

UiT

NORGES  
ARKTISKE  
UNIVERSITET

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

## «Den tar jo tid, men jeg ville ikke vært den foruten»

- *Evalueringsboka, et redskap for formativ vurdering?*

**Steffen Skogvang Pedersen og Bendik Befring Brandvold**

*Masteroppgave i Integrert Master i Lærerutdanning 1.-7. trinn*

*Mai 2018*





## Sammendrag

Forskning fastslår at vurderingspraksis som setter elevene i sentrum har stor læringseffekt. Elevene bør i samråd med lærer vurdere egen læringsprosess, og på sikt være i stand til egenhendig å endre kurs og vurdere egne læringsmål. Disse prinsippene faller innenfor *formativ vurdering*. I 2013 oppnevnte regjeringen et utvalg for å "vurdere grunnopplæringens fag opp mot krav til kompetanse i et fremtidig samfunns- og arbeidsliv". På bakgrunn av forskning presenterte utvalget flere anbefalinger til Kunnskapsdepartementet, som bidro til utformingen av stortingsmelding 28 og resulterte i en fagfornyelse som trer i kraft fra høsten 2020. Slik vi ser det, er formativ vurdering et overordnet nøkkelbegrep bak flere av disse anbefalingene, og vil på denne måten utgjøre en rettesnor i utformingen av fremtidens skole.

I forskning og politiske dokumenter blir formativ vurdering ofte omtalt i abstrakte ordelag, og det kan virke utfordrende å omsette prinsippene til praksis. Vårt formål har vært å bidra til konkret innsikt i et vurderingsredskap som fremmer formativ vurdering. For å nærme oss fagfeltet på en realistisk måte, valgte vi å studere en skole som har hatt formativ vurdering som utviklingsarbeid gjennom flere år. Skolen bruker aktivt en evalueringsbok i sin vurderingspraksis, og vi ønsket å undersøke muligheter og utfordringer i anvendelsen av denne boka. For å innhente nødvendig datamateriale, gjennomførte vi tre semistrukturerte intervjuer, observasjon av informantenes muntlige vurdering og dokumentanalyse av elevenes individuelle evalueringsbok.

Datamaterialet ble analysert med en temasentrert tilnærming. I analyseprosessen fant vi flere muligheter og utfordringer tilknyttet evalueringsboka. Et sentralt funn var at evalueringsboka bidro til aktive elever som i stor grad kunne overvåke egen læringsprosess. På den andre siden havnet lærerne ofte i tidsklemma som følge av ambisiøse læringsmål og lite tid til gjennomgang. Studien er forankret i et sosiokulturelt perspektiv på læring, og det teoretiske rammeverket bygger særlig på Royce Sadlers forståelse av formativ vurdering. I tillegg har forskningsbidraget til Black og Williams vært svært viktige for hvordan vi har tolket datamaterialet.





# Forord

I denne masteroppgaven har vi undersøkt muligheter og utfordringer i anvendelsen av evalueringsbok som et redskap for å fremme formativ vurdering. Vi valgte formativ vurdering som tema, fordi vi ønsket å studere noe som både er dagsaktuelt, og svært nyttig i en fremtidig jobb. Læringskurven har vært bratt, men til gjengjeld har vi fått økt kunnskap om muligheter og utfordringer knyttet til å praktisere formativ vurdering. Vi har studert lærere som til det ytterste har ønsket å imøtekomme gjellende prinsipper for formativ vurdering ved å anvende en evalueringsbok. Etter endt studie sitter vi derfor igjen med uvurderlig innsikt og økt forståelse for hvordan lærere kan, og bør praktisere formativ vurdering. Forhåpentligvis blir vi like flinke til å vurdere våre fremtidige elever.

Endt masterinnlevering markerer slutten på et langt studieløp. Avslutningen gir rom for ettertanker, klokskap og nostalgi. Vi har endelig blitt voksne. Følelsen er tomhet på lik linje med den vi følte da vi ble konfirmert. Men nå er vi eldre, gråere og trolig litt mer ydmyk.

Vi vil i forbindelse med innlevering av masteroppgave takke flere personer for deres bidrag. Først og fremst ønsker vi å takke våre informanter, for å ha bidratt med spennende og nyttig datamateriale. Vi må også rette en stor takk til våre veiledere, Kristin Emilie Bjørndal og Yvonne Sørensen for inspirerende idéer og konstruktive tilbakemeldinger. Denne oppgaven ville heller ikke vært den samme uten korrekturlesing av tante Marianne og kjæreste Myra.

Videre ønsker vi å rette en stor takk til vanvittig dyktige og tålmodige lærere ved studiet, som senere har blitt gode samtalepartnere og tidstyver i gangene.

Selvfølgelig må vi også rette en stor takk til alle dere, som gjør kantina til et Shangri-La for oss. Uten dere, hadde vi ikke blitt kjent som «kongene av kantina».

Sist, men ikke minst, må vi takke hverandre for det fantastiske samarbeidet og den gode lagmoralen. Vi har vært hverandres støttespillere hele veien mot målet.

Tromsø 15. mai 2018

Bendik Befring Brandvold

Steffen Skogvang Pedersen



# Innholdsfortegnelse

<b>1 Innledning</b> .....	<b>1</b>
1.1 Studiens bakgrunn og aktualitet.....	1
1.1.1 Læringsmål og aktive elever .....	1
1.1.2 Hvorfor er formativ vurdering viktig? .....	3
1.2 Formålet med studien og presentasjon av forskningsspørsmål.....	4
1.3 Begrepsavklaring .....	6
1.3.1 Evalueringsboka.....	6
1.3.2 Redskap.....	7
1.3.3 Formativ vurdering .....	7
1.4 Masteroppgavens videre struktur .....	8
<b>2 Forskning på fagfeltet</b> .....	<b>11</b>
2.1 Oppsummering og plassering av studien .....	13
<b>3 Teoretisk rammeverk</b> .....	<b>15</b>
3.1 Formativ vurdering .....	15
3.1.1 Tilbakemeldinger .....	18
3.2 Et sosiokulturelt perspektiv på kunnskapsutvikling.....	19
3.3 Tilpasset opplæring og differensiering .....	21
3.3.1 Smal og vid forståelse av begrepet tilpasset opplæring .....	22
3.4 Metakognisjon og selvregulert læring.....	22
<b>4 Forskningsdesign</b> .....	<b>25</b>
4.1 Studiens vitenskapsteoretiske forankring.....	25
4.2 Kvalitativt forskningsdesign og hermeneutisk forskningsstrategi .....	25
4.2.1 Utvalg og tilgang til feltet .....	27
4.3 Metodetriangulering.....	28
4.4 Semistrukturert intervju som forskningsmetode .....	29
4.4.1 Utvikling av intervjuguide .....	30
4.4.2 Gjennomføring av intervju.....	31
4.5 Halvstrukturert observasjon av første orden .....	32



4.5.1 Utvikling av observasjonsskjema.....	32
4.5.2 Gjennomføring av observasjon .....	33
4.6 Innsamling av dokumenter.....	34
<b>5 Vurdering av studiens kvalitet.....</b>	<b>35</b>
5.1 Forskningsetikk.....	35
5.1.1 Informert samtykke .....	35
5.1.2 Konfidensiell og anonym deltakelse .....	36
5.1.3 Hva innebærer det å delta i studien? .....	37
5.1.4 Etske betraktninger vedrørende observasjonen.....	38
5.2 Datakvalitet.....	38
5.2.1 Reliabilitet.....	39
5.2.2 Validitet.....	41
<b>6 Analyseprosessen.....</b>	<b>45</b>
6.1 Analyse av intervjuer .....	45
6.2 Analyse av observasjonene .....	48
6.3 Analyse av dokumenter.....	50
6.4 Oppsummering av analyseprosessen .....	52
<b>7 Tolkning og oppsummering av funn .....</b>	<b>55</b>
7.1 Kategori 1: Læringsmål .....	55
7.1.2 Oppsummering av funn.....	57
7.2 Kategori 2: Differensiering .....	57
7.2.1 Oppsummering av funn.....	59
7.3 Kategori 3: Tilbakemeldinger .....	60
7.3.2 Oppsummering av funn.....	62
7.4 Kategori 4: Selvregulert læring.....	63
7.4.2 Oppsummering av funn.....	64
<b>8. Drøfting.....</b>	<b>65</b>
8.1 Læringsmål .....	65
8.2 Differensiering .....	67
8.3 Tilbakemeldinger .....	68
8.4 Selvregulert læring.....	70
<b>9 Avslutning og svar på forskningsspørsmålet.....</b>	<b>73</b>
9.1 Veien videre .....	75
<b>Litteraturliste .....</b>	<b>77</b>

Vedlegg 1: Informasjon til deltakerne og samtykkeerklæring .....	<b>80</b>
Vedlegg 2: Informasjon sendt til elevens foreldrene .....	<b>82</b>
Vedlegg 3: Intervjuguide .....	<b>83</b>
Vedlegg 4: Observasjonsskjema .....	<b>85</b>

# 1 Innledning

Temaet i denne masteroppgaven er formativ vurdering, med et særskilt fokus på hvordan en evalueringsbok kan brukes som et redskap for å fremme formativ vurdering. Som nesten ferdigutdannede lærere ønsket vi å forske på et tema som vi ville ha stor nytte av i praktiseringen av yrket. Vi ønsker at vår studie skal plassere seg i en fremtidsrettet kontekst som også er politisk aktuell. Vår masteroppgave kan av den grunn bidra med forskning innunder fagfeltet formativ vurdering.

## 1.1 Studiens bakgrunn og aktualitet

I dette delkapittelet skal vi redegjøre for studiens bakgrunn og aktualitet. Vi mener at en gjennomgang av *læringsmål og aktive elever (1.1.1)* er nødvendig for å forstå hvorfor *formativ vurdering (1.1.2)* er betraktet som et viktig vurderingsredskap i fremtiden skole.

### 1.1.1 Læringsmål og aktive elever

I takt med samfunnsendringene har også lærerplanen i den norske skolen gjennomgått mange forandringer gjennom tidens løp. I 2006 ble Kunnskapsløftet den gjeldende læreplanen i norsk skole. Tidligere var L97 det styrende dokumentet. I L97 var det læringsmål for samtlige elever på alle trinnene. Til sammenligning har Kunnskapsløftet mål etter 2., 4., 7. og 10. trinn, men det finnes enkelte unntak. I Kunnskapsløftet er læringsmålene kompetansebaserte, mens i L97 var det spesifisert hva elevene skulle lære, og innholdet var på den måten lukket (Engelsen & Karseth, 2007, s. 407-408). Elevene skal nå tilegne seg kompetanse innenfor alle fag. Denne endringen har ført til at læreren har større metodefrihet, og det ligger et større ansvar på læreren for at elevene oppnår den nødvendige kompetansen. Videre er det også opp til den enkelte skolen å utarbeide lokale læreplaner basert på deres tolkninger av den nasjonale læreplanen. Sammen bryter kollegiet kompetansemålene ned til læringsmål som de kan anvende i den daglige undervisningen. I denne prosessen utarbeides det også kriterier og kjennetegn på måloppnåelse.

Endringen ved å gå fra spesifiserte læringsmål til kompetansemål gjør at læreren må forstå hva som ligger i begrepet kompetanse. Både med tanke på å kunne utforme gode læringsmål, men også for å kunne vurdere elevene på en god måte. Utdanningsdirektoratet (2016) definerer kompetanse som:

Evnen til å løse oppgaver og mestre komplekse utfordringer. Elevene viser kompetanse i konkrete situasjoner ved å bruke kunnskaper og ferdigheter til å løse oppgaver. Det kan handle om å mestre utfordringer på konkrete områder innenfor utdanning, yrke og samfunnsliv eller på det personlige plan.

Som vi ser av definisjonen ovenfor er kompetanse et komplekst begrep. En helhetlig kompetanse kan ikke bare tilegnes gjennom en ferdighet eller en spesifikk kunnskap. De må kombineres og anvendes sammen for å kunne oppnå kompetansen. Målene er utformet med utgangspunkt i hva elevene trenger for å kunne bidra i det nåværende og fremtidige utdannings-, yrkes- og samfunnsliv, samt kunne mestre det personlige livet. Likevel må det overordnede kompetansemålet enkelte ganger brytes ned i mindre deler, slik at elevene øver seg på enkelte kunnskaper eller ferdigheter. Når disse enkeltdelene tilslutt settes sammen i en helhet skal elevene ha oppnådd kompetansen. Det blir en del – del – hel metode (Utdanningsdirektoratet, 2016).

På bakgrunn av det overnevnte, ligger det et stort ansvar på den enkelte skolen og læreren om å kunne utforme gode læringsmål som er i tråd med det nasjonale rammeverket. Etter innføringen av Kunnskapsløftet har det økte fokuset på kompetansemål og måloppnåelse ført til at elevene skal vite hvor de befinner seg i læringen, mens læringsprosessen pågår (Hartberg, Dobson & Gran, 2012, s. 11). Dette har også endret synet på hvordan lærerne skal utforme læringsmålene. Målene må være tydelige nok, slik at elevene faktisk vet hva de skal lære. De må også være utformet på en måte som gjør at elevene både må anvende ferdigheter og kunnskaper for å tilegne seg det kompetansemålene etterspør. I tillegg viser det seg at det er såkalte "harde" mål som har størst innvirkning på prestasjonene til elevene. "Harde" mål kjennetegnes ved at de er spesifikke og tydelige, motsetningen er vage og generelle mål. Videre må læringsmålene være såpass utfordrende at elevene må strekke seg for å nå dem (Sadler, 1989, s. 129). Slik kan læringsmålene fungere som et hjelpemiddel som skal synliggjøre forventningen læreren har til

elevene. Det blir en kommunikasjonsvei der elevene får innsikt i hva lærerne ønsker (Fjørtoft & Sandvik, 2016, s. 32).

Kompetansemålene i Kunnskapsløftet legger som tidligere nevnt opp til at elevene skal kunne opparbeide seg kompetanse. Dette forutsetter at elevene ikke bare tilegner seg kunnskap, de må også kunne anvende den. Derfor er elevene nødt til å være aktive i undervisningen og ta del i egen læringsprosess. For å ytterligere heve kompetanseutviklingen bør elevene være bevisst på egen læring. Dette kommer til uttrykk i rapporten til Ludvigsen-utvalget. I rapporten fremkommer det at elevene må kunne reflektere over det de lærer, hva de har lært, og hvordan de lærer. Denne formen for bevissthet om egen læring faller innunder betegnelsen metakognisjon (NOU: 2015:8, s. 20). Elevene har behov for å kunne vurdere en oppgaves vanskelighetsgrad og hvordan de skal løse oppgaven underveis i arbeidet. Rapporten anerkjennes av Kunnskapsdepartementet som skriver: "metakognisjon og læringsstrategier er viktige kompetanser for elevene å ha med seg, både i skolen - og senere i livet" (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 40). Gradvis, i takt med nye rapporter fra Ludvigsen-utvalget og stortingsmelding 28 (2015-2016), har elevene blitt subjektet i egen læringsprosess og følgelig har prinsippene for vurdering endret seg. Ludvigsen - utvalget foreslo videre i sin rapport en fagfornyelse, som senere har blitt vedtatt av Stortinget, og vil være i bruk fra 2020 (Utdanningsdirektoratet, 2017).

### **1.1.2 Hvorfor er formativ vurdering viktig?**

Forskning angir at vurderingspraksis som setter elevene i sentrum har stor læringseffekt. Det betyr at elevene i samråd med lærer skal vurdere egen læringsprosess og på sikt være i stand til å egenhendig gjøre kursendringer, samt vurdere egne læringsmål. Denne formen for vurdering er samlet under begrepet *formativ vurdering* (Black & William, 1998, s. 81-83).

Norge har i over et tiår satset på å forberede den formative vurderingen som foregår i klasserommet. Satsingen har bakgrunn i forskning og erfaringer fra andre land og ble for første gang tydelig i prosjektet *Bedre vurderingspraksis*, som pågikk fra 2007 til 2009. Målsetningen med prosjektet var at skoler, skoleeiere og lærebedrifter skulle utarbeide en vurderingspraksis og vurderingskultur som fremmer læring i større grad enn tidligere (Thronsen, Hopfenbeck, Lie & Dale, 2009). På bakgrunn av dette prosjektet ble formativ vurdering et nasjonalt satsningsområde

i grunnopplæringen fra 2010 (Utdanningsdirektoratet, 2015c). Formativ vurdering er essensielt for å kunne bidra til å utvikle elevenes faglige nivå og skape dybdelæring. Derfor trenger alle lærere kompetanse i å vurdere elevene sine. Dersom en lærer ikke klarer å se hvilket faglig nivå en elev befinner seg på, vil læreren heller ikke kunne tilrettelegge veien videre for eleven (Fjørtoft & Sandvik, 2016, s. 17).

I Ludvigsen-utvalgets rapport (NOU: 2015:8) ble det redegjort for hvilke kompetanser elevene må tilegne seg for å kunne bidra til morgendagens kunnskapssamfunn. Begrepet dybdelæring har fått en sentral plass i denne rapporten, og de skriver blant annet at "kompetanseoppnåelse forutsetter dybdelæring" (NOU: 2015:8, s. 10). Det vil si at lærere må legge til rette for dybdelæring for at elevene skal kunne tilegne seg en fremtidsorientert kompetanse. Formativ vurdering løftes samtidig frem som et kjerneelement innenfor dybdelæring i stortingsmelding 28 (2015-2016, s. 33): "Læringsprosesser som fremmer dybdelæring, kjennetegnes ved at elevene får fordype seg og jobbe med lærestoffet over tid, og at de får tilbakemeldinger og utfordringer som er i takt med deres faglige utvikling".

Videre skal elevene vite hva de skal lære, hva som er forventet av dem, de må få tilbakemeldinger på kvaliteten på arbeidet og råd om forbedringspotensialer (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 57). Dersom vi ser på Ludvigsen-utvalgets rapport, tidligere stortingsmeldinger, samt forskning på feltet vil fremtidens skole handle mye om formativ vurdering.

Som vi har påpekt ovenfor er formativ vurdering definert av styringsdokumentene som et kjerneelement for å skape dybdelæring, og opphøyet som nødvendig for at elevene skal bli autonome mennesker som takler fremtiden. I forlengelsen av dette viser det seg at formativ vurdering og egenvurdering kan skape elever som er mer aktive i sin egen læringsprosess (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 56-57). En av målsetning ved den nært forestående fagfornyelsen er at læreplanene for fag og regelverket, skal gjøre det enklere å ha en rettferdig og læringsfremmende vurderingspraksis enn skolen har i dag.

## **1.2 Formålet med studien og presentasjon av forskningsspørsmål**

Som redegjort ovenfor, er formativ vurdering et stort tema som ofte er gjenstand for diskusjon. Både styringsdokumentene og Ludvigsen – utvalgets rapport indikerer at formativ vurdering vil

få en sentral posisjon i den nært forestående fagfornyelsen, og av den grunn være et sentralt vurderingsredskap i fremtidens skole. Flere kjente forskere som Salder (1989), Black og William (1998) og Hattie (2013) påpeker videre at formativ vurdering har stor læringseffekt dersom det gjøres på riktig måte. Samtidig må skolen skape elever som er aktive i egen læring og bevisste på hvor man befinner seg i læringsprosessen. I forlengelsen av dette må lærerne gi elevene gode og konkrete tilbakemeldinger på hvordan de kan utvikle seg videre, samt formulere læringsmål som gir elevene mulighet til å opparbeide seg den nødvendige kompetansen for å fungere i morgendagens kunnskapssamfunn. Dette er store målsetninger for skolene rundt omkring i landet. Formålet med denne studien er ikke å prøve å besvare samtlige problemstillinger, men i stedet bidra med ytterligere innsikt i et komplekst tema.

I denne studien har vi undersøkt hvordan en evalueringsbok kan brukes som et redskap for å fremme formativ vurdering. På bakgrunn av dette kan vår studie beskrive et konkret eksempel på hvordan en skole praktiserer formativ vurdering i sin ukentlige praksis, og følgelig fungere som et bidrag innunder fagfeltet formativ vurdering. På bakgrunn av dette har vi formulert følgende forskningsspørsmål:

- *Hvilke muligheter og utfordringer ligger det i anvendelsen av en evalueringsbok som et redskap for å fremme formativ vurdering?*

Kalleberg, Engelstad og Malnes (2009, s. 45) skriver at "et spørsmål" i større grad legger opp til et undersøkende prosjekt, mens begrepet problemstilling i kontrast legger opp til at forskeren undersøker et problem. I vår studie undret vi oss over hvordan en evalueringsbok kan brukes for å fremme formativ vurdering, samt hvilke muligheter og utfordringer som kan oppstå. På bakgrunn av dette kan vi hevde at vi stiller et spørsmål framfor å skape et spørsmål. Derfor har vi valgt å bruke begrepet forskningsspørsmål istedenfor problemstilling. Forskningsspørsmålet vårt er videre konstatende, fordi vi ønsker å finne ut hvordan og hvorfor noe er som det er. I tillegg har vi også en vurderende dimensjon, fordi det er naturlig å drøfte både mulighetene og utfordringene ved å bruke en evalueringsbok. Et viktig aspekt i et konstatende spørsmål er å

være upartisk. Vi har derfor vært så nøytrale som mulig i samhandling med aktørene og i feltet vi skulle forske på (Kalleberg mfl., 2009, s. 47-49).

Det er forskningsspørsmålet som ga studien vår retning. Det avgrenset hva vi skulle se etter på feltet, samt hva som ikke var relevant for oss. Vi har valgt et hermeneutisk forskningsdesign, av den grunn var det naturlig å innta et kvalitativt forskende blikk. Målsetningen ved kvalitative studier er å få en forståelse av sosiale fenomener, og fortolkning har særlig stor betydning. For å kunne svare på forskningsspørsmålet har vi anvendt halvstruktureerte intervjuer, halvstruktureerte observasjoner og innsamling av dokumenter som metode for datainnsamlingen. Vi intervjuet tre lærere som har erfaring med å drive formativ vurdering, videre observerte vi de samme lærerne i klasseromssituasjoner og vi tok bilder av utvalgte sider i elevenes evalueringsbøker.

## **1.3 Begrepsavklaring**

Hensikten med dette delkapittelet er å redegjør for begreper som fremstår som sentrale i forskningsspørsmålet og hvordan disse begrepene skal forstås i vår masteroppgave. Disse er *evalueringsboka*, *redskap* og *formativ vurdering*.

### **1.3.1 Evalueringsboka**

Evalueringsboka er en spesiell bok som elevene får utdelt i 5. klasse. Det er en skrivebok med linjer, men elevene må lage en fin forside, den skal lamineres og de må lime inn et ark med kriterier for hvordan den skal anvendes. Hver uke får elevene utdelt arbeidsplan med velformulerte læringsmål i alle fagene, i tillegg har lærerne enkelte uker utformet et sosialt mål. Læringsmålene gjelder for en hel uke om gangen. I lekse til hver fredag skal de besvare både muntlige og skriftlige læringsmål. Følgelig må foreldrene gi underskrift på at elevene har gjort den ukentlige evalueringa. Enkelte læringsmål forutsetter også at elevene må fortelle om det til en voksen. Stort sett får elevene utdelt de samme læringsmålene. Det hender at læreren differensierer ved å utformet mer komplekse læringsmål for de faglig "sterke" elevene, og motsatt for de "mindre faglig sterke" elevene. På fredag har de en felles gjennomgang i klassen på ca. 30 minutter der de gjennomgår målene på nytt. Elevene skal underveis enten rette sitt eget arbeid eller gi seg selv kommentarer. Når gjennomgangen er over tar kontaktlæreren inn alle



bøkene, ser over svarene og skriver en tilbakemelding. Dette er kort fortalt den ukentlige syklusen som er gjennomgående for hele mellomtrinnet på den aktuelle skolen. Videre i masteroppgaven vil vi bruke forkortelsen e-boka for å referere til boka.

### **1.3.2 Redskap**

I studien forstås e-boka som et fysisk redskap som anvendes for å drive formativ vurdering. Av den grunn velger vi å bruke begrepet *redskap* i forskningsspørsmålet. I Vygotskys sosiokulturelle læringsteori har begrepet redskap en sentral posisjon. Han skiller med psykologiske – og fysiske redskaper i sitt syn på læring og utvikling (Solerød, 2012, s. 226). Vi vil utrede nærmere for dette i kapittel (3.2) som tar for seg det teoretiske rammeverket i vår masteroppgave.

