

Stig Eriksen, Stephen Dobson,
Kari Nes og Sigrun Sand

Elevvurdering og tilpasset opplæring

*Hva betyr elevvurdering for tilpasset opplæring?
Hva betyr skole–hjem-samarbeidet
for tilpasset opplæring?*

Høgskolen i Hedmark
Rapport nr. 7 – 2011

Fulltekstutgave

Utgivelsessted: Elverum

Det må ikke kopieres fra rapporten i strid med åndsverkloven og fotografiloven eller i strid med avtaler om kopiering inngått med KOPINOR, interesseorgan for rettighetshavere til åndsverk.

Forfatterne er selv ansvarlige for sine konklusjoner. Innholdet gir derfor ikke nødvendigvis uttrykk for Høgskolens syn.

I rapportserien fra Høgskolen i Hedmark publiseres FoU-arbeid og utredninger. Dette omfatter kvalifiseringsarbeid, stoff av lokal og nasjonal interesse, oppdragsvirksomhet, foreløpig publisering før publisering i et vitenskapelig tidsskrift etc.

Rapporten kan bestilles ved henvendelse til Høgskolen i Hedmark. (<http://www.hihm.no/>)

Rapport nr. 7–2011

© Forfatterne/Høgskolen i Hedmark

ISBN: 978-82-7671-825-6

ISSN: 1501-8563



Høgskolen i Hedmark

Tittel: Elevvurdering og tilpasset opplæring <i>Hva betyr elevvurdering for tilpasset opplæring? Hva betyr skole-hjem-samarbeidet for tilpasset opplæring?</i>			
Forfattere: Stig Eriksen, Stephen Dobson, Kari Nes og Sigrun Sand			
Nummer: 7	År: 2011	Sider: 172	ISBN: 978-82-7671-825-6 ISSN: 1501-8563
Oppdragsgivere: Norges forskningsråd			
Emneord: Elevvurdering, tilpasset opplæring, skole-hjem-samarbeid			
Sammendrag: Denne rapporten omhandler tilpasset opplæring med fokus på elevvurdering og samarbeid hjem-skole. Vi har stilt følgende 3 forsknings-spørsmål: <ol style="list-style-type: none">1. Hvordan forstås og praktiseres elevvurdering sett i relasjon til tilpasset opplæring?2. Hvilken sammenheng kan det være mellom skolens samarbeid med elevenes foresatte og tilpasset opplæring?3. Hvordan kan skolen utvikle gode vurderingskulturer? <p>Vi har gjennomført to delprosjekter og involvert 4 skoler i undersøkelsen som hovedsakelig er kvalitativ. Feltarbeidet har omfattet en rekke ulike metoder som observasjon, intervju, lærerlogg og dokumentstudier. Den ene skolen, «Lund skole», er fulgt spesielt i en form for forskende partnerskap hvor ett av målene var å utvikle vurderingskulturen.</p> <p>Resultatene viser at de fleste lærerne har et bevisst forhold til elevvurderingens sentrale betydning for tilpassing av opplæringen. Vi registrerte samtidig at det er stor spredning i forståelsen av begrepet elevvurdering. Elevenes egen medvirkning i vurderingen ble spesielt høyt verdsett av lærerne i intervjuene, men i observasjonene var elevenes medvirkning i egenvurderingen ofte ikke så framtrødende. Et slående inntrykk var også den store variasjonen vi observerte i <i>vurderingshandlinger</i> (et sentralt uttrykk i rapporten), men på alle skolene ble elevsamtalen sett som sentral. De intensjonene som ble presentert i skolens dokumenter, når det gjelder for eksempel hyppighet av elevsamtalen, ble ikke alltid overholdt. I de aller fleste observerte samtalene virket det imidlertid som om situasjonen ble opplevd som god for elevene, og at de følte seg sett og ivaretatt.</p>			



Hedmark University College

Når det gjelder skole–hjem-samarbeid, viste undersøkelsen at vurderinger av elevenes prestasjoner ofte ble brukt av lærerne som informasjon og tilbakemelding til de foresatte. Hvis vi ser våre funn i lys av begrepene verdi og interessefellesskap/konflikt, kan det synes som om mangel på gjensidig informasjon, kunnskap og tillit kan føre til konflikter snarere enn fellesskap. Lærerne ga uttrykk for noe usikkerhet i samarbeidet med foresatte fra språklige minoriteter, og de foresatte sa klart at de ønsket mer kunnskap om eget barn i skolen og hvilken vurderings- og undervisningspraksis skolen benyttet. Mangel på denne kunnskapen om skolen kan trolig være en årsak til at lærerne kan oppfatte dem som lite interesserte. På bakgrunn av dette kan det synes som om skolen i større grad bør arbeide med å gjøre undervisningens mål, innhold og vurderingspraksis mer eksplisitt for de foresatte, uavhengig av språklig og kulturell bakgrunn.

I arbeidet med å utvikle vurderingskulturen ved 'Lund skole' framkom det tidlig i prosessen at synet på vurderingskulturen var sprikende i personalet. For å forankre arbeidet videre så vi det som avgjørende å etablere et forpliktende samarbeid med både ledelsen og de ansatte. Milepelplaner og tiltak ble derfor avklart i samarbeidsmøter mellom de involverte og høgskolen. Underveis ønsket lærerne selv påfyll av mer kompetanse når det gjelder gjennomføring av elevsamtalen samt hvordan de kunne styrke samarbeidet med minoritets-språklige foresatte spesielt. Elevsamtalen ble viet spesiell fokus på en planleggingsdag, og både elevsamtalen og samarbeid med minoritets-språklige ble definert som skolens satsningsområder videre.

Vi hadde før dette arbeidet som utgangspunkt at vurderingen kom først og tilpassingen etterpå. Dette er selvfølgelig fremdeles tilfelle i et «vurdering for læring»-perspektiv. I tillegg er uttrykket «vurdering som læring» på sin plass når eleven aktivt medvirker i vurderingsprosessen. Alle aktørenes stemmer fremheves gjennom dialogen i vurderingshandlingen; vurderingen blir en form for tilpassing av opplæringen i seg selv. Vi er derfor så frimodige at vi introduserer et nytt begrep: Vurdering SOM tilpasset opplæring.

Denne undersøkelsen er en del av et større prosjekt som heter *tilpasset opplæring og pedagogisk praksis*. Hensikten med paraplyprosjektet har vært å utvikle forskningsbasert kunnskap om forholdet mellom pedagogisk innsats og elevenes faglige og sosiale utvikling (se Nordahl & Dobson, 2009).

Title: Pupil assessment and adapted education.
What can pupil assessment mean for adapted education? What does school–home co-operation mean for adapted education?

Authors: Stig Eriksen, Stephen Dobson, Kari Nes and Sigrun Sand

Number: 7	Year: 2011	Pages: 172	ISBN: 978-82-7671-825-6 ISSN: 1501-8563
------------------	-------------------	-------------------	--

Financed by: Norwegian Research Council

Keywords: Pupil assessment, adapted education, school–home co-operation

Summary: The topic of this research report is adapted education with a focus upon pupil assessment and school–home co-operation. Three research questions have been posed:

1. How is pupil assessment understood and practiced in relation to adapted education?
2. What is the connection between school co-operation with parents and adapted education?
3. How can the school develop a good assessment culture?

We have carried two sub-projects and involved 4 schools in our research, which has mainly been of a qualitative character. Fieldwork has utilised a number of methods, such as observation, interview, teacher log and document studies. One of the schools has followed by adopting a form of research partnership with the goal of developing an assessment culture.

We found a wide and varied understanding of the concept pupil assessment. Teachers valued in particular pupil self-assessment, but in observations of classroom activity it was not so prevalent. A striking impression was the great variation in observed assessment actions (a central concept in the report). The pupil conversation was regarded as central in all the schools. The intentions presented in school policy documents, for example with reference to the frequency of the pupil conversation, were not realised. Nevertheless, in most of the observed conversations the activity was experienced as good for the pupils, and that they felt they were well looked after.

With respect to the question of school-home co-operation we noted that teachers as information and feedback to parents often used the assessment of pupil performance. But at the same time, it appears that a lack of mutual

information, knowledge and trust acts as a foundation for conflicts, rather than a sharing of values and interests. Teachers expressed in particular uncertainty with respect to co-operation with minority language parents, and parents for their part clearly stated a desire for more knowledge about their own children in school and what kind assessment practice the school followed. A lack of this knowledge about the school and a feeling of impotence might well be a reason for a sense of passification and teachers regarding this as a lack of interest. Such findings suggest that the school to a greater degree should work to make teaching goals, content and assessment practice more explicit for parents, irrespective of their linguistic and cultural background.

In the development of the assessment culture at our selected school it quickly became apparent that staff had very different conceptions of assessment culture. To ensure that the process was anchored in the school organization co-operation with mutual obligation was agreed between teachers and the school's management team. Pupils conversations were given a dedicated place in one of the school's planning days, along with co-operation with minority language pupils they became policy focus areas for the school.

When we embarked upon this research project we assumed as a point of departure that assessment came first and adapted education afterwards. This of course the case in an assessment for learning perspective. In addition the expression assessment as learning is relevant when pupils actively participate in the assessment process. The voices of participant are prominent in the assessment action's dialogue; assessment becomes a form of adaption of education in itself. We therefore take the step of proposing a new concept: assessment AS adapted education.

This research belongs to part of a larger project called adapted *Education and Educational Practice*. The intention of the over-arching project has been to develop research-based knowledge about the relationship between educational resources and their role in the development of pupils subject knowledge and their social competence (see Nordahl & Dobson, 2009).

INNHold

1. Innledning	9
2. Teori	14
2.1 Tilpasset opplæring og differensiering	14
2.2 Elevvurdering	21
2.3 Elevvurdering og tilpasset opplæring	28
2.4 Vurderingskultur	33
2.5 En modell for sammenheng mellom tilpasset opplæring og elevvurdering	35
3. Forskningsdesign metode og utvalg	39
3.1 Forskningsdesign: Forskende partnerskap	39
3.2 Metodemangfold	45
3.3 Gruppeintervju	48
3.4 Kvalitativt forskningsintervju	56
3.5 Observasjon og dokumentstudier	59
3.6 Validitet og reliabilitet. Etikk	63
4. Resultater og analyse	66
4.1 Lærernes oppfatninger om elevvurdering	66
4.2 Elevvurdering med vekt på elevsamtalen	70
4.3 Dokumentstudier	83
4.4 Samarbeid hjem–skole	88
4.5 Forskende partnerskap på «Lund skole»	99
4.6 Tre masteroppgaver knyttet til prosjektet	105
5. Drøfting og samlede perspektiver	115
5.1 Svar på forskningsspørsmål 1	116
5.2 Svar på forskningsspørsmål 2	121
5.3 Svar på forskningsspørsmål 3	125
5.4 Behov for fremtidig forskning	128
6. Litteraturliste	131

Vedlegg	145
Vedlegg 1) Intervjuguide – Gruppeintervju, Lærere	146
Vedlegg 2) Eksempel på informasjon til dem som ble berørt av prosjektet	151
Vedlegg 3) Samtykke-erklæring	153
Vedlegg 4) Brev og guide for foreldreintervju	154
Vedlegg 5) Informasjonsbrev til lærere	160
Vedlegg 6) Intervjuguide for tospråklig lærer	162
Vedlegg 7) Solmodellen, eksempel på funn	165
Vedlegg 8) Produksjon i prosjektet	170

1. INNLEDNING

Bakgrunn

Opplæringsloven fastslår at alle elever i grunnskolen og den videregående skolen har rett til tilpasset opplæring. I gjeldende læreplan, Kunnskapsløftet, heter det:

Skolen møter et stadig større mangfold av elever og foresatte. Alle elever og lærlinger har krav på tilpasset og differensiert opplæring ut fra deres egne forutsetninger og behov. En skole basert på likeverd forutsetter at alle elever og lærlinger får de samme muligheter til å utvikle seg (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 3).

Denne rapporten omhandler tilpasset opplæring med fokus på elevvurdering og samarbeid hjem–skole. Den er en del av et større prosjekt som heter *tilpasset opplæring og pedagogisk praksis*. Hensikten med paraplyprosjektet har vært å utvikle forskningsbasert kunnskap om forholdet mellom pedagogisk innsats og elevenes faglige og sosiale utvikling. I et annet delprosjekt under hovedprosjektet har det blitt utført en kvantitativ undersøkelse av 104 norske skoler for å kartlegge undervisnings- og læringsmiljøet. Thomas Nordahl oppsummerer: «En av de viktigste konklusjonene og empiriske funnene er at det er store variasjoner i pedagogisk praksis i norsk grunnskole» (Nordahl, Sunnevåg og Ottosen, 2009, s. 179). Disse skolene har prøvd ut LP-modellen. LP-modellen (læringsmiljø og pedagogisk analyse) er en modell for å analysere og iverksette endringer i den pedagogiske praksis. Alle lærerne i LP-skolene er med i lærergrupper der de skal bruke modellen for å forebygge og møte ulike utfordringer i skolehverdagen (Nordahl, 2005).

LP-modellen er én måte å forsøke å møte kravet om tilpasset opplæring på, et krav som kan sees som en reaksjon på en utfordring som stadig understrekes, nemlig at det eksisterer store forskjeller mellom elever og elevgruppers forutsetninger. Dette kan være forskjeller mellom jenter og gutter og mellom minoritets- og majoritetsspråklige. Foreldres utdanning og familiens sosio-økonomiske bakgrunn er andre faktorer som kan skape ulikhet. Slike forhold er ikke noe nytt. Bernstein (1971) la i sine klassiske studier av kommunikasjonskoder vekt på den sosiale klas-sens betydning. For å motvirke at denne typen ulikhet i forutsetninger gir dårlig læringsutbytte for enkelte, har tiltak som er rettet mot klas-seromsforhold og praksis blitt utprøvd. En metaanalyse utført av Dansk Clearinghouse konkluderer slik:

[...] med gode undervisningshandlinger fra lærerens side har en elev mulighet for at øge sine testresultater med 10–25 % i forhold til elever, der er utsatt for dårlige læreres undervisningshandlinger (Nordenbo, Søgaard Larsen, Tiftikci, Wendt og Østergaard, 2008, s. 46).

Vurderingshandlinger er en viktig del av undervisningshandlingene. Det er nettopp underveisvurdering i relasjon til tilpasset opplæring som er det ene hovedtemaet for vår rapport. Det andre hovedtemaet er sammenhengen mellom tilpasset opplæring og samarbeidet hjem–skole.

Vi har stilt tre forskningsspørsmål:

1. Hvordan forstås og praktiseres elevvurdering sett i relasjon til tilpasset opplæring?

Spørsmålet har fokus på både læreres oppfatning av vurdering og på vurderingspraksis i klasserommet. Undersøkelsen vil belyse hvorvidt elevvurderingen konkret fører til en opplæring som er mer tilpasset, og/eller om det er slik at den tilpassede opplæringen innebærer bestemte valg når det gjelder elevvurdering.

2. Hvilken sammenheng kan det være mellom skolens samarbeid med elevenes foresatte og tilpasset opplæring?

Her vil vi se nærmere på samarbeidet mellom lærere og elevenes foresatte om elevens sosiale og skolefaglige læring. Dersom et slikt samarbeid kan sies å være en viktig forutsetning for skolen når det gjelder å realisere målet om tilpasset opplæring, mener vi det er interessant å undersøke nærmere hvilke muligheter og hvilke barrierer som kan sies å være til stede for samarbeid og hvordan samarbeidet oppleves og erfares av begge parter.

3. Hvordan kan skolen utvikle gode vurderingskulturer?

Dette spørsmålet omhandler for det ene utvikling av gode vurderingskulturer i skolen og hvilken betydning slike kulturer kan ha for tilpasset opplæring. For det andre fokuseres det på hvordan forskende partnerskap mellom skole og høyskole kan bidra til å utvikle vurderingskulturen.

For å belyse forskningsspørsmålene har vi gjennomført to delprosjekter, ett med fokus på klasserommet og læreren, og ett med fokus på skole–hjem-samarbeidet.

Delprosjekt «Elevvurdering og tilpasset opplæring»

I prosjektet tas det sikte på å analysere hvordan elevvurdering kan være et bidrag til realisering av tilpasset opplæring i grunnskolen. Elevvurderingen er i særlig grad knyttet til bruk av individuelle tilnærminger i underveisvurderingen, for eksempel elevsamtaler. Det teoretiske og empiriske grunnlaget tar utgangspunkt i betydningen av 'vurdering for læring' for alle elevgrupper uavhengig av funksjonsevne, sosial eller kulturell bakgrunn. 'Vurderingshandlinger' blir et sentralt begrep videre i rapporten.

Eksisterende forskning peker på diffuse krav og svake forventninger til læring i klasserommet (for eksempel Klette, 2003). Elever er ofte mer fokusert på aktivitetene i timen enn på selve læringen, noe som framkommer i PISA-undersøkelsene (Kjærnsli et al., 2004). Der uformell

individrelatert vurdering i stor grad er forbundet med tilpasset opplæring, forsterkes bildet av lavt læringstrykk (Dale og Wærness, 2003). I vårt prosjekt har vi til hensikt å bidra til sterkere forventninger om læring ved å fokusere på vurderingspraksis/vurderingskultur som ett viktig aspekt ved undervisning.

Nasjonale prøver og kartleggingsprøver inngår nå i et nasjonalt system for prøver og vurdering som er relativt nytt for den norske skolen. Sammen med læreplanens krav om vurdering av måloppnåelse i forhold til kompetansemål i fag bidrar prøvesystemet til et sterkt økt kompetansebehov innen vurdering i skolen. I mange andre land har slike prøver vært vanlige i lang tid. Daværende utdanningsminister Djupedal vektla at nasjonale prøver ikke skulle brukes til å rangere skoler mot hverandre, men være en støtte til lærerne og skoleeierne i deres arbeid med å sikre tilpasset opplæring. Likevel er det tegn til at 'teaching to the test' lett kan overstyre andre læreplanmål. Dette er én grunn til at bedre vurderingskompetanse er nødvendig. Utdanningsdirektoratets prosjekter *Bedre vurderingspraksis* (2007–2009) og *Vurdering for læring* (2010–2014) søker å bidra til å heve vurderingskompetansen. Vi ser også vårt prosjekt som et bidrag til kompetanseheving angående vurdering.

