeldinger fra læreren, i nær dialog, ville situasjonen kanskje vært annerledes enn det jeg observerte. Videre burde det også være større fokus på hvordan lærerne kunne jobbe, for å skape gode situasjoner med stillasbygging, ved dialog med andre elever eller med læreren. Ut fra intervjuet får jeg vite at elevene har jobbet mye med bruk av læringspartnere som metode, men denne metoden blir bare benyttet i gitte situasjoner. Dette ser jeg på som ett av de viktigste hjelpemidlene læreren kan benytte seg av for å skape gode læringssituasjoner, hvis han skal holde elevene i den andre fasen i stillasbyggingen.

Sluttrapporten fra FIVIS-undersøkelsen tyder det slik hen at det kan virke som at satsningen på vurdering for læring ikke tar inn over seg viktigheten av bruk av varierte og utfordrende arbeidsmetoder, og at det er fare for at undervisningen blir for instrumentell og ikke får den ønskede effekten på motivasjon og læring (Buland 2014). Dette er noe jeg også har observert i mine studier. Delrapport 1 fra FIVIS-undersøkelsen trekker frem lærere fra undersøkelsene, som ser på vurdering som en helhetlig prosess, og som mener de bygger stillaser rundt elevene ved å gi tilbakemeldinger gjennom kontinuerlig dialog hvor både læringsmål og læringsprosesser er en del av vurderingen (Sandvik m.fl. 2012). Dette er også hva læreren fra mine observasjoner uttrykker i intervjuet. Men når det kommer til undervisningssituasjonen fungerer vurdering for læring som en metode som blir benyttet ved felles aktiviteter, og når det kommer til dialogen med de enkelte elevene, tar ikke læreren seg tid til å skape samtalesituasjoner hvor elevene kan undre seg, hvor læreren kan fungere som et midlertidig stillas. I stedet gis det tilbakemeldinger med hva elevene skal gjøre uten noen videre forklaringer og undringer rundt dette, og elevene sitter igjen med løste oppgaver, men uten noen større forståelse.

FIVIS-prosjektet viser at det er et vurderingsmangfold i norsk skole, og at vurderingens prosessuelle og sosiale aspekt, samt dens verdiperspektiv har kommet for kort. Det viser seg å være utfordrende å utvikle en felles praksis i norsk skole, hvor læring og vurdering ses på som læringsfremmende og inkluderende komponenter, og tilpasset undervisning gir økt motivasjon og læring hos elevene (Sandvik 2014). Sluttrapporten fra viser også at en nasjonal satsning på vurdering for læring vil kunne være med å gjøre vurderingen til et prosessuelt fenomen, som en del av undervisningen. Dette kan igjen gjøre det vanskelig å skille mellom hva som er vurdering og hva som er undervisning (Sandvik 2014). Dette er noe jeg også opplever i mine observasjoner. Vurderingen og undervisningen smelter sammen, og blir vanskelig å skille. Kanskje kunne situasjonen vært annerledes for de lavtpresterende elevene om det hadde vært større fokus på de forklaringene som blir gjort i undervisningen, fremfor vurdering.

5.5 Hva med de lavtpresterende elevene?

Vurdering for læring skal favne om alle elever, uansett faglig nivå. Men hvordan fungerer dette for de faglig lavtpresterende elevene i matematikk på mellomtrinnet? I mine observasjoner opplever jeg at Lukas og Synne har som hovedmål å bli ferdige med de gitte oppgavene, ikke forstå det de jobber med. Synne forsøker ved et par anledninger å få mer forståelse ved å stille spørsmål i dialog med læreren, men får instrumentelle svar, som kun går på fremgangsmåte, noe som fører til at eleven blir mest opptatt av å få svar på hvordan hun skal løse oppgavene for å bli ferdig. Dette samsvarer med hva Brophy og Good (2003) sier om de lavtpresterende elevene, hvor elevene benytter seg av strategier for å bli fortrest mulig ferdig, og ikke opplever oppgavene som meningsfulle. Elevenes motivasjon er størst når de er målorienterte rundt det de jobber med, noe jeg ikke opplever i mine observasjoner, da spesielt med Lukas. Læreren uttrykker at han ønsker å gi elevene tilbakemeldinger som får dem til å tenke selv, men i praksis blir han mest opptatt av å få elevene videre i oppgaveløsningen, uten at de får noen videre forståelse av det de gjør. Lærerens forventninger til elevene blir at de skal gjennomføre oppgavene, uten nødvendigvis å forstå, noe som og påvirker elevenes forventninger av seg selv. Får elevene gjentatte opplevelser av ikke å mestre, vil de heller ikke forvente at de vil gjøre det ved senere anledninger. Elevene jobber med mål som er på et for høyt nivå, hvor tilbakemeldingene som gis heller ikke er tilpasset elevene. Når det kommer til oppgaveløsning, blir elevene sittende hver for seg og jobbe, eventuelt ikke gjøre noen ting. Læreren har nesten 30 elever i klassen, og dermed lite tid til dialog med den enkelte, noe

elevene er avhengig av for å få de tilbakemeldingene som trengs for å oppleve læring i sin proksimale utviklingssone.