### **1.3.3 Formativ vurdering**

Det skilles mellom *formativ* og *summativ vurdering* i skolen. Disse to begrepene er i dag velkjente i skolesammenheng. På 1960 – tallet var Scriven den første til å formulere et skille mellom dem (Fjørtoft & Sandvik, 2016, s. 27). I dag har elevene rett til både summativ vurdering og formativ vurdering. Dette er nedfelt i forskriftene til opplæringsloven i henhold til § 3,3 (1998). Disse to vurderingsformene kan skilles fra hverandre på følgende vis:

*Summativ vurdering* planlegges ofte lang tid i forveien og gjennomføres på faste tidspunkter. Den har sjelden en elevmedvirkningskomponent. Vurderingen gis ofte i form av karakterer eller prosenter som kan relateres til kriterier og standarder som er kontekstuavhengige. Av den grunn kan vurderingen brukes til sammenligning i både nasjonale og internasjonale sammenhenger. I kontrast kjennetegnes *formativ vurdering* ved at læreren bruker informasjon fra vurdering til å planlegge, samt bestemme det neste trinnet i undervisningen og elevens læringsprosess. Denne formen for vurdering skal i prinsippet skje kontinuerlig i klasserommet, eksempelvis gjennom å tilpasse tilbakemeldingene til den enkelte elev. Videre tar vurderingen alltid utgangspunkt i elevens progresjon og henviser til kontekstavhengige kriterier (Dobson, Eggen & Smith, 2009, s. 12).

I litteratur og forskning brukes begrepene *undervisvurdering*, *vurdering for læring* og *formativ vurdering* om hverandre. I resten av masteroppgaven velger vi å bruke begrepet *formativ vurdering*. Vi vil også utrede grundigere for begrepet *formativ vurdering* i kapitlet som tar for seg det teoretiske rammeverket (se kap. 3.1).

## **1.4 Masteroppgavens videre struktur**

Resten av masteroppgaven består av totalt ni hovedkapitler, som igjen er delt inn i flere delkapitler. I det følgende vil vi kort beskrive hvert av hovedkapitlene.

I kapittel 2 har vi gjort rede for forskning på fagfeltet vurdering, som oppsummerer viktig forskning fra de siste tiårene. I dette kapitlet skal vi plassere studien innenfor forskningslandskapet, slik at vi på et senere tidspunkt i oppgaven kan drøfte forskningsspørsmålet.

I kapittel 3 har vi redegjort for studiens teoretiske perspektiver. Det teoretiske rammeverket består av fire delkapitler; *formativ vurdering*, *sosiokulturelt læringsperspektiv*, *tilpasset opplæring og differensiering*, *metakognisjon og selvregulert læring*. Det teoretiske rammeverket har i hensikt å underbygge vår empiri og drøfting.

Kapittel 4 har vi valgt å dele inn i syv delkapitler. Vi begynner med å redegjøre for vår vitenskapsteoretiske forankring. Deretter følger et delkapittel der vårt hermeneutiske forskningsdesign og kvalitative tilnærming begrunnes. Videre gjør vi rede for utvalg og hvordan vi fikk tilgang til feltet. Etter dette beskriver og begrunner vi valget av metodetriangulering. I forlengelsen av dette delkapitlet redegjør vi for metodene. I delkapitlet for intervju redegjør vi for valget av halvstrukturert intervju, utformingen av intervjuguide og gjennomføringen av intervjuene. I delkapitlet for observasjon beskriver vi først halvstrukturert observasjon, deretter hvordan vi utviklet observasjonsskjemaet, og selve gjennomføringen av observasjonene. Forså hvordan vi utviklet observasjonsskjemaene og hvordan vi gjennomførte observasjonene. Avslutningsvis følger et kapittel der vi beskriver dokumentinnsamlingen.

I kapittel 5 er studiens kvalitet vurdert. Kapitlet er delt inn i to hoveddeler. Den første delen omhandler de forskningsetiske hensynene som vi har tatt i betraktning. Den andre delen tar for seg studiens reliabilitet og validitet.

I kapittel 6 har vi analysert studiens datamateriale. Innunder dette kapittelet beskriver vi i detalj hvordan vi har analysert intervjuer, observasjoner og dokumenter.

I kapittel 7 tolkes studiens datamateriale med utgangspunkt i de fire kategoriene som utkrystalliserte seg under analyseprosessen. Innenfor hver kategori vil vi oppsummere studiens viktigste funn.

I kapittel 8 sammenfatter vi våre viktigste funn, relevant forskning og våre teoretiske perspektiver i en drøfting. Drøftingen har til hensikt å se funnene i lys av både teori og forskning for å kunne besvare vårt forskningsspørsmål.

I kapittel 9 oppsummerer vi studiens viktigste funn og besvarer forskningsspørsmålet. Avslutningsvis vil vi i et eget kapittel reflektere over den videre veien for det forskningsfeltet vi studert.



## 2 Forskning på fagfeltet

I dette kapittelet har vi valgt å begrense oss til forskning som har fokusert på formativ vurdering. Forskningsgjennomgangen vil i stor grad basere seg på metastudiene til Black og William (1998) og Hattie (2013). Dette representerer den viktigste forskningen mellom 1998 og 2013 innenfor fagfeltet. I tillegg skal vi redegjøre for hvordan vår studie plasserer seg i forskningslandskapet og hvordan studien kan bidra til det allerede eksisterende forskningsfeltet.

Tilbakemelding er grunnstammen i formativ vurdering, og begrepene opptrer ofte simultant uten tydelige skillelinjer. På grunn av den nære relasjonen mellom begrepene, velger vi å presentere forskning som omhandler begge.

Forskerne Black & Williams gjorde en metastudie i 1998, som omfattet all forskning som i dag betegnes som *formativ vurdering*. Metastudien kulminerte i artikkelen *Inside The Black Box* (1998), som hovedsakelig dreier seg om vurdering der intensjonen bak tilbakemeldinger er å forbedre læring. Metastudien gjennomgikk forskning som omfattet alle sektorene for utdanning, fra barnehage til universitet. Black og William (1998) har gjennomgått over 160 journaler, over 580 artikler eller kapitler, og flere tidligere metastudier. Hensikten med deres studie var å besvare tre spørsmål: *Vil formativ vurdering høyne standarden for læring? Er det store rom for forbedringer i praktisering av formativ vurdering? Finnes det beviser for hvordan de kan forbedre formativ vurdering?*

I følge Black og William (1998, s. 81-83) er vurdering et samlende begrep for alle aktiviteter der læreren samler informasjon, eksempelvis observasjon, gruppediskusjoner eller gjennomgang av elevens skriftlige arbeid. Først når innsamlingen av informasjon fører til at læreren endrer undervisningspraksis, kan vurderingen omtales som formativ. Videre viser funnene til Black og William (1998, s. 82) at svaret på de tre overnevnte spørsmålene er ja. De viser til en rekke komparative studier der det er sammenlignet testscore fra elever som har vært eksponert for formativ vurdering, med testscoren til elever som ikke har vært det. Der fant de en effektstørrelse mellom 0.4 - 0.7, dette betegnes som signifikant (Black & William, 1998, s. 83). Videre viser funnene til Black og William (1998, s. 83) at det er store rom for forbedringer i praktiseringen av formativ vurdering. Black og William (1998, s. 85) viser også til en sveitsisk rapport der det fremkommer at "mange elever" bare er fornøyd med å gjennomføre dagen. I tillegg peker

funnene på at interaksjonen mellom lærer og elever er helt avgjørende for å lykkes, samt at tilbakemeldingene ikke har undertoner av forutinntatthet. Studien konkluderer med at formativ vurdering er svært effektiv for å tilegne seg kunnskap og ferdigheter, uavhengig av hvilken utdanningsinstitusjon det gjelder.

Hattie har studert over 800 metaanalyser av ulike studier på skoleelevers måloppnåelse (2014, s. 32). Studien regnes derfor som verdens største studie av hva som gir best læringseffekt hos elever. Gjennomsnittlig effektstørrelse på læring i Hatties metastudie er  $d=0,4$ .

Basert på sine funn samler Hattie tilbakemeldinger i tre forskjellige grupper, som har ulik innvirkning på eleven. Den første gruppen for tilbakemeldinger er *hvor eleven skal?* (Hattie, 2013, s. 171). Med denne formen for tilbakemelding skal læreren kommunisere til eleven hva som er formålet med undervisningen. Denne formen for tilbakemelding underbygges av funn som peker på at raske tilbakemeldinger relatert til klare mestringskriterier er de mest virkningsfulle (Hattie, 2013, s. 86). Likevel peker andre funn i retning av at elever sjelden kan uttale seg om målene for leksjonene. Videre viser funn at hyppig testing har en læringseffekt på  $d=0,4$ , men at effekten er større dersom testen blir fulgt opp av tilbakemeldinger  $d=0,62$ . Sammenlignet med ingen tilbakemeldinger er læringseffekten  $d=0,30$  (Hattie, Goveia, Yates, Holth & Ogden, 2014, s. 268).

Den neste gruppen for tilbakemeldinger er samlet under spørsmålet: *Hvordan kommer jeg dit?* I denne gruppen samles tilbakemeldinger som er progresjonsrelaterte eller angir start og slutt (Hattie, 2013, s. 171). Den siste tilbakemeldingsgruppen er samlet under spørsmålet: *Hvor går jeg videre?* Slike tilbakemeldinger kan brukes for å velge de mest passende utfordringene, og kan ha en rekke positive innvirkninger på eleven (Hattie, 2013, s. 172). Hattie nevner at mer selvregulering i læringsprosessen, gir bedre flyt og automatisering. Dette er noen av de positive konsekvensene.

Et annet funn fra metastudien er at målsetning, tydelighet og grad av utfordring også spiller en sentral rolle for tilbakemeldingens innvirkning (Hattie, 2013, s. 81). Her identifiserer Hattie fire nivåer for tilbakemelding. Det første nivået er oppgave- og produktnivå. Det er effektivt dersom søkelyset ligger i gi informasjon, og søker etter å bygge ytterligere overflatekunnskap. Funnet fra metastudien viser at dette er den mest vanlige formen for tilbakemeldinger i klasserommet (Hattie, 2013, s. 172).

Det andre nivået er tilbakemeldinger som er rettet mot prosessene som blir brukt til å lage et produkt eller til å fullføre en oppgave. I følge funnene til Hattie bidrar slike tilbakemeldinger til å redusere kognitiv belastning, det kan hjelpe eleven å utvikle læringsstrategier og oppdage feil (Hattie, 2013, s. 173). I tillegg bidrar de til å gi signaler om å søke ny eller bedre informasjon, benytte nye strategier og gjenkjenne sammenhenger mellom ideer. Ofte kan læreren komme med tilbakemeldinger basert på sine faglige profesjonelle vurdering, der han presenterer en plan for fremtidig arbeid for eleven, og deretter kan eleven komme med sine innspill. På den måten blir det et felles ansvar for både eleven og læreren for å nå målet (Dobson mfl., 2009, s. 31).

Det tredje nivået legger søkelyset på elevens selvregulering. Slike tilbakemeldinger kommer vanligvis i form av refleksive spørsmål, med utgangspunkt i spørreordene; hvor, når og hvorfor. Forskning viser at tilbakemeldinger på dette nivået kan gi elevene mer selvtillit til å engasjere seg i oppgaver og forbedre elevenes ferdigheter i selvevaluering.

Det fjerde nivået blir omtalt som individnivået. Tilbakemeldinger på individnivået kjennetegnes ved at de er rettet mot *selvet* til elevene. Eksempelvis, "du er en flink elev" eller "bra jobbet". Wilkinson (1980) fant ut at effektstørrelsen for ros var  $d=0,12$ , og lignende funn ble presentert av Kluger & deNisi med effektstørrelse  $d=0,09$ . En annet studie som sammenlignet elever som mottok tilbakemeldinger med og uten ros, fant at elever som mottok ros ble mindre engasjerte og ga mindre innsats (Hattie, 2013, s. 175).

## 2.1 Oppsummering og plassering av studien

Den presenterte forskningen identifiserer en rekke aspekter som er viktig for å forstå det økende fokuset på formativ vurdering og tilbakemeldinger. Det er et gjennomgående trekk i forskningen at formativ vurdering har en stor læringseffekt. Både metastudien til Black og William (1998) og Hattie (2012), viser at effektstørrelsen er særlig stor hos elever med lærevansker. Videre viser forskningen at det er store rom for forbedringer i skolens vurderingspraksis, spesielt når det kommer til tilbakemeldinger.

Gjennomgangen av forskningen tyder på at riktig type tilbakemelding er essensielt for at den formative vurderingen skal ha effekt. De vanligste formene for tilbakemeldinger kan deles inn i tre grupper, som hver kan innvirke på fire tilbakemeldingsnivåer. Nivåene er oppgave- og

produktnivå, prosessnivå, selvreguleringsnivå og individnivå. Tilbakemeldinger på individnivå synes å være det nivået som gir minst læringseffekt.

Vår studie vil først og fremst gi innsikt og kunnskap om hvordan en evalueringsbok kan anvendes for å fremme formativ vurdering med utgangspunkt i deltakerens tolkninger, våre observasjoner og en innholdsanalyse. Studien vil således bidra til å kaste lys på de ulike faktorene som er særlig viktige for at formativ vurdering skal lykkes. På denne måten vil forskningsprosjektet kunne fungere som bekreftende eller avkreftende overfor eksisterende forskning og dermed ha en konstaterende funksjon. Samtidig vil studien bidra til økt innsikt i hvordan lærere oppfatter begrepet formativ vurdering, og hvordan de anvender en evalueringsbok for å vurdere. På den måten vil studien fungere som et supplement til eksisterende forskning.



### **3 Teoretisk rammeverk**

Det teoretiske rammeverket for denne masteroppgaven er forankret i et sosiokulturelt læringsperspektiv. Grunnen til dette er i all hovedsak fordi formativ vurdering skjer i den sosiale interaksjonen mellom lærer og elev. En kan dermed hevde at denne formen for vurdering er sosialt situert. Videre er tilbakemeldinger et kjerneelement for å gjøre formativ vurdering effektiv (Kunnskapsdepartementet, 2012, s. 9). Derfor vil vi innlede kapittelet med å redegjøre nærmere for formativ vurdering og tilbakemeldinger. Videre vil vi redegjøre for det sosiokulturelle perspektivet på kunnskap, med utgangspunkt i Vygotskys læringsteori. Deretter skal vi redegjøre for tilpasset opplæring og differensiering, som i forlengelsen av det sosiokulturelle perspektivet setter en standard for hvordan en undervisningspraksis skal treffe den enkelte elev. Avslutningsvis skal vi gjennomgå sentrale perspektiver innenfor metakognisjon og selvregulert læring. De to begrepene er et uttalt mål i skolen, men også et bindeledd mellom vurdering, tilpasset opplæring og eleven. Kapittelet har to formål. For det første vil en del av vår teori framkomme som et fundament for å skape en overordnet forståelse av forskningsspørsmålets tematikk. For det andre vil de teoretiske perspektivene, i samspill med vårt datamateriale, benyttes for å legge fundamentet for drøftingen vår.

#### **3.1 Formativ vurdering**

Som nevnt i delkapittel (1.1.1) og (1.1.2) har formativ vurdering fått et enda større fokus de seneste årene. Allerede i 1989 påpekte Salder i sin artikkel at mesteparten av forskningsarbeidet innenfor vurdering har fokusert på sluttvurdering og det summative, mens det har vært lite fokus på formativ vurdering. Paradoksalt nok skriver Sadler videre at elever har liten utvikling dersom de ikke får en nøyaktig og god tilbakemelding fra læreren (1989, s. 122). En sluttvurdering er en form for passiv vurdering som ikke har noen umiddelbar effektiv på elevenes videre læring, det kan derimot god formativ vurdering bidra til, dersom den gjøres på en hensiktsmessig måte. Videre har Salder (1989, s. 121) utarbeidet tre nøkkelpunkter for å gjøre formativ vurdering effektiv, altså at den fremmer læringsprosessen til eleven. Disse punktene henger tett sammen med lærerens tilbakemeldinger og er som følger:

1. «Eleven må vite og forstå hva som er læringsmålet

2. Eleven må vite hvordan hans/hennes prestasjon/arbeid står i forhold til målet.
3. Eleven må vite hva han/hun må gjøre for å minske gapet mellom målet og nåværende ståsted» (vår oversettelse)

De tre punktene kan oppsummeres gjennom tre nøkkelord; *diagnostisering, målsetting og planlegging av tiltak* (Fjørtoft & Sandvik, 2016, s. 27). Videre er dette nødvendige forhold som må ses på med en helhetlig tilnærming, ikke som separerte enkeltdeler. Læreren må altså formulere et klart og tydelig læringsmål med bakgrunn i det temaet klassen arbeider med. Videre må læreren kunne gi faglig gode tilbakemeldinger på hvor de står i forhold til målet. Innunder dette er det viktig at målet legges frem til eleven på en forståelig måte. Derfor er det viktig at læreren formulerer oppnåelige mål. Denne interaksjonen mellom lærer og elev er avgjørende for motivasjonen. Eksempelvis kan resultatene fra nasjonale og internasjonale tester være ødeleggende for motivasjonen, dersom læreren ikke kommer med en forklaring og god tilbakemelding. Det er med andre ord viktig at elevene trekkes inn i vurderings – og læringsprosessen (Dobson mfl., 2009, s. 29).

Formativ vurdering synes på bakgrunn av dette og være, helt essensielt for å fremme læring hos elevene. Dette stiller samtidig, flere krav til læreren. Læreren må ha vurderingskompetanse, altså han må kunne vite noe om vurdering, kunne utføre vurdering på en faglig måte i utdanningssammenheng, ha kjennskap til konteksten vurdering foregår i og kunne evaluere hvordan vurdering kan brukes på både gode og mindre gode måter. Dersom en lærer har svake faglige og didaktiske kompetanser, kan dette gi utfordringer med å forstå og operasjonalisere den formative vurderingen på en hensiktsmessig måte. En lærer som har god vurderingskompetanse kan derimot effektivt bruke resultatene av sine elevvurderinger til å utforme videre undervisning og gi god tilbakemelding (Fjørtoft & Sandvik, 2016, s. 220). Denne læreren vil raskt kunne identifisere hvor eleven befinner seg i sin læringsprosess, utforme gode læringsmål og hjelpe eleven i prosessen til å nå disse målene (Fjørtoft & Sandvik, 2016, s. 276). I kontrast til dette skriver Fjørtoft og Sandvik (2016, s. 219) at lærerne i liten grad involvere elevene i vurderingsarbeidet for å utforme videre undervisning. I forlengelsen av dette er det viktig at læreren ivaretar det korte, mellomlange og lange perspektivet og bruker resultater fra elevvurderinger eller prøver til å utforme og tilpasse ny undervisning. På den andre siden må læreren også ha i bakhodet at en vurdering ikke er en absolutt bedømmelse av elevens læring

eller ståsted. Den er kun et resultat basert på informasjonen som har blitt samlet inn på det aktuelle tidspunktet (Dobson mfl., 2009, s. 24). Som et resultat av dette vil vurdering være dynamisk og mulig å utvikle.

Videre handler formativ vurdering om å gi eleven informasjon om hvor suksessfullt noe har vært, eller er i ferd med å bli. Læreren må evne å se hvilke ferdigheter eller kunnskaper som skal læres, kunne gjenkjenne og beskrive en god prestasjon, demonstrere en god prestasjon og foreslå hvordan en dårlig prestasjon kan forbedres. Ofte mottar elevene en sluttvurdering på et arbeid. Dette kan i enkelte tilfeller virke mot sin hensikt. Elevene må få muligheten til å kunne vurdere kvaliteten av det de produserer, og eventuelt kunne regulere det de gjør mens de er i læringsprosessen (Sadler, 1989, s. 121). Fokuset står i kontrast til tidligere tradisjoner der tilbakemeldingen går en vei, fra lærer til elev. Nå skal vurderingen bero på et mer profesjonelt samarbeid mellom lærer og elev. Eleven har et ansvar for å bli en mer profesjonell elev. I dette ligger det at eleven er mer bevisst på egen og andres læring og i større grad involverer seg i denne prosessen (Valdermo & Eilertsen, 2002, s. 14). Er dette samarbeidet velutviklet, er muligheten større for at elevene blir selvregulerte, og evner å utvikle den nødvendige bevisstheten om sin egen læring og utvikling (Fjørtoft & Sandvik, 2016, s. 219).

I Norge har Utdanningsdirektoratet redegjort for fire prinsipper som er særlig viktige for å fremme formativ vurdering og kunne drive god vurderingspraksis i norske klasserom (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Prinsippene er del av forskriften til opplæringsloven § 3,3, som også slår fast at alle elever har rett på formativ vurdering (1998). Prinsippene er som følger:

1. Elevene og lærlingene skal forstå hva de skal lære og hva som er forventet av dem.
2. Elevene og lærlingene skal få tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen.
3. Elevene og lærlingene skal få råd om hvordan de kan forbedre seg.
4. Elevene og lærlingene skal være involvert i eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere eget arbeid og utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2015a).

Disse prinsippene har flere likhetstrekk med de Sadler har utformet. De tre første punktene er forholdsvis like Sadlers prinsipper, men Utdanningsdirektoratet påpeker at elevene skal være aktive i sitt eget læringsarbeid gjennom å kunne vurdere sitt eget arbeid. Dette forutsetter at også

elever innehar en vurderingskompetanse. Elevene trenger denne kompetansen for å kunne realisere prinsippet om å vurdere sin egen og andres læring. I tillegg er den nødvendig for å kunne anvende tilbakemeldingen fra læreren på en hensiktsmessig måte (Fjørtoft & Sandvik, 2016, s. 20).

### 3.1.1 Tilbakemeldinger

*Feedback* er et engelsk begrep som siteres mye i forbindelse med formativ vurdering innenfor internasjonal – og i deler av norsk litteratur og forskning. Vi har valgt å sidestille begrepet *feedback* med det norske begrepet *tilbakemeldinger*, fordi det har samme betydning. Vi har derfor valgt å bruke begrepet *tilbakemeldinger* i resten av masteroppgaven.

Tilbakemelding kan kort oppsummeres som all vurderingskommunikasjon som foregår mellom to parter. Dette innebærer både tilbakemelding på det som er oppnådd, men tilbakemeldinger kan også vær fremoverrettet og handle om framtidige læringsmål. Av den grunn vil tilbakemeldinger blant annet omhandle elevsamtalen, lærerens vurdering av den enkelte eleven i klasserommet og skriftlige kommentarer på prøver og innleveringer (Hartberg mfl., 2012, s. 12). I vår studie har vi valgt å se på tilbakemeldingene læreren gir til elevene i e-boka, samt den muntlige tilbakemeldingen fra lærer til elev når klassen har felles gjennomgang av læringsmålene i E-boka. På bakgrunn av dette støtter vi oss på definisjonene Sadler (1989) og Black & Williams (1998) har utformet. Disse to definisjonene retter seg mot tilbakemeldingene som gis til den enkelte elev og er på den måten hensiktsmessig å bruke i vår studie. Definisjonene er som følger:

"Tilbakemeldinger handler om å kunne gi informasjon om gapet mellom det nåværende nivået og det ønskede nivået, og hvordan man kan minske dette gapet" (Sadler, 1989, s. 120, vår oversettelse).

"Tilbakemeldinger til hver enkelt elev skal handle om spesielle ting rettet mot hans eller hennes arbeid, med råd om hva han eller hun kan gjøre for å forbedre det, og unngå sammenligning med andre elever" (Black & Wiliam, 1998, s. 84, vår oversettelse).

På bakgrunn av disse to definisjonene ser vi at læreren må ta utgangspunkt i hver enkelt elev. Elevene må ha tydelige læringsmål å strekke seg etter, samt at de må få tilbakemeldinger på hva og hvordan de skal oppnå målet. Dette kan eksempelvis være hvilke læringsstrategier eller

arbeidsmetoder de skal anvende, om de skal samarbeide eller jobbe individuelt, og hvilken arena læringssituasjonen skal foregå på. I denne prosessen er det også viktig at eleven selv er aktiv og får sagt sin mening. Læreren skal i større grad enn tidligere fungere som en veileder og må både bruke sin didaktiske– og faglige kompetanse for å veilede eleven.

### **3.2 Et sosiokulturelt perspektiv på kunnskapsutvikling**

Som nevnt innledningsvis i kapittelet er formativ vurdering sosialt situert og den utvikles i den sosiale interaksjonen mellom lærer og elev. Med bakgrunn i dette, vil vi redegjøre for Vygotskys sosiokulturelle syn på læring. Vygotskys læringssyn bygger på at barn utvikler de grunnleggende kognitive ferdighetene i samspill og samhandling med andre mennesker. Videre har kulturen stor betydning for barnets utviklingen. Vygotsky mener at barnet ved fødselen kun er utstyrt med de grunnleggende mentale funksjonene oppmerksomhet, sansing, persepsjon og minne. Det er den sosiale kulturen rundt barnet som omformer de grunnleggende mentale funksjonene til høyere og mer avanserte mentale funksjoner. Den intellektuelle utviklingen er dermed ikke universell, verken i innhold eller forløp. Dette er viktig å ha bevissthet om som lærer.