Metoder vi har benyttet, er for det første feltarbeid på fire skoler. Feltarbeidet omfattet en rekke ulike metoder som observasjon, intervju, lærerlogg og dokumentstudier. For det andre har vi benyttet aksjonsforskningslignende arbeidsmåter i samarbeidet med én skole om å utvikle vurderingskulturen.

Delprosjekt «Tilpasset opplæring og samarbeid skole–foresatte fra språklige minoriteter»

Problemstillingen i dette delprosjekt har vært å undersøke hvilken sammenheng det kan sies å være mellom tilpasset opplæring for elevene og samarbeidet skolen har med elevenes foresatte. Det er spesielt lagt vekt på å undersøke hvilke forutsetninger som er til stede for å utvikle et godt samarbeid mellom skolen og en gruppe foresatte som ikke kjenner det norske skolesystemet så godt, foreldrene fra språklige og kulturelle minoriteter.

Det er forskningsmessig dokumentasjon for at samarbeidet mellom hjem og skole

fungerer dårligere for elever med innvandrerbakgrunn sammenliknet med øvrige elever, og at lærere og foreldre er usikre på hva de skal samarbeide om (Nordahl, 2003; Bouakaz, 2007). Elever fra språklige og kulturelle minoriteter klarer seg dårligere i skolen enn majoritetsspråklige elever (Pihl, 2005). Videre viser undersøkelser at skolen ser ut til å underkommunisere ulikhet og ikke i tilstrekkelig grad har forholdt seg til en flerspråklig og flerkulturell elev- og foreldregruppe (Lidén, 2001), og mange minoritetsspråklige foreldre opplever et assimilasjonspress i skolen (Sand, 1996; Bouakaz, 2007). Det påpekes at foreldrene må få tilgang til skolens pedagogikk og undervisningspraksis for å kunne bli deltakende og aktive samarbeidspartner (Brooker, 2003; Hattie, 2009; Cummins, 2000).

I dette delprosjektet har vi benyttet både gruppeintervjuer og individuelle intervjuer som metode. Lærere og rektorer fra fire skoler har deltatt i gruppeintervjuer, og foreldre fra språklige og kulturelle minoriteter og majoritetsspråklige foreldre ved én av skolene har deltatt i individuelle intervjuer. I tillegg er det gjennomført intervju med én tospråklig lærer i kommunen som arbeider ved denne skolen.

2. TEORI¹

2.1 Tilpasset opplæring og differensiering

I opplæringsloven heter det at «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven og lærlingen» (Opplæringslova, § 1-3)². 'Tilpasset opplæring' har vært et begrep i norsk skole siden 1970-tallet. Det ble lansert etter at opplæringen på det nye ungdomstrinnet fra 1960-tallet av skulle skje i 'sammenholdte klasser', uansett elevforutsetninger. Tilpasset opplæring i de sammenholdte klassene skulle være løsningen (Ongstad & Telhaug, 1979). Differensieringen skulle være pedagogisk, ikke organisatorisk.

La oss stanse litt ved begrepet *differensiering* som har en lang tradisjon i skolen, selv om det har kunnet virke som om begrepet tilpasset opplæring i noen grad har erstattet begrepene differensiering og individualisering (Skaalvik & Fossen, 1995; Ongstad, 2010)³. Vi forstår undervisningsdifferensiering som en vesentlig del av det å tilpasse opplæringen. Men hva betyr det? Det er vanlig å skille mellom organisatorisk og pedagogisk differensiering, og som vi skal se senere, er en kvalitativ differensiering

¹ Dette kapitlet bygger delvis på Nes, Dobson og Eriksen (2008), Dobson og Nes (2009) og Sand (2009).

² Fra 1. august 2009 gjelder følgende tilføyelse til denne paragrafen: «På 1. til 4. årstrinn skal kommunen sørge for at den tilpassa opplæringa i norsk eller samisk og matematikk mellom anna inneber særleg høg lærartettleik, og er særleg retta mot elevar med svak dugleik i lesing og rekning».

³ Begrepet differensiering og dets historikk diskuteres bl.a. hos Nes og Strømstad (1999) og Ongstad (1979, 2010).

i tillegg mulig. *Organisatorisk* differensiering vil si at elever grupperes etter bestemte kriterier, f.eks. prestasjonsnivå, og gis forskjellig undervisning. Resultater på intelligens tester var tidligere kriteriet for søknad til visse spesialskoler. Spesialundervisning er fortsatt ofte organisert utenfor den ordinære klassen, på samme måte som undervisning for tospråklige elever kan være det, altså organisatorisk differensiering. Den linjedelte ungdomsskolen var også et eksempel på organisatorisk differensiering.

Pedagogisk differensiering innebærer at et variert tilbud gis til den samlede klassen (Skaalvik & Fossen, 1995). Den pedagogiske differensieringen kan skje på en rekke forskjellige måter. En kan differensiere i tempo, bredde og nivå, kvalitativt eller kvantitativt. Mange avveininger må gjøres; i hvilken grad skal en for eksempel differensiere ut fra stoffets vanskegrad (nivådifferensiering) eller i forhold til å ha lærestoff med ulikt innhold (emnedifferensiering). I diskusjonen om Mønsterplanen på 1980-tallet ble det vektlagt at i tillegg til tilpassing av innhold, mål, arbeidsmåter og vurdering i fagene, måtte elevenes totale miljø tilpasses. I tilpasset opplæring skal altså differensieringen i prinsippet være pedagogisk, ikke organisatorisk. Vi kommer nærmere tilbake til hvordan kvalitativ differensiering kan forstås.

Tilpasset opplæring var svaret på utfordringen med ungdomstrinnets sammenholdte klasser, men det var også et sentralt stikkord i forbindelse med integreringen av funksjonshemmede i vanlig skole (Haug, 1999). Grunnskoleloven fikk i 1975 vedtatt en 'integreringsparagraf'; alle elever, uansett om de var funksjonshemmet eller 'funksjonsfriske', skulle nå få sin opplæring etter samme lov og fortrinnsvis i samme skole og klasse. Pedagogisk skulle dette løses ved at opplæringen skulle tilpasses innenfor klassens ramme. Men hvordan det skulle skje, var det sagt mindre om.

Hvordan begrepet tilpasset opplæring skal forstås og praktiseres, synes fortsatt uklart, ikke minst fordi det ikke er et faglig, men et politisk skapt begrep (Bachmann & Haug, 2006). Innholdet i slike begreper vil nødvendigvis variere med politisk ståsted og skiftende politiske vinder. For skolen og lærerne blir utfordringen å gi begrepet et pedagogisk innhold i en skole for alle, ikke minst i det økende flerkulturelle og flerspråklige mangfoldet.

Et kulturelt perspektiv på tilpasset opplæring vil si at opplæringa og undervisningen tar utgangspunkt i å bygge på elevenes sosiokulturelle forutsetninger, det vil si de kollektive kulturelle og språklige forutsetninger hos elevene, det som Engen kaller *gruppetrekk*. Undervisning som legger elevenes gruppetrekk til grunn for innholdsvalg og undervisningsmåter bygger på prinsippet om kvalitativ differensiering (Engen, 2010).

I læreplanen og dens forarbeider er politikernes føringer fortolket gjennom fastsettelse av noen overordnede prinsipper om likeverd og inkludering: «Likeverdig, inkluderende og tilpasset opplæring er overordnede prinsipper i skolen» (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004, s.85). For å realisere den inkluderende skolen dreier det seg om å utvikle en stadig mer inkluderende undervisningspraksis og ikke minst om å utvikle kulturen på skolen. En annen måte å uttrykke det på er å se inkludering som en prosess for å øke deltakelse og læring for alle (Booth & Ainscow, 2001; UNESCO, 2000). Tilpasset opplæring kan ses som det viktigste redskapet på veien til et slikt mål.

Inkluderingsperspektivet innebærer at opplæringen i utgangspunktet må skje innenfor fellesskapet, slik også læreplanen formulerer det: «Tilpasset opplæring innenfor fellesskapet er grunnleggende elementer i fellesskolen» (Kunnskapsdepartementet, 2006a, s. 33). Likevel er det en spenning mellom hensynet til individet og hensynet til fellesskapet som framkommer i de offentlige dokumentene (jf. Bachmann & Haug, 2006). I Kunnskapsløftet (LK 06) betones det individuelle samtidig som det sies at både det sosiale fellesskapet og læringsfellesskapet skal være inkluderende:

Et tydelig verdigrunnlag og en bred kulturforståelse er grunnleggende for et inkluderende sosialt fellesskap og for et læringsfellesskap der mangfoldet anerkjennes og respekteres (Kunnskapsdepartementet, 2006a, s. 32).

Går vi fra verdigrunnlaget til klasserommets praksis, er anvisningene lite konkrete. Men *variasjon* i undervisningen understrekes i styringsdokumentene når det gjelder tilpasset opplæring. «Skolen og lærebedriften skal fremme tilpasset opplæring og varierte arbeidsmåter,» heter det i

læringsplakaten (Kunnskapsdepartementet, 2006a, s. 31). Læreplanen er lite detaljstyrt og gir dermed i utgangspunktet store muligheter for variasjon og tilpassing av opplæringen. Differensiering blir et viktig virkemiddel for tilpassing. Differensieringen skal altså i hovedsak skje innenfor fellesskapet, dvs. som en indre eller pedagogisk differensiering (Haug & Bachmann, 2007).

Forskning og dokumentasjon om tilpasset opplæring i praksis viser at omfanget og typen av opplæringstilpassing varierer mye i skolen (Bachmann & Haug, 2006; Imsen, 2003; Klette, 2004; Nes, Skogen, & Strømstad, 2004). Tilpasset opplæring knyttes av noen til bestemte elevgrupper, for eksempel de 'svake', eller til bestemte undervisningsformer, som fravær av klasseundervisning og tilstedeværelse av individuelt arbeid, for eksempel gjennom bruk av arbeidsplan. Elevmedvirkning og uformell vurdering forbindes også av mange med tilpasset opplæring (jf. Dale & Wærness, 2003). Mange oppfatter med andre ord tilpasset opplæring som reformpedagogiske tilnæringsmåter, med frie arbeidsformer à la prosjektarbeid, ansvar for egen læring og lite lærerstyring og kontroll. Det er dette Bachmann og Haug (2006) benevner som den *smale* formen for tilpasset opplæring. Den smale tilnærmingen dreier seg om å finne bestemte arbeidsmåter som skal gjøre utslaget, og det gjelder gjerne visse elever eller elevgrupper. Den *vide* tilnærmingen til tilpasset opplæring gjelder alle elevene og de generelle kvalitetene ved hele læringsmiljøet, for eksempel «høy pedagogisk bevissthet og tett oppfølging», slik Markussen m.fl. fant i en undersøkelse i videregående skole (Markussen, Brandt & Hatlevik, 2003).

For å oppsummere, når det gjelder forståelsen av tilpasset opplæring, har vi trukket fram noen sentrale begreper: inkludering og likeverd, deltakelse og læring. Vi vektlegger en vid forståelse av begrepet, som betyr at tilpasset opplæring gjelder hele læringsmiljøet, men det er også nødvendig å forstå hvordan tilpasset opplæring manifesterer seg konkret i undervisningsdifferensieringen – i innholdsvalg og i arbeids- og vurderingsformer. I tillegg gir hjem-skole-samarbeidet viktige forutsetninger for realiseringen av tilpasset opplæring fordi det er en del av det som ovenfor kalles hele læringsmiljøet.

Før vi går nærmere inn på elevvurdering vil vi presentere en utdyping av differensieringsbegrepet sett i sammenheng med hjem–skole-samarbeid.

Kvalitativ differensiering

Vi vil her se differensiering i et sosiokulturelt perspektiv, og starter med et sitat som viser at en i opplæringa til elevene, i tillegg til individuelle hensyn, også må legge sosiokulturelle hensyn til grunn:

Et av sosialiseringsteoriens viktigste bidrag til forståelsen av læring og utvikling, er innsikten i at læreforutsetninger ikke bare er individuelt, men også kulturelt betinget, og dermed knyttet til sosial bakgrunn. Læreevne og lærevilje overfor det formelle systemet (skolen, barnehagen) er ikke bare en virkning av psykologiske egenskaper ved individet. Også innholdet i den uformelle sosialiseringa (i hjemmet, nærmiljøet, lokalkulturen) er av stor betydning (Engen, 1989, s. 375).

Det betyr med andre ord at et sterkere sammenfall i verdier gir motivasjon for å lære. Barnas motivasjon og læreforutsetninger øker dersom forholdet mellom hjem og skole er preget av verdifelleskap og interessefelleskap.

For at opplæringa skal være tilpasset den enkelte elev må den, i tillegg til individuelle forutsetninger, også bygge på elevenes kollektive forutsetninger (Engen, 2010), noe som innebærer ei opplæring som bygger på delvis verdi- og interessefelleskap mellom hjem og skole (Engen, 1989). Prinsippet om tilpasset opplæring løses altså ikke kun på individuell basis. Læring og opplæring må også ta hensyn til kollektive kulturelle og språklige forhold, det vil si at gruppetrekk hos eleven er sentrale overindividuelle læreforutsetninger. Det kan være grupperelaterte årsaker til at noen grupper av elever får større utbytte og noen grupper får mindre utbytte av undervisningen enn andre. Dette blir ekstra tydelig i en flerspråklig og flerkulturell opplæringskontekst.

I følge Engen (2010) er én av skolens oppgaver å påvirke elevenes personlige ambisjoner. Dette kan for eksempel skje ved tettere oppfølging og klarere uttrykte forventninger til elevene, i tillegg til å mobilisere elevenes kulturbetingede motivasjon. Denne utfordringen for skolen gjelder alle elever, men blir særlig tydelig når det er snakk om elever med minoritetspråklig og minoritetskulturell bakgrunn. En tilpasning av undervisningen ut i fra kollektive kulturelle og språklige forutsetninger hos elevene bygger på prinsippet om en kvalitativ differensiert undervisningsstrategi (Engen, 2010.) Hovedbegrunnelsen for en slik strategi er at opplæringa skal samsvare så godt som mulig med elevenes begrepsverden fra hjemkulturen, slik at elevenes læringspotensial kan mobiliseres optimalt. En slik tilnærming innebærer at innholdet og eventuelt også arbeidsmåtene modifiseres i tråd med elevens språklige og kulturelle forutsetninger, og det er spesielt tre viktige betingelser/områder/forhold som er viktige. Det er for det første «lærestoffets kulturelle kvalitet» som henspeiler på at lærestoffet må velges i den hensikt å appellere og skape gjenkjennelse kombinert med å tilføre eleven ny kunnskap og perspektivutvidelse. Det andre forholdet som Engen (2007) trekker fram er «undervisningsspråkets pedagogiske funksjonalitet» som viser at det er viktig å mobilisere elevens spontane begreper, bruke det språket og de erfaringer som eleven har, som redskaper for ny læring. Det tredje forholdet som kalles «lærens kulturelle kompetanse» innebærer at lærerne må ha kunnskap om elevenes språk, hjemmekultur og erfaringsbakgrunn – både de majoritetsspråkliges og de minoritetsspråkliges (Engen, 2007).

Det viser seg imidlertid at skolens innhold i stor grad er basert på verdier og erfaringer fra majoritetens middelklasse (Coelho, 2001), og det vil derfor være større sannsynlighet for at familier fra språklige og kulturelle minoriteter, og de som kommer fra andre klasser enn middelklasse, kan oppleve verdikonflikt og også interessekonflikt i møtet med skolen enn andre. (Bouakaz, 2007; Brooker, 2003; Coelho, 2001; Engen, 1989; Lidén, 2001; Sand, 1996). Noen elever kan oppleve at de normer, verdier og kunnskaper som de har lært hjemme, i liten grad har betydning i skolen, og at gjenkjennelse og identifikasjon med skolens undervisning er liten. I tillegg kan foreldrene ha problemer med å forstå verdien og nytten av det skolen formidler. Bouakaz (2007, s. 19) bruker begrepet

«double loneliness» for å beskrive barnets situasjon når forholdet hjem-skole er preget av verdikonflikt, en situasjon som kan føre til skjermet sosialisering (Hoëm, 1978), og dermed en lite gunstig læringssituasjon for elevene.

Gitz-Johansen (2009) peker på noe av de samme faktorene som Engen (vist ovenfor) i beskrivelsen av det han kaller en anerkjennende/flerkulturell pedagogikk. For det første må det være en bevissthet i skolen om at eleven *har* språk- og kulturkompetanse som må være utgangspunktet for å lære mer og utvikle nye kompetanser. Videre må skolen tilpasse undervisningen til språklig, kulturelt og religiøst mangfold for å gi reell sjanselighet for alle, noe som, for det tredje, forutsetter et kritisk blikk på innholdet/pensum.

Lærere i en flerspråklig og flerkulturell skole bør kjenne og forstå elevenes bakgrunn, ha kunnskap om hvilke normer, verdier, språk, læringssyn og forventninger barnet møter i sitt hjemmemiljø, og hva foreldrene forventer av skolen (Banks, 2005, s. 426). For å kunne utvikle et flerspråklig og flerkulturelt innhold i skolen og dermed gi tilpasset opplæring for alle grupper elever, vil skolen være avhengig av et samarbeid med foreldrene, men også med andre som kjenner elevens bakgrunn, som for eksempel tospråklige lærere. Dersom foreldrene har en aktiv rolle i samarbeid med skolen, kan det bidra til at språklig og kulturelt mangfold kan bli mer verdsatt i skolen (Banks, 2005). Dette er noe som gir større sjanser for at elevenes sosiokulturelle forutsetninger danner utgangspunkt for undervisningen, det vil si undervisning som bygger på prinsippet om kvalitativ differensiering. Hva som verdsettes, er imidlertid en konsekvens av hva som er rådende oppfatninger i skolens kultur (Nordahl, 2003).