Det virker som det fortsatt er den gjennomsnittlige eleven skolen er best tilpasset, slik NOU *Rett til læring* fra 2009 viser til (Sandvik m.fl 2012). De svake elevene, som burde vinne på et økt fokus på tilbakemeldingenes kvalitet, ser i dette tilfellet ut som at de blir taperne. De får ikke noe ut av de vurderingsmetodene som gjennomføres felles i klassen, og blir sittende igjen som passive deltakere, hvor gapet til de andre elevene blir større.

Som sluttrapportene fra to av puljene i prosjektet *Vurdering for læring* peker på, er prosessen med å skape bedre vurderingspraksis i gang, men skolene har fortsatt en lang vei å gå (Utdanningsdirektoratet u.å. b, u.å. b). For en utvikling i positiv retning, vil et fokus på innholdet i undervisningen med elevenes forståelse i sentrum, hjelpe alle elevene, spesielt med tanke på de lavtpresterende. Læreren uttrykker i intervjuet at det er viktig å ikke bruke for mye tid på vurderingen, men at man skal oppnå noe med undervisningen. Det blir viktig å se på helheten, hvor vurderingen er en del av undervisningen, men hvor det også er andre deler som må få et større fokus.

6 Litteratur

Brophy, Jere E. og Thomas L. Good (2003). 9.utg. *Looking in classrooms*. Boston: Allyn and Bacon.

Buland, Trond (2014). *Det avhenger mye av læreren – elevers opplevelse av vurdering og læring*. I Lise Vikan Sandvik og Trond Buland (red): *Vurdering i skolen. Utvikling av kompetanse og fellesskap. Sluttrapport fra prosjektet Forskning på individuell vurdering i skolen (FIVIS)*. Trondheim: NTNU og SINTEF. Hentet 08.07.15 fra: <http://www.ntnu.no/documents/10467/1262390592/FIVIS+sluttrapport+2014/7e980151-907b-4802-aaaa-1ccc406a9eb9>

Engh, Roar (2011). *Vurdering for læring i skolen. På vei mot en bærekraftig vurderingskultur*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Engvik, Gunnar (2014). *Kvantitative analyser – hva skaper god vurderingspraksis?* I Lise Vikan Sandvik og Trond Buland (red): *Vurdering i skolen. Utvikling av kompetanse og fellesskap. Sluttrapport fra prosjektet Forskning på individuell vurdering i skolen (FIVIS)*. Trondheim: NTNU og SINTEF. Hentet 08.07.15 fra: <http://www.ntnu.no/documents/10467/1262390592/FIVIS+sluttrapport+2014/7e980151-907b-4802-aaaa-1ccc406a9eb9>

Gudmundsdóttir, Sigrún (2011a). Den kvalitative forskningsprosessen. I Torill Moen og Ragnheidur Karsdóttir (red): *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Hall, Eric og Carol Hall (1988). *Human relations and education*. London: Routledge.

Igland, Mari-Ann og Olga Dysthe (2001). Mikhail Bakhtin og sosiokulturell teori. I Olga Dysthe (red). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag AS.

Imsen, Gunn (2005). *Elevers verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. (4.utgave, 5.opplag 2012) Oslo: Universitetsforlaget.

Kjeldstadli, Knut (2013). *Fortida er ikkje kva den en gang var. En innføring i historiefaget*. Oslo: Universitetsforlaget (2.utg)

Kunnskapsdepartementet (2014a). *Elevenes læring i fremtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag.*

Hentet 02.05.15 fra:

<https://www.regjeringen.no/contentassets/e22a715fa374474581a8c58288edc161/no/pdfs/nou201420140007000dddpdfs.pdf>

Kunnskapsdepartementet (2014b). *Forskrift til opplæringslova.* Hentet 03.04.15 fra

https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/*#*

Kunnskapsdepartementet (2014c). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova).* Hentet 04.04.15 fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Løkken, Gunvor og Frode Søbstad (2013). *Observasjon og intervju i barnehagen.* Oslo: Universitetsforlaget.

Nilssen, Vivi (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren.* Oslo: Universitetsforlaget.

Postholm, May Britt (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier.* Oslo: Universitetsforlaget.