Vygotsky legger videre vekt på det dialogiske samarbeidet mellom eleven og læreren som gjennom modellering og instruksjon viser hvordan en handling skal utføres. I et slikt samarbeid prøver eleven å forstå den voksne, for deretter å etterligne handlingen. Dette gjør eleven ved å internalisere informasjonen og følgelig regulere egen aktivitet. Således går aktiviteten fra det sosiale til det individuelle (Evenshaug & Hallen, 2000, s. 125-126). Dette gir også støtte til å drive tavleundervisningen, der læreren gjennomgår en oppgave eller lignende, men dette forutsetter en viktig betingelse. Det er at læreren har et tankesamarbeid med eleven, altså læreren må kunne sette seg inn i den enkelte elevens nivå og deres tankeverden (Imsen, 2014, s. 193).

Samarbeidet mellom eleven og læreren skjer innenfor det Vygotsky betegner som den *proksimale utviklingssonen*, som betegner området av oppgaver som er for vanskelig for eleven å klare alene, men som eleven kan klare med veiledning og oppmuntring fra andre, eksempelvis en lærer. Det er innenfor denne proksimale utviklingssonen at den intellektuelle veksten kan skje (Evenshaug & Hallen, 2000, s. 126). Lærerens viktigste pedagogiske oppgave blir derfor å operere innenfor denne sonen og stimulere til samarbeid med andre, samt bidra med den

nødvendige hjelpen og støtten, slik at elevene kan komme seg videre i utviklingsprosessen. I forlengelsen av dette introduserte den amerikanske psykologen Jerome Bruner begrepet *scaffolding*, også kjent som *stillasbygging* (Imsen, 2014, s. 194). Et billedlig eksempel kan være å se på dette som et *støttende stillas*. Lærerens oppbygning av hjelp og veiledning må kontinuerlig tilpasses elevens behov. Gradvis vil eleven da kunne øke sin forståelse og etter hvert kunne løse komplekse problemer på egenhånd (Evenshaug & Hallen, 2000, s. 125-126).

Begrepet *redskap* har også en sentral plass innenfor det sosiokulturelle læringsperspektivet. Det skilles mellom psykologiske og fysiske redskaper. Fysiske redskaper er menneskelige ideer eller tanker som har blitt materialisert som objekter (Solerød, 2012, s. 226). Eksempelvis kan dette være teknologiske redskaper som skal hjelpe mennesker til å bedre sine levekår (Imsen, 2014, s. 186). Det kan også være redskaper i skolen som læreren tar i bruk for å hjelpe eleven videre i læringsprosessen. Av den grunn kan vi hevde at e-boka som vi studerer er et fysiske redskap som lærerne på den aktuelle skolen har materialisert og utviklet med en intensjon om å drive formativ vurdering.

Det viktigste psykologiske redskapet for mennesker er språket (Imsen, 2014, s. 189). Språket er et helt avgjørende redskap for den kognitive utviklingen (Evenshaug & Hallen, 2000, s. 128). Som nevnt innledningsvis i kapitlet er menneskers læring og utvikling avhengig av et sosialt miljø. Erfaringene som tilegnes i slike sosiale sammenhenger kan så formidles videre gjennom språket, og det fungerer som et kommunikasjonsmiddel (Solerød, 2012, s. 224). I starten fungerer språket som en rettesnor på det barnet allerede vet, men etter hvert som det oppdager symbolfunksjonen begynner tenkingen og talen å jobbe sammen. Dette kaller Vygotsky for overgangen fra førspråklig til verbal tenkning. Barnet kan nå begynne å snakke om tankene sine. Videre begynner barnet å utvikle en indre dialog med seg selv i problemløsningssituasjoner. Nettopp denne indre dialogen, eller *private talen* som Vygotsky kaller det, gjør at elevene kan planlegge hvilke strategier de skal bruke og regulere seg selv i prosessen mot læringsmålet. Denne indre dialogen har vist seg å bedre prestasjonen når elever blir stilt ovenfor vanskelige oppgaver (Evenshaug & Hallen, 2000, s. 128-129).

På bakgrunn av dette delkapitlet ser vi at Vygotskys teori om den proksimale utviklingssonen og det sosiokulturelle perspektivet på læring, har mange paralleller til formativ vurdering. Vygotsky påpeker viktigheten av å utfordre elevene på det nivået de er i læringsprosessen, på

samme måte som formativ vurdering ønsker å ta utgangspunkt i elevenes ståsted. Av den grunn er det også klare paralleller til tilpasset opplæring, som derfor blir et viktig teoretisk begrep innenfor formativ vurdering.

### 3.3 Tilpasset opplæring og differensiering

Tilpasset opplæring er et begrep som defineres av offentlige styringsdokumenter. Dette er et begrep som har røtter langt tilbake i tid, men virkelig har fått fotfeste i de siste læreplanene og har en sentral plass i Kunnskapsløftet (Imsen, 2014, s. 246). I Opplæringsloven § 1-3 slås det blant annet fast at alle elevene har rett til tilpasset opplæring, og at ”opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, læring og lære kandidaten”. Retten til tilpasset opplæring utdypes i Kunnskapsløftet. Der står det at tilpasset opplæring kan skje ved å variere bruk av lærestoff, arbeidsmåter og læremiddel, samt variasjon i organisering av opplæringa og intensiteten på den. Læreren må alltid være bevisst på at utgangspunktet til elevene er ulikt, og at de har ulik progresjon i utviklingen (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Et overordnet mål for Kunnskapsløftet er å øke omfanget av tilpasset opplæring slik at elevenes faglige prestasjoner blir bedre (Bachmann & Haug, 2006, s. 10).

Som et resultat av dette skal tilpasset opplæring gjelde både de svake og mer begavede elevene i skolen (Manger, Lillejord, Nordahl & Helland, 2013, s. 63). Dette betyr derimot ikke at alle elevene har rett til et individuelt tilrettelagt opplæringstilbud. Det skal forstås som et generelt prinsipp som skal ligge til grunn for all opplæring i skolen. Elevenes rett til tilpasset opplæring ivaretas gjennom *differensiering*. Dette kan enten foregå innenfor opplæringens ordinære rammer, eller som *spesialundervisning*. Spesialundervisning er også lovfestet og gjelder de elevene som ikke har, eller kan få, et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen (Briseid, 2006, s. 32). Av den grunn kan differensiering gjøres på to måter, og begrepet kan defineres som "å gjøre forskjell" (Briseid, 2006, s. 37). Videre er det skolens ansvar å tilpasse seg eleven (Imsen, 2014, s. 246). En forutsetning for å kunne drive differensiering er at læreren har den nødvendige kunnskapen om elevene sine. Videre krever det god planlegging og god organisering. Ofte kan dette føre til ekstraarbeid for læreren og det er i mange tilfeller svært tidkrevende (Valdermo & Eilertsen, 2002, s. 241).

### 3.3.1 Smal og vid forståelse av begrepet tilpasset opplæring

Det skilles mellom en smal og vid forståelse av tilpasset opplæring. Smal tilnærming ses på som tiltak som retter seg mot enkeltelever, der målsetningen er å gi god opplæring. Disse tilpasningene registreres og kan iverksettes direkte av både læreren og ledelsen (Bachmann & Haug, 2006, s. 7). Smal tilnærming kan være tilpasninger i form av ulike konkrete tiltak, metoder eller bestemte måter å organisere undervisningen på. Dette kan eksempelvis være tiltak rettet mot elever som trenger spesialundervisning og en individuell opplæringsplan, men det kan også være spesifikke tiltak innenfor den ordinære opplæringen (Manger mfl., 2013, s. 44-45).

En vid forståelse handler om å se det større bildet, altså skolen som en helhet. Den kan oppfattes som en ideologi eller pedagogisk plattform som gjelder for hele skolen og dens virksomhet. Skoleledelsen og lærerne må utarbeide en overordnet strategi der målsetningen er at alle elevene skal få en god opplæring innenfor de ordinære rammene (Bachmann & Haug, 2006, s. 7). Differensiering får følgelig en sentral posisjon når lærerne skal planlegge og tilrettelegge for god undervisning.

Videre skal skolen jobbe mot å være inkluderende og ivareta det store elevmangfoldet, i form av kjønn, sosial og kulturell bakgrunn, individuelle forskjeller, funksjonshemninger og lærevansker. Elevene skal trives og oppleve mestring og skolen som meningsfull. Ønsket er at skolen skal kunne drive en vid tilnærming til tilpasset opplæring, så langt det lar seg gjøre (Manger mfl., 2013, s. 42-43).

## 3.4 Metakognisjon og selvregulert læring

I dette delkapittelet redegjør vi for sentrale perspektiver innenfor metakognisjon og selvregulert læring. Vi mener at kompetanse på disse begrepene er viktig for å kunne vurdere om e-boka fungerer som intendert for både læreren og eleven.

Valdermo og Eilertsen (2002, s. 30) definerer metakognisjon som tenkning om tenkning. Videre omtaler de metakognisjon til å gjelde punktene; en persons *viten* om læring, *bevissthet* om grunnlaget for læring og *kontroll*. *Viten* refererer til en persons evne til å vite hvordan og hvorfor ens læring lykkes, mens *bevissthet* om grunnlaget for læring refererer til ens evne til å reflektere omkring formålet og hensikten med den aktuelle læringen. *Kontroll* omtaler en persons evne til å



kontrollere måten læring foregår, og kunne kontrollere læringsprosessens utvikling gjennom kompetente og hensiktsmessige beslutninger (Valdermo & Eilertsen, 2002, s. 31).

Flavell (1979, s. 906) sammenfatter de tre punktene til to hovedkomponenter innunder metakognisjon: en som omfatter kunnskap og bevissthet og en som omfatter kontroll. Videre deler han inn kunnskapsdelen inndelt i tre områder: *personkunnskap*, *oppgavekunnskap* og *strategikunnskap*. Personkunnskap dreier seg om et individs evne til å forstå seg selv og andre generelt eller i en læringssituasjon (Flavell, 1979, s. 907). For eksempel kan en elev ha mye selvtillit i et fag og mindre i et annet, eller plassere seg "midt på treet" som læringsdyktig elev i en klasse. Oppgavekunnskap er kunnskaper om forskjellen mellom ulike typer oppgaver og ulike type kunnskap (Flavell, 1979, s. 907). For eksempel skal en elev både kunne skrive skjønnlitterær tekst og reflekterende logg. Valdermo og Eilertsen (2002, s. 31) forstår oppgavekunnskap som *metakunnskaper*, fordi det handler om ens evne å tenke på begrepsbruk, eksempelvis forskjell mellom påstandskunnskap og prosedyrekunnskap. Det tredje område er strategikunnskap, som handler om kunnskaper om hvilke framgangsmåter som passer i forhold til bestemte oppgaver (Flavell, 1979, s. 907). Dette er for eksempel å bruke begrepskart når det er snakk om å avklare begreper og deres innbyrdes relasjoner, oppsøke samarbeidsmuligheter når en oppgave krever åpnere resonnement, eller å gjøre en dybdeorientert, skriftlig oppsummering for å finne hovedidéene i en tekst.

Det er i møte med konkrete læringssituasjoner at de tre kunnskapsområdene blir aktualisert. Flavell (1979, s. 907) eksemplifiserer poenget med at det kan være at en elev (til forskjell fra medeleven) bør velge strategi A (heller enn strategi B), for å løse oppgave X og ikke Y. Denne interaksjonen beskriver han som *metakognitive erfaringer*.

Den andre hovedkomponenten i metakognisjon omfatter de prosesser eller ferdigheter som regulerer, kontrollerer og overvåker ens egne kognitive erfaringer og er referert til som *kontrolldelen* (Flavell, 1979, s. 907). En annen forsker som støtter opp om Flavells forskning er Carolo Santana (Bunting & Lund, 2006, s. 73). Funnene hennes viste at gjenlesing var den vanligste læringsstrategien som ble tatt i bruk av elevene. Poenget hennes var at mange elever ikke visste at det fantes forskjellige måter å angripe teksten på, og at læreren har et særlig ansvar for å gi elevene verktøy slik at de å kan tilegne seg kunnskap. På bakgrunn av forskningen kom hun frem til at barn som har gode metakognitive ferdigheter kjennetegnes ved at de har en såkalt

*overvåkingsstemme* som hele tiden kontrollerer og vurderer hva de må gjøre for å forstå (Bunting & Lund, 2006). Det er ikke nok å bare ha strategier, men elevene skal hele tiden ta bevisste valg på grunnlag av erfaringer. Elevene som ikke endret strategi etter tre til fire gjenlesninger av teksten, manglet derfor kunnskap om hvilke andre strategier de kunne benytte.

Det er mange likheter mellom den litterære beskrivelsen av metakognisjon og selvregulert læring. Hopfenbeck (2014, s. 21) beskriver selvregulert læring som en aktiv, konstruktiv prosess der eleven setter egne læringsmål, for så å overvåke og kontrollere ens egen kognisjon, motivasjon og adferd (Hopfenbeck, 2014, s. 21). Hun mener at en viktig del av å være selvregulert er å kjenne til ulike læringsstrategier og være i stand til å velge strategier som er hensiktsmessige i forhold til de oppgavene man skal løse. Sammenligner vi denne forståelsen med Flavell omtale av metakognisjon, ser vi mange likheter. Slik Hopfenbeck beskriver må eleven kjenne til flere læringsstrategier, som Flavell refererer til som strategikunnskap. Samtidig må elevene ha oppgavekunnskap for å kunne vurdere hvilke strategier som fungerer bra til oppgaven.

I kapittelet for bakgrunn og aktualitet (1.1) fremkommer det at metakognisjon og selvregulert læring er et mål for skolen. Det er krevende å skille begrepene fordi litteraturen bruker mange felles egenskaper i sine definisjoner. Vi velger å forstå selvregulert læring som et sett av egenskaper. Ferdighetene kommer som et resultat av møysommelig trening som påvirker metakognisjonen til elever. Slik vi forstår Black og Williams (1998) og annen relevant litteratur, fordrer formativ vurdering selvregulerende elever, men dette forutsetter også metakognitive evner hos elevene.

## **4 Forskningsdesign**

Dette kapitlet har som formål å gi innsikt i det metodiske rammeverket som studien bygger på. Dermed vil kapitlet søke etter å etablere en transparent og bevisst tilnærming til vår egen forskningsprosess. I det første delkapitlet skal vi redegjøre for hvorfor vi plasserer studien innenfor et konstruktivistisk forskningsparadigme. Deretter skal vi redegjøre for hvorfor vi har valgt en hermeneutisk forskningsstrategi som har ledet oss til en kvalitativ tilnærming. I de påfølgende kapitlene skal vi presentere utvalget til studien, metodebruk og gjennomføring av datainnsamlingen.

### **4.1 Studiens vitenskapsteoretiske forankring**

I dette studiet søker vi svar på hvilke muligheter og utfordringer det ligger i anvendelsen av en evalueringsbok som har til hensikt å fremme formativ vurdering. Slik vi tolker forskningsspørsmålet, er det våre konstruksjoner og erfaringer fra omgivelser, som vil være avgjørende for hvilke svar vi finner frem til. Et ontologisk perspektiv vil derfor prege det epistemologiske aspektet av studiet, i den forstand at vi søker kunnskap som er konstruert, og at sannhet og overbevisninger om erfaringer er baserte på menneskeskapte etablerte konvensjoner og individuelle erfaringer (Postholm, 2013, s. 34-35). Vår studie befinner seg derfor innenfor et konstruktivistisk forskningsparadigme.

### **4.2 Kvalitativt forskningsdesign og hermeneutisk forskningsstrategi**

I det konstruktivistiske forskningsparadigmet betraktes kunnskap som en konstruksjon av forståelse og mening, noe som innebærer at kunnskapen ikke er gitt, men stadig er i endring (Postholm, 2013, s. 23). Av den grunn fordret vår studie et kvalitativt forskningsdesign. Et slikt forskningsdesign kjennetegnes ved at det er mye informasjon fra få enheter som innhentes og er gjenstand for analyse. Typiske metoder for kvalitativt design er intervju og observasjoner. En sterk side ved kvalitativt design er at den legger opp til mye sammenhengende og uttømmende informasjon om få enheter (Grønmo, 2016, s. 126). En annen fordel er at kvalitativt

forskningsdesign legger opp til en fleksibilitet i forskningsarbeidet, der utvelgelsen av analyseenheter kan foregå parallelt med analysen (Grønmo, 2016, s. 126).

Som en konsekvens av at vår studie er plassert innenfor et konstruktivistisk forskningsparadigme, utformet vi et kvalitativt forskningsdesign for å innhente rik og utfyllende informasjon fra feltet. For å kunne besvare forskningsspørsmålet og bidra til fagfeltet, så vi det som nødvendig å tolke informasjonen vi hentet inn og har av den grunn en hermeneutisk tilnærming.

Tradisjonelt fremhever hermeneutikken betydningen av å fortolke andre personers handlinger gjennom å utforske et dypere meningsinnhold enn det som først er innlysende (Thagaard, 2015, s. 41). Videre tar hermeneutikken utgangspunkt i ontologien, som legger vekt på at det egentlig ikke finnes en sannhet og at kunnskap er en menneskelig konstruksjon. Kunnskapen kan tolkes på flere nivåer og må sees ut i fra den sammenheng det vi studerer er en del av (Thagaard, 2015, s. 42). Ved å anvende hermeneutikken er innsikt i aktørenes intensjoner også viktig for at forskeren skal forstå handlingenes mening. Innsikten i intensjonene utvikles i et samspill mellom aktørenes selvforståelse og forskerens forforståelse. I hermeneutikken skal fortolkningen også omfatte forskerens forforståelse, som består av egne erfaringer og betraktningmåter, faglige begreper og teoretiske referanserammer. Forskeren skal bruke dette som et viktig grunnlag for sin forståelse av aktørene og handlingens mening. Thagaard (2015, s. 42) fremhever at en fordel med hermeneutisk tilnærming er at den legger opp til tolkninger på flere plan. Fortolkninger *av første grad* innebærer å tolke det som skjer. På dette nivået tolker informantene sin livssituasjon på linje med forskeren. Fortolkninger *av annen grad* handler om å avdekke en handlings symbolske betydning. Annengrads fortolkninger representerer forskerens tolkninger av en virkelighet som allerede er tolket av deltakerne. Pendlingen mellom ulike fortolkningsgrunnlag og forståelsesmåter utgjør *den hermeneutiske sirkel*. I en slik tilnærming fortolker forskeren en virkelighet som allerede er fortolket av dem som deltar i den samme virkeligheten (Thagaard, 2015, s. 42).

### 4.2.1 Utvalg og tilgang til feltet

På grunn av vårt forskningsspørsmål fordret informanter med god innsikt i formativt vurderingsarbeid, valgte vi strategisk utvelgelse. Strategisk utvalg bygger på at utvelgelsen ikke skal være tilfeldig, men derimot på systematiske vurderinger av hvilke enheter som ut fra teoretiske og analytiske formål er mest interessante (Grønmo, 2016, s. 103). Med andre ord velger vi deltakere som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til forskningsspørsmålet. Av den grunn ønsket vi tilgang på minst tre lærere fra den aktuelle skolen.

Det er vanlig praksis ved Universitet i Tromsø at alle masterstudenters formelle tilgang til feltet avtales gjennom deres veiledere. Våre veiledere satte oss derfor i kontakt med en skole de visste hadde drevet mye med formativ vurdering og hatt det som utviklingsarbeid tidligere. Da den første godkjenningen var på plass, kunne vi lage et informasjonsskriv. Der skrev vi en kort innledning om bakgrunnen og formålet med studien og sendte det til rektoren på den aktuelle skolen. I dette informasjonsskrivet fokuserte vi på dybdelæring og undervisningsvurdering som temaer i fremtidens skolen. I etterkant av datainnsamlingen har vi endret begrepsbruken fra *undervisningsvurdering* til *formativ vurdering*. På bakgrunn av at vi spisset studien mot formativ vurdering, valgte vi å kutte ut begrepet dybdelæring av hensyn til studiens omfang. Videre formidlet vi i informasjonsskrivet et ønske om tilgang til minst tre informanter som kunne bidra til vår datainnsamling ved å stille opp på et intervju på ca. 30 minutter, samt at vi ønsket å observere daglig undervisningspraksis i to uker (vedlegg 1).

Informantene våre jobber på mellomtrinnet på en utkantskole i Troms. Alle lærerne ved den aktuelle skolen er godt kjent med e-boka og har blitt kurset i "undervisningsvurdering". De har av den grunn særlig god innsikt i det vi ville studere. Hver og enkelt lærer ved skolen kan betraktes som en såkalt "ekspert-gruppe", som innehar spesiell kompetanse på e-boka (Grønmo, 2016, s. 126). Vi fikk positiv respons fra rektor, som satte oss i kontakt med tre informanter som kunne tenke seg å bidra i vår studie. Informantene var tre lærere på mellomtrinnet, som alle hadde meldt seg frivillig på et fellesmøte der rektor informerte om vår studie. Dette var i tråd med vårt ønske, en gruppe lærere fra mellomtrinnet, fordi tilhørende lærere og deler av elevene hadde arbeidet lenge med e-boka.

Vi arrangerte et møte med informantene etter utvelgelsesprosessen. I forkant av møtet var det en mailkorrespondanse der vi forespurte om det var interesse for et møte i forkant. Denne

korrespondansen ga oss allerede en relasjon til informantene. Et møte ville også gi ytterligere innsikt i lærernes situasjon og deres forkunnskaper om formativ vurdering. Den nye informasjonen var derfor svært nyttig for oss i forberedelsen av intervjuguiden.

I møtet med lærerne var det viktig å få avklart mulighetene for observasjon av deres undervisningspraksis. Uheldigvis var det kun to av de totalt tre informantene som kunne stille til møtet, men de to oppmøtte skulle overbringe informasjon til den siste informanten. Vi opplevde informantene som trygge under den uformelle settingen, og de tilbød oss uoppfordret å se på evalueringbøkene, med et forbehold om at foreldrene og elevene syntes det var greit. Dette var vi selvsagt positive til, ettersom e-boka sannsynligvis ville være en ny god kilde til informasjon. Således ble innholdsanalyse den tredje metoden i metodetrianguleringen. I informasjonsskrivet som ble sendt til foreldrene ble det lagt tydelig vekt på at de kunne trekke barnet fra observasjonen, og tilgangen til deres evalueringbok. Foreldrene fikk derfor muligheten til å gi beskjed dersom de ikke ønsket at sine barn eller deres evalueringbøker skulle være en del av vårt prosjekt (se vedlegg 2). Dette var dermed med på å gi en formell tilgang til evalueringbøkene. Følgelig fikk vi tilgang på alle evalueringbøkene til tre klasser, i alt 63 bøker. På grunn av størrelsesordenen på den tilgjengelige dataen, måtte vi vurdere utvelgelsesmetode. Vi valgte å ta utgangspunkt i en to-ukers periode, som lå nærmest i tid. Dette var et strategisk valg, fordi vi mente at det var sannsynlig at disse ukene satt friskt i minnet hos lærerne, og at vi således kunne få rikere beskrivelser (Thagaard, 2015, s. 60).

Videre i kapittelet vil vi redegjøre for metodene for innsamling av data, hvordan vi forberedte oss og hvordan vi gjennomførte innsamling av data.

### **4.3 Metodetriangulering**

For å styrke vår helhetsforståelse og således den dobbelt hermeneutiske tilnærmingen, har vi valgt å bruke metodetriangulering. Metodetriangulering innebærer et undersøkelsesopplegg som er basert på en kombinasjon mellom ulike data og metoder. Innenfor samfunnsvitenskapen betyr triangulering at bestemte sosiale fenomener studeres ut i fra ulike synspunkter og ulike synsvinkler (Grønmo, 2016, s. 67). En fordel er at kombinasjonen av metoder, gir grunnlag for en mer allsidig belysning av de fenomenene, som skal studeres. Vår tilnærming til intervjudataen

kan derfor sies å være induktiv, ettersom vi tok sikte på å indusere en bestemt teoretisk forståelse ut fra fortolkningene til lærerne (Grønmo, 2016, s. 50).

For å styrke helhetsforståelsen av våre egne og lærernes fortolkninger, valgte vi i tillegg å observere den ukentlige gjennomgangen av e-boka. Det var intervjuene som utgjorde mesteparten av datamaterialet, og observasjonene ble gjennomført for å skape en større bredde i datamaterialet. Observasjonene ble gjennomført i etterkant av, og med utgangspunkt i, intervjudataene. Vi hadde av den grunn en deduktiv tilnærming til observasjonene. Det betyr at vi tar utgangspunkt i eksisterende teori, som hadde relevans til forskningsspørsmålet vårt. Den tredje metoden for datainnsamling er innholdsanalyse av e-boka, som vi fikk tilgang på under perioden for datainnsamlingen. I likhet med de halvstruktureerte observasjonene hadde dette leddet også en støttefunksjon i metodetrianguleringen og var således også deduktiv. Avslutningsvis er det viktig å påpeke at metodetrianguleringen også har til hensikt i å styrke tilliten til både metodene og resultatene i vår studie.