Oppsummerende kan en si at kvalitativ differensiering i undervisningen er en forutsetning for at alle grupper elever skal få tilpasset opplæring. Kvalitativ differensiering bygger på en anerkjennelse av forskjeller, og samarbeid med foreldrene er en viktig ingrediens for at skolen skal kunne gi likeverdig skolefaglig læring for alle elever. Foreldrene på sin side trenger kunnskap om skolen, undervisningen og hvordan lærerne vurderer

elevene for å kunne støtte elevene i skolearbeidet. Tilpasset opplæring vil derfor måtte ha som en forutsetning at både skolen og foreldrene er aktive deltakere i elevens læreprosesser.

2.2 Elevvurdering

Vurdering av elever kan gis som sluttvurdering eller underveisvurdering. Den teoretiske debatten om vurdering har beveget seg fra vurdering *av* læring til vurdering *for* læring (Dobson, Eggen & Smith, 2009; Dobson & Engh, 2010; Engh, Høihilder & Dobson, 2007). Vi finner en lignende bevegelse i klasseromspraksis hvor Kunnskapsdepartement har innført reviderte forskrifter som vektlegger underveisvurdering og Utdanningsdirektoratet har fulgt opp med den nasjonale satsingen 'vurdering for læring'. Til sammen betyr dette blant annet at elever gjennom metakognisjon skal få et bevisst forhold til måten de selv lærer på. Elevmedvirkning i egen vurdering kan omtales som vurdering *som* læring (Dobson et al., 2009). Dette betyr ikke at sluttvurdering eller summativ vurdering har forsvunnet fra vurderingspraksisen. Det betyr i stedet at forskjellige former for vurdering som legger vekt på formativ vurdering har kommet mer i fokus, f.eks. bruk av mapper og jevnlig tilbakemelding (Dysthe, 2007; Sjøbakken, 2009).

Det er viktig å merke seg at formativ vurdering inkluderer flere former for vurdering, slik som elevsamtalen (Limstrand, 2006) og konferansetimer. Formativ vurdering kan være både formell og uformell, den kan komme fra læreren eller fra medelever. I offentlige dokumenter nyttes begrepet underveisvurdering.

Undervegsvurderingskal ein gi løpande i opplæringa som rettleiing til elevene. Ho skal hjelpe til å fremje læring, utvikle kompetansen til eleven og gi grunnlag for tilpassa opplæring (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 3-3).

Undervisvurdering kan ses som formativ i motsetning til summativ vurdering⁴. Om vurderingen skal være formativ eller summativ har med vurderingens hensikt å gjøre, ikke primært med tidspunktet i læringsforløpet (Dobson & Engh, 2010).

I grunnskolen benyttes karakterer bare på ungdomstrinnet, men både på barne- og ungdomstrinnet har elevene krav på vurdering uten karakter med sikte på at de best mulig skal kunne nå målene. Elevene skal selv delta i vurderingen, og deres foresatte har krav på å få vite hvordan det går. Ifølge endringene i forskriftene som trådte i kraft i august 2007, skal både foreldrene og den enkelte eleven gjøres kjent med utviklingen i forhold til kompetansemål på den ene siden, og på den andre siden utvikling i forhold til mer overordnede mål (Forskrift til opplæringslova, 2009, § 3-12 Eigenvurdering).

I LK06 er kompetansemål innført, og dessuten mål for fem grunnleggende ferdigheter i alle fag⁵. Vurderingen skal skje i forhold til disse målene. Tidligere læreplaner har gitt lærerne anvisninger for den løpende vurderingen, men LK06 beskriver (foreløpig) bare ordninger for sluttvurderingen. Hva elevene skal kunne noe *om* – hva innholdet i opplæringen konkret skal være – og hvilke innlæringsmetoder som skal tas i bruk, er heller ikke angitt i planen. Det er i større grad enn før overlatt til skolen og lærerne å fortolke planen og velge relevant innhold og relevante arbeids- og vurderingsmåter i undervisningen. Lærerne stilles med dette overfor en type læreplan de aldri har møtt før. De stilles også fra Utdanningsdirektoratets side overfor et sammenhengende system for prøver og vurdering som er nytt. I dette systemet inngår

4 Engh et al., (2007, s. 28) noterer at undervisvurdering i følge forskriftene kan gis både med og uten karakter. Det betyr at den er både formativ og summativ siden karakter er et summativt uttrykk. I denne rapporten følger vi et mer tradisjonelt skille, nemlig at undervisvurdering har å gjøre med det formative.

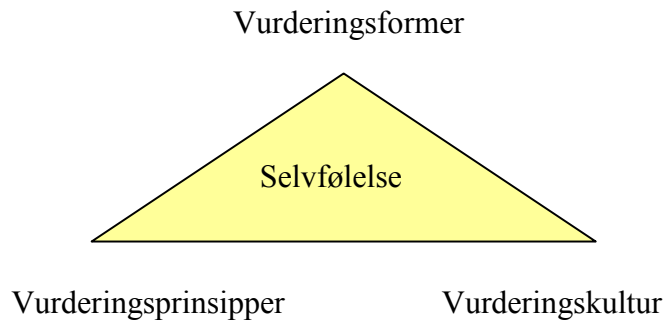
5 De fem ferdighetene er: Å kunne uttrykke seg muntlig, å kunne uttrykke seg skriftlig, å kunne lese, å kunne regne, å kunne bruke digitale verktøy (Kunnskapsdepartementet, 2006).

obligatoriske kartleggingsprøver og nasjonale prøver i enkelte fag. Dette skjer i en situasjon der skolens vurderingskultur beskrives som svak (Kunnskapsdepartementet, 2006 b).

Det er i ovenstående avsnitt trukket fram to tendenser i vurderingssammenheng. For det første anser vi at vurdering *for* læring er viktig å vektlegge, uten at vurdering *av* læring forsvinner. For det andre peker vi på at lærere med LK06 har fått større frihet til å legge opp undervisning og vurdering slik at kompetansemål kan nås.

Vurderingshandling

I teori om elevvurdering vil en ofte kunne identifisere tre sentrale komponenter (Engh et al., 2007). Den første komponenten er *vurderingsformene*, som dreier seg om hvilke vurderingsredskaper som blir brukt, for eksempel mappe, avkryssingsoppgaver, skriftlig eller muntlig eksamen osv. Den andre komponenten er *vurderingsprinsippene* som underbygger de ulike vurderingsredskapene. Viktige spørsmål her er om en vurderingsform er egnet i forhold til hensikten. Messick (1989) påpeker mulige sosiale konsekvenser av vurderingsredskapene som velges. For eksempel kan en lesetest konstrueres på måter som slår skjevt ut i forhold til kjønn eller språklige og kulturelle forskjeller. Cronbach sier at «tests that impinge on the rights and life chances of individuals are inherently disputable» (Cronbach sitert i Moss, 1992, s. 236). Den tredje komponenten er den *vurderingskulturen* som vurderingen finner sted innenfor. Dette handler om grad av felles normer blant kollegene når det gjelder vurderingspraksis. Figuren nedenfor oppsummerer disse tre komponentene, med elevens selvfølelse plassert i midten.



I tredelingen mellom vurderingsformer, vurderingsprinsipper og vurderingskultur rettes oppmerksomheten gjerne mot hver av delene, men det mangler et syntetiserende begrep, både i teori og praksis, for å trekke disse sammen. Kan *vurderingshandling* være et slikt begrep?

Et lignende problem gjelder kognitive og situerte tilnæringer til vurdering (Pellegrino et al., 2001). Kognitiv læringsteori fokuserer på hvordan den enkelte eleven organiserer og bearbeider kunnskap og hvordan eleven i læringsprosessen beveger seg fra novise til ekspert, noe som igjen vil påvirker langtidsminne, metakognisjon og kunnskapsskjema, jf. Blooms taksonomi (Bloom, 1956). I motsetning til dette kognitive synet på vurdering står det situerte perspektivet, som prøver å beskrive hvordan individets kunnskap, forståelse og kompetanse utvikles gjennom mediert aktivitet sammen med andre. Dette perspektivet hviler på aktivitetsteori og Vygotskys ideer, senere også på Wertsch. Tilsynelatende kan det psykologiske fokuset i den kognitive tilnærmingen supplere det sosiokulturelle fokuset i den situerte, men det sammenbindende begrepet mellom de to mangler. Stobart (2008) har etterlyst noe lignende i sin analyse av vurdering for læring. Vårt forslag til et syntetiserende og sammenbindende begrep er det vi kaller *vurderingshandling*.

Hvordan skal vi så definere vurderingshandling? Black og William (1998) definerer vurdering på en måte som minner om det vi forstår med vurderingshandling:

‘Assessment’ refers to all those activities undertaken by teachers, and by their students in assessing themselves, which provide information to be used as feedback to modify the teaching and learning activities in which they are engaged (Black & William 1998, s. 2).

Men hvis vi setter likhetstegn mellom denne definisjonen og vurderingshandling, er det en fare for at definisjonen blir for generell. En definisjon som er nærmere det vi er ute etter, er framsatt av Haugstveit, Sjølie og Øygarden (2006):

Med begrepet vurderingshandling forstår vi en handling som innebærer vurdering, og som har et språklig uttrykk, skriftlig eller muntlig. Vurderingshandling kan forekomme både i situasjoner som er iscenesatt som vurderingssituasjoner og i situasjoner som ikke har spesielt fokus på vurdering, men der vurdering likevel finner sted. Her er noen eksempler på vurderingshandling: lærers/elevs skriftlige/muntlige kommentar til elevarbeid, lærers tilbakemelding til elev/klasse, lærer presenterer/diskuterer/avtaler vurderingskriterier for elevene... (Haugstveit et al., 2006, s. 118).

Definisjonen til Haugstveit et al. bidrar til å kaste lys over vurdering som en didaktisk prosess med planlegging og gjennomføring av undervisning, samt utvikling av vurderingskriterier og gjennomføring av vurderingen i klasserommet. Vi vil imidlertid foreslå å utdype deres definisjon på noen områder.

For det første vil vi inkludere elevenes egenvurdering og hverandrevurdering, for eksempel at elever diskuterer hvilken karakter som er rimelig, eller at de kollektivt eller individuelt er med og setter opp læringsmål og vurderingskriterier. Riktignok viser forfatterne til et eksempel på at elevgrupper gir tilbakemelding på resultater av andres gruppearbeid (Haugstveit et al., 2006, s. 132–136), men deres hovedfokus er lærerens vurderingshandling i forhold til elevens individuelle mål. Det er derfor nødvendig å utvide vurderingshandlingsbegrepet med tre innbyrdes avhengige didaktiske komponenter:

- Individets egenvurdering
- Måloppnåelse som uttrykk for mestring
- Vurdering av gruppeprosesser og -produkter

For det andre vil vi foreslå å utvide Haugstveit m.fl. sin definisjon til å omfatte også nonverbale vurderingsformer, slik som stemmebruk og kroppslige uttrykk – smil, nikk, håndbevegelser, blick etc. Gjennom dette kan en få tak i den mer diffuse stemningen knyttet til vurdering, jf. Heideggers *Stimmung* (1962) eller det engelske *attunement*, som er en sinnstilstand (state of mind). I Heideggers terminologi uttrykker stemningen hvordan man finner seg selv eksistensielt sett (*Befindlichkeit*): «Existentially, a state of mind implies a disclosive submission to the world, out of which we can encounter something that matters to us» (Heidegger, 1962, s. 176).

For eksempel vil en skarp stemme når en elev vurderes i klassens påhør, demonstrere for alle at vurdering ikke er noe som kan diskuteres eller forhandles om. Gjennom å bruke en mildere tone kan læreren derimot antyde at vurdering er noe som kan utvikles i fellesskap. I mer eksistensielle termer kan stemmebruken ses som uttrykk for hvordan stemningen i klassen er, hvordan vurderingshandlingene leves som uttrykk for det Værende (*Being of being*) (ibid.). Innen en taksonomisk tenkning kan de kroppslige komponentene i vurderingshandlingen ses som holdninger (Krathwohl et al., 1964) eller 'expressive experiences' (Eisner, 1985). Krathwohl et al. fokuserer på det følelsesmessige aspektet ved læringsprosessen, på *verdier* (for eksempel den verdien en person tillegger noe), *interesser* (for eksempel vise engasjement) og *oppmerksomhet* (for eksempel vise vilje til å lytte). Eisner vektlegger elevenes subjektive opplevelse av vurderingshandlingene de møter, ikke de objektive vurderingsresultatene (ibid.).

For det tredje kan vurderingshandlingsbegrepet utvides slik at de forstås som lingvistiske refleksjoner, nærmere bestemt som talehandlinger. Austin (1976) og Searle (1969) snakker om en *illokusjonær* forståelse, at en uttalelse er forstått som en beordring eller et løfte, for å ta et eksempel, uten at man nødvendigvis er enig i innhold av uttalelsen og hva den konkret henviser til (*lokusjonært* potensiale). Det betyr i vår kontekst at

den *illokusjonære* betydningen av en vurderingshandling er en felles forståelse mellom lærer og elev om at det er vurdering som er tema, selv om det ikke alltid er eksplisitt. Searle snakket også om *prolokusjonære* påstander. Dette er utsagn som kan få de som hører dem til å handle, f.eks. kunne en vurderingshandling være en muntlig eller kroppslig tilbakemelding som får elever til å forandre den måten de arbeider på i læringssituasjonen.

Med henvisning til disse tre punktene, og dessuten at vurderingshandling også kan omfatte målsettingsfasen, sluttfasen og prosessen imellom når vurdering verbaliseres, vil vi definere vurderingshandling på følgende måte:

En vurderingshandling er en skriftlig, muntlig eller nonverbal handling som har vurdering som resultat, uansett om vurdering er det uttalte målet eller ikke. Vurderingen utføres av elev(er) eller lærer(e), og kan gjelde én, noen eller alle elever i en klasse eller elevgruppe. Vurderingshandlingene omfatter også vurderingsrelaterte aktiviteter slik som formulering av læringsmål og kriterier for måloppnåelse. De kan dessuten ha et *illokusjonært* og *prolokusjonært* potensiale.

Før vi forlater denne introduksjon til vurderingshandlingene, vil vi tilføye et teoretisk perspektiv som blir viktig senere i oppgaven. Uansett om det er skriftlig eller muntlig interaksjon som observeres som grunnlag for (vurderings-)handling mellom deltakere (lærere, elever, foresatte), er det mulig å se at flere *stemmer* er til stede. Disse stemmene og forholdet mellom dem uttrykker gjerne asymmetriske maktforhold. Makt kan bunne i formelle kvalifikasjoner, slik som ulikt utdanningsnivå eller kulturelle / språklige kompetanser, for eksempel når skolen møter foreldre som ikke er vokst opp i Norge. Vi har blitt inspirert av Bakhtins (1984) begrep om flere stemmer (polyfoni), utvidet med et maktperspektiv. Dette plasserer oss i en kritisk hermeneutisk tradisjon (Gadamer, 1991), hvor data skal tolkes ut i fra hvordan deltakere bruker tekst og uttalelser og andre former for handlinger for å skape mening.

2.3 Elevvurdering og tilpasset opplæring

Prinsippet om tilpasset opplæring som vi har redegjort for ovenfor, er ikke nytt i norsk skole, men det er relativt nytt at elevvurdering knyttes direkte til tilpasset opplæring, slik det nå gjøres i forskriftene (Nes et al., 2008). Det er underveisvurderingen (den formative vurderingen) som skal gi grunnlag for tilpasset opplæring, noe som er ytterligere understreket med de siste forskriftsendringene:

Undervegsvurdering skal brukast som ein reiskap i læreprosessen, som grunnlag for tilpassa opplæring og bidra til at eleven, lærlingen og lære kandidaten aukar kompetansen sin i fag, jf. § 3-2. Undervegsvurderingens skal gis løpande og systematisk og kan vere både munnleg og skriftleg (Forskrift til opplæringslova, § 3-11, gjeldende fra 1.7.09).

Fortolkningen av forholdet mellom tilpasset opplæring og elevvurdering har imidlertid gitt noen uheldige utslag. Det oppsto en forestilling om at spesifikke mål for skolefaglig læring ikke kunne settes opp for såkalt teorisvake elever (Dale & Wærness, 2006). 'Tilpasset opplæring' ble i praksis ofte begrenset til å gjelde denne elevgruppen. Opplæringen skulle i hovedsak bygge på elevenes interesse, ikke på klare mål i norsk og matematikk osv. Den vurderingsformen som ble mest benyttet i forbindelse med en slik fortolkning av tilpasset opplæring, var individrettet og uformell (ibid.). Men dette er en praksis som har ført til at ei gruppe elever i stor grad har blitt ekskludert fra skolefaglige læringsprosesser, og at sosial ulikhet dermed har blitt opprettholdt (Dale & Wærness, 2007).

I den forståelsen av tilpasset opplæring i en inkluderende skole som vi her legger til grunn, er det sentralt at alle elever skal få muligheter til å utnytte sitt læringspotensiale på alle læreplanens områder (jf. Engen 2009). Elevene har krav på støtte og utfordringer i sitt læringsarbeid, uansett fag og forutsetninger:

I opplæringen skal mangfoldet i elevenes bakgrunn, forutsetninger, interesser og talenter møtes med et mangfold av utfordringer. Uavhengig av kjønn, alder, sosial, geografisk, kulturell eller

språklig bakgrunn skal alle elever ha like gode muligheter til å utvikle seg gjennom arbeidet med fagene i et inkluderende læringsmiljø (LK-06, s. 34).

Som vi ser ovenfor, forstås tilpasset opplæring som nært forbundet med inkludering, og det er derfor et paradoks at visse former for tilpasset opplæring og vurderingspraksis har medført ekskludering fra læring i sentrale fag (Dale & Wærness, 2007).

Tilpasset opplæring dreier seg om variasjon av innhold og arbeidsmåter osv. i timene, slik det er sagt i læreplanen ovenfor. Det betyr at tilpasset opplæring oppfattes som fravær av klasseundervisning samt tilstedeværelse av individuelt arbeid og gruppearbeid (jf. Bachmann & Haug, 2006). Dette er en *smal* forståelse av tilpasset opplæring (ibid.). Men tilpasset opplæring kan ikke reduseres til bestemte pedagogiske tilnærminger. Det er f.eks. ikke slik at lærerstyrt undervisning i hel klasse utelukker at alle følger med og lærer noe. Det er heller ikke slik at individualiserte arbeidsformer automatisk fører til at all har godt utbytte (ibid.) Forståelsen av tilpasset opplæring må derfor være *vid*; tilpasset opplæring er noe som skal prege skolen og all dens virksomhet, iflg. Bachmann og Haug (2006). Det er da ikke tilstrekkelig å se på måten undervisningen gjennomføres på. Vi kan snakke om en kultur for tilpasset opplæring, på samme måte som vi ovenfor har referert til en kultur for vurdering.