Sandvik, Lise Vikan, Gunnar Engvik og Trond Buland (2014). *Om FIVIS-prosjektets formål, problemstillinger, data og metode.* I Lise Vikan Sandvik og Trond Buland (red): *Vurdering i skolen. Utvikling av kompetanse og fellesskap. Sluttrapport fra prosjektet Forskning på individuell vurdering i skolen (FIVIS).* Trondheim: NTNU og SINTEF. Hentet 08.07.15 fra: <http://www.ntnu.no/documents/10467/1262390592/FIVIS+sluttrapport+2014/7e980151-907b-4802-aaaa-1ccc406a9eb9>

Sandvik, Lise Vikan, Gunnar Engvik, Henning Fjørtoft, Inger Dagrund Langseth, Bjørg Eva Aaslid, Siri Mordal og Trond Buland (2012). *Vurdering i skolen. Intensjoner og forståelser. Delrapport 1 fra prosjektet. Forskning på individuell vurdering i skolen (FIVIS).* Hentet 24.06.15 fra: <http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2012/fivis.pdf?epslanguage=no>

Sandvik, Lise Vikan (2014). *Hva innebærer validitet i vurdering?* I Lise Vikan Sandvik og Trond Buland (red): *Vurdering i skolen. Utvikling av kompetanse og fellesskap. Sluttrapport*

fra prosjektet *Forskning på individuell vurdering i skolen (FIVIS)*. Trondheim: NTNU og SINTEF. Hentet 08.07.15 fra:

<http://www.ntnu.no/documents/10467/1262390592/FIVIS+sluttrapport+2014/7e980151-907b-4802-aaaa-1ccc406a9eb9>

Thagaard, Tove (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode. (3.utg)* Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Tharp, Roland og Ronald Gallimore (1998). *A theory of teaching as assisted performance*. I Dorothy Faulkner, Karen Littleton og Martin Woodhead (red): *Learning relationships in the classroom*. Routledge.

Thronsen, Inger, Therese Nerheim Hopfenbeck, Svein Lie og Erling Lars Dale (2009). *Bedre vurdering for læring. Rapport fra "Evaluerer av modeller for kjennetegn på måloppnåelse i fag"*. Det utdanningsvitenskapelige fakultet ved Universitetet i Oslo. Hentet 08.07.15 fra:

http://www.udir.no/Upload/Forskning/5/Bedre_vurderingspraksis_ILS_rapport.pdf?epslangua ge=no

Utdanningsdirektoratet (2006). *Prinsipp for opplæringa, i Læreplanen for kunnskapsløftet*.

Hentet 05.01.14 fra: <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/Motivasjon-for-laring-og-laringsstrategiar/>

Utdanningsdirektoratet (2011). *Grunnlagsdokument. Satsingen på Vurdering for læring 2010-2014*. Hentet 04.10.13 fra:

<http://www.udir.no/PageFiles/Vurdering%20for%20laring/Dokumenter/Nasjonal%20satsing/2/Grunnlagsdokument%20for%20satsingen%20Vurdering%20for%201%C3%A6ring%20okt%20%2020111.pdf>

Utdanningsdirektoratet (2013). *Læreplan i matematikk fellesfag. I Læreplanen for*

Kunnskapsløftet. Hentet 11.07.15 fra: <http://data.udir.no/k106/MAT1-04.pdf?lang=nno>

Utdanningsdirektoratet (2014a). *Grunnlagsdokument. Videreføring av satsingen Vurdering for læring 2014-2017*. Hentet 03.04.15 fra:

<http://www.udir.no/Upload/Vurdering/Grunnlagsdokument-2014-2017.pdf>

Utdanningsdirektoratet (2014b). *Hva er vurdering for læring?* Hentet 26.03.15 fra:
<http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/Hva-er-Vurdering-for-laring/Hva-er-vurdering-for-laring/>

Utdanningsdirektoratet (2014c). *Veiledning i lokalt arbeid med læreplaner*. Hentet 05.04.15 fra: <http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-lareplaner/Veiledning-i-lokalt-arbeid-med-lareplaner/>

(Utdanningsdirektoratet u.å. a). *Nasjonal satsing på vurdering for læring (2010 – 2014). Mer systematisk arbeid med vurdering for læring på alle nivåer. Fra forskning og forskrift til felles forståelse, forankring og faglig fokus. Oppsummering av sluttrapport fra pulje 1 i satsingen Vurdering for læring*. Hentet 26.07.15 fra:
http://www.udir.no/PageFiles/35141/UDIR_VFL_Sluttrapport%20pulje%201.pdf

(Utdanningsdirektoratet u.å. b). *Nasjonal satsing på vurdering for læring(2010–2014) Langsiktig og planlagt satsing på kompetanseutvikling i vurdering for læring Oppsummering av sluttrapper fra pulje 3*. Hentet 26.07.15 fra:
<http://www.udir.no/PageFiles/45500/Sluttrapport%20pulje%203.pdf>

Vygotsky, Lev S. (1978). *Interaksjon mellom læring og utvikling*. Oversatt av Bente Christensen. Hentet fra Les S. Vygotsky. *Mind and society* (1978). I Erling Lars Dale (red) (2001). *Om utdanning. Klassiske tekster*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

7 Vedlegg 1. Observasjonsskjema

Observasjonsskjema

Dag i observasjon: _____ Time: _____ Fag: _____

Antall lærerressurser: _____ Antall elever: _____

Formål:

Formålet observasjonene er å undersøke hvordan bruken av vurderingsmetoden «vurdering for læring» fungerer i praksis.