#### **4.4 Semistrukturert intervju som forskningsmetode**

Intervju er et fleksibelt redskap for å samle inn data. Intervjuet gir fordelaktig rom for spontane meningsutvekslinger og retningsforandringer. Metoden åpner opp for fyldige og detaljrike beskrivelser fra informantene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 42). Videre gir intervjuet forskeren muligheten til å stille utdypende og inngående spørsmål som kan gi reflekterte svar på komplekse forskningsspørsmål. Valget av intervju som metode kom som en naturlig følge av vårt forskningsspørsmål og forskningsdesign. Vi valgte individuelle semistrukturerte intervjuer, fordi vi ønsket å ta tak i den enkelte lærers tanker, erfaringer og perspektiver. På den måten fungerte intervjuet som en type samtale med en intervjuguide som et utgangspunkt. Denne intervjuformen ga oss muligheten til å bevege oss frem og tilbake i rekkefølgen på de ulike teamene og spørsmålene som vi hadde utformet i intervjuguiden (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46).

#### 4.4.1 Utvikling av intervjuguide

Til grunn for intervjuet ligger en intervjuguide med en overvekt av åpne spørsmål. Åpne spørsmål gir informanten selv mulighet til velge ut informasjon. Samtidig bidrar det til å utjevne maktstrukturen mellom informant og intervjueren, ettersom informanten i stor grad får sjansen til å opptre som ekspert. Intervjuguiden i denne studien er utarbeidet med tanke på å kunne besvare forskningsspørsmålet. Hensikten med intervjuene var som nevnt å lære mer om lærernes vurderingspraksis, da med et spesielt fokus på formativ vurdering og evalueringsboka deres. Vi gjorde en grundig jobb for å sikre oss at spørsmålene kunne brukes for å besvare forskningsspørsmålet. Etter å ha lest oss opp på forskning og litteratur, hadde vi en brainstorming der vi noterte ned alle spørsmål vi kunne tenke oss. Deretter begynte vi å snevre inn og plassere spørsmålene i kategoriene våre. Tilslutt skrev vi en begrunnelse for hvorfor vi ønsket å stille akkurat det spørsmålet. På den måten kunne vi kvalitetssikre oss selv på at vi faktisk stilte spørsmål som var relevante for å få svar på forskningsspørsmålet. Disse to spørsmålene eksemplifiserer dette:

- Kan du fortelle litt om vurderingspraksisen generelt på skolen? (Innledningsspørsmål)  
(Starte med en åpent spørsmål som gir oss nødvendig informasjon, samt at det er informanten som har styringen og får kommet med sine subjektive opplevelser og erfaringer)
- Hva er skolens målsetning med dette prosjekt (Oppfølgingsspørsmål)  
(Finne ut hva som er hovedessensen med prosjektet, hvorfor de egentlig gjør det. Da får vi også svar på om dette er kommunisert godt nok ut fra ledelsen til lærerne, som nevnt i teorien er skoler avhengig av en sterk og tydelig leder om slike utviklingsarbeid skal fungere optimalt.

I tillegg hadde vi kategorisert spørsmål som introduserende, inngående, eksemplifiserende, noe som skulle være en huskeliste dersom ikke informantene tok initiativet til å reflektere utover de introduserende spørsmålene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 166-167). Den endelige intervjuguiden besto til slutt av seks ulike kategorier. Disse var oppstart, vurderingspraksisen på skolen, evalueringsboka, tilpasset opplæring/differensiering, skole – hjem samarbeid og noen



avsluttende spørsmål. Det var totalt 23 spørsmål der enkelte bestod av en serie underspørsmål (vedlegg 3).

I forkant av intervjuet gjennomførte vi flere testintervjuer med hverandre for å øve på flyten, øyekontakt og å stille spontane inngående spørsmål. I etterkant ser vi på dette som en svært viktig del av forberedelsene til intervjuet og at det ga oss verdifull innsikt i våre talevaner. Samtidig var det viktig å bli komfortabel med den digitale båndopptakeren, slik at vi kunne ha et uanfektet forhold til den under intervjuet.

#### **4.4.2 Gjennomføring av intervju**

En god relasjon mellom forskere og informanter gir større rom for å utveksle "hverdags erfaringer" fra praksis. Dette er i tråd med (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 160), som skriver at sjansen for et godt intervju øker i en uformell setting, og at rammene bør være betryggende for informantene. Videre vil en god relasjon skape en gjensidig respekt, og symmetrisk maktstruktur (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 51). Således fungerte møtet vi hadde med informantene i forkant av intervjuet som en fin iscenesettelse av intervjusituasjonen. Vi valgte også å sende informantene intervjuguiden på forhånd. Det er informantenes tanker, tolkninger, og opplevelser som er hovedfokuset for intervjuet, og det ville være en fordel for oss om de fikk forberede gode svar.

Det var informanten respons på våre åpne spørsmål som skulle styre samtalen, vi måtte derfor være forberedt på å kunne stille gode oppfølgingsspørsmål, også kjent som aktivt samtalepreget intervjuing (Andersen, 2013, s. 120-121). Dermed la vi til rette for at temaer og spørsmål fra intervjuguiden kunne fungere som rettleidere under intervjuet. Vi ble moderatorer under intervjuet, fordi vi underveis passet på å være innom ulike temaer og spørsmål, og intervjuguiden fungerte på den måten som en huskeliste.

Under alle intervjuene brukte vi båndopptak med samtykke fra informantene. Vi erfarte flere fordeler ved å bruke opptak, både ved at du fanger hvert ord som blir sagt, og at forsker kan ha fullt fokus på samtalen med informanten (Thagaard, 2015, s. 113). I tillegg gir opptakeren mulighet til å transkribere intervjuet i etterkant. Oppbevaring av opptakene ble lagret i samsvar med forskningsetikk (5.1).

Intervjuene av to informanter fant sted på den samme dagen, mens intervjuet av den tredje fant sted på et senere tidspunkt den samme uka. Vi opplevde at lærerne var godt forberedte og interesserte i å bidra med sine synspunkter. Ut i fra innholdet i intervjuene opplevde vi at lærerne enten hadde snakket sammen om intervjuguiden, eller at begrepene var godt integrert i skolekulturen.

## **4.5 Halvstrukturert observasjon av første orden**

Som et supplement til intervjuene anvendte vi også observasjon som metode for datainnsamlingen. Observasjon er noe mennesker foretar seg daglig i hverdagen. Det er derimot vanlig å bruke begrepet *oppmerksom iakttagelse* i pedagogiske sammenhenger (Bjørndal, 2011, s. 32). For pedagoger er observasjon en profesjonell ferdighet, og det å ha en oppmerksom iakttagelse vil si at man ser etter noe som har pedagogisk betydning, som igjen kan gjøre at forholdene for læring og utvikling blir bedre. Observasjoner i slike pedagogiske sammenhenger har et systematisk observasjonsfokus, altså at man ser etter noe spesifikt, enkelthendelser eller lignende (Postholm & Moen, 2009, s. 56).

I vårt prosjekt var observasjon en viktig datakilde, fordi den kunne gi oss større innsikt i konteksten rundt selve e-boka, vi kunne observere hvordan lærerne faktisk gjennomgår læringsmålene, vi kunne få med oss hvilke muntlige tilbakemeldinger læreren ga til elevene og vi kunne observere tidsbruken. I utgangspunktet hadde vi en tanke om å observere en eller flere klasser over en periode på totalt to uker, men etter en god diskusjon med informantene våre kom vi fram til at dette ikke ville være hensiktsmessig. Sammen fant vi ut at det ville bli for omfattende. Informantene mente det ikke ville være nødvendig å observere hele undervisningsuker, fordi de kun brukte e-boka på fredager eller mandager. Vi ble derfor enig om å observere de tre informantene i en undervisningsøkt, der de gjennomgikk de ukentlige læringsmålene i e-boka.

### **4.5.1 Utvikling av observasjonsskjema**

På bakgrunn av det overnevnte, bestemte vi oss for å ha observasjon av første orden. Det vil si at vår primære oppgave var å observere den pedagogiske situasjonen (Bjørndal, 2011, s. 32), som i

dette tilfelle var klassens gjennomgang av e-boka. Observasjonsfokuset lå i all hovedsak på lærerne. Videre skulle vi ikke være deltakende i undervisningen og heller ikke ha noen form for interaksjon med elevene. Grunnen til at vi valgte denne observatørrollen var for å sikre høy kvalitet på observasjonene, vi hadde ingen intensjon om å forandre eller påvirke allerede eksisterende praksis. Vi ønsket å lære av deres praksis. På bakgrunn av dette falt det naturlig å ha en lav grad av deltakelse og en høy grad av åpenhet ovenfor lærerne og elevene (Bjørndal, 2011, s. 47). Vi hadde noen holdepunkter vi skulle se etter, som hvilke type tilbakemeldinger elevene fikk fra læreren, hvordan lærernes praktiske gjennomgang av ukas læringsmål foregikk og lærernes tidsbruk. Samtidig ønsket vi å gå inn med et forholdsvis åpent sinn og ha muligheten til å notere ned og la oss fascinere av uforutsette situasjoner. Vi gjennomførte dermed halvstruktureerte observasjoner av første orden (Bjørndal, 2011, s. 32 og 53).

På forhånd hadde vi utarbeidet et observasjonsskjema uten noen faste kategorier, men det inneholdt tre ulike kolonner (vedlegg 4). Dette gjorde vi for at observasjonsfasen og notatene skulle bli mer strukturerte, samt at analyseprosessen skulle bli mer oversiktlig (Bjørndal, 2011, s. 53). I den første kolonnen sto det: *Tema*. Der skulle vi notere ned det som var tema. Eksempelvis kunne et notat der være "norsk" eller "engelsk". I kolonne nummer to sto det: *Beskrivelse. Hva sies? Hva skjer?* Denne kolonnen har relasjon til den første, og her kunne vi for eksempel notere ned hva som skjedde eller hvilke situasjoner som oppsto da de gjennomgikk læringsmålet i norsk eller engelsk. I den siste kolonnen sto det: *Tolkning*. Her skulle vi tolke situasjonene og eventuelle andre episoder som oppsto. Denne kolonnen skulle vi i utgangspunktet ta i bruk i etterkant av observasjonene, men vi kunne også bruke den for å notere umiddelbare tolkninger.

#### **4.5.2 Gjennomføring av observasjon**

Informantene hadde allerede før vi kom informert elevene om at det ville komme to studenter som skulle observere gjennomgangen av evalueringa. Denne informasjonen hadde lærerne også gitt til elevenes foreldre, og det var ingen innvendinger mot dette. I tillegg holdt vi en liten presentasjon av oss selv og fortalte elevene hvorfor vi var der. Under observasjonen satte vi oss bakerst i klasserommet for å skape minst mulig forstyrrelser. Det virket som elevene var vant til å ha flere voksne i klasserommet, og vi mener selv at de ikke lot seg forstyrre av oss.

Det vi observerte notere vi direkte inn i observasjonsskjemaet. Da gjennomgangen av e-boka var ferdig og de skulle fortsette med vanlig undervisning, trakk vi oss tilbake og gikk gjennom notatene på et grupperom. På den måten fikk vi diskutert det vi hadde observert mens det ennå lå friskt i minne. Hver observasjon tok ca. 30 – 40 minutter, og vi brukte ca. samme tidsspenn på å diskutere oss gjennom notatene.

## **4.6 Innsamling av dokumenter**

Den tredje leddet i metodetrianguleringen var innsamling av elevenes evalueringsbok. I likhet med observasjon var hensikten bak innsamlingen å styrke vår helhetsforståelse av vurderingspraksisen og fortolkning av lærernes refleksjoner. Elevbøkene faller innunder det Grønmo (2016, s. 175) betegner som dokumenter. Innsamlingen av dokumenter skilte seg ut fra den andre dataen vi hadde samlet inn i feltet, ved at e-boka var skrevet for et annet formål enn det vi skal bruke den til.

I forkant av innsamlingen hadde lærerne sendt ut et informasjonsskriv. Skrivet inneholdt en kort presentasjon av vårt studie, og at vi som forskere kunne tenke oss å samle inn evalueringsbøkene til elevene. Informasjonsskrivet var viktig for å sikre oss tillatelse, og være i overensstemmelse med de etiske retningslinjene (5.1). Datainnsamlingen ble gjennomført i etterkant av intervjuene. I etterkant ser vi at en innsamling av dokumenter på et tidligere tidspunkt kunne ha vært mer fordelaktig. På grunn av at vi samlet inn dokumenter i etterkant av intervjuene, fraskrev vi oss muligheten til å stille inngående spørsmål til læreren rettet mot e-boka. Dermed ble det opp til oss som forskere å analysere dokumentet, og ut i fra analysen tolke lærerne.

## 5 Vurdering av studiens kvalitet

I dette kapittelet skal vi vurderes studiens kvalitet. Innunder dette kapittelet har vi også valgt å ta for oss forskningsetikk, fordi dette har betydning for studiens datakvalitet. I delkapittel 5.1 vil ta for oss forskningsetikk og vi vil gjøre rede for, samt vurdere, fire viktige etiske overveielser i studien vår. Delkapittel 5.2 omhandler *Datakvalitet*, der vil vi belyse studiens relabilitet og validitet.

### 5.1 Forskningsetikk

Før vi startet med masterprosjektet måtte vi tenke gjennom noen etiske dilemmaer. Vi skulle sikre at alle deltakerne hadde frihet og selvbestemmelse, de skulle unngå en urimelig belastning og vi skulle hele veien trygge deres privatliv og anonymitet. Forskningsprosjekter som inkluderer personer har en hovedregel om at deltakerne skal bli informert og ha mulighet til å gi et fritt samtykke. Som forsker er det viktig å forholde seg til de forskningsetiske retningslinjene innenfor området man skal forske på. Vår utdanning og studie faller inn under samfunnsvitenskap og humaniora. I den forbindelse har NESH utarbeidet forskningsetiske retningslinjer og normer som vi har måtte forholde oss til (NESH, 2016b).

Vi måtte undersøke om prosjektet var meldepliktig til NSD. I vårt tilfelle skulle vi anvende båndopptaker i forbindelse med intervjuene. På forhånd hadde vi gjennomført meldetesten på NSD sine sider. Den viste at vi ikke trengte å melde inn prosjektet. Vi var likevel litt usikre på noen punkter rundt båndopptakeren og innholdsanalysen. Vi ringte derfor direkte til NSD og fikk opplyst at vi ikke trengte å melde det inn. Selv om vi skulle bruke båndopptaker, så lenge ingen sensitive opplysninger kom fram under intervjuene eller i evalueringsbøkene, samt at vi lagret opptakene og fotografiene av e-boka på en forsvarlig måte. Disse ble lagret på én minnepenn. Da alt dette var på plass, kunne vi sette i gang med datainnsamlingen.

#### 5.1.1 Informert samtykke

Forskningsprosjekter må følge prinsippet om å ha fått informantenes informerte samtykke. Det er forskerens ansvar å gi tilstrekkelig med informasjon om prosjektet. Dette innebærer at

informanten har fått informasjon om forskningsfeltet, formålet med forskningen, hvem som står bak prosjektet, hvem som har tilgang til innsamlet data og eventuelle følger av å delta. I tillegg må samtykket være fritt, noe som betyr at de ikke må utsettes for et ytre press eller at det kan oppstå begrensninger i den personlig handlefriheten. Kravet om et informert samtykke er også forankret i personopplysningsloven (NESH, 2016a). På bakgrunn av dette har informanten mulighet til å vurdere sin deltakelse i studien og hvilke eventuelle fordeler og ulemper det kan innebære. Det informerte samtykket fikk vi innhentet i forkant av datainnsamlingen. Som nevnt i delkapittel (4.3) sendte vi ut et informasjonsskriv der informantene måtte skrive under en samtykkeerklæring.

Det kan oppstå flere utfordringer ved et informert samtykke når det gjelder kvalitativ forskning. Eksempelvis kan det være vanskelig å avgjøre hvor mye og detaljert informasjon man skal gi på forhånd. Dette kan føre til en endring i atferd hos informantene, samt at det kan påvirke utsagnene deres i intervjusituasjonen (Thagaard, 2015, s. 26). Dette var noe vi hadde tenkt gjennom på forhånd, både med tanke på hvor mye informasjon vil skulle ha med på informasjonsskrivet, og om de skulle få intervjuguiden tilsendt på forhånd. I informasjonsskrivet valgte vi å ha en åpen tilnærming, fordi det var viktig for oss å få fram at vi ønsket å studere og lære av deres vurderingspraksis. Vi ønsket ikke at vår forforståelse på feltet skulle komme fram i skrevet. Informantene fikk tilsendt intervjuguide i forkant av intervjuet på e-post. Grunnen til at vi gjorde dette var fordi vi ønsket utfyllende og gode svar. Samtidig hadde vi også andre datakilder i form av observasjon og innholdsanalysen som kunne gi oss data fra flere ulike perspektiver. Videre har kvalitative studier ofte stor fleksibilitet som gjør at det kan oppstå flere endringer i forskningsopplegget. På den måten vil samtykket til informantene ikke være basert på fullstendig informasjon om forskningsprosjektet (Thagaard, 2015, s. 27). Det var derfor viktige for oss å ha en god dialog med informantene om at det kunne skje endringer underveis i datainnsamlingsperioden. For oss var denne gode dialogen en kvalitetssikring, fordi vi hadde mulighet til å kontakte skolen og informantene underveis i forskningsprosessen.

### **5.1.2 Konfidensiell og anonym deltakelse**

Konfidensialitet er et viktig hensyn vi som forskere må ivareta. Dette innebærer at den innsamlede dataen som kan inneholde personlige forhold skal behandles konfidensielt og

fortrolig. Informasjonen som informantene kommer med skal ikke kunne formidles videre slik at de kan identifiseres eller gjenkjennes på noen som helst måte. Det er også et juridisk krav å verne deres personlige integritet og privatlivets fred (NESH, 2016a). I vår studie var ingen personlige eller sensitive opplysninger relevante eller nødvendige for forskningsspørsmålet. Likevel kan det gjennom kvalitative intervjuer fremkomme navn på både lærere, elever og skolen. Slike intervjusituasjoner krever ofte en forholdsvis nær kontakt med informanten. I vårt datamateriale ble ingen enkeltelever eller andre lærere på skolen nevnt ved navn. Informantenes navn ble anonymisert i transkripsjonen og vi ga dem pseudonymene L1, L2 og L3. Skolen ble også anonymisert. Disse pseudonymene er også brukt i den publiserte masteroppgaven. En utfordring ved å anonymisere informantene er å kunne fremstille resultatene og funnene slik at de fremstår som pålitelige, samtidig som studien er transparent og etterprøvbar. I slike tilfeller går prinsippet om konfidensiell behandling av informantene foran etterprøvheteren (Thagaard, 2015, s. 29). Vi har derfor hatt sterkt fokus på å behandle informantenes konfidensialitet på en fortrolig måte baserte på de etiske kravene.

### **5.1.3 Hva innebærer det å delta i studien?**

Som forskere må vi på en etisk forsvarlig måte være bevisste på eventuelle konsekvenser deltakelsen i forskningsprosjektet kan ha for informantene og den aktuelle skolen, både i positiv og negativ forstand (Thagaard, 2015, s. 30). Vårt formål med studien var som nevnt flere ganger å gå inn med et åpent sinn og lære av deres vurderingspraksis. På grunn av dette ser vi det som en fordel for begge parter. Vi får lære av informantene samtidig som de får vist fram en vurderingspraksis som skolen har utviklet over flere år. På en annen side har vi som forskere et ansvar for at det ikke medfører noen ulempe for lærerne og resten av skolen. I etterkant av datainnsamlingen og i analyseprosessen har vi vært bevisste på å ikke virke som eksperter eller bedrevitere i drøftingen vår. Som forskere har vi etter beste evne sett dataen vår opp mot annen relevant forskning og litteratur, og vi har derfor sett på både muligheter og utfordringer ved bruken av en e-bok. Dette kan igjen føre til en gjensidig positiv effekt for begge parter, fordi de får input fra oss som forskere, samtidig som vi har fått en større innsikt i temaet formativ vurdering gjennom en hermeneutisk tilnærming. På den måten kan dette forskningsprosjektet fungere som et bidrag til allerede eksisterende forskning på feltet.

### **5.1.4 Etiske betraktninger vedrørende observasjonen**

Det er fem etiske avveininger som er viktig å tenke gjennom i forhold til observasjonene våre. Disse er hensikten med observasjonene, stedet der observasjonene ble gjennomført, hvordan vi gjennomførte det, omfanget av observasjonene og hva det skal brukes til i etterkant (Bjørndal, 2011, s. 142-143). Hensikten ved vår observasjonen var å få et bredere datamateriale til studien vår. Ingen sensitive opplysninger om enkeltelever var relevante. Videre innhentet vi observasjonene i klasserommet, og på bakgrunn av dette er det begrensede muligheter med tanke på at det skal fremkomme sensitive opplysninger fra både elever og læreren. Fokus lå på e-boka, metoden formativ vurdering og eventuelle læringssituasjoner som oppsto i forbindelse med dette. Da vi observerte plasserte vi oss bakerst i klasserommet, og på den måten forstyrret vi ikke undervisningen eller tiltrakk oss unødvendig oppmerksomhet. I tillegg observerte vi kun tre undervisningsøkter i tre ulike klasser, slik at det var et begrenset omfang. Observasjonene ble brukt til forskning i vårt masterprosjekt, og det var kun vi og våre veiledere som hadde tilgang til observasjonsnotatene. Elevenes foreldre ble på forhånd informert om observasjonen gjennom et informasjonsskriv som lærerne sendte ut. Der fikk foreldrene mulighet til å trekke barnet sitt fra både observasjonene og fotografi av e-boka. Det var ingen foreldre som hadde noen innvendinger mot dette, så vi tolker det slik at de har fått nødvendig og tilstrekkelig informasjon og derfor har samtykket til observasjonen. Alt materiell ble også destruert ved studiens slutt punkt. Det ble heller ikke brukt lydopptak eller video i observasjonen.

## **5.2 Datakvalitet**

Samfunnsvitenskapelige data kan være av varierende kvalitet (Grønmo, 2016, s. 237). Det er derfor viktig for oss som forskere at datakvaliteten er så god som mulig. Dette er med på å gi masteroppgaven troverdighet og en forutsetning for å gi holdbare og fruktbare analyseresultater. Kvaliteten på dataen er høy dersom den er egnet til å belyse forskningsspørsmålet (Grønmo, 2016, s. 237). Hensikten med dette delkapittelet er å drøfte studiens data, og se om innsamlet empiri kan belyse og svare på forskningsspørsmålet vårt. I den forbindelsen er begrepene reliabilitet og validitet de viktigste aspektene å se på for å vurdere datamaterialet.

Begrepene reliabilitet og validitet har vært gjenstand for diskusjon innenfor kvalitative studier. Flere forskere har valgt å se bort i fra disse begrepene, og mener det skaper hindringer for



kreativiteten og den store friheten som ligger i kvalitativ forskning. I stedet for har de brukt begreper som troverdighet, tilforlidelighet, sikkerhet og bekreftbarhet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 275). Samtidig viser Grønmo (2016, s. 249) at begrepene validitet og reliabilitet er overførbare og mulige å bruke i kvalitative forskningsstudier. Videre skriver Grønmo (2016, s. 242) at høy validitet forutsetter høy reliabilitet, mens reliabilitet nødvendigvis ikke gir høy validitet. Vi vil derfor videre i masteroppgaven bruke disse begrepene og starte med å diskutere for dataens reliabilitet.

### 5.2.1 Reliabilitet

Reliabilitet handler om troverdigheten og konsistensen til forskningsresultatene. Et viktig aspekt er om resultatet kan reproduseres på et annet tidspunkt av andre forskere ved å bruke de samme datainnsamlingsmetodene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). En gjennomgang av reliabiliteten er en indikator på om forskningsprosjektet er gjort på en pålitelig og tillitsvekkende måte. Det er vår oppgave som forskere å argumentere for reliabiliteten ved å gjøre rede for hvordan vi har utviklet dataen vår i løpet av forskningsprosessen (Thagaard, 2015, s. 201).