Det er et gap mellom idealer og realiteter når det gjelder tilpassing av opplæringen, ikke bare overfor de 'svake' elevene, men generelt:

Erfaringer fra bl.a. differensieringsprosjektet i videregående skole viser at det er flere årsaker til at noen skoler i mindre grad lykkes med å differensiere og tilpasse opplæringen. Manglende kunnskap om elevers forutsetninger, uhensiktsmessig organisering av skoledagen og mangel på læringsarenaer og læremidler er eksempler på hindringer for å kunne realisere tilpasset opplæring (Norges forskningsråd 2005, s. 7).

Når det gjelder praktisering av elevvurdering spesielt, viste bl.a. Reform 97-evalueringen at vurderingen ofte var generell og usystematisk (Klette, 2004). Vurderingen var rosende, også om det ikke var grunnlag for det. En annen undersøkelse viser at lærerne i stor grad setter likhetstegn mellom formativ vurdering og ros (Haugstveit, 2005). Læringsutbyttet, slik det har framkommet både på nasjonale prøver og i sammenlignende internasjonale undersøkelser som PISA, gir grunn til bekymring for norske elevers læring (Kjærnsli et al., 2007).

Elevsamtalen som et verktøy for vurdering

I vårt empiriske materiale viste elevsamtalen seg å bli en svært sentral faktor. Vi vil derfor her belyse elevsamtalen som begrep nærmere. Først et kort historisk tilbakeblikk:

Elevsamtalene ble først lansert for videregående opplæring. St. melding nr. 47 (1995–1996) (referert i Engh et al., 2007, s. 97) uttrykte at faste planlagte vurderingssamtaler mellom lærer, foresatte og elev (skole–hjem-samtalen) og mellom lærer og elev (elevsamtalen) skal utgjøre en del av den enkeltes skoles føringer og forpliktende vurderingsstrategi.

Studier av «elevsamtaler» i denne første fasen viste at de i starten hadde en form som ligner mye på typiske medarbeidersamtaler i bedrifter, og at de ble gjennomført minimum to ganger pr. år med fokus på personlig og faglig utvikling (Limstrand, 2006). Forskning viste at praksisen med to samtaler i året sjelden ivaretok kontinuiteten i elevens utvikling og at to samtaler i året gjorde det vanskelig å sette delmål som lot seg vurdere (Arneberg, Kjerre & Overland, 2004).

Dette har ført til stadige nye utprøvinger der samtalefrekvensen økes til flere samtaler og bedre kontinuitet i samtalene. Kvalitetsutvalget (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003, s. 16), som tok for seg kvaliteten i grunnopplæringen for alle, hadde fokus på å tilpasse opplæringen til den enkelte elevs forutsetninger. Dette satte søkelyset for nødvendigheten av elevsamtalen også i grunnskolen (Limstrand & Sjøbakken, 2004).

Forslag om å forsterke lovparagrafen om tilpasset opplæring og endringer som trådte i kraft 1. april 2003, satte på mange måter en sluttstrek for klassebegrepet. Paragraf 8.2 i opplæringsloven stilte nå krav om at det til enhver elev skal være en *kontaktlærer, som har særlig ansvar for å følge opp den enkelte elev – også i samarbeid med heimen* (Limstrand & Sjøbakken, 2004).

Dette ble også forsterket gjennom føringer i læreplanverket for Kunnskapsløftet hvor det sies at «Uavhengig av kjønn, alder, sosial, geografisk, kulturell eller språklig bakgrunn skal **alle** elever ha like gode muligheter til å utvikle seg gjennom arbeidet med fagene i et inkluderende læringsmiljø» (Kunnskapsdepartementet, 2006a, s. 34). Dette innebærer i én forstand å behandle alle ulikt, for å kunne behandle dem likt. Haugstveit, Sjølie og Øygarden (2006) framhever elevsamtalen som et godt tiltak for å vurdere og veilede underveis i læringsprosessen. Den gir rom for dialog. Ved at eleven deltar, er læreren i mer direkte kontakt med læringssituasjonen, ser bedre hva eleven kan og får også en tydeligere forståelse av hvilke problemer eleven har. I elevsamtalen har læreren mulighet for å ta utgangspunkt i hvor eleven står i læringsprosessen, og å tilpasse veiledningen til dette (ibid.).

Ikke bare skolefaglig læring, men også 'dialog om anna utvikling', for eksempel den sosiale, kan høre hjemme i elevsamtalen: «Læreren skal jamnleg ha dialog med eleven om utviklinga i lys av § 1-2 i opplæringslova, generell del og prinsipp for opplæringslova i læreplanverket for «Kunnskapsløftet». Dette er en tilføyelse i forskriften gjeldende fra 1. august 2007.

Våren 2008 ble det gjennomført en kartleggingsundersøkelse av vurderingsopplegg som er i bruk i videregående opplæring og i grunnskolen (Utdanningsdirektoratet, 2008), og når vi ser nærmere på svar vedrørende «jevnlige», individuelle elevsamtaler i tillegg til elevsamtalen som finner sted en gang i semesteret, vises det til følgende resultat for henholdsvis grunnskoler, videregående skoler og lærebedrifter: 72 prosent, 62 prosent og 54 prosent oppgir at over 2/3 av deres skoler/lærebedrifter har *jevnlige, individuelle elevsamtaler i tillegg til elevsamtalen som finner sted en gang i semesteret....* I en utdypende kommentar bemerker

en av de spurte skoleeierne: «Etter mi meining burde det vore tillaga standardskjema for elevsamtalene, halvårsvurderingane med elevar og føresette. Slik det er no, vert det praktisert uendelig mange variantar, og lite vert dokumentert for ettertida» (Utdanningsdirektoratet, 2008, s. 50).

Engh et al. (2007) oppsummerer begrepet elevsamtale som en systematisk og planlagt samtale mellom lærer og elev, og som har bevisste og overordnede hensikter. Dette skiller den fra den daglige samtalen læreren kanskje har med elevene i klasserommet, eller ute i skolegården. Elevsamtalene «kan ha forskjellig karakter, forskjellig hensikt og innhold. Det er vanlig å skille mellom utviklingssamtaler, vurderingssamtaler, veiledningssamtaler, medarbeidersamtaler, deltakersamtaler og andre» (Engh et al., 2007, s. 99).

Hyppigheten av samtalene har som vi har sett, vært et viktig moment i diskusjonen om elevsamtaler, likeså om samtalene har vært planlagt av begge parter og om det har vært satt av «tilstrekkelig tid». Her er tid et relativt begrep som alltid vil skape debatt. Andre sentrale momenter er blant annet: Hvem er den mest aktive i samtalen? Klarer læreren å involvere eleven i en dialog, eller bar samtalen preg av monolog?

Forskriftene har blitt endret flere ganger de siste åra. Medvirkning fra de foresatte og elevene i vurderingen er blitt forsterket. Hjemmet har krav på å vite hvordan det går med eleven (§ 3-2). I ny forskrift (§ 3-12) står det om elevenes rolle: «Eigenvurderingentil eleven, lærlingen og lære kandidaten er ein del av undervegsvurderinga. Eleven, lærlingen og lære kandidaten skal delta aktivt i vurderingenav eige arbeid, eigen kompetanse og eiga fagleg utvikling.»

Nyere forskning om elevvurdering fremhever det å etablere elevsamtalen som en jevnlig dialog (Sjøbakken, 2009) og viser til de ovennevnte forskriftene om endringer. Han definerer elevsamtalen slik:

Elevsamtalen, som jevnlig dialog, er en planlagt og forberedt samtale mellom lærer og elev med utgangspunkt i planboka. Den inneholder en tilbakeskuende vurdering av elevens arbeid i den siste planperioden, og fokuserer deretter på elevens opplæringsplan

for den planperioden som ligger foran. Elevsamtalen er både en faglig og personlig samtale der målet er å legge til rette for jevnlig dialog og tilpasset opplæring ut fra den enkelte elevs forutsetninger og målene i læreplanen (Sjøbakken, 2009, s. 206).

Definisjonen brukes som grunnlag for analyse i kapittel 4.

Alle disse føringene i lover og forskrifter har nå gjort det mulig å implementere elevsamtalen både i videregående skole og grunnskolen, som en del av lærernes strategier for samhandling med og vurdering av elevene. Spørsmålet er hvordan, i hvor stor grad og hvor ofte de gjennomføres i praksis.

2.4 Vurderingskultur

Generelt kan en organisasjonskultur ses som det som 'sitter i veggene' (Arneberg & Overland, 2001). Eksempel på en klassisk definisjon av organisasjonskultur lyder:

Det er mønster av grunnleggende antakelser – oppfunnet, oppdaget eller utviklet i en gitt gruppe idet den lærer å hanskens med sine eksterne tilpasnings- og interne integrasjonsproblemer – som har fungert bra nok til å bli betraktet som gyldige, og som derfor læres bort til nye medlemmer som den rette måten å oppfatte, tenke og føle på i relasjon til disse problemene (Bang, 1995, s. 23, sitat fra Schein).

Skolekulturer er viet atskillig oppmerksomhet, men det har vært lite spesifikk forskning på *vurderingskulturer* i norske skoler (Dobson et al., 2009; Kunnskapsdepartementet, 2006b). Derimot har det vært mye debatt om skolevurdering og tilpasset opplæring hvor skoleevaluering er i fokus (for eksempel Bjørnsrud, 2009). Skoleevaluering omfatter ofte elevvurdering, og det er viktig å understreke at vurderingskultur innebærer et blikk på hvordan tolkningsfelleskap på området vurdering kan bygges mellom lærere, og mellom elever og lærere. Slike tolkningsfelleskap vil ikke føre til fullstendig enighet mellom deltakere, det er heller

slik at flere stemmer kommer til overflaten og får mulighet til å bli hørt, og ikke minst drøftet. Et spørsmål er hvilke stemmer som høres best; hva for eksempel med barnas og de foresattes stemmer (Bakhtin,1984).

Engh et al. (2007) argumenterer for en forståelse av vurderingskultur som legger vekt på et samspill mellom skolens samlede kultur og lærerens individuelle innsikt i hvordan det kan lages gode prøver og vurderingsformer. Begrepet dekker slik både vurdering av den enkelte elev og av skolens samlede praksis og holdning til vurdering. «En god vurderingskultur må skape en forståelse for hvordan vurdering kan være en årsak til eller plattform for læring, og ikke bare et slutt punkt eller måling av læringsutbytte» (Engh et al., 2007, s. 69–71).

I videre forstand vil det være snakk om den nødvendige kompetansen lærere må ha for å tilpasse opplæringen, dvs. kompetanse om forholdet mellom elevenes individuelle og sosiokulturelle forutsetninger og de didaktiske valgene som må gjøres (jf. Berg & Nes, 2007). Vurderingskulturen er en viktig del av dette. Hva innholdet i vurderingskulturbegrepet skal være, er imidlertid fortsatt gjenstand for debatt. Engh et al. (2007) vektlegger følgende momenter når det gjelder vurderingskultur i praksis:

- Lærere må tro på data om prestasjoner og at det kan brukes konstruktivt i form av tilbakemelding til elever.
- Lærere må ha lyst til å eksperimentere med nye former for vurdering som motiverer til å jobbe tettere sammen. Her er det viktig at lærere får oppbakking fra skoleledelsen og andre kolleger og ikke minst at det blir gitt rom for å prøve og feile.
- Det må være åpenhet slik at lærere er villige til å slippe til andre lærere, kanskje til og med fra andre skoler. Å la andre ha et blikk på det man gjør.
- Et tettere bånd mellom pedagogisk teori og vurdering må utvikles slik at lærere kan forsvare faglig hvorfor de har valgt en bestemt vurderingsform. Det er ikke nok å si at 'jeg vet av erfaring'.

I tillegg er altså vi opptatt av elevs og foresattes rolle i en helhetlig kultur for vurdering.

2.5 En modell for sammenheng mellom tilpasset opplæring og elevvurdering

Vi har utviklet en modell for å beskrive faktorer som innvirker på vurderingshandlingene og på didaktiske valg som læreren tar. Modellen prøver å få fram den situerte, sosio-kulturelle konstruksjonen av elevvurdering og tilpasset opplæring. Trekanten i midten av den tegnede modellen på side 34 illustrerer vurderingshandlingene og de ulike aktørene som medvirker i vurderingsprosessen – elev, lærer og foresatt. Modellen angir også hvordan lærerens didaktiske refleksjoner i etterkant av vurderingshandlingene vil påvirke de nye valgene som gjøres i forhold til undervisning og tilpasset opplæring.

Modellen omfatter:

- Strukturelle bakgrunnsfaktorer
- Sosiale relasjoner mellom deltakere
- Vurderingshandling
- Tilpassing av opplæringen

Med **strukturelle bakgrunnsfaktorer** tenker vi for det ene på skolens styringsdokumenter, i første rekke lov, forskrift og læreplan. Elevenes kjønn, sosio-økonomiske og kulturelle bakgrunn er dessuten viktige faktorer. Men også skoleinterne forhold, særlig skolens vurderingskultur, ser vi her som del av de strukturelle bakgrunnsfaktorene. Mange av disse strukturene kan ikke skolen endre, men hvordan kan en avgjørende faktor som *vurderingskultur*, påvirkes og endres i ønsket retning? I forhold til modellen vi har tegnet, danner bakgrunnsfaktorene det usynlige bakteppet.

De sosiale relasjonene omfatter i tillegg til lærer–elev-relasjonen, også elev–elev – samt lærer–elev–foresatt-relasjonene. Vi ser i figuren hvordan vurdering på ulike måter inngår i disse relasjonene, f.eks elevmedvirkning i egenvurdering. I hvilken grad medvirker elevene og foresatte? På hvilken måte samhandler lærere og elever for eksempel om å utvikle

vurderingskriterier og å formulere mål? Hvordan kan vurdering skje individuelt tilpasset, men uten en type individualisering som går ut over det sosiale fellesskapet og læringsfellesskapet?

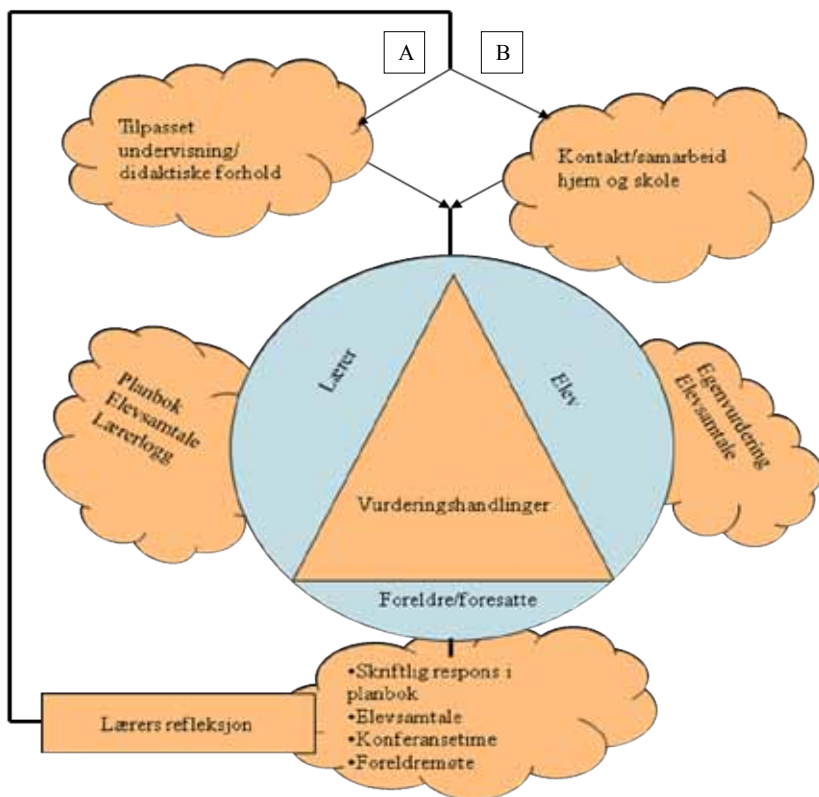
Det vi ovenfor har betegnet som **vurderingshandlinger** er sentralt i prosjektet – og i vår visualiserte modell (trekanten i midten). Spørsmål som her kan stilles, er for eksempel hvilke systemer og hjelpemidler skolene tar i bruk i den løpende vurderingen? Det kan være snakk om organiseringsformer slik som elevsamtalen, det kan være kartleggingsinstrumenter og -prosedyrer eller ulike former for registrerings- og vurderingsskjemaer og prøver. Brukes det for eksempel former for mappevurdering? Vi er opptatt av både hvordan instrumentene og organiseringsformene er, og av hvordan de blir brukt. Eksempler på dette er nevnt i modellen. Vi kan spørre med Bjelke (2007) hva som kjennetegner en kompetent og systematisk vurderingspraksis «når målet er at undervisvurdering skal fremme læring, utvikle elevenes kompetanse og gi grunnlag for tilpasset opplæring?»

Tilpassing av opplæringen: Hvordan innvirker vurderingsarbeidet på lærerens undervisning, og hvilke refleksjoner gjør hun seg på bakgrunn av vurderingshandlingene? Blir opplæringen bedre tilpasset som resultat av vurderingsarbeidet? I siste instans er det et spørsmål om elevene lærer mer. I modellen ses vurdering som ledd i en sirkulær prosess. For å beskrive denne nærmere, kan vi starte med vurderingshandlingene (trekanten i midten), gå via lærerens refleksjoner og opp igjen, til på den ene siden nye didaktiske valg (A) og på den andre siden til et foreldresamarbeid (B), som begge kan føre til en bedre tilpasset opplæring og tilbake igjen til nye vurderingshandlinger.