I disse observasjonene skal jeg ha hovedfokus på lærerens relasjon til elevene i vurderingen.

Kompetansemål:
Bli kompetansemålene presentert for elevene?
Hvordan blir kompetansemålene presentert?
Bli elevene invitert til å komme med innspill til målene?

Kommer elevene med innspill til målene? I så fall hvilke innspill kommer de med?

Forstår elevene målene som blir presentert?

Tar læreren utgangspunkt i de samme målene i vurderingen av elevene?

Tilbakemeldinger/vurderinger:

Hvilke muntlige tilbakemeldinger/vurderinger blir gitt i fellesskap?

Hvilke tilbakemeldinger blir gitt en til en (muntlig og skriftlig?)?

Hvordan reagerer elevene på de tilbakemeldingene som gis?

Hvilke metoder benytter læreren i vurderingen?

Gir læreren den samme vurderingen til alle elevene?

Hvordan reagerer elevene på de ulike tilbakemeldingene som blir gitt?

Arbeid etter vurdering:

Blir det gitt tid til elevene etter vurderingen til å jobbe med de tilbakemeldingene som er gitt?

I så fall, på hvilken måte?

8 Vedlegg 2. Intervjuguide

Intervjuguide

Formål:

Formålet med studiet er å undersøke hvordan bruken av vurderingsmetoden «vurdering for læring» fungerer i praksis. I mine observasjoner vil jeg fokusere på de tilbakemeldingene eller fremovermeldingene som gis til elevene, og hvordan det jobbes med vurdering av elevene i klasserommet. Spørsmålene jeg stiller i intervjuet vil handle om de observasjonene jeg har gjort, i tillegg til noe informasjon om vurdering for læring som vurderingsmetode, og hvordan metoden har blitt innført og jobbet med på skolen.

Oppfølgingsspørsmålene til observasjonene kan for eksempel være formulert slik:

I denne situasjonen gjorde du, hva er grunnen til at du gjorde det slik?

I denne situasjonen reagerte eleven slik på vurderingen, hva kan være grunnen til det?

Hva tenker du om klippet vi har sett på nå?

Hva er grunnen til at elevene gjorde slik, tror du?

Hovedtema	Detaljsspørsmål
VFL i fellesundervisning	Om vurdering til elever etter klipp: (quiz 1 og 2) Hvordan tror du denne formen for VFL fungerer for elevene? - Tror du det er noen som lærer mer av det enn andre? Hvem?

	<p>Om vurdering til elever etter klipp: (gule lapper)</p> <p>Hvordan tror du denne formen for VFL fungerer for elevene?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tror du det er noen som lærer mer av det enn andre? Hvem? <p>Om vurdering til elever etter klipp: (vurdering felles)</p> <p>Hvordan tror du denne formen for VFL fungerer for elevene?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tror du det er noen som lærer mer av det enn andre? Hvem? <p>Om vurdering til elever etter klipp: (kameratvurdering, kameratvurdering kriterier, kameratvurdering kriterier sammensatt)</p> <p>Hvordan tror du denne formen for VFL fungerer for elevene?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tror du det er noen som lærer mer av det enn andre? Hvem?
VFL til enkeltelever	<p>Om vurdering til jente etter klipp: (O2,ø2,Jente1)</p> <p>Hvordan fungerer VFL for denne eleven?</p> <p>Hvordan tror du disse tilbakemeldingene fungerer for eleven, og hans arbeid videre?</p>

	<p>Om vurdering til gutt etter klipp: (Gutt2,3,4)</p> <p>Hvordan fungerer VFL for denne eleven?</p> <p>Hvordan tror du disse tilbakemeldingene fungerer for eleven, og hans arbeid videre?</p> <p>Hvilken type vurdering gir du han?</p> <p>Hva gjør du for å få han videre?</p> <p>Hvilke utfordringer ligger det i å gi tilbakemeldinger/fremovermeldinger til han?</p> <p>Hvilket utbytte tror du han har av den vurderingen som gjøres felles? (Eksempel: gule lapper, quiz, tilbakemeldingsskjema fra andre)</p> <p>Om vurdering til elev etter klipp: (O4, samt med elev)</p> <p>Hvordan fungerer VFL for denne eleven?</p> <p>Hvordan tror du disse tilbakemeldingene fungerer for eleven, og hans arbeid videre?</p>
--	--

Videre er det noen tema jeg ønsker å stille læreren spørsmål om, som har med innføringen og bruken av vurdering for læring, for å få en bedre innsikt i tanken bak bruken av akkurat denne metoden. Spørsmålene jeg vil stille i dette intervjuet er listet opp i tabellen nedenfor, og er delt inn i noen hovedtema: (“Vurdering for læring” er her forkortet til VFL)