I kvantitative studier kan forskere bruke standardiserte metoder for å teste og beregne reliabiliteten. Dette er ikke mulig eller hensiktsmessig i kvalitativ forskning. Grunnen er at kvalitative undersøkelsesopplegg og datamateriale er mindre strukturerte, samt at innsamlingen av data ikke kan ses på som en separat fase. Den foregår i nær tilknytning til analysen og tolkningen, ofte utvikles undersøkelsesopplegget under selve datainnsamlingen og den tilpasses og justeres av konteksten. Av den grunn vil et kvalitativt undersøkelsesopplegg, samt datainnsamlingen, alltid avhenge av når det gjennomføres og hvem som gjør det. Reliabiliteten avhenger dermed av at funnene som presenteres baserer seg på faktiske forhold og ikke forskerens subjektive skjønn eller tilfeldigheter under forskningsprosessen (Grønmo, 2016, s. 248-249). Derfor må reliabilitetsdrøftningen ta for seg hvordan datamaterialet er preget av konteksten for studien (Grønmo, 2016, s. 250).

For å drøfte konteksten tar Grønmo (2016, s. 250-251) for seg to typer konsistens. Disse er *intern* og *ekstern konsistens*. Intern konsistens tar for seg forholdet mellom ulike deler av innsamlet data. For at den interne konsistensen skal være god må de ulike dataelementene være rimelige og

plausible i forhold til hverandre. I dette ligger det at de ulike delene av datamaterialet passer sammen og de passer inn i det helhetlige bilde av det forskerne studerer (Grønmo, 2016, s. 250). I vår studie er den interne konsistensen god fordi dataelementene henger godt sammen, og de er med på å belyse forskningsspørsmålet på hver sin måte.

Ekstern konsistens tar for seg forholdet mellom den innsamlede dataen og andre relevante opplysninger. Videre er den eksterne konsistensen avhengig om det er samsvar mellom innsamlet data og eventuelle andre relevante opplysninger. Dersom dette samsvarer på en god måte, er den eksterne konsistensen god. Det vil si at datamaterialet både må passe inn i studiens kontekst, samt sees på som rimelig ut fra en større kontekst (Grønmo, 2016, s. 251). Vår masteroppgave har som tidligere nevnt en hermeneutisk tilnærming. Den innsamlede dataen gir en tilstrekkelig og rimelig fremstilling av e-boka og formativ vurdering, som er hovedessensen i vår studie. I tillegg hadde vi på forhånd et teoretisk – og forskningsmessig bakteppe omkring temaet formativ vurdering. Disse teoretiske fremstillingene hadde flere aspekter som samsvarte med det vi fant ut. Av den grunnen kan vi si at den eksterne konsistensen i studien også er god.

I vår studie styrkes reliabiliteten ytterligere fordi vi er to personer som har forsket sammen (Thagaard, 2015, s. 203). På bakgrunn av dette hadde vi større muligheter til å diskutere oss gjennom viktige beslutninger i forskningsprosessen. Et eksempel på dette er at vi valgte å gjennomføre intervjuene sammen. Brekke og Tiller skriver (2013, s. 131) at det i de fleste tilfeller bør være samme person som gjennomfører alle intervjuene. Dette er for å sikre at et intervju tolkes i sammenheng med hverandre. Vi valgte å sidestille oss i intervjusituasjonen, altså at begge to kunne stille spørsmålene fra intervjuguiden, samt komme med oppfølgingsspørsmål. På den måten kunne vi utfylle hverandre i større grad, og sikre at vi fikk gjennomført det vi hadde snakket om, og planlagt på forhånd. I tillegg fikk begge muligheten til å skape seg en forståelse av informantenes tanker og erfaringer rundt bruken av e-boka. Dette ville vi få bruk for i analyseprosessen og tolkningen vår. Ulike forståelser og tolkninger kan være en utfordring fordi vi kan forstå noe ulikt, men det kan også bidra til gode faglige diskusjoner siden vi kan se det samme datamaterialet fra flere perspektiver. Dette kan igjen være med på å styrke reliabiliteten og eliminere mulig misoppfatninger og feilkilder i materialet.

For å styrke reliabiliteten ytterligere brukte vi lydopptaker i intervjusituasjonen (Grønmo, 2016, s. 250). Det gjorde at vi kunne høre gjennom intervjuene flere ganger. I tillegg medførte dette at

vi kunne ha en parallellgjennomgang, det vil si at vi hørte gjennom intervjuene samtidig som vi leste transkripsjonene våre. På den måten kunne vi også rette opp i eventuelle feil i transkripsjonene. I tillegg ga vi informantene mulighet til å få tilsendt transkripsjonene og lese gjennom dem i etterkant. Dette kalles member-check og gjøres for å være sikker på at vi hadde forstått uttalenes deres på riktig måte. På den måten kan forskningsdeltakerne rette opp i eventuelle faktafeil og kommentere eller endre på tolkninger som de er uenig i (Postholm, 2013, s. 132-133). Informantene så derimot ikke på dette som nødvendig.

Reliabiliteten i et forskningsprosjekt knytter seg til å vurdere dataens kvalitet og datainnsamlingens fremgangsmåte. I kvalitativ forskning vil det ikke være mulig å gjenta studien og få identiske resultater, fordi forskningsprosessen avhenger av forskeren (Leseth & Tellmann, 2014, s. 22). Dette er en svakhet og kan svekke reliabiliteten. Vi har etter beste evne prøvd å være transparente og beskrevet hvordan vi har hentet inn dataen i kapittelet for metode (se kap. 4) og hvordan vi har analysert det (se kap. 6).

### **5.2.2 Validitet**

Validitet handler om hvorvidt tolkningen av datamaterialet, kan sies å ha høy grad av gyldighet (Thagaard, 2015, s. 204). Som nevnt innledningsvis i kapittelet gir ikke høy reliabilitet nødvendigvis høy validitet. Datamaterialets validitet må også sees opp mot forskningsspørsmålet som skal belyses (Grønmo, 2016, s. 251). Videre vil det ikke være mulig å ha en perfekt validitet i samfunnsvitenskapelige studier fordi det ikke er utformet enkle kriterier, tester eller beregninger for hva som kjennetegner høy validitet. For å vurdere validiteten i kvalitative studier bør fremgangsmåten være en systematisk og kritisk drøfting av undersøkelsesopplegget, datainnsamlingen og datamaterialet, basert på hva som er relevant for den aktuelle studien (Grønmo, 2016, s. 257). Videre i dette delkapittelet vil vi drøfte validiteten med utgangspunkt i vår studie.

Befring (2015, s. 54) trekker fram begrepet *researcher bias* når man skal drøfte validitetsspørsmålet. Ofte kan forventninger og forutinntatte oppfatninger forstyrre persepsjonen og redusere dataens validitet på grunn av at forskeren selv er "hovedinstrumentet", ved bruk av kvalitative metoder som observasjon og intervju. Dette har vi vært bevisste på gjennom hele

forsknings – og analyseprosessen. Vi har etter beste evne prøvd å legge vekk våre forutinntatte tanker og ideer og hatt en induktiv tilnærming til analysen av intervjuene, samt hatt en åpen tilnærming i datainnsamlingen. Hensikten var som nevnt tidligere å få en bedre forståelse av e-bokas sterke og svake sider, og tilegne oss ny kunnskap fra våre informanter. Samtidig er det viktig å påpeke at i analysen av observasjon og dokumentene har vi hatt en deduktiv tilnærming, fordi dette ble gjort i etterkant av intervjuene.

Leseth og Tellemann (2014, s. 24) trekker fram begrepene *intern* – og *ekstern validitet* for å vurdere studiens datakvalitet. Intern validitet handler om å vise i hvilken grad datamaterialet svarer til intensjonene forskeren har med undersøkelsen. Et viktig spørsmål blir da å vurdere om det er konsistens mellom forskningsspørsmålet og det som faktisk har blitt undersøkt. På bakgrunn av at vi hadde en hermeneutisk tilnærming og fikk innpass på en skole som aktivt har drevet med formativ vurdering som utviklingsarbeid over flere år, ble den interne validiteten styrket allerede der. Vi kan dermed hevde at vår studie og vårt forskningsspørsmål har stor konsistens. Videre brukte vi metodetriangulering for å innhente data. Både intervju, observasjonen og innholdsanalysen bidro til å besvare studiens forskningsspørsmål. De utfylte hverandre, og kunne belyse studien i et større perspektiv, som igjen ga oss bredere og mer utfyllende empiri for å besvare forskningsspørsmålet. Videre hadde vi pålitelige informanter i form av lærere som har den nødvendige kunnskapen og erfaringen vi søkte etter for å kunne svare på forskningsspørsmålet. En konkret måte å vurdere den interne validiteten på, er å se på intervjuguiden og da spesielt spørsmålene som er stilt og på det som er observert (Leseth & Tellmann, 2014, s. 24).

I vår studie hadde vi utformet en velfungerende intervjuguide og et gjennomtenkt observasjonsskjema. Dette gjorde at fikk den nødvendige dataen for å kunne svare på forskningsspørsmålet. For eksempel reflekterte lærerne mye rundt spørsmålene vi stilte i intervjuet. Ofte kom vi innpå enkelte av våre temaer innunder andre temaer, og dermed var det mange spørsmål vi ikke trengte å stille. Vi ser i ettertid at vi kunne ha stilt flere spørsmål vedrørende begrepet tilbakemeldinger til informant en, men dette justerte vi før intervju nummer to og tre. For å sikre den interne validiteten ytterligere måtte vi i forkant av observasjonene stille oss noen viktige spørsmål. Dette måtte vi også gjøre for å forsikre oss om at observasjonene ble systematiske og velfungerende, og at det vi faktisk observerte var nyttig i forhold til

forskningsspørsmålet. Spørsmålene vi stilte oss var; *hvem skal vi fokusere på, i hvilket tidsperspektiv, hva slags observatørrolle skal vi innta, hvordan skal vi legge opp observasjonen og hva skal vi se etter?* (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 49-50).

Ekstern validitet omhandler hvorvidt studien er overførbart til andre sammenhenger. For å vurdere den eksterne validiteten må vi som forskere vurdere om funnene kan generaliseres. For å kunne vurdere dette må forskeren gi rikelig med informasjon om konteksten til studiens datamateriale (Leseth & Tellmann, 2014, s. 24). Som nevnt tidligere studerte vi vurderingspraksisen på en skole som har en felles ideologi for hvordan de skal gjennomføre formativ vurdering. Dette er en strategi som er gjennomgående fra 1. - 7. trinn. På grunn av at vår studie bygger på et eksempel på hvordan formativ vurdering kan gjøres, begrenser det generaliseringsmulighetene noe. Dette var heller ikke målsetningen vår. Vi ønsket at vårt masterprosjekt skal kunne bidra til en større innsikt i hvordan formativ vurdering kan anvendes i skolen ved bruk av en evalueringbok. Noe av det vi kan generalisere til å gjelde flere skoler i Norge er det teoretiske grunnlaget for å drive formativ vurdering som lærerne formidlet til oss gjennom intervjuene. Intensjonene til våre informanter har flere likhetstrekk med det forskning og litteratur karakteriserer som effektiv formativ vurdering.



## 6 Analyseprosessen

I dette kapittelet har vi analysert datamaterialet som er innhentet gjennom tre metoder; intervju, observasjon og innholdsanalyse. Det er intervjuene som utgjør majoriteten av datamaterialet, og vi valgte å analysere tematisk for å trekke ut meningsinnholdet fra dataen. Vi har hovedsakelig lent oss til prinsippene til Thagaard (2015), med støtte i Braun og Clarkes seks faser for tematisk analyse (2006a). Analysen har vi gjennomført med en induktiv tilnærming for å kunne gjennomføre fortolkning i tråd med vår hermeneutiske forskningsstrategi. Siktepunktet for analysen av datamaterialet er å oppnå større helhetsforståelse og rette søkelyset mot et stort antall egenskaper ved e-boka som kan være med på å besvare forskningsspørsmålet. Observasjonen og innholdsanalysen har, som nevnt i kapittelet for metodetriangulering (4.3), til hensikt å skape større bredde i datamaterialet og således styrke vår tolkning av intervjudataen. Datamaterialet fra observasjonene har vi analysert deduktivt med støtte i Bjørndal (2011) sine fire steg for analyse. I likhet med observasjonene har vi analysert dokumentene deduktivt. I følge Grønmo (2016) er innholdsanalyse et bedre begrep for å beskrive analyseprosessen av dokumenter. Det er i all hovedsak hans prinsipper for innholdsanalyse vi har fulgt i søken etter funn.

### 6.1 Analyse av intervjuer

I etterkant av intervjuene satt vi igjen med ca. to timer lydopptak fra intervjuene. I følge Braun og Clarke (2006b, s. 17) er det vanlig at informasjon går tapt under transkripsjon, og vi var derfor opptatt av å minimalisere tapet. Vi spolte av den grunn ofte lydsporet tilbake for å sikre at vi fikk med oss hvert ord som ble sagt under intervjuene når vi transkriberte. Transkripsjonene resulterte i 36 fulle A4 sider med empiri. Vi transkriberte intervjuene ordrett på dialekt, men for å skape bedre flyt og gjøre oppgaven mer leservennlig, har vi valgt å omskrive de utvalgte sitatene til bokmål. I tillegg ønsket vi at sitatene skulle være skrevet på samme måte som resten av tekstinnholdet.

Første steg i en analyseprosessen var å bli fortrolig med datamaterialet. Vi leste derfor gjennom transkripsjonene av intervjuene flere ganger og reflekterte over innholdet for å søke en bedre forståelse for materialet. Vi gjennomgikk også transkripsjonene mens vi hørte på lydfilen, for å kvalitetssikre funnene. Dette gjorde vi før vi gikk i gang med å kode datamaterialet, slik at vi ga

oss selv en større sjansje for å kunne se sammenhenger i dataen. Under både diskusjonen og transkripsjonen laget vi oss notater med tanker om semantiske temaer, som ifølge () er viktig for å sette i gang analyseprosessen.

Koding av data innebærer at vi markerer et utsnitt av data med begreper som gir uttrykk for meningsinnholdet i teksten. Braun og Clarke (2006b, s. 17) refererer til koder som et utsnitt av dataen, som representerer tekstens "råe" uttrykk. Til enkelte av kodene skrev vi kommentarer om hva vi tenkte om teksten, noe som blir betegnet som memos av Thagaard (2015, s. 159). Vi hadde en induktiv tilnærming til dataene, og derfor var det nødvendig for oss å benytte oss av åpen-koding. Det innebærer at vi er oppmerksomme og åpne overfor mønstre i data og identifiserer temaer vi oppfatter som interessante og relevante (Thagaard, 2015, s. 159). Vi passet på å merke sitater og beskrivelser som vi syntes fremhevet særlig gode poenger. Det gjaldt særlig innenfor temaer vi visste ville være nyttig for å kunne besvare forskningsspørsmålet. Slik jobbet vi oss systematisk gjennom datasettet, og sørget for at all interessant materiale var kodet. All data kan være interessant når vi går i gang med å systematisere i ulike kategorier. Etter en nøye gjennomgang av råmaterialet satt vi igjen med 147 koder. Eksempel på hvordan vi kodet er som følger:

L3: Å vi er jo ikke ute etter at elevene må skrive alt, vi er bare ute etter at de skal sette ord på læringen sin.

Vi markerte utsnittet over, og det fikk koden *Essensen med E-boka*. Følgende utsnitt fikk koden *Differensierer basert på ulike forventinger*:

L3: Ja i forhold til den boka så blir det mest slik at vi har samme mål, men den store bolken med differensiering er at vi har ulike forventinger til elevene.

Vi kodet alle utsnittene på denne måten, og av den grunn satt vi igjen med en kode til hvert eneste utsnitt. Det var et fåtalls unntak der vi hadde to eller tre utsnitt under samme kode. Her er et eksempel på det:

L2: Det var det jeg skulle si! I forhold til de tilbakemeldingene så ønsker vi jo at de ikke skal ta sånn kjempelang tid, ikke sant? Fordi det er noe med det at vi skal, har jo lyst til å hjem på fredag. Vi har ikke lyst til å sitte i mange timer å gi lange skriftlige tilbakemeldinger. For vi ser jo det at det har ikke så veldig hensikt. Så den der tilbakemeldinga de får når vi står der og har den gjennomgangen. Det er den som er i fokus, og den som er viktig. For vi ser at lange skriftlige tilbakemeldinger ikke har så stor effekt egentlig, hvis det ikke blir fulgt opp. Og det er samtidig veldig tidkrevende.

og



L1: Vi har ikke lyst til å sitte i mange timer å gi lange skriftlige tilbakemeldinger. For vi ser jo det at det har ikke så veldig hensikt

Disse to utsnittene plasserte vi i koden *Lange tilbakemeldinger, lang tid, liten hensikt*.

Fase tre begynte etter at vi var ferdige med å kode all data fra intervjuene. Vi endte opp med en lang liste med koder som skulle organiseres videre. I denne fasen skulle vi analysere hver og enkelt kode og forsøke på bakgrunn av disse å identifisere mønstre. Med utgangspunkt i mønstrene vi oppdaget, utformet vi ulike kategorier vi kunne plassere de midlertidige kodene. Dette for å tydeliggjøre temaer og mønstre i datamaterialet. Kategoriene som utkrystalliserte seg var begreper som gjenspeilte sentrale temaer innenfor vurdering, evalueringbok, tilbakemeldinger og læringsmål. Etter at vi hadde kategorisert alle de 147 kodene første gang, satt vi igjen med ni ulike kategorier. Kategoriene var som følger: *Differensiering/tilpasset opplæring, evalueringboka, hjem - skole, tilbakemeldinger, tidspress, læringsmål, selvregulert læring, vurdering for læring og vurdering av læring*.

I det neste steget i analysen gjennomgikk vi alle kodene på nytt, for å undersøke om kodene kunne passe innunder en annen kategori eller om vi kunne slå sammen kategorier. I følge Braun og Clarke (2006b, s. 20-22) er dette den vanligste måten kvalitative forskere jobber med datamaterialet, forskere kan gjennomgå kodene et mangetalls ganger. Fase fire var delt i to, der den første handlet om å reorganisere kodene, mens vi i den andre fasen skulle gjennomgå kategoriene på nytt og se kategoriene i sammenheng med datasettet, samt se etter nye mønstre. Etter å ha sett gjennom alle kategoriene og kodene på nytt, så vi at enkelte av kategoriene passet sammen. Eksempelvis ble *hjem-skole* plassert innunder *evalueringboka*, *tidspress* ble plassert innunder *tilbakemeldinger*, mens *vurdering for læring* og *vurdering av læring* ble slått sammen til *vurdering*. Tilslutt satt vi igjen med seks kategorier: *evalueringboka, vurdering, læringsmål, differensiering, muntlige og skriftlige tilbakemeldinger og selvregulert læring*.

I det avsluttende steget er det meningen at forskeren virkelig skal fremheve forståelsen av innholdet i intervju, ved å skrive en analyse til hver av kategoriene (Braun & Clarke, 2006b, s. 23). I stedet for å parafasere kodene som lå innunder hver av kategoriene, diskutere vi oss frem til en forståelse av kategoriene i sammenheng med forskningsspørsmålet. I denne delen av analysen prøvde vi å finne essensen ved hver enkelt kategori og dermed finne ut hvilke aspekter av dataen hver kategori fanget. Analyseteksten bar preg av at vi var narrative og tolket

informantenes egen tolkning. Slik var den dobbelt hermeneutiske tilnærmingen godt synlig i vårt analysearbeid. Dette ble gjennomført i tråd med hva som anbefales av Thagaard (2015), og Braun og Clarke (2006b), som kommenterer at poenget er å tolke hvordan de ulike temaene kan bidra til å svare på forskningsspørsmålet. For eksempel så oppsummeringen av kategorien *selvregulert læring* slik ut:

Lærerne mener avkryssing; "Kan godt". Blir altfor lettvent.
Avkryssning skurrer bare ved overflaten, og går ikke nok i dybden
Det er elevene som skal vite hva de skal lære, og ikke lærerne som hele tiden skal fortelle elevene.
Elevene retter egne bøker, og skriver kommentarer til seg selv. Lærerne mener det bidrar til bedre læring, og at det fører til at lærerne sparer tid.
Elevene blir bevisste på egen læring ved å arbeide med E-boka, og må sette ord på egen læring. Når eleven skjønner at det er noe han/hun mangler må eleven regulere egen læringsprosess.
Il nevner prosessorientert vurderingspraksis. At de bruker lengre tid på læringsveien enn andre måter å jobber.
Elevene skal tilvendes å vurdere seg selv.
Trekker inn Hattie. De får se om svarene sine er rett eller galt med en gang.

Tabell 1

## 6.2 Analyse av observasjonene

Vi brukte som nevnt tidligere et halvstrukturert observasjonsskjema da vi gjennomførte observasjonene. Siden vi noterte ned det vi så, hadde vi mye større mulighet til å bearbeide erfaringene på en systematisk måte, lære av dem og bruke dem i etterkant (Bjørndal, 2011, s. 121). Bjørndal trekker frem begrepet *konstruktiv observasjon*. Det innebærer at observasjonsarbeidets formål er å skape en konstruktiv praksis. Dette fører til at det blir et konstruktivt fokus, altså man ser etter det som har sterk betydning for praksis og at det som studeres er mulig å endre eller forbedre for læreren og elevene (Bjørndal, 2011, s. 121). Vi ønsket som kjent ikke å endre eller forbedre skolens vurderingspraksis, men vi hadde et konstruktivt fokus fordi vi så på faktorer som hadde sterk betydning for lærernes praksis i forhold til e-boka. I etterkant av observasjonene prøvde vi å ha et mest mulig analytisk fokus. Et slikt fokus gjør at vi som forskere beveger oss fra generelle og unøyaktige konstateringer til nøyaktige konstateringer og konstruktive vurderinger (Bjørndal, 2011, s. 121).

Våre holdepunkter i forkant av observasjonen var som nevnt i delkapittel (4.5.1), lærernes muntlige tilbakemeldinger til elevene, hvordan de praktiserte den felles gjennomgangen av læringsmålene og tidsbruken. I tillegg var vi åpne for å notere ned uforutsette situasjoner som kunne ha relasjon til forskningsspørsmålet vårt. Av den grunn kan vi hevde at vår analyse av observasjonene har likheter med en temasentrert analyse, og at vi derfor tilnærmet oss datamaterialet deduktivt. I innhenting av observasjonsdataen hadde vi et observasjonsfokus. I tillegg var analysen av intervjuene allerede påbegynt, og noen kategorier hadde startet å utkrystallisere seg. Vi har også valgt å følge de fire stegene som Bjørndal (2011, s. 122) redegjør for. Samtidig er det verdt å nevne at en analyseprosess innenfor observasjon sjeldent følger et fast mønster. Det kan gjøres på flere ulike måter, og prosessen kan ha ulike kjennetegn (Bjørndal, 2011, s. 122). Vi satt igjen med tre observasjonsskjemaer hver, altså hadde vi totalt seks skjemaer å analysere.