I dette prosjektet antar vi at bedret opplæringstilpassing fører til bedret læringsresultat, eller for å si det på en annen måte, når elevene lærer og utvikler seg i samsvar med sine forutsetninger, kommer det ikke minst som et resultat av at opplæringen er godt tilpasset. Her ses altså elevenes læringsutbytte som et kriterium på om opplæringen er tilpasset. Flere forfattere knytter da også indikatorer for hva som er tilpasset opplæring

nettopp til elevenes læringsutbytte, selv om de også knytter kjennetegn for tilpasset opplæring til kvaliteter ved undervisningen (Håstein & Werner, 2004; Jensen, 2006).

Offentlige dokumenter understreker det målrelaterte læringsutbyttet, men hvis vi er opptatt av vurdering for læring, betyr det i tillegg at vi er opptatt av økt metakognisjon hos elevene, dvs. en voksende bevissthet om egen læring og hvordan den kan forbedres. Vurdering dreier seg, ifølge Stobart (2008), i høyeste grad om utvikling av selvfølelse og identitet, slik at en ren kvantitativ måling av læringsutbyttet blir utilstrekkelig. Vi spør oss hvordan vi som forskere sammen med lærerne kan observere når og om elevene får større innsikt i egen og andres læringsprosess.



Figur 1. En modell for elevvurdering og tilpasset opplæring.

For å oppsummere: Det teoretiske perspektivet i undersøkelsen vektlegger en vid forståelse av tilpasset opplæring og et situert syn på læring. Elevvurdering analyseres med bakgrunn i begrepene vurderingshandling og vurdering for læring. Hvordan kan lærerens didaktiske valg for tilpasset opplæring påvirkes av de ulike vurderingshandlingene, utført i samarbeid med elever og foresatte? Vurderingskulturen (i det usynlige bakteppet) påvirker og blir påvirket av vurderingspraksisen.

3. FORSKNINGSDESIGN METODE OG UTVALG

3.1 Forskningsdesign: Forskende partnerskap⁶

Opie (2004) drøfter forskningsdesign som et valg mellom forskningsparadigmer. I et 'empirist paradigme' er kunnskap noe som er knyttet til det som er direkte observerbart. Med et 'rationalist paradigme' er kunnskap noe som skapes på basis av personlige, subjektive erfaringer. Vi har valgt et design – med stikkord 'forskende partnerskap' – som vektlegger det sistnevnte. Forskende partnerskap innebærer at forskere og praktikere i fellesskap utvikler ny forståelse. Når det gjelder vårt forskningsspørsmål om utvikling av gode vurderingskulturer, anser vi en slik tilnærming som særlig relevant, men vi har tilstrebet et forskende partnerskap også i øvrige deler av prosjektet.

I programmet for praksisrettet FoU, som vårt prosjekt er en del av, er det et siktemål at skolen skal tilføres ny, forskningsbasert kunnskap. Tanken er at dette skulle skje gjennom *forskerprosjekt med brukermedvirkning* (Norges Forskningsråd, 2006). Hvordan skulle dette konkret foregå i vårt prosjekt? 'Gjennom *aksjonsforskning*' kunne være et nærliggende svar, siden dette er en forskningsform som kjennetegnes bl.a. ved at den setter brukermedvirkning i system. Vi vil i det følgende utforske begrepet aksjonsforskning samt beslektede begrep. For eksempel er *forskende partnerskap* mellom skole og høyskole/universitet en tilnærming som vanligvis tar utgangspunkt i praktikere som ber forskere om bistand med et konkret problem (Bjørnsrud, 2005). Dette kan ses som en type praktisk aksjonsforskning (Carr & Kemmis, 1986). Enda et begrep er

⁶ Dette avsnittet bygger delvis på Nes og Eriksen (2009).

aksjonslæring. Tom Tiller, som kanskje er det norske navnet som er sterkest forbundet med aksjonslæring, foreslår å bruke begrepet aksjonslæring om «det som lærere og skoleledere gjør i sin hverdag, og aksjonsforskning om det forskere foretar seg når de forsker sammen med lærere og ledere i skolen» (Tiller, 1999, s. 39).

Forskningsbasert utviklingsarbeid er et alternativ som ble lansert i vårt prosjekt av Nordahl (2007a) for å betegne samhandlingen mellom lærere og forskere når det gjelder utvikling av skolens praksis. Forskning i skolen kan foregå uten at det skjer skoleutvikling. På den annen side kan utviklingsarbeid drives uten at forskning eller forskere er involvert. Hva betyr det så at utviklingsarbeidet skal være *forskningsbasert*? Det forutsetter at utviklingsarbeidet må bygge på *forskningsbasert kunnskap*, som ifølge Nordahl er «generalisert kunnskap som er utviklet gjennom forskningsbaserte utviklingsprosjekt og evalueringer» (Nordahl, 2007b, s. 65). Slik kunnskap øker sannsynligheten for å oppnå ønskede resultater, hevder Nordahl. Motsatsen må være utviklingsarbeid som er rent *erfaringsbasert*¹. At lærere lærer av sine egne og andres erfaringer, er naturligvis ønskelig, men ikke tilstrekkelig. I en undersøkelse av ulike profesjoner skiller norske lærere seg ut «ved en begrenset bruk av profesjonsspesifikke kunnskapsressurser» (Jensen, 2007, s. 2). De støtter seg altså i hovedsak på erfaringsbasert kunnskap og i relativt liten grad på teori og forskningsbasert viten, sammenlignet med andre profesjoner. En tredje form for kunnskap er den *brukerbaserte*, dvs. den som bygger på elevs og foreldres erfaringer (Nordahl, 2007a). Hvis lærere i sin praksis *bare* tar utgangspunkt i lærererfaringene, reduseres valgmulighetene i forhold til om de også baserer seg på forskningsbasert kunnskap. Med økt kompetanse vil de kunne foreta mer hensiktsmessige valg i undervisningssituasjonen (Nordahl, 2007b). Det vil i realiteten ofte være snakk om et kontinuum fra overveiende forskningsbaserte utviklingsarbeidere til overveiende erfaringsbaserte.

Tre former for forskningsbasert utviklingsarbeid

Det finnes ikke noen entydig definisjon av forskningsbasert utviklingsarbeid, men det vil i vår sammenheng dreie seg om «et systematisk arbeid som anvender eksisterende kunnskap for å innføre nye prosesser, metoder, systemer eller tjenester, eller å forbedre de som eksisterer» (Nordahl, 2007a, s. 1). Utviklingsarbeidet skal også bygge på det erfaringsgrunnlaget praktikerne har. Nordahl skisserer tre former for forskningsbasert utviklingsarbeid. I *forskningsbasert implementering av utviklingsarbeid* dreier det seg om å iverksette ønskede endringer som er klart definert og forskningsmessig belagt. Forskernes rolle kan for eksempel være veiledning underveis. Nordahl beskriver også det han kaller *forskningsprosjekt med utviklingskomponenter*, der hovedvekten er lagt på forskernes ønske om kunnskapsutvikling, for eksempel utprøving av bestemte undervisningsmetoder. Begge disse formene for forskningsbasert utviklingsarbeid ligger nær det Carr og Kemmis (1986) kaller teknisk aksjonsforskning, se nedenfor.

Den siste formen for forskningsbasert utviklingsarbeid er det som Nordahl kaller *prosessbasert vekselspill mellom forskning og praksisfelt*. Her er det et vekselspill mellom praktiske problemstillinger og forskningssiden, mellom kunnskap – situasjon – analyse – tilbakemelding – ny aksjon – ny analyse. Det er ikke gitt på forhånd hva resultatet vil bli. Praktikerne har det daglige ansvaret, mens forskerne særlig har ansvar for innsamling og bearbeiding av data (Nordahl, 2007a). I likhet med Nordahl ser vi denne formen for forskningsbasert utviklingsarbeid som en type praktisk aksjonsforskning (jf. Carr & Kemmis, 1986). I en del av aksjonsforskningstradisjonen regner en også med en tredje type, nemlig frigjørende aksjonsforskning. Bjørnsrud (2005) oppfatter imidlertid verken aksjonslæring eller frigjørende aksjonsforskning som vitenskapelige. I denne sammenhengen går vi derfor ikke videre inn på disse to retningene, siden vårt hovedfokus er forskernes rolle i samhandlingen mellom skole og høyskole. Dette utelukker naturligvis ikke at aksjonslæring finner sted på skolen, tvert imot er det et mål!

Figur 2. Oversikt over forholdet mellom forskning og praksisfelt.

	FORSKERE/ PRAKTIKERE	Carr og Kemmis AKSJONS-FORSKNING	Nordahl FORSKNINGSBASERT UTVIKLINGSARBEID
1	Sterkt forsker- /forskningsstyrt	Teknisk aksjonsforskning	Forskningsbasert implemen- tering av utviklingsarbeid. Forskningsprosjekt med utviklingskomponenter.
2	Løpende dialog mellom forskere og praktikere	Praktisk aksjonsforskning	Prosessbasert vekselspill mellom forskning og praksis- felt
3	Sterkt styrt av prakti- kere	Frigjørende aksjons- forskning	

I prosjektet har vi rettet oss inn mot nr. 2 i oversikten ovenfor, praktisk aksjonsforskning eller prosessbasert vekselspill mellom forskning og praksisfelt, selv om den sterke forskerstyringen i startfasen av prosjektet plasserer det delvis i første rubrikk i tabellen i denne fasen. Men vi involverte også praktikere fra starten i prosjektet i form av en referansegruppe mellom forskerne og tre grunnskolerektorer. Rektorene var fra skoler med elevvurdering og tilpasset opplæring som satsningsområde. Mål og metoder i prosjektet ble her grundig diskutert og vurdert, for eksempel instrumenter for intervjuundersøkelsen.

Referansegruppen spilte en viktig rolle i starten av prosjektet, men hvordan kunne da et konkret forskningsdesign med løpende dialog mellom forskere og praktikere gjennom hele prosessen arte seg? I sin bok *Practical Action Research for Change* skiller Schmuck (2006) mellom to forskjellige tilnærminger, den responsive og den proaktive aksjonsforskningen.

Den responsive aksjonsforskningen har følgende faser⁷:

- 1. Data samles inn og systematiseres.*
Metoder i datainnsamlingen kan være intervju, logg, observasjon osv.
- 2. Analyse av data.*
Data analyseres og etterfølges av tolkning og kategorisering av data, for eksempel gjennom samtaler med deltakere og kolleger osv.
- 3. Tilrettelegge forandringer.*
Evaluering og kritisk drøfting av data. Etablering av nye metaposisjoner. Valg av tiltak for å endre praksis.
- 4. Prosjektet realiseres.*
Muligheter og begrensinger ved de foreslåtte tiltakene overveies og sammenholdes med visjoner, formål, håp og bekymringer. Refleksjon og analyse over tidligere praksis gir grunnlag for tanker om ny praksis.
- 5. Uprøving av ny praksis.*
Den nye praksisen utprøves og evalueres.
- 6. Ny innsamling av data.*
Nye data blir samlet inn med tanke på evt. justering av praksis.

Denne modellen var utgangspunkt for arbeidet på én av deltakerskolene som ønsket å utvikle sin vurderingskultur. Etter drøftinger på skolen i en forberedende fase samlet vi inn data som så ble analysert (pkt. 1 og 2 i modellen). Pkt. 3 og 4, før tiltak ble iverksatt, ble utvidet med faglige innspill på kursdager og fellesmøter på skolen, jf. resultatene fra Lund skole i kapittel 5. Det er nettopp noe av denne kompetanseoppbyggingen Nordahl sikter til som en viktig del av det *forskningsbaserte utviklingsarbeidet*. Vi kombinerer dermed Nordahls anbefalinger med et praktisk aksjonsforskningsdesign.

⁷ Vi bruker her oversettelsen av Johnsen og Sjøvoll (2008).

I tillegg til det responsive aksjonsforskningsdesignet som vi har sett på ovenfor, lanserer Schmuck (2006) også *den proaktive aksjonsforskningen*:

1. *Ønsket utvikling og barrierer formuleres*

Visjoner, formål, håp og bekymringer artikuleres. Refleksjon og analyse over tidligere praksis gir grunnlag for tanker om ny praksis.

2. *Aksjonen iverksettes – utprøving av ny praksis*

Den nye praksisen utprøves og evalueres.

3. *Datainnsamling*

Metoder kan være intervju, logg, observasjon osv.

4. *Analyse og tolkning av data*

Data analyseres og etterfølges av tolkning og kategorisering av data, for eksempel gjennom samtaler med deltakere og kolleger osv.

5. *Alternative praksishandlinger velges*

Evaluering og kritisk drøfting av data – etablering av nye metaposisjoner – som fører til valg av nye tiltak.

6. *Justering av ny praksis*

Finjustering av praksis på bakgrunn av den nye informasjonen.

Vi ser at elementene langt på vei er de samme i Schmucks to aksjonsforskningsdesign, men rekkefølgen er forskjellig. I vårt prosjekt hadde tre av skolene tilpasset opplæring og elevvurdering som satsningsområde allerede. De hadde definert ønsket utvikling og satt i gang tiltak (pkt. 1 og 2 i modellen ovenfor), men uten en forskningsmessig oppfølging. Forskerne kom inn i evaluering av tiltakene sammen med lærerne, med datainnsamling, analyse og drøfting før evt. nye tiltak ble valgt (pkt. 2–5). Men også her ble modellen supplert med faglige innspill i prosessen (bl.a. en felles planleggingsdag mellom de tre skolene), altså en kombinasjon av aksjonsforskningsdesign og forskningsbasert utviklingsarbeid.

I prosjektet har vi også lagt til rette for andre former for brukermedvirkning enn gjennom aksjonsforskningspregede samarbeidsformer, særlig ved at vi i starten av prosjektet hadde ei referansegruppe med bl.a. rektorer fra utviklingsskolene.

3.2 Metodemangfold

Vi har brukt flere metoder til å innhente data, hovedsakelig kvalitative, der deltakermedvirkning er en forutsetning. En viktig oppgave er å velge metoder som gjør det mulig å kartlegge og å reflektere over hvordan praksis på skolen er på det aktuelle feltet, hva som fungerer godt og hva som bør endres. I tillegg vil endring også avhenge av at det skjer en bevisstgjøring hos deltakerne om skolens kultur og organisasjon. Det kan være faktorer her som hindrer utvikling og opprettholder uønsket praksis.

Gjennom et metodemangfold ønsket vi for det første et rikt datagrunnlag som kunne belyse fenomener fra flere metodiske perspektiver. Cohen og Manion (1986, s. 254) sier det på følgende måte, '[the] attempt to map out, or explain more fully, the richness and complexity of human behavior by studying it from more than one standpoint.' Dette kalles gjerne for metodetriangulering. Det øker muligheter for informantstemmer til å komme fram i gruppe- og individintervjuer og i observasjon. I Denzins (1978) standard metodeverk drøftes i tillegg tre andre former for triangulering, hvor det i likhet med i metodetrianguleringen er et mål å øke gyldigheten av innhentede data og påfølgende analyse:

- *Forskertriangulering med flere forskere.* Vi har vært fire forskere og tre masterstudenter. Dette har betydd at i både innhenting og bearbeiding av data har deltakerne kunnet sikre hverandres «blikk».
- *Datatriangulering over tid og rom.* Dette har vært sentralt i vårt forskningsdesign. Vi har fulgt fire skoler med en viss geografisk spredning, og data innhentet gjennom ulike metoder er sammenholdt, jf. figur 3 nedenfor med oversikt over ulike datatyper. Skoleutvikling har vært ett tema, og i en av skolene var dette systematisk undersøkt med bruk av en aksjonsforskningstilnærming (Nes & Eriksen, 2009).

- *Teoritriangulering*. Når flere teoretiske begrepsapparat brukes i analyse av data, kan det kalles teoritriangulering. Vi har benyttet oss av sosiokulturell læringsteori og samtidig hatt fokus på dialog og makt, samt metakognitive aspekter i læringsprosessen.

En annen begrunnelse for vår bruk av flere datainnhentingsmetoder finnes i vårt utgangspunkt. Andre delprosjekter i paraplyprosjektet *Tilpasset opplæring og pedagogisk praksis* har innhentet kvantitative data fra mange skoler. Vårt delprosjekt har innhentet kvalitative data for å kunne utdype og utforske noen av temaene som drøftes i surveyundersøkelsene. Temaene i delprosjektet er forholdet mellom elevvurdering og tilpasset opplæring, forholdet mellom tilpasset opplæring og hjem-skole-samarbeid samt vurderingskultur på skolene.

Utvalg

Vi har studert en barneskole og en ungdomsskole i Oppland og to barneskoler i Hedmark. Kostnader har begrenset både størrelse på vårt utvalg og metoder som er benyttet i undersøkelsen. Utvalget er ikke representativt, og bare én skole er en såkalt LP-skole (jf. kapittel 1). En annen forskjell på skolene i vårt utvalg er at de tre 'ikke-LP-skolene' allerede hadde elevvurdering og tilpasset opplæring som satsningsområde ved prosjektstart. Forskerne i prosjektet kom selv med forslag til skoler, og deretter ble det sendt forespørsel til skolelederne. Vi kan si at skolene utgjør «case» og utgangspunkt for å undersøke ett eller flere av våre forskningsspørsmål. Et case er i følge Basseys (1999, s. 24) forståelse 'the study of the instance in action' eller 'study of a bounded system' som kan avgrenses slik at det er mulig å si hva som tilhører caset og hva som ikke gjør det. Våre skoler er avgrensede enheter som utgjør ulike case etter dette kriteriet. Én av våre skoler ble fulgt gjennom bruk av aksjonsforskningsmetoder, og er dermed an 'instance in action'.

Ulike typer data

Innhentede data omfattet følgende: Gruppeintervjuer og individuelle intervjuer, observasjoner, dokumentstudier og lærerlogger (se tabell under). I tillegg deltok vi på interne møter på skolene og planleggingsdager m.v.

Figur 3. Oversikt over forskjellige datatyper.