Hovedtema	Detaljsspørsmål
Innføring/opplæring og oppfølging av VFL	<p>Når startet dere som skole å bruke VFL?</p> <p>Hvor lenge har du brukt VFL som metode?</p> <p>Hvilken innføring og opplæring har du fått i VFL? Av hvem?</p> <p>Kunne noe vært annerledes i innføringen/opplæringen?</p> <p>Hvilken oppfølging har du fått i arbeidet med VFL? Av hvem?</p> <p>Hvordan arbeider dere som skole med VFL?</p>
VFL som metode	<p>Hva er spesielt med VFL som metode?</p> <p>Kan du beskrive kort VFL som metode?</p> <p>Hvordan er VFL som metode spesielt i matematikk?</p>

	<p>Hvordan jobber du med VFL i klasserommet?</p> <p>Hvis noe skulle være utfordrende med VFL som metode, hva skulle det være?</p> <p>Hva kan være positivt med bruk av VFL?</p>
<p>VFL og kompetansemål</p>	<p>Hvordan bruker du kompetansemålene i vurderingen du gir elevene?</p> <p>Hvordan opplever du at VFL fungerer i arbeidet med å oppnå kompetansemålene?</p> <p>Hvordan vurderer/måler du oppnåelse av kompetansemål i matematikkfaget?</p> <p>Hvordan fungerer vurderingen av måloppnåelse nå, sammenlignet med før dere begynte å følge VFL?</p> <p>Får alle elevene de samme målene å jobbe mot? Hvis du</p>

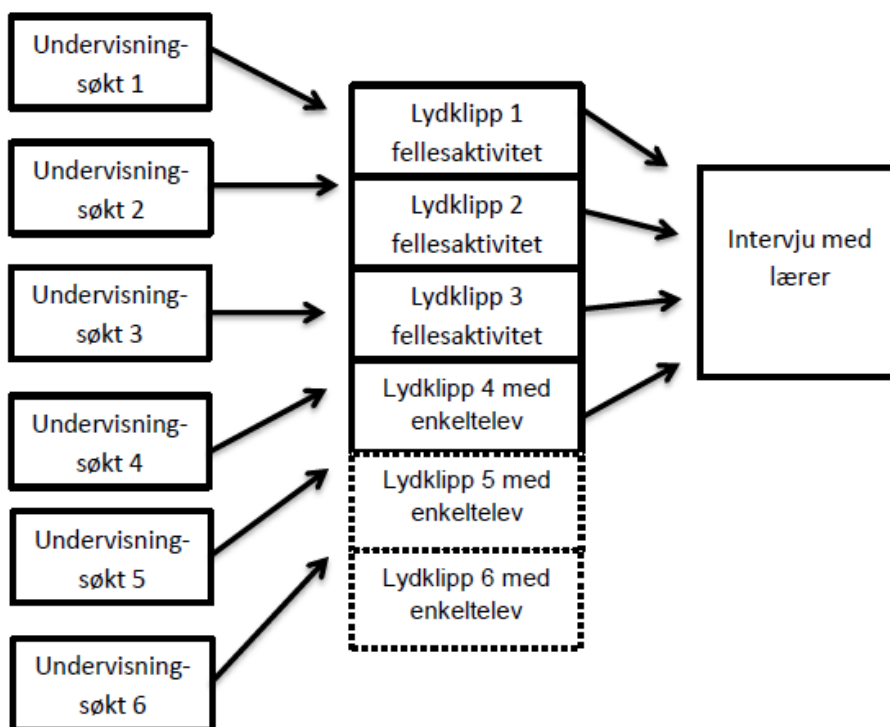
	<p>differensierer målene, hvordan gjør du det? På hvilket grunnlag differensierer du i så fall målene?</p> <p>Er elevene med å lage kriterier til kompetansemålene? Hvordan?</p>
<p>Lærerens opplevelse av bruken av VFL</p>	<p>Hva legger du i VFL?</p> <p>Hva legger du i VFL i matematikk spesielt?</p> <p>Hvilken medvirkning har elevene i arbeidet med VFL?</p> <p>Hvilke metoder bruker du i VFL i fellesundervisning i klasserommet? Hvorfor? Hvordan syns du disse metodene fungerer?</p> <p>Hvilke metoder bruker du i VFL med elevene en til en i klasserommet? Hvorfor? Hvordan syns du disse metodene fungerer? (Bruke eksempler/videosnutter fra observasjonene)</p> <p>Hvordan synes du VFL fungerer sammenlignet med andre vurderingsmetoder?</p>

	<p>Sammenlignet med undervisningen du hadde før du startet med VFL, hvordan synes du undervisningen er nå?</p>
<p>Elevenes tilbakemeldinger på bruken av VFL</p>	<p>Hva tror du elevene tenker om VLF som metode? Hvilket læringsutbytte tror du de tenker at de har av det?</p> <p>Hvilke tilbakemeldinger har du fått av elevene etter du begynte å bruke VFL?</p> <p>Hvordan jobber elevene med de underveisvurderingene du gir dem?</p> <p>I hvilken grad får eleven mulighet til å jobbe videre med vurderingene?</p> <p>Tror du alle elevene forstår kompetansemålene? Hva med de svake elevene?</p>
<p>Foreldrenes tilbakemeldinger på bruken av VFL</p>	<p>Hvilken informasjon har foreldrene fått om VFL?</p>