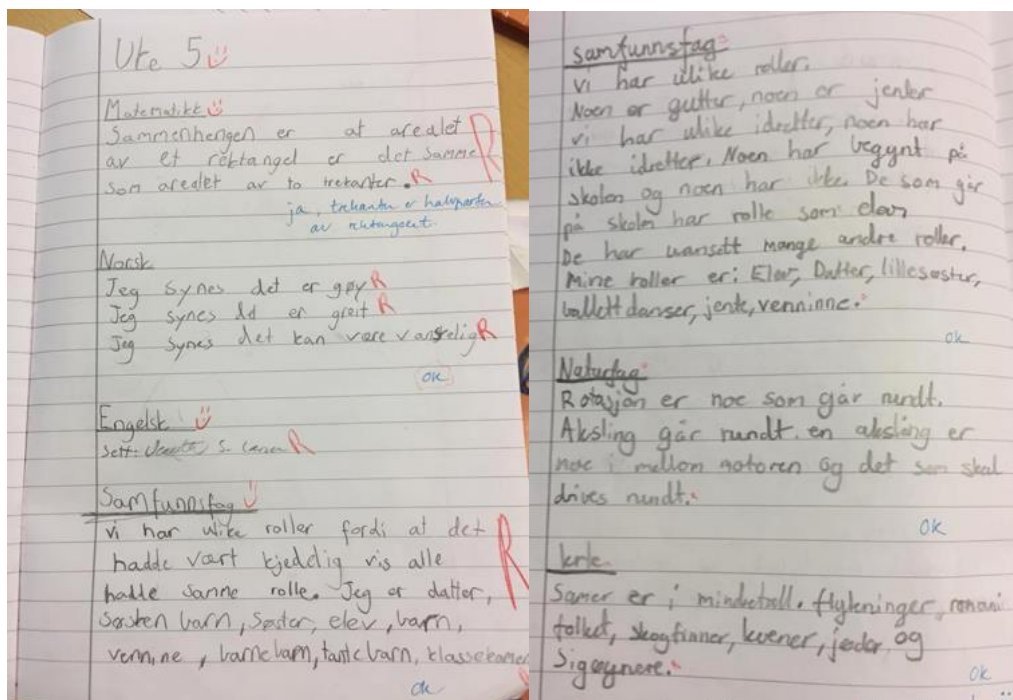
I en analyseprosessen er det ikke mulig å se på alt. Det handler om å konstruere et forenklet bilde av det som skjer i klasserommet og velge ut det som er spesielt relevant. Dette karakteriserer Bjørndal som det første av de fire stegene (Bjørndal, 2011, s. 122). I vårt datamateriale innebar dette notatene som omhandlet lærerens tilbakemeldinger, hvordan de gjennomgikk læringsmålene, tidsbruken og eventuelle andre notater. Et eksempel på en slik forenkling er notatet: *"læreren viser mattemålet på tavla"* og *"tilbakemeldingene ble mer fragmentert --> ja, mhm, ok"*. Det neste steget gikk ut på å klassifiserer og sammenligne. Vi kunne nå plassere de notatene som hadde tilknytning til hverandre i samme gruppe. For eksempel fant vi alle notatene som hadde tilknytning til hvordan læreren presenterte læringsmålet. Vi fant at lærerne gjorde det på flere forskjellige måter, noen ganger modellerte læreren på tavla, andre ganger fikk en elev vise sitt løsningsforslag på tavlen, eller målet ble gjennomgått muntlig. I det tredje steget skulle vi som forskere prøve å kartlegge karakteristiske mønstre i observasjonene våre. Eksempelvis analyserte vi om det var noen fellestrekk ved gjennomgangen av de ulike læringsmålene. Noe vi oppdaget da var at lærerne brukte betydelig lengre tid på læringsmålene i fagene de selv underviste i, og at tilbakemeldingene til elevene var mer utfyllende i disse fagene. Det siste og avsluttende steget handler om å forklare, drøfte og vurdere konsekvensene av disse mønstrene. Resultatene fra dette steget vil vi komme nærmere inn på i kapittel 7 og 8, der vi skal presentere og tolke funn, samt drøfte disse funnene.

### 6.3 Analyse av dokumenter

Som nevnt i kapittelet for metode (4) har vi brukt tekstdata fra elevenes evalueringsbok for å styrke våre tolkninger av empirien fra intervjuene. Tekstdataen utgjør på denne måten det tredje leddet i metodetrianguleringen. I vår studie bruker vi utsnitt fra bøkene til å kontekstualisere det som har blitt sagt i intervjuet, slik at tekstdataen, sammen med observasjon, er med på sjekke om det er sammenfall mellom kildene (Leseth & Tellmann, 2014, s. 168). Vår kvalitative innholdsanalyse støtter seg i stor grad på Grønmos (2016, s. 143) forståelse av innholdsanalyse. I en slik analyse skal de ulike dokumentene gjennomgås systematisk med sikte på å finne relevant informasjon om de forholdene som skal studeres. Målet for analysen er at de relevante delene av innholdet blir bearbeidet, systematisert og registrert på en slik måte at de kan benyttes som datagrunnlag i den aktuelle studien. I følge Leseth og Tellmann (2014, s. 171) er dokumenter beretninger overlevert fra fortiden og må derfor tolkes og analyseres ut fra den konteksten de ble skrevet i. I delkapittelet 4.6 redegjorde vi for innsamlingen av elevbøkene. Der fremkommer det at innsamlingen av dokumenter fant sted i etterkant av intervjuene. Thagaard (2015, s. 158) skriver at steg én i tematisk analyse begynner i første møte med dataen. Av den grunn kan vi anta at vi på det daværende tidspunkt allerede hadde begynt analyseprosessen. Ettersom vi hadde lest oss opp på forskning og allerede påbegynt en analyse av intervjuene, hadde vi klare tanker om hva som ville være hensiktsmessig å undersøke i e-boka. Derfor valgte vi i denne analyseprosessen å jobbe deduktivt med forhåndsgitte kategorier. Vi kategoriserte tilbakemeldingene i to grupper: *lange og korte tilbakemeldinger*. I det følgende vil vi vise et konkret eksempel på hvordan vi har analysert E-bøkene.

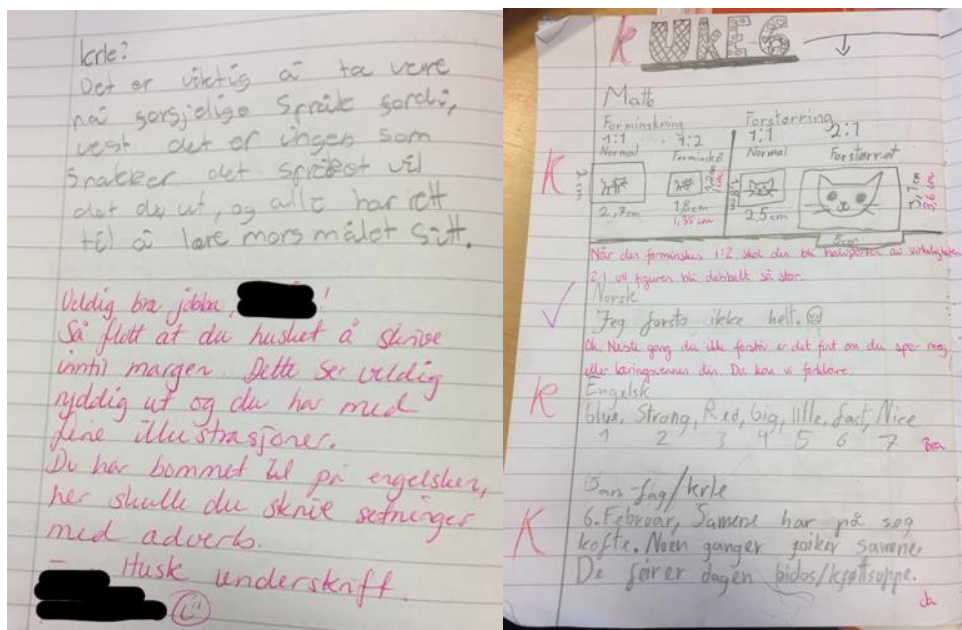
Vi gjennomgikk samtlige bøker til de tre klassene, og tok bilder av til sammen 110 sider som representerte uken vi var tilstedte og uken i forkant. Av til sammen 84 tilbakemeldinger var 75% korte kommentarer som: "godt jobbet", "ok", "fint", "ja" eller "bra"

Bildene under eksemplifiserer at lærerne ofte gir korte tilbakemeldinger.



Ut i fra disse dokumentene så vi at elevene først retter sitt eget arbeid ved å gi seg selv små R-er for riktige svar. I etterkant leverer de inn boka til læreren som gir sin tilbakemelding.

Av de 84 kommentarene var 19 lengre tilbakemeldinger. De lengre kommentarene varierte ved at de enkelte ganger tok utgangspunkt i elevenes svar, mens andre ganger var skrevet som en påminnelse om mangler. Her ser vi to eksempler på lengre tilbakemeldinger fra lærerne:



Slik jobbet vi oss systematisk gjennom alle dokumentene og kategoriserte kommentarene. På bakgrunn av dette så vi at et gjennomgående mønster var at tilbakemeldingen stort sett var korte kommentarer som fokuserte på om besvarelsen var riktig eller gal.

## 6.4 Oppsummering av analyseprosessen

Gjennom analysen av intervjuene utkrystalliserte det seg som nevnt i (6.1) seks ulike kategorier. Disse seks kategoriene har også sterk relasjon til det vi så etter i observasjonen og innholdsanalysen. Derfor vil funnene fra de to andre metodene kunne plasseres inn i de ovennevnte kategoriene og kunne presenteres sammen som funn i kapittel 7. Grunnen til dette er som nevnt i delkapittel 4.2.2 at intervju var hovedkilden i vårt datamateriale, og er på den måten overordnet de to andre metodene.

For å få en bedre oversikt over kategoriene og funne, satte vi det inn i følgende tabell for å gjøre det mer oversiktlig:

<b>Formativ vurdering</b>			
<b>Evalueringsboka</b>			
<b>1. Læringsmål</b>	<b>2. Differensiering</b>	<b>3. Tilbakemeldinger</b>	<b>4. Selvregulert læring</b>
Viktigste de skal lære	Samme læringsmål	Tidspress	Bevisstgjørende effekt
Faglærere formulerer målene	Vid tilnærming til tilpasset opplæring	Lange tilbakemeldinger – ingen hensikt	Setter ord på egen læring
Åpne og komplekse mål	Ulike forventninger	Tryggere i “egne” fag	Retter eget arbeid

Tabell 2

Øverst er formativ vurdering, som er temaet for masteroppgaven vår. Vi fant ut, både gjennom analyseprosessen og våre forkunnskaper om skolen, at lærernes intensjon med evalueringsbok er å drive formativ vurdering. Analysen av kategorien evalueringsboka ga oss et innblikk i hvordan den brukes og konteksten rundt den, noe som blant annet ligger til grunn for det vi har beskrevet i begrepsavklaringen (1.3). Videre fant vi ut at læringsmål, selvregulert læring og tilbakemeldinger er viktige aspekter for å kunne drive formativ vurdering ved bruk av en

evalueringsbok. Samtidig må læreren alltid ha tilpasset opplæring og differensiering i bakhodet, ettersom lærerne må tilpasse opplæring til hver enkelt elev. De fire siste kategoriene er hovedkategoriene våre og vil få en sentral posisjon i de to neste kapitlene. Først vil vi gå nærmere innpå hvordan vi har kommet fram til disse funnene, samt komme med våre egne tolkninger (7). Deretter vil vi drøfte disse funnene innenfor hver kategori opp mot relevante teoretiske perspektiver og begreper som vi har redegjort for tidligere i oppgaven (8).





## 7 Tolkning og oppsummering av funn

I dette kapittelet skal vi presentere en rekke utsnitt fra datamaterialet med utgangspunkt i intervjuer, observasjoner og innholdsanalysen. I løpet av analyseprosessen utkrystalliserte det seg fire hovedkategorier som vil bli presentert i hvert sitt delkapittel. Hensikten er å oppsummere og tolke funn i lys av forskningsspørsmålet. Disse hovedkategoriene vil således representere informantenes refleksjoner over egne erfaringer, og følgelig våre tolkninger av disse. Samtidig vil observasjonene og innholdsanalysen være med på å bidra som supplement og gi oss et bredere perspektiv på funnene. Det er viktig å poengtere at tolkningene er et resultat av vår subjektivitet og sådan et uttrykk for studiens dobbelt hermeneutiske tilnærming.

Kapittelet er delt inn i fire delkapitler. Disse er *læringsmål, differensiering, tilbakemeldinger og selvregulert læring*.

### 7.1 Kategori 1: Læringsmål

Ved hjelp av temasentrert analysemetode ble det tydelig at læringsmål synes å spille en sentral rolle for utformingen av e-boka siden elevene skal vurdere nye mål i hvert fag hver uke. Under intervjuene kom det frem at lærerne presenterer læringsmål før hver time for å bevisstgjøre elevene på hva som skal læres. L1 sa blant annet følgende:

L1: Det er jo ikke sånn at vi tar opp boka i gjennom hele uken. Men det er læringsmålene som er utgangspunktet for ukesevalueringa. De blir jo tatt opp i undervisninga gjennom hele uka, fordi vi skriver jo målene på tavla. Det er sikkert litt forskjellig hvordan lærerne gjør det, men jeg pleier å ha læringsmål på tavla. Ikke nødvendigvis det som er ukemålene.

I dette utsagnet forklarer L1 hvordan e-boka er basert på ukentlige læringsmål. De ukentlige læringsmålene er ikke synlige i hver time, men lærerne presenterer før hver økt delmål knyttet til ukas læringsmål. Slik vi tolker sitatet er det en rød tråd gjennom uka, der delmålene skal gi elevene den nødvendige kompetansen til å besvare ukas læringsmål. Det følgende sitatet fra L2 underbygger vår tolkning av L1s utsagn:

L2: Det handler jo alltid om de ukemålene. Også minner vi jo elevene på at hvis vi nå snakker om det som er læringsmålene for uka, så minner man dem jo på at...husk at det her er læringsmålene for uka, så nå er det viktig å følge ekstra nøye med. Og ja...så læringsmålene får mye oppmerksomhet, men boka bruker vi jo ikke før på fredagene når vi retter evalueringa da.

Vår forståelse av sitatet ovenfor er at aktiviteten som foregår under denne påminnelsen fungerer som et delmål. Slik vi tolker de to første sitatene bruker de påminnelser for å aktivisere elevene i læringsprosessen. På samme tid vil elevene alltid ha et mål å strekke seg etter. I samsvar med L2, mener L1 at læringsmålene er det viktigste de jobber med gjennom uka.

L1: Fordi at læringsmålene er på planen. Og elevene vet på en måte at læringsmålene for denne uka er det viktigste de skal ha lært. Vi gjør andre ting også i fagene, men det her er på en måte det viktigste vi jobber med i løpet av uka.

Slik vi tolker sitatet fungerer læringsmålene veldig styrende for undervisningen. Lærerne bygger opp undervisningen slik at elevene skal kunne besvare de ukentlige læringsmålene. Det overnevnte sitatet gir oss et inntrykk av at de enkelte undervisningsøktene fungerer som et startskudd på en læringsprosess som avsluttes med ukas læringsmål. Således opplever vi gjennomgangen av ukas læringsmål som en slags form for test, der elevene må vise at de har lært det læreren har bestemt at de skal lære.

Det fremkommer videre i det følgende sitatet at det alltid er faglæreren som utformer ukas læringsmål, på bakgrunn av det faglæreren mener er det viktigste å kunne. L3 sier følgende:

L3: Som for eksempel likeverdige brøker som utgangspunktet for all regning videre med addisjon, subtraksjon og felles nevner og alt. Så vet jeg at det er kjempeviktig. Derfor har jeg skrevet: "Jeg kan skrive tre brøker som har samme verdi og forklare hvordan dette henger sammen, skriv i E-boka." Jeg vet at det er en sånn grunnleggende viktig ting. Sånn at det blir jeg som fagmenneske som da tar utgangspunkt i det som jeg vet er det viktigste. Så utformer jeg læringsmålet ut ifra det. For det er mange ting som er viktig i løpet av en uke, men dette er faktisk det aller viktigste, og det samme gjør hun x i engelsken og hun y i norsken.

Tar vi utgangspunkt i sitatet ovenfor så ligger mye av ansvaret for å utforme gode læringsmål hos den enkelte faglærer. Skolen har en praksis der det er kontaktlærers oppgave å gjennomgå ukesevalueringen, til tross for at de ikke har ansvar for å utforme alle målene. Lærerne var samstemte i at denne praksisen ikke er noe problem, men L2 mente at gjennomgangen av matematikken kanskje kunne være litt utfordrende. Ser vi på læringsmålet som er nevnt i sitatet

fra L3, så kreves det fagkompetanse for å være i stand til å håndtere en klasseromsdiskusjon på en god måte.

Gjennom analysen av e-boka fant vi tre læringsmål som vi mener er representative for utformingen av læringsmålene:

- Jeg kan forklare med egne ord hva puberteten er.
- Jeg kan forklare to fordeler og to bakdeler med at mennesker er rike.
- Jeg kan skrive nøkkelord fra en tekst, og bruke dem når jeg skal fortelle om teksten til en voksen, som så skriver en setning i E-boka om hvordan det gikk.

Vårt førsteinntrykk av læringsmålene er at de er nokså omfattende. De legger opp til flere inngangsvinkler og at elevene kan presentere ulike løsningsforslag. På den måten synes vi at spørsmålene virker svært åpne. Ettersom læringsmålene er åpne og omfattende, vil det være minst like omfattende for læreren å gjennomgå samtlige læringsmål i den muntlige gjennomgangen.

### **7.1.2 Oppsummering av funn**

I kategorien *læringsmål* var det flere funn som var fremtredende. Et tydelig funn var at informantene betraktet ukas læringsmål som det viktigste elevene skulle lære i løpet av uka. Således ble elevene stadig påminnet viktigheten av å svare på disse og de fikk mye oppmerksomhet. Likevel ble ikke ukas læringsmål tatt frem hver dag. Informantene brukte noen ganger delmål, som hadde nær tilknytning til ukas læringsmål. Det er faglærernes ansvar å utforme læringsmålene innenfor sine fag. Et annet funn er at de fleste læringsmålene er utformet på en åpen og kompleks måte, som legger opp til at det er flere veier til svaret. Likevel påpeker lærerne hvor viktig det er at elevene svarer riktig på læringsmålene.

## **7.2 Kategori 2: Differensiering**

Gjennom intervjuene kom det videre frem at de aller fleste elevene har de samme læringsmålene, med noen få unntak. I følgende sitat fremkommer det at majoriteten av elevene har de samme læringsmålene:

L3: Men i forhold til sånn som når vi har et tydelig læringsmål på planen og går gjennom det sånn som i e-boka, så kan du si det sånn at vi har en forholdsvis lav inngangsterskel på de målene. For det skal være mulig for alle. Da mener jeg ikke absolutt alle, fordi at i noen klasser, sånn som i den ene femte klassen må jeg lage egne læringsmål for en i matematikken fordi han er på et mye høyere nivå. Så lager vi lettere eller andre læringsmål for et par som er veldig svake. Det er innenfor sammen emne, men det blir på et enklere nivå. Ellers så har 90 % de samme læringsmålene.

Ut i fra sitatet til L3, får vi inntrykk av at lærerne har en vid tilnærming til tilpasset opplæring. De ønsker at flest mulig elever skal arbeide med de samme læringsmålene. Tilpasninger av læringsmålene er kun rettet mot elever som enten har et behov for større faglige utfordringer eller elever som har faglige utfordringer. Slik fører de en smal tilnærming til tilpasning av opplæring, ved at de tar hensyn til ytterpunktene av elevgruppa:

L3: Men sånn som han som har 7. klasse matematikk. Jeg kan skrive i både brøk og prosent hvor mange jenter og hvor mange gutter det er i klassen min. «Forbered deg på å kunne forklare både brøken og prosenten din». Det er jo stort sett det samme, bare at han har litt mer avansert med prosent i tillegg.

Av sitatet ser vi at det ikke er store justeringer læreren gjør med tanke på læringsmål. I det konkrete eksemplet med brøk, må eleven i tillegg anvende prosentregning. Samtidig har læreren ulike forventninger til elevene, som viser seg både i klasserommet og i evalueringsbøkene. Følgende sitat viser at læreren har ulike forventninger til elevenes besvarelser:

L1: Så er det jo sånn at vi forventer ulikt av elevene. De fleste har de samme målene, men det kan hende vi forventer at de skal svare mer eller mer utfyllende enn andre, og det ser vi jo på.

Disse ulike forventningene var også tydelige i den praktiske gjennomgangen av e-boka. Eksempelvis observerte vi at læreren stilte enkelte elever tilleggsspørsmål, og enkelte elever fikk også komme opp til tavla for å presentere sitt løsningsforslag. Dette kan tyde på at lærerne har et bevisst forhold til å differensiere, noe som også synes å underbygges ytterligere i sitatet fra L3:

L3: Når vi snakker i klassen om hva du skrev der, og hva pratet dere hjemme om på det målet, så vil jeg med en sterk elev kanskje stille noen tilleggsspørsmål og forvente litt mer enn hvis en svak elev har klart å skrive to setninger om det. Kanskje det var bra i forhold til det nivået der. Så den differensieringen skjer mer underveis fordi vi kjenner elevene.

Slik vi forstår L3 er hun bevisst på å differensiere underveis i undervisningen, noe som krever et godt overblikk over elevens faglige nivå. Et godt overblikk synes videre å kreve at læreren må ha kjennskap til elevenes faglige nivå i alle fag, også i de fagene læreren ikke underviser i selv.

Videre fremkommer det fra intervjuene at lærerne forventer at alle elevene skal kunne opparbeide seg en kompetanse i å gjengi, begrunne, argumentere og drøfte. Dette kommer frem i det følgende sitatet fra L3:

L3: Kan litt, kan godt og slik, skulle de gjøre i starten. Det var en tid der Blooms taksonomi var veldig i fokus slik at de elevene som ikke var så flink, trengte ikke å gjøre så mye. Eksempelvis trengte de ikke å gå inn å argumentere og begrunne, de skulle bare gjengi fakta, mens en elev som var på et høyere nivå måtte både kunne argumentere, begrunne og drøfte. Vi var også der i starten, men etter hvert så vi at de svake elevene skal jo selvfølgelig også kunne mene, begrunne og slik. Så vi har gått bort fra den der type taksonomi som var i begynnelsen i forhold til om du hadde lav, middel eller høy måloppnåelse.

Slik vi tolker sitatet er dette nok et eksempel på lærernes vide tilnærming til tilpasset opplæring. Lærerne synes å ønske at alle elevene skal trene på de samme ferdighetene, men de forventer ulikt sluttprodukt. Dette kommer til uttrykk i det følgende sitatet fra L2:

L2: Den sterkeste eleven jeg har, han skriver jo veldig utfyllende forklaringer og bruker avanserte begreper, ikke sant? Mens den svakeste skriver kanskje en kort setning, der han viser lite med ekstremt slurvete skrift som jeg må tyde. Men så må jeg tenke, målet er jo at han skal vise at han kan det.

Slik vi forstår L2 forventer hun mer utfyllende svar og bedre anvendelse av fagbegreper fra enkelte elever, mens for andre elever kan det være nok med en enkelt setning. Ut i fra de to foregående sitatene, virker dermed hovedfokuset å være på at alle elevene skal bevise at de kan svare på læringsmålene uavhengig av faglig nivå.

### **7.2.1 Oppsummering av funn**

Et vesentlig funn innenfor kategorien *differensiering* er at de fleste elevene har de samme læringsmålene. På den måten fører skolen en vid tilnærming til tilpasset opplæring. De få gangene lærerne tilpasset læringsmålene var det for å ivareta de få ytterpunktene i elevgruppen. Det fremkommer i både intervju og observasjon at tilpasningene ble gjort ved å justere mengde i form av tilleggsspørsmål. Et annet funn er at lærerne forventer at alle elevene skal kunne gjengi,

argumentere, begrunne og drøfte, men at de forventer mer utfyllende svar og bedre begrepsanvendelse fra faglig sterke elever. Differensieringen synes dermed å skje underveis i undervisningen, uten en overordnet strategi, ved at lærerne stoler på sin egen fagkompetanse og den kunnskapen de har om elevene. Lærerne synes samtidig å differensiere ved å ha ulike forventninger til elevenes skriftlige svar og muntlige forklaringer.

### 7.3 Kategori 3: Tilbakemeldinger

Vårt datamateriale viser videre at elevene både får muntlig og skriftlig feedback på arbeidet i e-boka. Vanlig praksis er at klassen har gjennomgang av samtlige læringsmål på fredagen, og i etterkant samler læreren inn bøkene for å gi kommentarer. Dette fremkommer i det følgende sitatet fra L3:

L3: Ja så vi som gjør det på mandager, da tar jeg inn boka og de får den utdelt igjen på slutten av dagen eller på tirsdagen. Da har jeg skrevet kommentarer. Jeg er rask og ser at det ser bra ut, også skriver jeg bare: du jobber godt med evalueringa, men husk underskrift fra en voksen. Slike lettvintkommentarer.

Ut i fra intervjuene ser vi en fellesforståelse blant lærerne at lange tilbakemeldinger har liten hensikt. De prøver å holde tilbakemeldingene så korte og konkrete som mulig. L2 argumenterer i sitatet under for å ikke gi lange tilbakemeldinger:

L2: Nei, altså jeg skriver jo noen ganger lange tilbakemeldinger og forrige uke skrev jeg jo ganske lange. Men sånne lange tilbakemeldinger der jeg ber dem gjøre veldig mye. Det funker jo som regel ikke. Men kanskje det er noen ting jeg vil dem skal gjøre. Da skriver jeg det jo gjerne inn og det er jo også fordi jeg vet at de kommer ikke til å sitte før neste torsdag med foreldrene sine hjemme med boka, og da vil jo den kommentaren min ligge der å lyse. Så kanskje de får en liten diskusjon på det da i en periode framover. Så det gjør jeg jo, jeg prøver jo bestandig å finne det positive også være veldig konkret å ikke ha for mye sånne ting som de skal jobbe med. Det må ikke være sånn at det tar motivasjonen fra dem.