Datatype	Antall	Antall skoler hvor data er innhentet
Gruppeintervju	14 grupper (47 deltakere)	En ungdomsskole og 3 barneskoler
Individuelle intervjuer (foresatte og tospråklig lærer)	18	To barneskoler
Observasjoner av elevsamtaler	17	To barneskoler
Observasjoner av konferansetimer	3	En barneskole
Observasjoner av foreldremøter	2	To barneskoler
Observasjoner i klasserom	3 klasser, mange observasjoner i hver	2 barneskoler og en ungdomsskole
Aksjonsforskning	1	En barneskole
Dokumenter	10 planbøker Virksomhetsplaner og andre planer på klasse- og skolenivå Notater og referater fra møter, kurs og planleggingsdager.	3 skoler 2 barneskoler Alle skolene
Lærerlogg	10	En barneskole

Vi vil i det videre gjøre grundigere rede for noen av våre hovedmetoder og hvordan vi benyttet disse.

3.3 Gruppeintervju

Innledning

Vi valgte gruppeintervju med både lærere og rektorer for å kartlegge «baseline» på skolene når det gjaldt refleksjoner og praksis knyttet til elevvurdering og tilpasset opplæring. Vi vurderte gruppeintervju som godt egnet i vårt prosjekt ut i fra flere hensyn som vi vil peke på etter hvert, og denne metoden har dermed fått stor plass både i rapporten og i prosjektet som helhet. En spesiell metodikk ble utviklet for disse intervjuene.

For det første ønsket vi gjennom gruppeintervjuene å skaffe oss mer kunnskap om hvordan elevvurdering forstås og praktiseres i skoler. På bakgrunn av samtaler i gruppene ville vi kunne få mulighet til å formulere problemstillinger knyttet til hvilken sammenheng det kan være mellom elevvurdering og tilpasset opplæring, noe som var en helt sentral problemstilling i vår undersøkelse. En annen sentral problemstilling som vi ønsket å se nærmere på, var sammenhengen mellom hjem–skole-samarbeidet og elevens mulighet for tilpasset opplæring.

For det andre vurderte vi at gruppeintervju ville kunne bidra til å gjøre temaet til et felles anliggende for skolen, og ikke et ansvar som kun tilhører den enkelte lærer. Gjennom diskusjoner vil en kunne fokusere på kollektiv tenkning og felles ansvar.

Den tredje begrunnelsen vår for valg av denne metoden, var at det er gjort lite forskning på hvordan lærere selv oppfatter og beskriver elevvurdering og tilpasset opplæring, hvilke utfordringer den enkelte lærer opplever i klasserommet knyttet til vurdering av den enkelte elev og av elevgrupper, og hvordan ideen om tilpasset opplæring blir implementert i klasserommet (Bachmann & Haug, 2006). Det samme gjelder hvilken rolle foreldrene skal ha i dette arbeidet og beskrivelser av hvordan de medvirker.

En fjerde grunn for å velge gruppeintervju var metodens potensiale når det gjelder å motivere deltakerne til samarbeid med forskerne om utvikling av skolens praksis. Denne metoden setter lærernes egne erfaringer og synspunkter i fokus, og dermed vil prosjektet kunne oppleves av lærerne som relevant og nyttig. I gruppeintervjuet utforsker og involverer deltakerne seg på en måte som virker mobiliserende og bevisstgjørende (Brandth, 1996, s. 147).

En endringsprosess kan dermed starte ved at deltakerne bidrar til å identifisere utfordringene på feltet gjennom å sette ord på egne erfaringer og dele tanker og perspektiver med kollegaer.

Gruppeintervju som metode

Gruppeintervju er en kvalitativ metode der flere mennesker sammen diskuterer et tema med en forsker som leder og ordstyrer. Metoden er en induktiv metode og gir et «nedenfra-perspektiv» på det feltet som skal undersøkes. Den knyttes ofte til den frigjørende og dialogbaserte pedagogiske forskningen som har sitt opphav i Freires ideer. Wibeck (2000) bruker begrepet «fokusgruppeintervju», som er det begrepet som brukes i engelskspråklig litteratur. Wibeck definerer dette slik: «*Fokusgrupper er en forskningsteknikk der data samles inn gjennom gruppeinteraksjon rundt ett emne som er bestemt av forskeren*» (Wibeck, 2000, s. 23). Dette er en form for fokusert gruppeintervju der en mindre gruppe møtes på oppfordring fra en forsker for å diskutere et gitt emne. Alle typer gruppeintervju oppfyller ikke kravene som stilles til fokusgruppeintervju. Dette gjelder uformelle feltintervjuer, brainstorming og «lederløse» diskusjoner. Vi mener at vår måte å bruke metoden på i denne undersøkelsen tilfredsstillende definisjonen ovenfor både når det gjelder systematikk og ledelse. Vi velger likevel å bruke begrepet «gruppeintervju» videre i denne framstillingen.

Gruppeintervju og individuelle intervju har mye til felles: blant annet skjer dataproduksjonen i fellesskap, men dynamikken i samhandlingen er ulik. I individuelle intervjuer produseres data i relasjonen mellom forsker og informant, mens i et gruppeintervju er relasjonene mange flere

og mer likeverdige (jfr. Brandth, 1996). Deltakerne er i flertall, og de styrer mye av samtalen selv i stedet for å bli styrt av forskerens spørsmål. Dette forholdet gir informantene en autoritetsposisjon i forhold til forskeren og minsker den hierarkiske strukturen som kan prege individuelle intervjuer.

Metoden blir vurdert som spesielt godt egnet for å forstå deltakernes perspektiv: «Focus groups are useful when it comes to investigating *what* participants thinks, but they excel at uncovering *why* participants thinks as they do» (Brandth, 1996, s.147, sitat fra Morgan). I en tidlig fase i en undersøkelse vil gruppeintervju kunne ha mange fordeler både for forsker og deltakere. Metoden kan brukes for å undersøke kunnskaper, holdninger og praksis på et bestemt felt. Den kan ha en kunnskapsgenererende og eksplorerende funksjon på den måten at den belyser ulike perspektiv på det som er temaet i samtalen. Forskeren vil kunne få en orientering om problemområdet og gis mulighet til å forstå deltakernes opplevelser og erfaringer. Dette var noe av hensikten i vår undersøkelse. Gruppeintervjuene med lærere og rektorer ble foretatt tidlig i prosjektet, blant annet for å få et bilde av hvilke meninger og diskurser som råder i lærerkollegier og på skolene i utvalget.

Gruppeintervju vil kunne sette i gang refleksjonsprosesser hos deltakerne. Deltakerne hjelper hverandre med å huske, og å tenke, og de sjekker sine erfaringer mot andres, retter på og supplerer hverandre. De klargjør egne meninger gjennom at andre snakker, de kan få satt egne erfaringer i perspektiv, og de får mulighet til å poengtere det de er enige om og det de tenker ulikt om. Uenighet kan skape svært gode diskusjoner, og det er derfor ikke et mål at deltakerne skal hevde så like synspunkter som mulig. Hensikten er ikke å komme til enighet, men å få satt egne erfaringer i perspektiv og høre så mye som mulig av hva de andre tenker og mener. Lærerne i vår undersøkelse syntes det var positivt å få mulighet til å dele tanker og synspunkter på temaer som det ikke så ofte blir satt av tid til i en travel skolehverdag. I prosessen som skjer i intervjuet kan deltakerne også få satt ord på erfaringer og kunnskap som er uartikulert og som er en del av den «tause kunnskapen» til blant annet lærerne som profesjonsutøvere (jf. Brandth, 1996).

Gruppeintervju skal kunne ha høy grad av validitet, blant annet på grunn av at deltakerne vil ha et press på seg til å være realistiske og sannferdige (Brandth, 1996). Når det sitter kollegaer og hører på det som sies, er det vanskeligere å skjønne praksis enn hvis en informant blir intervjuet alene av en forsker. Det ligger altså en kontroll innebygget i metoden. Validiteten styrkes også fordi det er flere til stede samtidig som har mange felles erfaringer, noe som sikrer realismen i forskerens materiale.

Relevante metoder som kan benyttes for å supplere gruppeintervju-data, kan være dybdeintervjuer og observasjoner (Wibeck, 2000). I vår undersøkelse var observasjon i klasserommet og på foreldrekonferanser, samt individuelle intervjuer med foreldre, metoder som ble brukt i tillegg til gruppeintervjuer med lærere og rektorer. Vi brukte «speiling» eller repondentvalidering som én valideringsmetode. Det innebar at deltakerne i noen av gruppeintervjuene fikk presentert forskernes sammenfatning og analyse av intervjuene, noe som ga dem mulighet til å reagere og gi tilbakemeldinger på hvorvidt de kjente seg igjen i forskerens framstilling eller ikke.

En trussel mot validiteten vil være dersom deltakerne ikke sier det de mener, at de opplever et gruppepress og kun gir uttrykk for det som er sosialt akseptert i gruppen (Wibeck, 2000, s. 121). På en liten skole med relativt få ansatte kan det være vanskelig å gå på tvers av etablerte meninger og forestillinger. Det kan imidlertid være interessant for forskeren også å analysere materialet ut i fra et perspektiv om hva som kan være sosialt akseptert eller ikke i en gruppe. I vår undersøkelse vil det kunne være viktig og interessant å trekke inn dette aspektet i analyse og tolkningen av deler av materialet. Det gjelder spesielt de delene av undersøkelsen som omhandler lærernes erfaringer og synspunkter på samarbeidet med foreldre til minoritetsspråklige elever. Spørsmål og diskusjoner som berører flyktninger og innvandrere kan oppleves som et følsomt tema fordi det framstilles stereotyp i media og vekker mange assosiasjoner og følelser allment i befolkningen. Meningene er ofte polariserte og lite nyanserte, noe som kan virke inn på validiteten. En annen trussel mot validiteten kan være, i følge Wibeck (2000), om intervjuet gjøres på et

sted der deltakerne føler seg fremmede. I vår undersøkelse ble alle intervjuene gjort på deltakernes arbeidsplasser, nemlig på de skolene hvor de jobbet.

Rekruttering av grupper

Det er flere måter å rekruttere deltakere til gruppeintervjuer på, og Wibeck (2000) nevner blant annet *tilfeldig utvalg*, bruk av *kontaktpersoner* eller *eksisterende lister* over ansatte eller medlemmer. I vår undersøkelse brukte vi den siste rekrutteringsmåten, nemlig liste eller oversikt over alle lærere på de skolene eller trinnene som deltok. Brandt (1996) kaller dette for «naturlige grupper», det vil si grupper som tilhører samme arbeidsfellesskap. I vår undersøkelse var det rektor som gjorde avtale med lærerne og som delte inn i grupper. Dette var grupper som allerede fungerte som grupper. Målet var at alle de aktuelle lærerne skulle delta i gruppeintervjuene.

Anbefalt gruppestørrelse er grupper som består av 4–6 medlemmer. Dette antallet er gunstig med tanke på å sikre at alle får mulighet til å si noe, til å oppleve gruppetilhørighet og å få plass i diskusjonen. Større grupper vil kreve sterkere grad av styring og det kan være fare for at bare noen av medlemmene tar ordet. Gruppene bør heller ikke være for små. Små grupper kan ha en tendens til å fokusere mer på relasjon og motsetninger enn på temaet som skal diskuteres (Wibeck, 2000, s. 50). I litteraturen skilles det mellom det som kalles «engangsgrupper» og «dybdeintervjugrupper» (Brandt, 1996, s. 147). Engangsgruppene er vanligst i samfunnsvitenskaplig forskning, og det var denne type gruppe som vi benyttet på to av skolene i vår undersøkelse. Gruppene møttes kun én gang, og de ble ikke fulgt opp med flere intervjuer. På de andre to skolene deltok alle lærerne i intervjugrupper.

Bruk av stimulusmaterieell

Wibeck (2000) skriver om behov for og bruk av det hun kaller «stimulusmaterieell» i gruppeintervjuene. Stimulusmaterieell kan være bilder, video, artikler, sitater og lignende og anbefales brukt i grupper der deltakerne ikke befinner seg på samme kunnskapsnivå eller ikke kjenner emnet. Materialet bør være av en slik karakter at det vekker spørsmål og diskusjon. I vårt tilfelle var situasjonen slik at deltakerne må sies å ha vært på samme kunnskapsnivå, de var alle lærere og/eller rektorer, og de hadde også i stor grad kjennskap til emnet som skulle diskuteres. Likevel valgte vi å bruke en type stimulusmaterieell og har god erfaring med det i dette prosjektet. Dette materialet hadde to bestanddeler, en åpen assosiasjonsoppgave og en rekke påstander om elevvurdering. I beskrivelsene om gruppeintervju understrekes det at det er viktig at deltakeren skal få formulere og assosiere fritt og ikke styres av ferdigformulerte spørsmål og hypoteser fra forskerens side (Brandt, 1996, s. 152). Påstandene som vi presenterte for deltakerne i våre gruppeintervjuer *kan* ha førte deltakernes tanker i bestemte retninger, selv om situasjonen var lagt opp til at de skulle snakke åpent om egne erfaringer. I det følgende beskrives stimulusmaterialet og gjennomføringen av gruppeintervjuene nærmere.

14 gruppeintervjuer med i alt 47 deltakere ble gjennomført. To forskere var til stede; den ene ledet og den andre var hovedansvarlig for notatskriving. Intervjuet varte ca en time og besto av følgende momenter:

- a) assosiasjonsoppgave, individuelt
- b) bruk av påstandsskjema, individuelt
- c) valg av fokusområder for gruppediskusjon
- d) åpent gruppeintervju

a) Assosiasjonsoppgave (Se vedlegg nr. 1 og 7 bak i rapporten)



Gruppeintervjuet startet med at hver deltaker individuelt skrev ned sine assosiasjoner til begrepet elevvurdering på et A4-ark. Denne framgangsmåten er inspirert av Grendstad (1990), som anbefaler å lage en ramme for temaet som skal diskuteres, i dette tilfellet en sol med mange solstråler du kan fylle ut, noe som bevirker at respondentene henter ut flere assosiasjoner på begrepet elevvurdering, enn de ville gjøre hvis de bare ble bedt om å skrive ned noen setninger i en brainstormingøvelse. Alle assosiasjoner som dukker opp, kan være mulige, og bidra til å kaste lys over det begrepet som skal avklares. Ifølge Grendstad vil de tomme solstrålene trigge noe i folks ubevissthet og bevirke en slags indre uro som fører til at personer opplever en uferdig gestalt i tråd med «gestaltpsykologiens lov». Noe vil komme i figur (få større fokus enn noe annet), og så lenge det er tomme stråler igjen på arket, vil de kjenne at de helst skulle ha skrevet mer. Det blir som et kjent ordtak eller en melodi som slutter halvveis i refrenget i et radioprogram. Personen som hører dette, vil oppleve et behov for å avslutte det uavsluttede. Den sammenheng og den konteksten som et element oppstår i, kalles i gestaltpsykologien for «bakgrunnen» som figuren trer fram fra (Perls, Goodman & Hefferline, 1994, s. 12).

En annen innfallsvinkel er at når en person blir bevisst hvor mye man kan om et område, er det lettere å stake ut en kurs for hva en trenger å lære. Igjennom en slik prosess vil en også kunne oppdage at andre kolleger har andre innfallsvinkler en aldri har tenkt på, og at de i sum vil kunne avdekke en helhet som er mer enn summen av fragmentene.

Som startøvelse ønsket vi at denne oppgaven skulle bevisstgjøre deltakerne om sin eksisterende kunnskap innen emnet før neste steg, som innebar stillingstaking til en rekke påstander om elevvurdering.

b) Bruk av påstandsskjema

Her ønsket vi at deltakerne skulle bli utfordret til å reflektere over egne synspunkter om elevvurdering generelt og om hvordan det fungerer på egen skole. Formuleringene av påstandene er dels valgt på bakgrunn av relevant teori (jf. kap. 2), av føringer i forskriftene til Opplæringsloven, og dels på bakgrunn av drøftinger i referansegruppen. Vi ønsket å undersøke hvordan lærerne så på elevvurdering som virkemiddel i opplæring og i foreldresamarbeid. Under viser vi eksempler fra påstandsskjemaet, som totalt inneholdt 25 påstander lærerne skulle ta stilling til.

Figur 4. Påstandsskjema. Utdrag.

	Stemmer ikke 1–2–3–4–5–6–7–8–9–10 stemmer helt	Skåre
1	Elevvurdering har stor betydning for læringsprosessen til elevene	
2	Elevvurdering motiverer elevene	
3	Det er vanskelig å gi vurdering til faglig sterke elever	
4	Det er vanskelig å gi vurdering til faglig svake elever	
5	Det er vanskelig å gi vurdering til elever med minoritetsspråklig bakgrunn	

At ordinalskalaen i påstandsskjemaet inneholder så mange som 10 svaralternativer, er for å muliggjøre en større spredning i svarene (dvs. en kontinuerlig sammenhengende variabel) og for å unngå et naturlig midtpunkt (5,5) som deltakerne kunne la seg friste til å svare (Eriksen, 1997). Avstanden mellom intervallene på skalaen er hierarkisk stigende og går fra «Stemmer ikke» til «stemmer helt», men eksakt hva deltakerne legger i avstanden mellom intervallene vet vi lite om. Målet er at vi ved å

intervjue mange deltakere kan registrere spredning og tendenser i de svarene de gir og således danne oss en oppfatning av en kollektiv mening. Gjennom metodetriangulering var det et mål at de kvalitative dataene fra «solmodellen» skulle bli utdypet videre gjennom de kvantitative funnene i påstandsskjemaet og deltakernes valg av fordypningsområde, som er neste ledd i gruppeintervjuet. Her sto deltakerne fritt til å velge 3 utsagn fra påstandsskjemaet de ønsket å bruke tid til å drøfte nærmere.

c) Valg av fokusområder for gruppediskusjon

Grupped medlemmene skulle bli enige om minimum tre utsagn som de ønsket å diskutere i fellesskap. Resultatene fra disse valgene vil bli presentert i kapittel 4.

d) Åpent gruppeintervju

Hensikten med denne siste delen av intervjuet var å skaffe ytterligere data om elevvurderingspraksisen på skolen, og å få belyst relevante områder som deltakerne til nå ikke hadde berørt. Her hadde vi laget en intervjuguide i form av 10 sentrale problemstillinger (se vedlegg).