	I hvilken grad deltar foreldrene i arbeidet med VFL?
VFL i fellesundervisning	<p>Hvilke elever tror du har størst utbytte av tilbakemeldinger som gis i fellesundervisningen? Hvorfor?</p> <p>Hvem tror du lærer mest av tilbakemeldingene du kommer med i fellesundervisningen/tilbakemeldingene?</p> <p>Hvem er aktive i de vurderingene du gjør felles?</p> <p>Når du tar opp enkeltelever til tavla for å gjøre oppgaver, hvilket utbytte tror du de andre elevene har av de vurderingene og tilbakemeldingene du gir da?</p>
VFL ved samtale med enkeltelever	<p>Hvilke avveininger gjør du med tanke på hvor mye tilbakemelding du skal gi til hver enkelt elev i de muntlige vurderingene?</p> <p>Hvordan tror du ditt forhold til elevene påvirker dine tilbakemeldinger til elevene, og hvordan elevene mottar disse?</p>

9 Vedlegg 3. Figur: design av datainnsamling

Observasjoner i én klasse på mellomtrinnet:



Fase 1) Observasjon av seks undervisningsøkter over tre uker, med utgangspunkt i observasjonsskjema

Fase 2) Plukket ut til sammen seks lydklipp ut fra transkriberingene. Tre lydklipp fra fellesaktiviteter i klassen, tre fra vurderingssituasjoner med enkeltelever.

Fase 3) Intervju med læreren, med utgangspunkt i intervjuguide. Fire av lydklippene ble presentert for og kommentert av læreren i intervjuet.

Videre i analysen benyttet jeg meg av lydklippene og transkriberingene fra alle observasjonene og intervjuet.

10 Vedlegg 4. Informasjonsskjema til lærer

Forespørsel til lærer om deltakelse i forskningsprosjekt i forbindelse med masteroppgave

Oslo, februar 2014

Bakgrunn og formål

Jeg er masterstudent i spesialpedagogikk ved Pedagogisk institutt, NTNU, og holder på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er «vurdering for læring» og jeg skal undersøke hvordan denne vurderingsmetoden fungerer i praksis. Målet med prosjektet er å se på hvordan lærerne tilpasser opplæringen til elever med forskjellige forutsetninger. skole har sagt seg villig til å være med i prosjektet. Skolen er valgt med utgangspunkt i en liste fra Utdanningsdirektoratet med skoler som deltar i prosjektet «Vurdering for læring».

Hva innebærer deltakelse i studien?

Studien er en kvalitativ studie, hvor jeg skal observere 6 - 8 undervisningsøkter i matematikk i en klasse på mellomtrinnet. Det er i hovedsak læreren og hennes eller hans vurderinger som skal observeres, men jeg skal også se på hvordan elevene responderer på og jobber med, de vurderingene læreren gir. Etter observasjonsrekken ønsker jeg et intervju med læreren (ca. én time), med utgangspunkt i noen observerte episoder. Intervjuene inneholder også noen spørsmål knyttet til «vurdering for læring» som vurderingsform. Det blir ikke spurt om personlige forhold. Observasjonene ønsker jeg å gjennomføre over én til to uker. Ser jeg at det er behov for flere observasjoner, evt. supplerende intervju, kommer jeg til å spørre om dette.

Under observasjonene kommer jeg til å benytte videokamera, og et utvalg av opptakene brukes i intervjuet og i den påfølgende analysen. I tillegg kommer jeg til å benytte lydopptaker under intervjuene. Intervjuet blir transkribert, og du vil få anledning til å lese igjennom og evt. kommentere dette.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Det er kun jeg og min veileder som skal ha tilgang til de opplysningene som blir samlet inn under observasjonene og intervjuene. Video- og lydopptakene vil være lagret på privat datamaskin, som bare jeg har tilgang til. Alle video- og lydopptak vil bli slettet etter at studiet er ferdig ca. 15.08.2015. Dataene fra observasjoner og intervju vil bli anonymisert, og deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i avhandlingen. Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt.

Frivillig deltakelse Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert. Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Dersom du har spørsmål om studien, kan du ta kontakt med meg på telefon 909 35 661 eller send en mail til kajabo@stud.ntnu.no. Du kan også kontakte min veileder, professor Gunn Imsen, Pedagogisk institutt, NTNU, på mailadressen gunn.imsen@svt.ntnu.no

Med vennlig hilsen
Kaja Borgen
Schouterrassen 36, 0573 Oslo

Samtykke fra lærer til deltakelse i undersøkelse om «vurdering for læring»

Jeg har lest informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Jeg samtykker til å delta i observasjoner

Jeg samtykker til å delta i intervju

11 Vedlegg 5. Informasjonsskjema til foresatte

Forespørsel til foresatte om elevers deltakelse i forskningsprosjekt i forbindelse med masteroppgave