L2 forteller at elevene normalt ikke bruker e-boka før torsdagene. Det vil si at det har gått fem dager fra læreren skriver kommentarer til elevene ser tilbakemeldingene. Derfor mener lærerne at det er liten grunn til å skrive lange og utfyllende tilbakemeldinger. Ut i fra vår tolkning av utsagnet til L2 vil læringsmålene ikke sitte friskt i minnet, og derfor vil de ikke kunne koble sammen tilbakemelding og læringsmål på en hensiktsmessig måte. Videre mener L2 at å skrive

lange og utfyllende tilbakemeldinger tar for mye tid. Dette kommer til syne i det følgende sitatet fra L2:

L2: I forhold til de tilbakemeldingene så ønsker vi jo at de ikke skal ta sånn kjempelang tid, ikke sant? Fordi det er noe med det at vi skal, har jo lyst til å hjem på fredag. Vi har ikke lyst til å sitte i mange timer og gi lange skriftlige tilbakemeldinger. For vi ser jo det at det har ikke så veldig hensikt. Så den der tilbakemeldinga de får når vi står der og har den gjennomgangen. Det er den som er i fokus, og den som er viktig. For vi ser at lange skriftlige tilbakemeldinger ikke har så stor effekt egentlig, hvis det ikke blir fulgt opp. Og det er samtidig veldig tidkrevende.

Som vi kan se i sitatet ovenfor mener L2 at det er for tidkrevende å skrive lange individuelle tilbakemeldinger. Vi tolker det dit hen at det er andre tiltak som har større læringseffekt, og at lærerne også har andre arbeidsoppgaver. Utsagnet er i overensstemmelse med det L3 sier:

I: Gir du noe skriftlig tilbakemelding?

L3: Ja. Og det er jo litt sånn i en travel hverdag at det ikke alltid er tid til å gi så gode tilbakemeldinger.

I våre observasjoner noterte vi at L3 brukte 40 min på å gjennomgå to ukesevalueringer. Til sammenligning brukte L2 25 minutter, mens L1 brukte 30 minutter. I disse timene gjennomgikk læreren læringsmål i alle fag, som talte i alt 9 mål. Det vil si at lærerne i snitt får mellom 2-3 minutter til å gjennomgå hvert mål. Tidsbruken sammenfaller med det lærerne anslår som gjennomsnittlig tidsbruk i intervjuene:

L2: Det tar ca. 20 minutter til en halvtime med den gjennomgangen og rettinga, og etter det bruker jeg å... at de som har rettet eller ikke hadde rettet har lesekvart, og så får de som ennå må rette opp i feilene sine, bruke resterende tid på å rette.

Den korte tiden som brukes på den muntlige gjennomgangen påvirker tilbakemeldingene læreren gir. Vi erfarte at lærerne ofte ikke tok seg tid til å gi lange muntlige tilbakemeldinger, fordi de måtte haste videre til neste læringsmål. Det var bare to elever som fikk besvare læringsmålet om puberteten, og tilbakemeldingene fra læreren var svært korte uten å ta utgangspunkt i elevenes besvarelse. For eksempel sier en elev: "puberteten er en kjedelig fase av livet". Lærers respons på elevens utsagn er: "Ja, man skal bruke egne ord".

I L3 sin muntlige gjennomgang begynner hun med å modellere overskrift, for deretter å skrive opp matematikkmålet om brøk. Så spør hun elevene om hvordan de kan komme frem til riktig

svar. Læringsmålet er å forkorte en brøk, som legger opp til flere ulike svar fra eleven. Når hun får de ulike svarene, skriver hun opp elevenes ulike løsningsforslag på tavlen. Videre har hun med tilleggsspørsmål om elevene kan oppgi brøken i prosent. Hun bruker god tid på å forklare forskjellen mellom teller og nevner i brøk. Av den grunn opplever vi den matematiske gjennomgangen til L3 som svært grundig. Til sammenligning var gjennomgangen av det engelske læringsmålet kortere og mindre grundig. Først presenterte hun læringsmålet målet, og deretter å spurte om elevene kunne besvare det. Tilbakemeldingen til elevene ble mer fragmentert i form av "ja", "ok" og "mhm". L3 er faglærer i matematikk, men ikke i engelsk. Dette mener vi kommer til synes under den muntlige gjennomgangen og tilbakemeldingene.

I kontrast kan vi se på den muntlig gjennomgangen til L2 som er faglærer i engelsk, men ikke matematikk. Her bar den matematiske gjennomgangen preg av prosedyre, mens det engelske læringsmålet ble gjennomgått svært nøye med utfyllende tilbakemeldinger.

I evalueringbøkene er det i likhet med den muntlige gjennomgangen stor variasjon i tilbakemeldingene som gis. Funn fra analysen av dokumentene viser at elevene retter eget arbeid ved å skrive små R-er dersom de har riktig svar. Deretter tar læreren inn bøkene og gir sine skriftlige tilbakemeldinger. Disse tilbakemeldingene beror ofte på om svaret er riktig eller feil og fungerer som en slags dobbeltsjekk av elevenes arbeid. Lærerne skriver ofte "ok", "en R", "fint", "god evaluering", eller smilefjes.

Funn fra de lengre kommentarene viser at en varierte mellom å gi konkrete tilbakemeldinger basert på elevenes svar, mens de andre ganger var skrevet som en påminnelse om mangler.

De korte og lange tilbakemeldingene har til felles at de er opptatt av svaret til elevene. Det virker å være viktig for lærerne at elevene har riktig svar og eventuelt får rettet opp i feil eller mangler.

### **7.3.2 Oppsummering av funn**

Et vesentlig funn innenfor denne kategorien var at lærerne mente at lange tilbakemeldinger ikke har noen effekt. Lærerne mener det går for lang tid fra elevene jobber med læringsmålene, til de ser tilbakemeldingene. Et annet funn som også hadde innvirkning på tilbakemeldingene var tid. Lærerne påpeker i intervjuet at manglende tid påvirker den skriftlige tilbakemeldingen. Vi observerte at tid også påvirket den muntlige gjennomgangen, da lærerne bare hadde 20-30



minutter til rådighet. Det fremkommer fra innholdsanalysen at det var en stor overvekt av enkle ett-ords-kommentarer i e-boka. En lærer påpeker at hun er tryggere i den muntlige gjennomgangen av de læringsmålene som hun selv har utformet. Dette sammenfaller med våre observasjoner der det fremkommer at samtlige informanter brukte mer tid på gjennomgangen av læringsmålet i sitt fag.

## 7.4 Kategori 4: Selvregulert læring

En annen kategori som ble fremtredende i analysen var *selvregulert læring*. Lærerne påpeker at et av hovedmålene med e-boka er å bevisstgjøre elevene på egen læringsprosess. Målsetningen om å aktivisere elevene er fremtredende i alle tre intervjuene. L1 uttrykker det på denne måten:

L1: Fordelene er jo at elevene blir bevisste på egen læring. De får satt ord på egen læring. De trenes i å vurdere seg selv. Og det er fordi de gjør evalueringa og ser at: ok, denne uka var det mye jeg ikke har fått med meg. Da begynner de jo å tenke at jeg må skjerpe meg til neste uke, eller ja følge mer med. Eller hva det måtte være. Eller ja, det gir jo et generelt bedre læringsutbytte når de får satt ord på egen læring.

Det blir tydelig av sitatet at L1 mener at e-boka også har en korrigerende effekt siden elevene vil oppdage at de ikke har svart riktig i den muntlige gjennomgangen, og således få muligheten til å rette eventuelle feil. På den måten er elevene nødt til å overvåke seg selv dermed være aktive i egen læringsprosess. Mye tyder her på at lærerne er mest opptatt av at elevene skal prøve og feile i læringsprosessen. I tillegg observerte vi sosiokulturelle trekk ved at lærerne modellerte svar på tavlen, slik at elevene kunne få riktig svar. Videre er det en felles konsensus blant lærerne at elevene burde rette opp i egne feil så snart som mulig, noe som sitatet under viser:

L3: Men det er jo ikke så vanskelig for et normalt oppegående menneske å skjønne at hvis vi skal ha en matteprøve eller en engelskprøve eller noe annet. Hvis du får lov til å rette den selv, også sitter du med din egen prøve og oppdager samtidig som du retter: ååå jeg har jo feil på 7 gangen, 8 gangen og 9 gangen. Allerede da skjer det en læringsprosess i forhold til om jeg sitter å retter feilene deres.

Slik vi oppfatter sitatet, mener L3 at det er mest hensiktsmessig at elevene selv retter prøvene fordi det å rette prøven i seg selv er en læringsprosess. Vi tolker det dit hen at elevene lærer å kontrollere sin egen kunnskap og selv kan vurdere hva de må øve mer på. Samtidig mener L1 at

læringsmål som elevene må forklare muntlig er med på å aktivisere elevene i egen læringsprosess:

L1: Det er jo f.eks., at man ikke skriver at... nå kommer jeg ikke på noen eksempler da. Fordi da kan elevene svare: Ja, det kan jeg. Og det er thats it. Fordi de må kunne vise det, f.eks., forklare for en voksen, eller at dem skal vise med eksempler i e-boka at de har forstått det. Ehm, ja. Sånn at de faktisk må gjøre noe aktivt.

Dette tolker vi som et grep der hensikten er å sikre at elevene anvender kunnskapen fremfor å repetere den. Det fremkommer også i intervjuet med L3 at hun er opptatt av at eleven selv skal sette ord på egen læring;

L3: Sånn at når jeg spør f. eks: Har du automatisert gangetabellen? Så kommer ikke jeg på en fagsamtale eller en utviklingssamtale og sier at han Per kan ikke gangetabellen og det må vi gjøre noe med. Æ stille spørsmål: Kan du gangetabellen? Også sier han Per: Jeg kan det noen ganger, men æ slit veldig med 7, 8 og 9 gangen. Okei da er vi i gang, da er han i posisjon.

I sitatet ovenfor beskriver L3 hvordan hun veileder elever under fagsamtalen. Hun mener at det er viktig at eleven selv får vurdere sin egen læringsprosess, og at hun som lærer må ta utgangspunkt i svaret til eleven når hun veileder. Samtlige informanter mener at målsetningen ved e-boka som vurderingsform er å bevisstgjøre elevene på egen læringsprosess. Det fremkommer ikke direkte fra intervjuene hva lærerne legger i det å "bevisstgjøre elevene på egen læring". Ut fra analysen ser vi derimot at de etterspør forklaringer fra elevene, at de er opptatte av at elevene skal sette ord på egen læring og kontrollere egen kunnskap.

### **7.3.2 Oppsummering av funn**

Innunder kategorien selvregulert læring var det tre sentrale funn. Et sentralt funn var at lærerne var samstemte i at det viktigste med e-boka var at den hadde en bevisstgjørende effekt på elevenes læringsprosess. De neste funnene er knyttet til hva de mente lå innunder "bevisstgjørende". Ut fra det lærerne sier, fungerer det bevisstgjørende å sette ord på egen læring. Lærerne mener i tillegg at det fungerer bevisstgjørende å forklare et læringsmål til en voksen, og at eleven selv i en fagsamtale må uttrykke hva han/hun kan eller ikke kan. Avslutningsvis mener lærerne at det fungerer bevisstgjørende dersom elevene retter opp i egne feil og selv tar stilling til hva de kan eller ikke kan.

## 8. Drøfting

Hensikten med dette kapittelet er å drøfte funnene fra analysen i lys av relevante begreper (se kap. 1.3), tidligere forskning på feltet (se kap. 2) og teoretiske perspektiver (se kap. 3) som er redegjort for tidligere i masteroppgaven. I tillegg vil drøftingen støttes opp av studiens bakgrunn og aktualitet (se kap. 1.1). Drøftingen vil ta utgangspunkt i følgende hovedkategorier: læringsmål, differensiering, tilbakemeldinger og selvregulert læring. Gjennom dette kapittelet vil vi også drøfte funnene opp mot forskningsspørsmålet vårt og følgelig undersøke muligheter og utfordringer innenfor hver av de fire kategoriene.

### 8.1 Læringsmål

Et funn fra analysen var at lærerne betrakter læringsmålene som det viktigste elevene lærer i løpet av uka. Gjennom intervjuene fremkommer det også at lærerne har et stort fokus på å presentere et læringsmål i starten av hver time. Altså vier lærerne mye oppmerksomhet og tid til læringsmålene. Dette målet er ikke nødvendigvis ukas læringsmål, men er nært tilknyttet det og kan derfor sees på som et delmål. Dette er i tråd med forskningen til Hattie (2013, s. 81) som er tydelig på at læringsmål bør presenteres i begynnelsen av hver time, slik at det er krystallklart for elevene hva de skal lære. I tillegg minner lærerne elevene på at de må følge ekstra godt med dersom det skal handle om noe som er svært relevant for ukas læringsmål. Dette stemmer overens med Sadlers 1. punkt for formativ vurdering: *Eleven skal vite og forstå hva som er læringsmålet* (1989, s. 121). Utdanningsdirektoratet (2015a) fremhever også viktigheten av tydelige læringsmål, men tilføyer forventninger: *Elevene og lærlingene skal forstå hva de skal lære og hva som er forventet av dem.*

Et annet sentralt funn fra analysen er at faglærerne formulerer og utarbeider de ukentlige læringsmålene. Det er imidlertid kontaktlærers oppgave å gjennomgå samtlige læringsmål i den ukentlige gjennomgangen. Videre så vi at flere læringsmål i e-boka var åpne, komplekse og omfattende. Læringsmålene gir elevene mulighet til å utforme ulike løsningsforslag og strategier. Således er læringsmålene i overenstemmelse med prinsippene som Hattie (2013, s. 81) mener at har stor læringseffekt. Læringsmålene legger opp til at elevene både må tilegne seg

kunnskaper og kunne anvende dem. Dermed legger de opp til en kompetansebygging som er i overensstemmelse med intensjonen til Kunnskapsløftet, som beror på kompetansemål (Utdanningsdirektoratet, 2016). Forskning viser at læringsmål som legger opp til en kombinasjon av dyp, overfladisk og konseptuell læring har størst læringseffekt, og at generelle og vage mål har liten effekt (Salder 1989, s. 129).

Hver uke er det nye mål i hvert fag, som vanligvis ikke er relatert til forrige ukes læringsmål. På denne måten avsluttes læringsprosessen til elevene hver fredag innenfor alle fag. Det vil si at elevene ikke får muligheten til å justere sin egen læringsvei underveis i arbeidet mot læringsmålet. Som en følge av det faste tidspunktet og mangelen på arbeid gjennom prosess, virker læringsmålene å ha en avsluttende funksjon, noe som kjennetegner en summativ vurdering (Dobson mfl., 2009, s. 12). Praksisen kan dermed sees på som en form for kryssjekk. Lærerne fokuserer på at eleven skal ha riktig svar i e-boka, og slik kan de argumentere for at hele klassen faktisk har lært det de skulle. Stor vektlegging av riktige svar kan også resultere i et overdrevent fokus på kunnskapsmål, og på den måten ikke ta hensyn til ferdighetsmål som er avgjørende for å oppnå kompetanse. Slik fungerer e-boka som en slags læringslogg, der elevene besvarer læringsmålene på en strukturert måte. De noterer uketall og dato, og lærer kan dermed enkelt bla tilbake i boka for å overvåke elevens læring og eventuelt tette hull. Elevene lærer på ulike måter og med ulik intensitet, derfor kan denne kryssjekken skape utfordringer i arbeidet med differensiering.

Slik vi ser det byr e-boka på store muligheter i utformingen av fremtidig undervisning ut fra elevenes besvarelser, og gir dermed også muligheter til en større grad av differensiering. Dersom elevene gjør en flittig jobb med å gi gode og ærlige besvarelser på læringsmålene, gir dette lærerne store muligheter for å overvåke hvor elevene befinner seg i læringsprosessen. Videre kan læreren bruke dette for å tilpasse læringsmålene. Dette er også tydelig uttrykt i sosiokulturell læringsteori, der Vygotsky presenterer teorien om den proksimale utviklingssonen (Evenshaug & Hallen, 2000, s. 126). I den proksimale utviklingssonen er det lærerens oppgave er å gi eleven nødvendig støtte og legge opp til læringsmål som er litt over elevens nivå. For å ivareta elevens tro på egen mestring bør læringsmålene derfor være tilpasset elevens nivå, og de bør endres dersom vurderingen viser at målene er for vanskelige eller for enkle.

## 8.2 Differensiering

Tar vi utgangspunkt i Kunnskapsløftet, bør læringsmålene derfor differensieres for å imøtekomme ulike elevforutsetninger. Samtidig understreker Kunnskapsløftet at elevene har ulik intensitet og progresjon i opplæringen, samt at de lærer på forskjellige måter (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Et av våre funn peker på at stort sett alle elevene i de tre klassene fikk samme læringsmål.

Skolen og lærerne virker å ha en felles pedagogisk ideologi om en vid tilnærming til tilpasset opplæring så langt det lar seg gjøre. I følge Manger mfl. (2013, s. 42-43) er det ønskelig at skoler i størst mulig grad har nettopp denne vide tilnærmingen. Likevel fremkommer det i analysen at informantene også har en smal tilnærming til enkeltelever. Lærerne tar hensyn til ytterpunktene i klassen og tilpasser opplæringen i tråd med opplæringsloven (1998). Eksempelvis får de elevene som trenger større faglige utfordringer det samme læringsmålet, men forskjellen ligger i et eventuelt tilleggsspørsmål, slik eksempelet med brøk viste. Vi fikk imidlertid ikke bekreftet gjennom analysen om elever med faglige utfordringer arbeidet etter tilsvarende tilpassede læringsmål. I tillegg bruker informantene sin kjennskap om hver enkelt elev til å differensiere underveis i den muntlige vurderingen. Denne tilnærmingen til differensiering medfører flere utfordringer. For eksempel må informantene vite hvilke elever som takler å få tilleggsspørsmål eller bli bedt å om utdype svaret, samt hvilke elever som er selvsikre nok til å modellere på tavlen.

For at differensieringen skal fungere som intendert må kontaktlærer ha god kunnskap om både elevenes faglige og sosiale nivå, noe Briseid (2006, s. 37) nevner som essensielt for å kunne drive god differensiering. Dersom vi ser på antall læringsmål og tar med i beregningen at det er faglærerne som utformer dem, må en forutsetning for den ukentlige gjennomgangen være at kontaktlærer har god oversikt over elevens nivå i alle fag. Følgelig kan det være problematisk at faglærer utformer læringsmålene, mens kontaktlærer må tilpasse forventningene. Slik vi ser det, er lærerne derfor helt avhengige av å ha et sterkt og tett samarbeid for å lykkes med differensieringen. Dette la informantene også vekt på under intervjuene. Våre informanter jobbet i samme team og hadde dermed muligheten til tett samarbeid.

Til nå har vi pekt på utfordringer knyttet til hvordan e-boka ivaretar prinsippet om differensiering. Samtidig er e-boka en god måte å overvåke elevenes læring på og gjør det lettere

å tette eventuelle hull, som nevnt i forrige delkapittel (8.1). Den gir også god oversikt om hvilket samlet nivå elevene ligger på og muliggjør sammenlikning mellom enkeltelever, fordi de fleste har identiske læringsmål. På den andre siden kunne målene i større grad ha gjenspeilet enkeltelevers faglige nivå, slik at svarene i e-boka kunne ha blitt brukt til mer tilpasset opplæring.

Videre fremkommer det av intervjuene at e-boka skal følge alle elever fra 5.-7. trinn og anvendes hver uke i løpet av alle disse årene. Et naturlig spørsmål ved en slik ufravikelig praksis er om dette fungerer for alle elevene. En av informantene fortalte oss om en elev som vanligvis ikke svarer på læringsmålene i slutten av uka. Likevel hadde denne eleven svart på samtlige læringsmål i forkant av vår observasjon. Vi undret oss over hvorfor denne eleven valgte å besvare læringsmålene akkurat denne uka. Kanskje kan vi ha fungert som ytre motivasjon? Slik vi ser det, har e-boka strenge rammer som etter all sannsynlighet ikke fungerer for samtlige elever. Som Imsen (2014, s. 193) påpeker, er det skolens ansvar å tilpasse seg den enkelte elev – ikke eleven som skal tilpasse seg skolen. Eksempelvis kan lærerne legge opp til en digital e-bok, mappevurdering eller formulere individuelle læringsmål for elever der denne praksisen ikke fungerer.

### **8.3 Tilbakemeldinger**

I litteraturen kjennetegnes formativ vurdering ved at vurderingssituasjonen fører til endring i undervisningspraksisen (Black & Wiliam, 1998, s. 83). Denne formen for vurdering skal i prinsippet skje kontinuerlig i klasserommet. Hatties forskning viser at gode tilbakemeldinger har stor effekt (). Både Sadler (1989, s. 120) og Black og William (1998, s. 84) skriver i sine definisjoner at disse tilbakemeldingene må ta utgangspunkt i den enkelte elev, og hvordan eleven kan komme seg videre i læringsprosessen for å nå læringsmålet. Et funn fra vår analyse viser at lærerne er samstemte i at lange tilbakemeldinger ikke nødvendigvis har større effekt enn korte. Dette gjenspeiles i e-boka, der vi fant en overvekt av ettordstilbakemeldinger. Tilbakemeldingene tar ofte bare stilling til om svaret er riktig eller galt, og ikke til elevens læringsprosess. Vi mener derfor at e-boka ikke samsvarer med Sadlers (1989) andre prinsipp, som beror på at elevene skal få tilbakemeldinger på hvor de står i forhold til læringsmålet, og heller ikke med definisjonen til Black & Williams (1998).

Basert på informantenes utsagn og våre observasjoner er majoriteten av de skriftlige tilbakemeldingene såkalte "lette kommentarer". Eksempler på slike tilbakemeldinger er "ok", "ja", smilefjes eller R-er. Hattie betegner denne typen respons som tilbakemelding på oppgavenivå (2013, s. 172). Slike tilbakemeldinger har bare læringseffekt dersom eleven er en nybegynner. Dersom vi sammenligner disse korte ettordstilbakemeldingene med karakterer, ser vi at de har svært lik læringsfunksjon. I likhet med karakterer fungerer de korte tilbakemeldingene som et avsluttende punkt i læringsarbeidet. Dette strider mot prinsippet for formativ vurdering, som sier at vurderingen skal foregå kontinuerlig (Dobson mfl., 2009, s. 12). Ettersom den ukentlige, muntlige vurderingen markerer avslutningen på læringsprosessen, kan den betraktes som summativ. Slik avviker vurderingspraksisen fra Sadlers tredje prinsipp, som fastslår at eleven skal få tilbakemeldinger på hvordan han eller hun kan nå målet. Analysen viser at dersom elevens svar er mangelfullt, gir lærer tilbakemelding om hvilken kunnskap som mangler. På den måten ligger fokuset til både lærer og elev på å oppnå rett svar, fremfor å legge vekt på prosess, personlig utvikling og hvordan eleven skal nå målet. Til sammenligning viser forskning at hyppig testing har god læringseffekt, dersom de etterfølges av gode tilbakemeldinger (Hattie mfl., 2014, s. 268). I arbeidet med e-boka følger informantene dette prinsippet, men de kunne med fordel ha tatt seg bedre tid til å gi mer utdypende tilbakemeldinger. De kunne eksempelvis ha satt av en time til dette i begynnelsen av uka, slik at elevene kunne ha fått mulighet å ta tilbakemeldingene til etterretning.

De muntlige tilbakemeldingene er nokså tilsvarende de skriftlige. Vi observerte at majoriteten av tilbakemeldingene kom i form av kjappe replikker, og de var som regel rettet mot elevenes sluttprodukt. Dette gjaldt spesielt i fag som kontaktlærer ikke underviste i. Et sentralt funn var at informantene virket tryggere i gjennomgangen av de læringsmålene som de selv hadde utformet. Dette henger trolig sammen med at kontaktlærer ikke formulerer alle læringsmålene egenhendig. Dermed blir det utfordrende for kontaktlærer å gi muntlige tilbakemeldinger som baserer seg på elevens faglige ståsted og deres proksimale utviklingssone (Evenshaug & Hallen, 2000, s. 126). Til sammenligning var tilbakemeldingene som kontaktlærer ga innenfor egne undervisningsfag i større grad rettet mot strategien som elevene hadde brukt for å løse oppgaven, og læreren stilte flere reflekterende spørsmål til elevene. I følge Hattie (2013, s. 173) bidrar slike tilbakemeldinger til å hjelpe elevene med å utvikle læringsstrategier og oppdage

feil. I tillegg hentyder slike tilbakemeldinger til at eleven bør søke ny eller bedre informasjon, benytte nye strategier og gjenkjenne sammenhenger mellom ideer.

Basert på våre observasjoner foregår den muntlige vurderingen av e-boka på tavla. Vygotskys læringsteori støtter en slik praksis, dersom læreren inngår i et tankesamarbeid med hver enkelt elev (Imsen, 2014, s. 194). Dersom vi tar utgangspunkt i Vygotskys læringsteori, er det naturlig at kontaktlærer er mer selvsikker i den muntlige vurderingen av sine egne undervisningsfag. Læreren følger elevenes progresjon i dette faget gjennom hele uka, og kan av den grunn utarbeide tilbakemeldinger som er innenfor elevenes proksimale utviklingszone. Til sammenligning vil det være mer utfordrende for læreren å få til dette tankesamarbeidet i de andre fagene.