3.4 Kvalitativt forskningsintervju

Overfor foresatte valgte vi å bruke kvalitativt forskningsintervju som metode for å undersøke hvordan de opplever samarbeidet med skolen, blant annet når det gjelder kontakt med lærere, informasjon om undervisningen og samarbeidet om elevens sosiale og skolefaglige utvikling. Metoden regnes som særlig velegnet for å få «innsikt i informantens erfaringer, tanker og følelser» (Thagaard, 2003, s. 83), og formålet er «... at fremskaffe et empirisk materiale, der består af den interviewedes egne beskrivelser /fremstillinger af sig selv og den livsverden, som han må forholde sig til» (Fog, 1994, s. 14). Dette er altså en god metode når formålet er å få innsikt i menneskers egen opplevelse av en situasjon. Fenomenologien tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen, og forståelse av fenomener ut ifra informantens perspektiv, og det gis rom for at informantens opplevde erfaring og dagligspråk kommer i sentrum. Vi

benyttet et halvstrukturert intervju med en intervjuguide som inneholdt en rekke temaer og spørsmål som skulle belyses. Kvale og Brinkmann (2009, s. 113) deler et kvalitativt forskningsintervju inn i 7 stadier. Vi vil her gå raskt igjennom noen av disse og knytte dem mot vår undersøkelse.

Utvalget besto av både majoritets- og minoritetsspråklige foresatte på 5. trinn på én skole. Klassestyrer var behjelpelig med å innhente samtykke og avtale sted og tidspunkt for intervjuene. I ett tilfelle var det også behov for tolk/oversetter, noe som ble ordnet via skolen ved at tospråklig lærer i kommunen var til stede. Det endelige antallet informanter ble 5 minoritetsspråklige foreldre og 6 majoritetsspråklige foreldre. I tillegg ble den tospråklige læreren også intervjuet for å få et perspektiv fra én i lærerstaben som ikke hadde norsk bakgrunn. (Lærerperspektivet på samarbeidet ble belyst i gruppeintervjuer med alle lærerne på skolen. Dette er det gjort rede for ovenfor.) Det ble utarbeidet intervjuguider med tema, overordnede spørsmål og stikkord (se vedlegg 4). Det ble brukt én intervjuguide til alle foreldrene, og en noe tilpasset versjon for intervjuet med tospråklig lærer (se vedlegg 6).

Gjennomføringen av intervjuene foregikk på skolen, og alle ble tatt opp på minidisk. Intervjuene med foreldrene tok ca 1–1 1/2 time, og det samme gjaldt intervjuet med tospråklig lærer. Det var praktiske årsaker til at intervjuene foregikk på skolen, men vi er klar over at det kan være noe uheldig med tanke på temaet som det skulle samtales om. Det kan være enklere for foreldrene å si sin mening dersom intervjuene blir gjennomført hjemme hos informantene (jf. Bundgaard & Gulløv, 2008; Boukaz, 2007; Sand, 1996).

I løpet av et intervju kan det komme opp momenter som forskeren ikke har tenkt på og ikke har bygget inn i intervjuguiden på forhånd. Dette vil kunne påvirke og kanskje delvis endre litt på de neste intervjuene. Et eksempel på dette var at én av foreldrene i et intervju sa at de savnet kontakt og samarbeid med barnets faglærere. Slik samarbeidet var lagt opp fra skolens side, foregikk all kontakt med foreldrene via kontaktlærer. Det førte til at foreldrene sjelden hadde mulighet til å treffe de andre lærerne. Dette var et moment/tema som vi ikke hadde tenkt på, men som

vi vurderte som svært relevant. Det ble derfor innarbeidet et spørsmål vedrørende samarbeid med faglærere i intervjuguiden i de intervjuene som gjensto.

Det er mange måter å transkribere intervjuopptak på, og det anbefales at det skjer med tanke på hva som er en nyttig transkripsjon, og ikke hva som er en korrekt transkripsjon, og undersøkelser viser at forskere transkriberer ulikt. En transkripsjon er som et kart av et opprinnelig landskap – det utelukker noe og framhever noe annet ut i fra hva det skal brukes til. Kvale kaller en transkripsjon for en bastard – den er verken det ene eller det andre (Kvale & Brinckmann, 2009, s. 187ff). Vi transkriberte på grunnlag av lydopptak og brukte notatene som ble gjort i intervjusituasjonene, som supplement. Lydopptakene som ble gjort, var av rimelig god kvalitet, noe som er veldig viktig når informantene har problemer med å uttrykke seg på et språk som ikke er deres morsmål (jf. Boakas, 2007; Bundgaard & Gulløv, 2008; Sand, 1996).

Vår undersøkelse likner det som Kvale kaller «en utforskende undersøkelse» som krever at analysen tar utgangspunkt i de interessante funnene i de enkelte intervjuene og tolker dem på en dypere måte (Kvale & Brinckmann, 2009, s. 202ff). Intervjuguiden var bygget opp nettopp for å få kunnskap om det vi oppfattet som interessante momenter ut i fra tidligere forskning og teoretiske perspektiver på samarbeid hjem-skole. Den inneholder undertema som berører foreldrenes kunnskap om skolen og undervisningen, kontakten med skolen om elevens skolefaglige læring og læringsprosess, foreldrenes rolle i dette arbeidet og hva de gjør hjemme for å støtte eleven. Analysen ble først foretatt som en type fortetting knyttet til hovedtemaene, før de er blitt drøftet i lys av teori om samarbeid hjem-skole og tilpasset opplæring, se kap. 4 og 5.

Ifølge Kvale og Brinckmann (2009) handler ett av stadiene i et forskningsintervju om verifisering, som betyr å undersøke funnenes generaliserbarhet, reliabilitet og validitet (se nedenfor om validitet etc).

Et intervju kan ikke gjentas og gi samme resultat, derfor må kvalitetskontrollen i større grad handle om spørsmål som hvordan kan intervjueren påvirke intervjuet? Hvordan kan informanten påvirke intervjuet?

Hvordan fungerer intervjueren rent faktisk i det aktuelle intervjuet? Analyseres funnene for ensidig i lys av en forforståelse? Som triangulering benyttet vi her observasjoner i konferansetimer samt gruppeintervju med lærere for å belyse samarbeid hjem-skole, i tillegg til intervjuene med foreldrene.

I individuelle intervjuer er det ofte innebygget en hierarkisk struktur fordi deltakerne ikke er likeverdige i en intervjusituasjon. Forskeren «har makta» gjennom å kunne definere tema for samtalen og delvis kritisk ha mulighet til å følge opp informantens utsagn og svar. Dette kan det være relevant å reflektere over i vår undersøkelse, hvor faktorer som forholdet mellom majoritet-minoritet, kjønn og språklige forhold/misforståelser kunne svekke påliteligheten og gyldigheten. Hvorvidt foreldrene oppfattet forskeren som en representant for skolen/systemet /myndighetene og dermed oppfattet intervjuet som en slags kontroll eller ikke, vil kunne ha innvirkning på svarene. I noen av intervjuene var det muligheter for språklige misforståelser fordi foreldre ikke fikk bruke det språket de trolig behersker best. Dette vil kunne føre til at svarene ikke er så utdypende og nyanserte som de kunne ha vært. En illustrasjon på det er et utsagn fra en informant i en tilsvarende undersøkelse som ble spurt om hvilket språk hun ville foretrekke i intervjuet. Hun svarte slik: «I have to keep to Arabic. At least I know then what I'm saying» (Bouakaz, 2007, s. 118). Et annet forhold som bør nevnes her er hvorvidt informantens kulturelle bakgrunn og kontekst har virket inn på svarene de har gitt.

3.5 Observasjon og dokumentstudier

Klasseromsobservasjoner og observasjoner av elevsamtaler

I tillegg til å gjennomføre gruppeintervju for å finne ut hva lærerne i fellesskap (og hver for seg) legger i begrepet elevvurdering, ønsket vi også å følge noen tilfeldig valgte undervisningsøkter for å se hva de faktisk gjorde i praksis. Dette ble gjort på alle de 4 skolene, og vi praktiserte både strukturerte og ustrukturerte former for observasjon. I den ustrukturerte formen for observasjon var vi å betrakte som «fluer på vegg»

i klasserommet. Vi førte egne logger og noterte ned situasjoner som kunne forstås som vurderingshandlinger (jf. kap. 2). Dette kunne være både bevisste og ubevisste handlinger fra lærerens side, uformelle vurderinger i form av enkeltutsagn som «dette var bra», «fint», «flott», og hvordan elever ble møtt når de søkte kontakt med lærer verbalt eller ved håndopprekking. Gjennom dette ønsket vi å få et innblikk i den vurderingskulturen som eksisterte. Vi er klar over at en slik registrering av data avhenger av forskernes valg av inntrykk, og at det hele tiden foregår en selektiv persepsjon. «Fordi det ikke er satt opp klare regler for hva som skal registreres og hvordan, kan det lett skje en ubevisst utvelgelse av data som er i samsvar med observatørens forhåndsoppfatninger av det fenomenet han iakttar» (Hellevik, 1993, s. 125). For å motvirke dette brukte vi også strukturert observasjon ved hjelp av et skjema utarbeidet nettopp for å styre blikket mot vurderingshandlinger, se skjema nedenfor. (I kapittel 4 viser vi eksempel på bruk av dette skjemaet og hvordan skjemaet bidrar til å skriftliggjøre handlinger som i utgangspunktet hadde en muntlig, visuell og kroppslig karakter).

Figur 5. Observasjonsskjema. Vurderingshandlinger.

Dato Sted Deltakere	LÆRER	ELEV
Vurderingshandling – beskrivelse, innhold	Utsagn lærer Bruk av kropp, stemmetone Vurderingshandling 1 – 2 – 3 osv.	Utsagn elev(er) Bruk av kropp, stemmetone

Selv om vi plasserte oss diskret bak i klasserommet, vet vi at tilstedeværelse vil påvirke klasseromssituasjonen, og at det å observere alle elevene og alle kontekster, er en umulighet. Således er faren for en dårlig observatørreliabilitet hele tiden til stede. Det at læreren også visste at vi var til stede, preget helt sikkert undervisningen og må vektlegges når vi skal gjøre våre analyser. Erfaringsvis har elevene en tendens til å glemme vår tilstedeværelse og vårt mål var å fange spesielle opplevelser og finne utsagn og funn som kunne styrke vårt samlede datamateriale om

vurderingskulturen. For å styrke både validiteten og reliabiliteten i vårt arbeid var vi i hovedsak to forskere tilstede samtidig, og vi sammenholdt våre funn etter at observasjonene var over.

Ut i fra en bred forståelse av elevvurdering som mangesidig (se vår modell om elevvurdering og lærerens didaktiske valg, kapittel 2.4, figur 1) gjorde vi likevel et bevisst valg ved å fokusere spesielt på praktisering av elevsamtalen. Grunnen til dette var at elevsamtalen på alle skolene var (eller ble) et prioritert område. Vi fulgte elevsamtaler i skjermede lokaler (skolens lesestue hvor lærer og elev var uforstyrret), gruppevise elevsamtaler foran lærers kateter midt i undervisningsøkta, elevsamtaler i korridoren utenfor klasserommet hvor læreren tok med en elev ut i gangen, samt «digitale elevsamtaler» hvor lærer og elev registrerte alt på data underveis for så å kunne sende resultatet direkte til foreldrene i ettertid. I samtaleobservasjonene var vi oss svært bevisst å bidra til å etablere en situasjon som ikke virket truende for elevene. «En trygg og tillitsfull atmosfære gjør det meir naturlig for elevene å opne seg og fortelje om forhold som er relevante for undervisningen, og som bakgrunnsinformasjon for lærerens veiledning» (Engh et al., 2007, s. 99).

Dokumentstudier

Vi har samlet inn ulike typer dokumenter i vår undersøkelse. De fleste av dokumentene foreligger uavhengig av forskningsprosjektets behov og er dermed er upåvirket av disse. Denne uavhengige posisjonen i forhold til den pågående undersøkelsen gjør dokumenter til viktige kilder i casestudier, blant annet fordi de kan gi innsyn i forhold som informantene har glemt eller ikke ønsker å diskutere (Yin, 2009; Merriam, 1994). En fordel er også at disse dataene er stabile, slik at en kan gå tilbake til dem for nærmere studier. En ulempe kan være at en ikke alltid vet hvor representative tekstene er, hvis en ikke har fått med alle tekstene i den aktuelle kategorien (Yin, 2009). Kjennskap til konteksten vil også være avgjørende. Dokumenter er alltid skrevet i en spesiell hensikt og for en spesiell målgruppe, men det hender at dokumenter har andre funksjoner enn den erklærte hensikten, noe en må ta med i betraktning når de analyseres. Det dreier i vårt tilfelle særlig seg om to typer dokumenter: virksomhetsplaner og planbøker. Virksomhetsplaner omfattet skolens overordnede planer, og har i prosjektet status som bakgrunnsdokumenter.

Den nærmere analysen er her gjort av *planbøker*, dokumenter som i vårt materiale er nært forbundet med elevsamtalen. Planbøker kan ses som en videreutvikling av ukeplanen eller arbeidsplanen, og er ei bok for hver enkelt elev som viser hva han/hun skal arbeide med i den kommende perioden (Haugstveit et al., 2006). Den gir også rom for lærerens og elevens vurderinger av det som er gjort, og for foresattes kommentarer, ofte på bakgrunn av det som er tatt opp i elevsamtalen.

Vi har innhentet virksomhetsplaner fra to barneskoler og en barne- og ungdomsskole, samt eksempler på planbøker fra to skoler, 10 papirbaserte. I tillegg har vi notater fra møter, planleggingsdager og uformelle samtaler på skolene.

Vi har også samlet inn en type dokument etter bestilling ut fra forskningsprosjektets behov, nemlig *lærerlogg*. Lærerlogg kan brukes som en del av skolens løpende vurderingsarbeid (Engh et al., 2007), mens vi her har benyttet logg primært som en forskningsmetode. Samtidig bidrar loggen til utvikling av lærernes forståelse, i tråd med prosjektets overordnede design. I vår undersøkelse ba vi lærerne på 'Lund' (se nedenfor) om å skrive en logg etter den første elevsamtalen de gjennomførte i henhold til den nye ordningen som var utviklet på skolen. Hensikten var å få tak i lærernes refleksjoner. 10 logger er innsamlet, og Vigmostad (2010) har analysert dem, se kap. 4.

Det finnes mye forskning om lærerlogg. En stor, nyere studie (Rowan & Correnti, 2009) så på nærmere 75000 logger om leseundervisning på 1–5 trinn. Det var mange logger fra hver lærer. Forskerne konkluderte med at noe av det mest slående er en svært stor variasjon i lærernes praksis, selv der det foreligger vedtatte felles retningslinjer, som i vårt tilfelle med elevsamtalen. Denne variasjonen finner også Sjøbakken i sitt aksjonsforskningsprosjekt om elevsamtalen (Sjøbakken, 2011). En sentral datakilde i hans prosjekt er for øvrig en annen type beslektet dokument: brev skrevet av de deltakende lærerne.

3.6 Validitet og reliabilitet. Etikk

Har vi undersøkt det vi har gitt oss ut for å undersøke? Dette er det sentrale spørsmålet når det gjelder validitet. Andre delundersøkelser i paraplyprosjektet *Tilpasset opplæring og pedagogisk praksis* har benyttet survey-undersøkelser, som stiller egne krav til validitet og reliabilitet. Men de metodene vi har brukt i dette prosjektet, er kvalitative, og da må valideringen skje på andre måter, som gjennom *dialog* mellom partene underveis i forskningsprosessen, i tråd med den forskende partnerskaps-tilnærmingen vi beskrev i starten av kapitlet. Dialogen i forskningsprosessen kan være av ulike type: 1) Dialog med dem som studeres, 2) dialog med andre forskere, 3) dialog med beslutningstagere, 4) dialog med den generelle offentligheten (Flyvbjerg, 1991, s. 162). Slike dialoger har vi etablert gjennom de valgte metodene og gjennom uformelle samtaler med informantene, det være seg elever, tilsatte eller foresatte. Blant annet deltok vi på planleggingsdager med alle tilsatte på skolene, jf. ovenfor om deltakerinvolvering. Respondentvalidering kan være en måte å validere på, dvs. at informantene får en mulighet til å reagere på det som forskerne har fått ut av sine undersøkelser (Hammersley & Atkinson, s. 2007). På to skoler la vi fram resultater fra lærerintervjuene i plenum. Dette ga oss tilbakemeldinger som bekreftet – men også medførte nyansering av funnene. Forskerdialogen har foregått både innen våre delprosjekt og på seminar i paraplyprosjektet «Tilpasset opplæring og pedagogisk praksis». Vi har dessuten lagt fram paper på konferanser underveis i prosjektet og fått tilbakemelding på disse. Den eksterne dialogen er ivaretatt i form av kurs for lærere og foredrag for beslutningstakere m.fl.

Vi har tidligere gjort rede for ulike typer triangulering som har vært benyttet i prosjektet. Wibeck (2000) understreker at det å bruke ulike metoder som inntak til samme problemstilling, for så å sammenligne resultatene fra de ulike metodene, er én måte å styrke validiteten på. Fog (2004) hevder at det ikke alltid er meningsfylt å skille pålitelighet (reliabilitet) og gyldighet (validitet), fordi en forsker må arbeide med pålitelighets- og gyldighetsspørsmål i alle faser, som en sentral del av kvalitetskontrollen (Fog, 2004, s. 184). Hun skiller mellom en undersøkelses *pålitelighet* som et forhold mellom intervjuer og informant og hvordan intervjueren fungerer som instrument, og *gyldighet* som i større grad er vendt utover

og som handler om undersøkelsens forhold til virkeligheten. Er forskeren klar over sin forforståelse? Er forskeren *for* glad i sin forforståelse slik at en låser forståelsen og analysen av materialet? Dette er eksempler på trusler mot validiteten. Andre trusler og hvordan vi som forskere har håndtert dem, er kommentert over i beskrivelsen av de ulike metodene. Å gjøre undersøkelsen «gjennomsiktig» og troverdig for andre handler om å forske som om noen alltid tittet over skulderen din, som Yin (2009) uttrykker det.