Oslo, februar 2014

Bakgrunn og formål

Jeg er masterstudent i spesialpedagogikk ved NTNU, og holder på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er «vurdering for læring» og jeg skal undersøke hvordan denne vurderingsmetoden fungerer i praksis. Målet med prosjektet er å se på hvordan lærerne tilpasser opplæringen til elever med forskjellige forutsetninger. skole har sagt seg villig til å være med i prosjektet. Skolen er valgt med utgangspunkt i en liste fra Utdanningsdirektoratet, med skoler som deltar i prosjektet «vurdering for læring». Klassen til deres sønn/ datter er valgt ut ved skolen.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Studien er en kvalitativ studie, hvor jeg skal observere en lærer over 6 – 8 undervisningsøkter i matematikk i en klasse på mellomtrinnet. Det er i hovedsak læreren og hennes eller hans vurderinger som skal observeres, men jeg skal også se på hvordan elevene responderer på og jobber med de vurderingene læreren gir. Etter observasjonsrekken skal jeg intervju læreren med utgangspunkt i noen observerte episoder. Observasjonene blir gjennomført over én til to uker, muligens litt mer, avhengig av klassens timeplan.

Under observasjonene kommer jeg til å benytte videokamera, hvor elevenes spørsmål og samtaler med læreren blir tatt opp. På forespørsel kan dere få se observasjonsskjema og intervjuguide til studiet. Jeg skal ikke intervju noen elever direkte, eller delta i undervisningen. Jeg er utdannet lærer selv, og det blir sannsynligvis litt naturlig småprat med elevene under mitt opphold i klassen. Jeg skal ikke innhente informasjon om elevenes hjemmeforhold eller annen sensitiv informasjon, ut over det jeg ser og hører i observasjonene i klassen, men i noen tilfeller kan det være aktuelt med litt bakgrunnsinformasjon om elevens faglige progresjon.

Hva skjer med informasjonen om elevene?

Det er kun jeg og min veileder som skal ha tilgang til de opplysningene som blir samlet inn under observasjonene og intervjuene. Videoopptakene og lydopptakene vil være lagret på privat datamaskin, som bare jeg har tilgang til. Alle video- og lydopptak vil bli slettet etter studiet er ferdig 15.08.2015. Dataene fra observasjoner og intervju vil bli anonymisert, og deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i masteravhandlingen. Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt.

Frivillig deltakelse Slik observasjon av elever trenger samtykke fra foresatte. Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om ditt barn bli anonymisert. Dersom du ikke ønsker at ditt barn skal være med i studien, vil kameraet bli plassert slik at barnet ditt ikke blir med i opptakene. Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med meg på telefon 909 35 661 eller send en mail til kajabo@stud.ntnu.no. Du kan også kontakte veileder, professor Gunn Imsen, Pedagogisk institutt, NTNU, på mailadressen gunn.imsen@svt.ntnu.no
Med vennlig hilsen Kaja Borgen, Schouterrassen 36, 0573 Oslo

Samtykke til deltakelse i undersøkelse om «vurdering for læring»

Jeg har lest informasjonen om studien, og gir tillatelse til at mitt barn deltar i observasjonene

Navn på elev

(Signert av foresatte, dato)

Jeg gir samtykke til at mitt barn kan delta under observasjoner

Jeg gir samtykke til at opplysninger om mitt barns faglige progresjon kan innhentes fra klasselærer

Vedlegg 6. NSD-skjema¹

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hørfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Gunn Imsen
Pedagogisk institutt NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 27.02.2014

Vår ref: 37727 / 3 / HT

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 18.02.2014. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 26.02.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

37727	<i>Vurdering for læring for faglig lavt presterende elever</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Gunn Imsen</i>
<i>Student</i>	<i>Kaja Borgen</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.08.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Hildur Thorarensen

Kontaktperson: Hildur Thorarensen tlf: 55 58 26 54

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Kaja Borgen kajabo@stud.ntnu.no

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Audlingskontor / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrra.swarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uio.no

¹ Sluttdatoen for prosjektet står her som 15.08.14. Denne datoen er etter kontakt med NSD endret til 31.12.15.



Ifølge prosjektmeldingen skal det innhentes skriftlig samtykke basert på muntlig og skriftlig informasjon om prosjektet og behandling av personopplysninger. Personvernombudet finner informasjonsskriv mottatt 26.02.2014 tilfredsstillende utformet i henhold til personopplysningslovens vilkår.

Foreldre samtykker for sine barn. Selv om foreldre/foresatte samtykker til barnets deltakelse, minner vi om at barnet også må gi sin aksept til deltakelse. Barnet bør få tilpasset informasjon om prosjektet, og det må sørges for at de forstår at deltakelse er frivillig og at de når som helst kan trekke seg dersom de ønsker det.

Innsamlede opplysninger registreres på privat pc. Personvernombudet legger til grunn at veileder og student setter seg inn i og etterfølger NTNU sine interne rutiner for datasikkerhet, spesielt med tanke på bruk av privat pc til oppbevaring av personidentifiserende data.