Informantene peker særlig på tidsbruk som en utfordring i arbeidet med e-boka. De fremhever at det går for lang tid fra læreren skriver tilbakemeldingen til eleven får sett på den. Derfor velger de ofte å skrive korte tilbakemeldinger, fremfor lange, individuelle tilbakemeldinger. Den ukentlige syklusen begrenser på denne måten både elevenes mulighet til å ta tilbakemeldinger i betraktning, og lærers mulighet til å tilpasse undervisning. Her ser vi igjen at jaget etter å gjennomgå samtlige læringsmål fungerer mot sin hensikt. Vurderingssyklusen på en uke kunne med fordel ha blitt utvidet, slik at lærer hadde fått bedre tid til å gi prosessorienterte tilbakemeldinger og endre undervisningen. En slik utvidelse kunne ha medført at elevene fikk en reell mulighet til å bruke tilbakemeldingene for å regulere egen læringsprosess.

## **8.4 Selvregulert læring**

I analysen fremkom det som funn at informantene forsøker å gjøre elevene bevisste på sin egen læringsprosess. For å bevisstgjøre elevene, designer informantene åpne og komplekse læringsmål som etterspør forklaringer med egne ord. Slik ønsker informantene å aktivisere elevene i egen læringsprosess. Intensjonen er i tråd med Utdanningsdirektoratets fjerde prinsipp for formativ vurdering (2015a). I tillegg ser vi at intensjonen om aktive og bevisste elever stemmer overens med anbefalingene i Ludvigsen-utvalgets rapport (NOU: 2015:8) og stortingsmelding 28 (2015-2016).



Vi har valgt å drøfte skolens vurderingspraksis i lys av Flavells (1979) teori, for å vurdere hvorvidt den fungerer som tilsiktet. Våre funn indikerer at bruk av e-boka oppfordrer elevene til å vurdere om de har svart riktig eller galt på læringsmålet. Slik vurderer de altså sine egne svar, men ikke ut fra egen læringsprosess, som for øvrig er det forskning mener gir den store læringseffekten. Tidligere har vi pekt på at e-boka fungerer utmerket for å holde oversikt over elevenes kunnskapsnivå, og for å tette eventuelle hull. I datamaterialet fremkommer det også at lærerne vektlegger at elevene selv skal rette e-boka. Elevene er nødt til å følge med gjennom uka og passe på at de gjør alt riktig i læringsprosessen. Dermed kan de slippe å rette mye i slutten av uka, og samtidig få vist frem sitt gode arbeid til medelever eller foreldre. Dermed kan vi argumentere for at kontrolldimensjonen hos elevene styrkes (Valdermo & Eilertsen, 2002, s. 31).

Vi er av den oppfatning at e-boka kan anvendes for å sammenligne elever – som tidligere nevnt – fra et lærerperspektiv, men også innbyrdes. Sammenlikningen som elevene gjør seg imellom er med på å forme deres oppfattelse av egen læring. Sannsynligvis bidrar e-boka til at elevene vet hvem som er flinke og mindre flinke. De kan trolig også plassere seg selv i forhold til medelever og læringsmål. Med utgangspunkt i dette, mener vi at den metakognitive dimensjonen for personkunnskaper påvirkes av denne typen vurderingspraksis (Flavell, 1979).

Tidligere har vi redegjort for at læringsmålene har nokså tydelige mestringskriterier. Våre funn viser imidlertid at kontaktlærerne bruker uforholdsmessig mye tid på gjennomgang av elevenes besvarelser i sine egne undervisningsfag. De bruker derimot mindre tid på læringsmålene utformet av andre faglærere, og gjennomgår dem i større grad uten å ta stilling til elevenes besvarelser, utover om svaret var rett eller galt. I den skriftlige tilbakemeldingen er lærerne opptatt av om elevene har svart riktig, uten at de gir tilbakemelding på om elevene har møtt alle mestringskriteriene. En konsekvens av denne praksisen kan være at den metakognitive dimensjonen for oppgavekunnskap ikke styrkes. Elevene er opptatte av å finne svaret som lærerne ønsker, og er derfor sannsynligvis mindre opptatt av å vurdere om de har mestret kriteriene for oppgaven. Tilbakemeldinger som "smilefjes" og "ok" kan av den grunn virke forvirrende på elevene, da dette ikke gir noen konkret tilbakemelding på hva de har mestret og hvilke kriterier som ikke er møtt.

Den siste dimensjonen innenfor Flavells (1979) teori om metakognisjon er strategikunnskap, som refererer til en elevs evne til å anvende ulike læringsstrategier med et bevisst mål for øyet. Ukas

læringsmål er relativt åpent formulert, noe som tillater alternative tilnæringer til besvarelsene av dem. Bruk av analog e-bok muliggjør også bruk av illustrasjoner og tankekart for å møte læringskravene. Vi ser imidlertid nok en gang en tendens til at fokus på riktig svar går på bekostning av hvilken strategi som benyttes, i det kreative løsninger til læringsmålene ikke belønnes utover et standard korrekt svar.

## 9 Avslutning og svar på forskningsspørsmålet

I denne masteroppgaven har vi gjennom en hermeneutisk tilnærming gjennomført en kvalitativ studie, ved bruk av metodene semistrukturert intervju, observasjon og innholdsanalyse, for å besvare følgende forskningsspørsmål:

- *Hvilke muligheter og utfordringer ligger det i anvendelsen av en evalueringsbok som et redskap for å fremme formativ vurdering?*

Vi har funnet ut at det er mange muligheter tilknyttet anvendelsen av en evalueringsbok som et redskap for å fremme formativ vurdering. E-boka gir tydelige rammer for hva som skal læres og sammenfaller således med Sadlers første prinsipp for formativ vurdering. Videre gir e-boka god oversikt over kunnskapsnivået hos elevene, og lærerne kan enkelt følge med på hva elevene har gjort i løpet av uka. I tillegg fungerer e-boka godt som en tidslinje for elevens utvikling fra 5.-7. trinn. Det gir lærerne muligheten til å bla tilbake i tid for å dokumentere at læring har skjedd. Læringsmålene er nokså åpne, noe som tillater flere typer strategier og løsningsforslag. På denne måten legger læringsmålene opp til differensiering gjennom en vid tilnærming. Samtidig gir den også mulighet for en smal tilnærming, fordi lærerne kan tilpasse opplæringen til enkeltelever. I den muntlige vurderingen av læringsmålene som kontaktlæreren selv har utformet, ser vi at tilbakemeldingene ligger på prosess- og selvregulerende nivå. Tilbakemeldinger på dette nivået kan gi elevene mer selvtillit til å engasjere seg i oppgaver, og forbedre elevenes ferdigheter i selvevaluering. Lærerne fremhever begrepene "bevisstgjøre" og "aktivisere". Et annet viktig poeng er at e-boka tilsynelatende gir eleven muligheten til å kontrollere sin egen læringsprosess, og således styrke sin indre overvåkningsstemme.

Slik både vi og lærerne ser det, er tidspress en stor utfordring i arbeidet med e-boka. Hver uke skal nye læringsmål i samtlige fag vurderes, både av elever og lærer. Som et resultat av den ukentlige vurderingssyklusen, havner lærerne ofte i tidsnød. Det omfattende tidspresset synes å påvirke flere viktige elementer ved e-boka som er avgjørende for at den skal virke som et

formativt redskap. Tar vi definisjonen på formativ vurdering i betraktning, ser vi at særlig to faktorer påvirkes av tidspresset.

Den første faktoren er tilbakemeldinger, som i dette tilfellet ofte rettes mot oppgave- og individnivå. I følge forskning er dette verken gunstig for å fremme læring eller formativ vurdering (Hattie, 2013, s. 172 og 175). Slik vi ser det, kan en løsning på denne utfordringen være å formulere færre læringsmål, eller utvide vurderingssyklusen til å gjelde flere uker. Dermed får lærerne mulighet til å jobbe mer prosessorientert, og mer tid til å gi individuelle tilbakemeldinger til elevene om deres arbeid og veien videre. Dette stemmer godt overens med definisjonen til Black og William (1998) på tilbakemeldinger. Utvidelsen av vurderingssyklusen gir samtidig elevene muligheten til å arbeide i prosess og gjøre justeringer underveis i læringen. På nåværende tidspunkt er anvendelsen av e-boka ikke i overensstemmelse med Sadlers (1989) andre og tredje prinsipp, ettersom elevene ikke får tilbakemelding på hvor de står i forhold til læringsmålet, og hvordan de eventuelt kan jobbe mot målet. Den andre faktoren som påvirkes av tidspres, er lærernes mulighet til å endre undervisningen dersom de oppdager at den ikke fungerer som tilsiktet.

Slik vi oppfatter det, fører tidspresset som lærerne opplever til at e-boka har enkelte summative kjennetegn. For eksempel settes det bare av en halv time i uka til å gjennomgå samtlige læringsmål. Videre gjennomføres vurderingen til faste tidspunkter, og elevene er sjeldent delaktige i utformingen av læringsmålene. At majoriteten av tilbakemeldingene er korte og på individ- og oppgavenivå, fører til en rett-eller-galt-holdning, som også markerer et summativt fokus.

Formålet med vår studie var å undersøke om e-boka kunne fremme formativ vurdering. Tar vi utgangspunkt i forskning og litteratur som denne oppgaven understøttes av, ser vi gjennom våre funn at små justeringer må til for å optimalisere e-boka som redskap for å fremme formativ vurdering. På det nåværende tidspunkt har e-boka kjennetegn som kan relateres til både formativ og summativ vurdering.

## 9.1 Veien videre

Som nevnt i masteroppgavens innledning har Norge i over et tiår satset på å forbedre den formative vurderingen. Mye tyder på at vurdering vil være en storsatsning også i fremtidens skole. Fra høsten 2020 vil den nye fagfornyelsen tre i kraft, der dybdeløring er fremhevet som et prioriteringsområde. I den forbindelse blir formativ vurdering løftet frem som et viktig element for å skape dybdeløring. Ettersom dybdeløring er et forholdsvis nytt begrep i norsk skolesammenheng, ville det i forlengelsen av vår studie ha vært interessant å studere hvordan formativ vurdering kan anvendes for å fremme dybdeløring.

Vi har i denne oppgaven gjennomgått nasjonale reformdokumenter, forskning og litteratur. Vi står igjen med et inntrykk av at det ofte er teoretiske begreper som behandles, fremfor konkrete eksempler på hvordan lærere kan bruke formativ vurdering som et redskap i den daglige undervisningen. Derfor mener vi at vår studie kan plasseres i en fremtidsrettet kontekst, og på den måten være et bidrag i den allerede eksisterende forskningen.

Avslutningsvis ser vi for oss at vårt bidrag til fagfeltet ikke behøver å ende her. Til høsten skal vi begynne å jobbe som lærere, og vi ønsker ta med oss kunnskapen vi har tilegnet oss inn i yrket. Slik vil vi anvende vår kunnskap i praksis og på den måten videreutvikle vår kompetanse i formativ vurdering. Samtidig kan vi være frontfigurer på arbeidsplassen innenfor arbeid med vurdering, gjennom å formidle kunnskap og ideer. I tillegg håper vi at vi kan bidra til å skape en felles forståelse av formativ vurdering blant kollegiet. Forhåpentligvis medfører dette at vi, i samarbeid med våre fremtidige kolleger utvikler gode redskaper for vurdering som er i tråd med kunnskapen vi har tilegnet oss gjennom denne studien.



## Litteraturliste

- Andersen, S. S. (2013). *Casestudier: Forskningsstrategi, generalisering og forklaring* (2. utg): Fagbokforlaget.
- Bachmann, K. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring: Høgskulen i Volda*. Hentet fra [https://www.udir.no/Upload/Forskning/5/Tilpasset\\_opplaring.pdf](https://www.udir.no/Upload/Forskning/5/Tilpasset_opplaring.pdf)
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Bjørndal, C. R. P. (2011). *Det vurderende øyet : observasjon, vurdering og utvikling i undervisning og veiledning* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). Inside the Black Box: *Raising Standards Through Classroom Assessment*. *Kappan Magazine*, 92(1), 81-92. Hentet fra <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/003172171009200119>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. 3(4), 77-101. Hentet fra <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brekke, M. & Tiller, T. (2013). *Læreren som forsker: Innføring i forskningsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsbokforlaget.
- Briseid, L. G. (2006). *Tilpasset opplæring og flerfaglig samarbeid : fra lov til praksis*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Bunting, M. & Lund, T. S. (2006). *MiLL : mange intelligenser, læringsstiler, læringsstrategier*. Oslo: Pedlex.
- Dobson, S., Eggen, A. & Smith, K. (2009). *Vurdering, prinsipper og praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Engelsen, U. B. & Karseth, B. (2007). Læreplan for Kunnskapsløftet – et endret kunnskapssyn? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 91(5), 404-415. Hentet fra [https://www.idunn.no/file/pdf/33194550/lereplan\\_for\\_kunnskapsloftet\\_-\\_et\\_endret\\_kunnskapssyn.pdf](https://www.idunn.no/file/pdf/33194550/lereplan_for_kunnskapsloftet_-_et_endret_kunnskapssyn.pdf)
- Evenshaug, O. & Hallen, D. (2000). *Barne- og ungdomspsykologi* (4. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Fjørtoft, H. & Sandvik, L. V. (2016). *Vurderingskompetanse i skolen: praksis, læring og utvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and Cognitive Monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911. Hentet fra <http://psycnet.apa.org/record/1980-09388-001>
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hartberg, E. W., Dobson, S. & Gran, L. (2012). *Feedback i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring - for læring* (1. utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk Forlag.
- Hattie, J. & Goveia, I. C. (2013). *Synlig læring for lærere : maksimal effekt på læring* (Visible learning for teachers). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Hattie, J., Goveia, I. C., Yates, G. C. R., Holth, I. J. & Ogden, T. (2014). *Synlig læring : hvordan vi lærer* (Visible learning and the science of how we learn). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Hopfenbeck, T. N. (2014). *Strategier for læring : om selvregulering, vurdering og god undervisning*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Imsen, G. (2014). *Elevenes verden : innføring i pedagogisk psykologi* (5. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kalleberg, R., Engelstad, F. & Malnes, R. (2009). *Samfunnsvitenskapenes oppgaver, arbeidsmåter og grunnlagsproblemer*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2012). *Teoretisk bakgrunnsdokument for arbeid med vurdering for læring på ungdomstrinnet*. Hentet fra [https://www.udir.no/PageFiles/35149/Ungdomstrinnet\\_Bakgrunnsdokument\\_vurdering\\_f\\_or\\_laring\\_vedlegg\\_4.pdf](https://www.udir.no/PageFiles/35149/Ungdomstrinnet_Bakgrunnsdokument_vurdering_f_or_laring_vedlegg_4.pdf)
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Leseth, A. B. & Tellmann, S. M. (2014). *Hvordan lese kvalitativ forskning?* Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T. & Helland, T. (2013). *Livet i skolen : grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap : 1 : Undervisning og læring* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Meld. St. 28 (2015-2016). *Fag- Fordypning - Forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- NESH. (2016a, 27. april). B. Hensyn til personer (5-18). Hentet fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/b.-hensyn-til-personer-5---18/>
- NESH. (2016b, 27. april). Innledning. Hentet fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/innledning-formal>
- NOU: 2015:8. *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>
- Opplæringslova. (1998). *Lov 17. juli 1998 nr. 61 om grunnskolen og den videregående opplæringa*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=opplæringsloven>
- Postholm, M. B. (2013). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblick: innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Oslo: Høyskoleforlaget.
- Postholm, M. B. & Moen, T. (2009). *Forsknings- og utviklingsarbeid i skolen : metodebok for lærere, studenter og forskere*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2), 119-144. Hentet fra <https://link.springer.com/article/10.1007/BF00117714>
- Solerød, E. (2012). *Pedagogiske grunntanker : i et dannesperspektiv* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Thagaard, T. (2015). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thronsen, I., Hopfenbeck, N. T., Lie, S. & Dale, L. E. (2009). *Bedre vurdering for læring: Rapport fra "Evalueringsprosjektet om modeller for kjennetegn på måloppnåelse i fag"* Hentet fra [https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/5/bedre\\_vurderingspraksis\\_ils\\_rapport.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/5/bedre_vurderingspraksis_ils_rapport.pdf)



- Utdanningsdirektoratet. (2015a, 03. september). *Fire prinsipper for god undervisvurdering*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/om-vurdering/undervisvurdering/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015b). *Prinsipper for opplæringen*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015c). *Vurdering for læring - om satsingen*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/nasjonal-satsing/om-satsingen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016, 18. mai). Å forstå kompetanse. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/forsta-kompetanse/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017, 05. mai). *Hva skjer når i fornyelsen av fagene?* Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/hva-skjer-nar-i-fornyelsen-av-fagene/>
- Valdermo, O. & Eilertsen, T. V. (2002). *En læringsbevisst skole*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

# Vedlegg 1: Informasjon til deltakerne og samtykkeerklæring

## ” Et studie av undervisvurdering”

### Bakgrunn og formål

Departementet har bestemt at det skal gjennomføres en fagfornyelse i alle fag i grunnskolen. I denne sammenhengen er dybdelæring et gjennomgående begrep som trekkes frem i NOU 2015:8 og St. Meld. 28 (2015-2016). En av forutsetningene for dybdelæring er at eleven er aktiv i sin egen læringsprosess, der egenvurdering og undervisvurdering fremheves av departementet som en nøkkelfaktor. Dette kan tyde på at undervisvurdering kommer til å spille en sentral rolle i fremtidens skole. Formålet med vår masteroppgave er av den grunn å få større innsikt i hvordan undervisvurdering kan anvendes, og knytte det opp mot dybdelæring. Prosjektet blir gjennomført i regi av lærerutdannelsen 1.-7. trinn på Universitet i Tromsø.

Vi ønsker å gjennomføre prosjektet i samarbeid med X skole, fordi egenvurdering/undervisvurdering virker å være et gjennomgående sentralt tema fra 1.-7. trinn på deres skole. Denne praksisen synes vi er veldig spennende, og vi kunne tenke oss å studere den nærmere.

### Hva innebærer deltakelse i studien?

Vi skal gjennomføre en hermeneutisk studie der datainnsamlingsmetoder vil være observasjon av daglig undervisningspraksis, intervju av rektor og lærere, samt analyse av e-boka. For å kunne gjennomføre prosjektet trenger vi en lærer som er villig til å la oss observere daglige klasseromsaktiviteter i to uker. I løpet av denne perioden trenger vi i tillegg kopier av e-boka til elevene. Videre trenger vi tre lærere som kunne tenke seg delta i individuelle intervjuer sentrert rundt temaet undervisvurdering. Omfanget av intervjuet vil være på ca. 30 minutter.

Hensikten med observasjonene, intervjuene og analyse av evalueringsboka er å få en større innsikt og forståelse i hvordan lærere kan praktisere undervisvurdering. I observasjonsfasen skal vi ikke være deltakende i undervisningen. Informasjonen som innhentes vil kun dreie seg om undervisningspraksis og evalueringsboka. Vi skal registrere data på følgende måte; feltnotater fra observasjon, lydopptak fra intervjuer og bilder av evalueringsboka. I forkant av prosjektet ønsker vi en samtale med rektor og/eller fagansvarlig for at vi skal få en riktig forståelse av skolen visjon for undervisvurdering.

### Hva skjer med informasjonen om deg?

Prosjektet følger NSDs retningslinjer for behandling av personopplysninger. Det er frivillig å delta i studien, og informantene kan når som helst trekke sitt samtykke uten å oppgi noen grunn.

I vårt prosjekt vil ingen personopplysninger være relevant. Av den grunn, vil vi ikke lagre noen form for sensitive opplysninger som kan spores tilbake til enkeltelever, lærere eller skolen. I den endelige publikasjonen vil heller ikke informantene eller skole kunne identifiseres. Lydopptak og bilder av evalueringsboka vil slettes etter prosjektslutt, mens feltnotater vil makuleres. I løpet av

prosjektperioden vil kun vi studenter, samt våre veiledere ha tilgang til relevant informasjon. Prosjektet skal etter planen avsluttes 15. mai 2018, da det er innleveringsfrist for masteroppgaven.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Steffen Skogvang Pedersen (90106699) eller Bendik Befring Brandvold (90282552). Veiledere i prosjektet er Yvonne Sørensen ([77644371](tel:77644371)) og Kristin Emilie Bjørndal ([77644274](tel:77644274)).

## Samtykke til deltakelse i studien

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

-----

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 2: Informasjon sendt til elevens foreldrene

Hei!

To masterstudenter fra UiT, lærerutdanninga, har spurt oss om å få komme til skolen for å observere hvordan vi arbeider med ukesevaluering/evalueringsboka. De skal skrive en masteroppgave om formativ vurdering, og siden vi er en skole som har arbeidet med Vurdering for læring og formativ vurdering som utviklingsarbeid i flere år, så var det interessant for disse studentene å få se litt om hvordan vi gjør dette i praksis.

Det vil si at de er inne i en time hvor vi går gjennom evalueringa, så får de snakket litt med elevene og sett på arbeidene deres.

Dersom de skal bruke noen eks. av bøkene i oppgaven sin, så vil alle navn og underskrifter bli sladdet.

Håper det er greit for dere?

Hvis ikke trenger jeg snarlig tilbakemelding, før mandag uke x.

# Vedlegg 3: Intervjuguide

## 1. Oppstart

- Kort informasjon om gjennomføringen av intervjuet (tar ca. 30 min + -), at vi har noen kategorier vi skal gjennom og at intervjuet er i gang når vi setter på båndopptakeren.
- Generell info – utdanning, antall år i jobb som lærer, klassetrinn, fagkombinasjon.
- Hvordan ble dere rekruttert til å være med på dette masterprosjektet?

## 2. Vurderingspraksisen på skolen

- Kan du fortelle litt om vurderingspraksisen generelt på skolen?
- Hvor lenge har dere holdt på med vurdering for læring som utviklingsarbeid?
- Vet du hva som gjorde at skolen begynte med vurdering for læring som utviklingsarbeid?
- Diskuteres vurdering felles blant kollegiet? Fellesmøter, teammøter eller lignende?
- Hvilke retningslinjer forholder må dere forholde dere til når det gjelder vurderingspraksis?
- Hva har du lært om vurdering for læring av å jobbe her på skolen?

## 3. Evalueringsboka

- Kan du fortelle mer om evalueringsboka dere har?
  - Hva er hovedmålet med denne boka?
  - Hvordan bruker dere den gjennom en vanlig uke?
  - Får boka mye oppmerksomhet i den daglige undervisningspraksisen?
- Hvordan syns du denne boka fungerer?
- Hvilke fordeler ser du ved bruk boka?
  - Både fra lærerperspektiv, men også fra et elevperspektiv
- Hvilke ulemper ser du ved bruk av boka?
  - Både fra lærerperspektiv, men også fra et elevperspektiv
- Hvordan bruker dere evalueringsboka i etterkant av hver vurdering?
  - Har du noen eksempler?
  - Gjør elevene noe med den i etterkant?
- Hvordan opplever du at reagerer elevene på boka?
- Er det kun den enkelte elev, foreldre og lærer som får se den enkeltes evalueringsbok?

## 4. Tilpasset opplæring/differensiering – elevperspektiv

- Får alle elevene de samme spørsmålene?
- Hva med de elevene som ulike faglige utfordringer?
  - Hvordan tilpasses det?
  - Hva med de faglige sterke elevene? Kan du si noe om dem?
- Involveres elevene i vurderingsprosessen?
  - Vet de hvilke kriterier som vurderes?
  - Vet de hva som kjennetegner en ”god” eller ”dårlig” vurdering?
  - Får de være med på å utforme disse vurderingskriteriene?
  - Eventuelt komme med tilbakemeldinger i etterkant?
- Hvordan håndteres det dersom enkelte elever ikke gjennomfører vurdering?

### **5. Skole – hjem samarbeid**

- Hvordan fungerer denne boka med tanke på skole – hjem samarbeidet?
- Får dere noen form for tilbakemeldinger fra foreldrene på denne evalueringsboka?

### **6. Avslutning**

- Liten oppsummering
- Noe du ønsker å tilføye eller legge til?

## Vedlegg 4: Observasjonsskjema

<b>Dato/tid/lengde:</b>	<b>Undervisningsøkt:</b>	
<b>Tema:</b>	<b>Beskrivelse. Hva Sies? Hva skjer?</b>	<b>Tolkning</b>