Prosjektet skal avsluttes 15.08.2014 og innsamlede opplysninger skal da anonymiseres, og lyd- og video-opptak slettes. Anonymisering innebærer at direkte personidentifiserende opplysninger som navn/koblingsnøkkel slettes, og at indirekte personidentifiserende opplysninger (sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. yrke, alder, kjønn) fjernes eller grovkategoriseres slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i materialet.

12 Vedlegg 7. Tomt analyseskjema

	Elev 1	Elev 1
Hvilket kompetansemål jobber eleven med? Er målet felles for alle, eller individrettet?		
Hva går kontakt med lærer ut på? Hvem tar kontakt?		
Hvordan er dialogen mellom lærer og elev?		
Hvordan fungerer læreren som stillas for eleven?		
Hva går tilbakemeldingene ut på?		
Hvilken respons gir eleven på tilbakemeldingene læreren kommer med?		
Hvordan jobber eleven videre med tilbakemeldingene?		
Felles: Hvordan kommer målet frem for akkurat denne eleven?		
Felles: Hvordan er elevens tilnærming til målet og aktiviteten?		
Felles: Hvordan mestrer eleven arbeidet med aktiviteten?		

13 Vedlegg 8. Utfylt analyseskjema

	Synne	Lukas
Hvilket kompetansemål jobber eleven med? Er målet felles for alle, eller individrettet?	Et felles mål for hele klassen.	Et felles mål for hele klassen. Har IOP, men følger klassens mål den timen han blir observert i klassen.
Hva går kontakt med lærer ut på? Hvem tar kontakt?	Eleven spør om hjelp ved oppgaveløsning. Enten for å få hjelp eller bekreftelse på at det hun er gjort er riktig.	Lærer tar kontakt ved oppgaveløsning. Kommer innom for å følge opp. Eleven rekker aldri opp hånden selv.
Hvordan er dialogen mellom lærer og elev?	Eleven stiller spørsmål. Lærer bidrar med svar, hvor han av og til stiller spørsmål tilbake.	Læreren forteller hva eleven skal gjøre. For det meste læreren som snakker. Eleven svarer på de spørsmålene han vet svaret på, med korte setninger. Ofte bare ja eller nei svar.
Hvordan fungerer læreren som stillas for eleven?	Læreren svarer på spørsmålene eleven stiller, ved å begynne å svare, for så å stille eleven spørsmål underveis, for å gjøre eleven aktiv og få med eleven på tankeprosessen.	Lærer forteller hva eleven skal gjøre. Bryter ned noen oppgaver og stiller eleven spørsmål som eleven kan ha mulighet til å svare på.
Hva går tilbakemeldingene ut på?	Hva eleven må gjøre videre for å løse oppgaven. Læreren veileder eleven på en slik måte at eleven er med på å finne veien videre i oppgaveløsningen.	Hva eleven skal gjøre for å løse oppgaven, steg for steg. Læreren gjør flere av oppgavene sammen med/for eleven.
Hvilken respons gir eleven på tilbakemeldingene læreren	Eleven bekrefter når hun forstår det læreren har	Eleven svarer på de spørsmålene han får til når

kommer med?	forklart. Stiller oppfølgingsspørsmål når det er noe hun ikke forstår.	læreren spør. Ellers sitter han stille mens læreren løser oppgaven, og forklarer hvordan det skal gjøres.
Hvordan jobber eleven videre med tilbakemeldingene?	Eleven tar med seg de tilbakemeldingene læreren har kommet med og jobber videre ut fra dette. Stiller spørsmål et til hun forstår.	Eleven jobber når læreren er der, og ber han om å gjøre konkrete ting. Stopper å jobbe med en gang læreren går videre til andre elever. (Men unntak av når observatør ser hvordan han jobber. Da gjør han det læreren har bedt ham om, hvis han har forstått hva han skal gjøre)
Felles: Hvordan kommer målet frem for akkurat denne eleven?	Eleven får fremstilt målet felles, sammen med de andre. Ingen egne mål ut fra det gitte målet. Målet står ofte på tavla.	Eleven får fremstilt målet felles, sammen med de andre. Ingen egne mål ut fra det gitte målet. Målet står ofte på tavla. Eleven er ofte ute med spesialpedagog i matematikktimene, og jobber da med egne mål. I timen han var i klasserommet jobbet han med klassens mål.
Felles: Hvordan er elevens tilnærming til målet og aktiviteten?	Stiller spørsmål når det er noe hun ikke forstår. Er aktiv i felles gjennomgang. Kommer med innspill.	Er passiv når det er felles gjennomgang i klassen. Starter ikke på oppgavene før læreren kommer bort og setter han i gang. Er ofte ute av timen og jobber med egen mål med

		spesialpedagog.
Felles: Hvordan mestrer eleven arbeidet med aktiviteten?	Eleven deltar i aktiviteten og mestrer den med noe hjelp/tilbakemelding/veiledning fra lærer.	Eleven deltar ikke muntlig, og forblir passiv i aktiviteten.