I litteraturen beskrives ulike typer validitet, og vi nevner her kort validitetstyper som er særlig relevante for vår undersøkelse. Begrepsvaliditet handler om hvordan en lykkes i å operasjonalisere begrepet som en skal undersøke (Kleven, 2002, s. 122). Som vi har gjort rede for, har vi i undersøkelsen tilstrebet å utvikle instrumenter som er basert på relevant teori og tidligere forskning. I den delen av undersøkelsen der oppmerksomheten har rettet seg mot utvikling av skolens praksis, vil vurdering av indre validitet være relevant: I hvilken grad har vårt prosjekt vært medvirkende årsak til de endringene som har skjedd? Dette er en aktuell problemstilling når det gjelder Lund skole, der vi mener å kunne belegge en sammenheng mellom skoleutviklingen og prosjektet, selv om vi i begrenset grad har fått mulighet til å følge prosessen nok over tid. Ytre validitet har med resultatenes overførbarhet i forhold til andre lærere og andre skoler å gjøre, og her maner Kleven (ibid.) til forsiktighet. Men bl.a. gjennom en forholdsvis detaljert framstilling av undersøkelsen og resultatene mener vi likevel at funnene kan ha relevans for andre.

All informasjon som er gitt underveis i dette prosjektet, har blitt behandlet konfidensielt. Det innsamlede materialet er anonymisert, og alle navn er blitt slettet. Materialet det er snakk om, er det som forskerne har samlet inn gjennom intervjuer med lærere og foresatte, observasjon i undervisning, lærermøter, konferansetimer, foreldremøter, lærer–elev-samtaler og gjennom dokumenter som virksomhetsplaner og planbøker m.v. (jf. dataoversikt i kapittel 3, figur 3). Noen lærere har også skrevet logg i forbindelse med prosjektet. Dette ble ikke knyttet direkte til elevenes navn, selv om det i noen tilfeller ville kunne være mulig indirekte å identifisere enkeltelever for den som kjenner dem.

Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) har vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven. Behandlingen hjemles i lovens § 8, første ledd, som lyder slik: «§ 8. *Vilkår for å behandle personopplysninger*: Personopplysninger (jf. § 2 nr. 1) kan bare behandles dersom den registrerte har samtykket, ...». NSD har godkjent den behandlingen av personopplysninger som er blitt foretatt i prosjektet, bl.a. den informasjonen som er sendt til henholdsvis lærere og foresatte, se eksempel på brev til foresatte i vedlegg 2, bak i rapporten.

4. RESULTATER OG ANALYSE

Kapittel 4 inneholder presentasjon og analyse av empiriske funn. Materialet belyser de ulike områdene innen elevvurdering og tilpasset opplæring som undersøkelsen omhandler, jf. kapittel 2 og 3. Først presenteres og analyseres data om lærernes oppfatning av elevvurdering, dernest funn knyttet til elevsamtalen, planbøker og andre dokumenter, samarbeid hjem-skole og til slutt viser vi et eksempel på forskende partnerskap. I tillegg inneholder kapitlet tre sammendrag av masteroppgaver som er gjennomført i tilknytning til prosjektet.

4.1 Lærernes oppfatninger om elevvurdering

Hvordan forstås elevvurdering blant lærere? Dette er en del av vårt første forskningsspørsmål. Her vil vi kort sammenfatte oppfatningen av elevvurdering som kom fram gjennom gruppeintervjuene som ble gjort med 47 lærere fra fire skoler. Tre av skolene er barneskoler, en er ungdomsskole. I kapittel 3 er den særegne intervjumetodikken med bruk av stimulusmateriell nærmere beskrevet. Vi trekker her fram funn fra del a) assosiasjonsoppgave, individuelt og b) bruk av påstandsskjema, individuelt. (Data fra delene c) valg av fokusområder for gruppediskusjon og d) åpent gruppeintervju presenteres senere i kapitlet.)

Assosiasjonsoppgaven – hva framkom?

Lærernes frie assosiasjoner til elevvurdering ('solmodellen') var svært rike; det var over 150 ulike assosiasjoner (vedlegg 7 har utfyllende liste fra en skole.) Hyppig nevnt var særlig:

- Tester og prøver
- Elevsamtaler
- Foreldresamtaler
- Planbok
- Karakterer
- Måloppnåelse
- Muntlig – skriftlig
- Sosial fungering

Ikke uventet dreier mange av assosiasjonene seg om vurdering *av* læring, som jo er en viktig del av lærernes oppgave, for eksempel tester, prøver og karakterer. Men også mer dialogpregede vurderingsformer og vurderingsverktøy slik som elevsamtaler og planbok og ulike typer foreldrekontakt er hyppig nevnt. Slike vurderingstilnærminger forbindes mer med vurdering *for* læring. Et annet aspekt ved vurdering for læring er elevenes evne til egenvurdering, men dette er lite berørt. Dette kom derimot sterkt fram senere i intervjuene.

Påstandsskjemaet – hva framkom?

Lærerne skulle også ta stilling til 25 utsagn om elevvurdering. Her har vi for det første registrert hvilke påstander som gjennomgående fikk svært høy respektive lav tilslutning. For det andre har vi sett på hvordan noen enkelttemaer ble vurdert. Vi har altså registrert hvilke utsagn som den enkelte lærer ga sin høyeste, respektive laveste, tilslutning på en skala fra 1–10. På utsagnsskjemaet var det ett utsagn som skilte seg ut med svært høy tilslutning: *Det er svært viktig at elevene utvikler evne til å vurdere eget arbeid.* 41 av lærerne ga sin høyeste eller nest høyeste tilslutning til dette. Ingen ga lav skåre på dette utsagnet.

Andre utsagn som har høy tilslutning (høyeste eller nest høyeste skåre), antall i parentes:

- Elevvurdering er svært viktig for å kunne gi elevene tilpasset opplæring (31 gir høy tilslutning).
- Det er ikke vanskelig å vurdere verken faglig sterke (32) eller faglig svake elever (28).
- Lærere har stort behov for kompetanseheving i elevvurdering (29).
- Veiledning er det viktigste i elevvurdering (27).
- Elevvurdering har stor betydning for læreprosessen til elevene (25).

Disse utsagnene var heller ingen lærere uenige i (bortsett fra én når det gjaldt behov for kompetanseheving).

Men på andre utsagn sprikte lærernes skåre fra høy til lav tilslutning, mens de fleste var midt på treet. Det er interessant å notere sprikende oppfatninger når det gjelder minoritetsspråklige elever og elever med spesialundervisning:

- Prøver og tester bør brukes ofte (17 høy tilslutning – 5 lav tilslutning).
- Medelever har en viktig rolle i elevvurdering (5 høy – 8 lav).
- Det er vanskeligere å vurdere muntlige enn skriftlige prestasjoner hos elevene (9 høy – 12 lav).
- Elevvurdering tar for mye tid (6 høy – 14 lav).
- Det er vanskelig å gi vurdering til elever med minoritetsspråklig bakgrunn (6 høy – 14 lav).

Når det gjelder enkelte sentrale sider av Kunnskapsløftet, influerer disse i relativt liten grad på vurderingsarbeidet, hvis en skal dømme etter avkryssingen på skjemaet. Best ut kommer utvikling av vurderingskriterier, der 1 av 3 gir høy tilslutning til at lærerne legger mye arbeid i dette. Bare én person av de 47 mener det stemmer i stor grad at de har gode rutiner for vurdering av grunnleggende ferdigheter:

- Kompetansemålene i læreplanen styrer det praktiske vurderingsarbeidet (9 høy tilslutning – 5 lav)
- Vi har gode rutiner for å vurdere grunnleggende ferdigheter i alle fag (1 høy – 7 lav)
- Lærerne legger mye arbeid i å utvikle vurderingskriterier (15 høy – 4 lav)

Hovedhensikten med intervjuene var å belyse forståelsen av elevvurdering og oppfatninger om hvordan vurdering blir praktisert. Vi har også et forskningsspørsmål som handler om sammenhengen mellom foreldrekontakt og tilpasset opplæring. Hva sier denne delen av undersøkelsen om dette? Nær halvparten av lærerne mener at foresattes rolle er svært viktig i vurderingssammenheng, noe som vil bli nærmere presentert i senere i kapitlet.

Vårt tredje forskningsspørsmål gjelder vurderingskulturen på skolene. Bare 1 av 5 lærere gir høy tilslutning til at elevvurdering fungerer godt på egen skole: *Elevvurdering fungerer godt på vår skole*. 9 gir høy tilslutning til utsagnet – 4 lav, de fleste av de 47 er altså imellom. Men her er det store variasjoner mellom skolene. På én av skolene unnlot halvparten av lærerne å svare på dette spørsmålet.

Oppsummering

Assosiasjonsrikdommen om elevvurdering er svært stor, særlig når det gjelder vurderingsformer (elevsamtale, karakterer, tester etc.). Men noen vurderingsformer, som mappevurdering, er på enkelte skoler ikke nevnt i det hele tatt. Også samarbeidsformer, for eksempel foreldresamarbeid, er nevnt av mange.

Påstanden *Det er svært viktig at elevene utvikler evne til å vurdere eget arbeid* får i samtlige grupper mye høyere tilslutning enn alle de andre utsagnene om elevvurdering. I de forutgående frie assosiasjonene om elevvurdering ble derimot ikke dette temaet nevnt av så mange, men *elevsamtalen* ble nevnt av flere, og kanskje ligger medvirkning i

egenvurdering implisitt når elevsamtalen nevnes? I den siste versjonen av vurderingsforskriftene, som ble iverksatt sommeren 2009 har kravet til elevmedvirkning blitt mer eksplisitt uttrykt, jf. kap. 2.3.

Storparten av lærerne verdsetter høyt den betydningen elevvurdering har for tilpasset opplæring og for elevenes læring. Ingen er uenige i at dette er viktig. Å vurdere elever med varierende faglige forutsetninger ses av de fleste ikke på som spesielt krevende (se nedenfor kommentarer når det gjelder de minoritetspråklige elevene). Nesten 2 av 3 lærere mener i høy grad at det er behov for kompetanseheving innen elevvurdering.

De aller fleste lærerne har ikke høye tanker om vurderingskulturen på egen skole; de fleste er midt på treet når det gjelder 'elevvurdering fungerer godt på vår skole'; bare 1 av 5 mener at dette stemmer i stor grad. Et flertall er også svært forbeholdne når det gjelder i hvilken grad Kunnskapsløftets nye krav til elevvurdering er realisert.

4.2 Elevvurdering med vekt på elevsamtalen

Her valgte vi å samle empiri fra 4 skoler, og det som var et spennende funn var de mange ulike måtene elevsamtalen ble gjennomført på. Innledningsvis kan det bemerkes at Engh et al. (2007) er inne på noe vesentlig når de skriver følgende:

Det viktigste er kanskje at elevene opplever å bli tatt alvorlig, at læreren bryr seg om det som ligger elevene nærmest, og at de aktivt spiller inn som deltakere i et felles anliggende. Elevsamtalen eies ikke av læreren. For at den skal føre til faglig utvikling, vil det være en styrke at elevene blir oppmuntret til refleksjon rundt sitt faglige arbeid (Engh et al., 2007, s. 102).

Vi velger å presentere en elevsamtale fra hver av de 4 skolene vi observerte, og så vurdere resultatene samlet i en kort oppsummering til slutt.

Elevsamtale 1)

Her inviterer læreren eleven inn i skolens bibliotek og finner en rolig sofakrok hvor de kan sitte uforstyrret. Læreren og eleven sitter tett ved siden av hverandre, og ut i fra kommunikasjonen vi observerer, tolker vi det dit hen at læreren har fokus på å starte med noe positivt ved at hun sier: «Jeg har tenkt å skrive noe pent i planboka di. Her er ukevurderingen – jeg er fornøyd med matten og arbeidsplanene...» Eleven uttrykker at «det var akkurat passe». Og så fikk du det til, fortsetter læreren med et strålende smil. Ja, svarer eleven.

Resten av samtalen forløp på følgende måte i transkribert form, hvor lærer er L), og elev E)

L) Er det noe du ville ha gjort annerledes? E) Nei

L) Fortell om noe du har gjort denne uka? E) Lekt og sklidd

L) Jeg ser du har skrevet med klem fra M....., så flott da....

L) Hvordan har det gått med leksene denne uka? E) Bra

L) Hvordan synes du det er å få språkboka? E) Det er gøy

L) Er den passe vanskelig da? E) Ja det er akkurat passe

M... har egen arbeidsplan (IOP) og Zeppelinbok for 3 klasse, hun går i 4 klasse (TPO)

L) Og det er du fornøyd med? E) Ja

L) Da har vi virkelig fått det til da

L) Hvordan gikk det med diktaten i dag da? E) Jeg fant ingen feil

L) *Jeg fant en eneste feil jeg, hva skal denne være da?* (Lærer peker og sjekker med eleven og lar eleven prøve å finne feilen selv, uten at eleven lykkes.)

L) *Navn skal ha stor bokstav* E) *Kjøttkakesaus høres vanskelig ut*

L) *Neida det er det ikke* (Sies med et smil og øyekontakt)

Lærer noterer i planboka og leser samtidig høyt for eleven det hun skriver.

L) *Husk stor bokstav i navn og etter punktum* E) *Jeg vet det, men ikke hele tida*

L) *Lesinga?* E) *Den går greit, jeg leser tykke bøker om «Svein og rotta»*

L) *Temaboka om oldemors kjøkken?* E) *Jeg har nettopp vært hos oldemor.*

Læreren peker og viser til noen ark om oldemors kjøkken og L) *«her er klesvasken i gamle dager».....E) Jeg fikk ikke de arka fordi jeg hadde musikk*

L) *Synes du temalekse er bra da?* E) *Ja det er gøy*

L) *Har du nok å skrive om da?* E) *Noen ganger lite, men da spør mamma meg om hva vi gjorde og da får jeg masse ideer.*

L) *Det med store tall er vanskelig* E) *Ja det må jeg øve mer på*

L) *Gangene (gangetabeller) må du øve ordentlig*

L) *Hvordan er det ellers på skolen, synes du?* E) *Jeg har det gøy og har mange venner. Det er mange å leke med.*

L) *Synes du det har blitt lettere i 4. klasse etter hver nå da?* E) *Det har blitt lettere med leksene*

L) *Trives du bra,* E) *Trives kjempebra*

Lærer går gjennom det hun har skrevet i planboka med eleven

L) *Vi har snakket om ukeplanen, synes norsk er midt i blinken, fikk det til godt på diktaten.....*

L) *Er du enig i det.....skriv under her* (Eleven skriver under)

L) *Da har vi det bra sammen,* E) *Ja jeg har så snill lærer så*

Elevsamtale 2)

Her starter timen først med at læreren skriver opp målene for uka på tavla og informerer elevene, og det er interessant å observere hva elevene kommenterer underveis i prosessen for elevsamtalene starter. Læreren skriver følgende:

- 1) Matematikk – fortsette med Excel (jobbe med formler og formatering). Videre skal dere fortsette å jobbe mer med «It's learning»
- 2) Norsk – da/når – å/og, og i tillegg jobbe videre med språkhistorie og sette mål for denne uken. (Læreren kommenterer: «*Satte ikke dere opp mål for sist uke med E. da?*» Og en elev svarer: «*Ja han sa vi skulle gjøre det, men vi gadd ikke*»
- 3) Engelsk – «The common wealth», og fokus på preteritum og perfektum (Elev spør om de skal skrive målene på engelsk, og læreren svarer: «*Har du satt mål for forrige uke og hvordan gjorde du det da?*» elev svarer: «*Nei ikke siste måned*» – «*men det er ingen som sjekker målene sine*» sier en annen elev. «*Gjør dere ikke det,?*» – spør læreren og elevene sier i fellesskap «*Hysj*».....

- 4) *Naturfag* – Jordskjelv, tsunami, og vulkaner, «*yes*, vi skal ha et prosjekt om vulkaner og viktig: (Prøve på fredag),»
- 5) Samfunnsfag – «Den franske revolusjon»
- 6) Musikk – akkorder.

Etter å ha presentert målene på tavla fortsetter læreren med å si følgende: «Det vi gjør nå, eller, de som ikke er ferdig med å skrive målene sine, gjør det, og dette skal vi ta att på onsdag. De som er ferdig med det begynner å jobbe med målene. Det blir nå konferansetimer før påske» – hvorpå en elev utbryter: «Hva er en konferansetime?»

Læreren kommenterer ikke dette, og vi observerer nå at han praktiserer elevsamtalene ved å ta en og en elev ut på gangen og finner et «stille sted» nederst i trappekorridoren fra 2 etasje, like bak svingdøren der elever av og til haster forbi. (Inne i klasserommet har en assistent ansvaret for klassen, og de arbeider videre med målene for kommende uke). En tanke vi som observatører gjør oss, er at i dette læringsmiljøet kunne det blitt ganske kaotisk om elevene hadde blitt etterlatt alene. Elevene forlater plassene sine hele tiden. Noen er på do, noen henter bøker de har glemt, en ligger på golvet og leser, en elev setter seg under en pult ved vindusrekka, men generelt er det stille, og det virker som de fleste arbeider. Jeg, som er observatør i dette tilfellet, følger etter læreren og en stille, forsiktig jente ut på gangen.

Læreren og eleven setter seg ned på golvet sammen og tilsynelatende virker det som om de har en vennlig dialog der de utveksler erfaringer og meninger:

L: Går det bra?

E: Ja

L: Både heime og her?

E: Ja

L: Faglig, går det bedre der?

E: Ja jeg tror det, men jeg føler at det går litt nedover i matte

L: Hvorfor det? – Jeg kan si litt om hvordan jeg opplever det, etter jul og fremt til nå. Har du hatt fremføring i samfunnsfag og gikk det bra?

E: Ja, vår gruppe fikk 5+ og var de beste.

L: Det er et bevis på at det lønner seg å jobbe hardt

L: Hvilket fag er det som ikke er ok?

E: Jeg liker meg ikke i matte

L: Er det vanskelig?

E: Ikke akkurat nå når vi skal jobbe med data, men før når vi skulle jobbe med høye tall

L: Når er det at du synes at det begynner å bli vanskelig?

E: Over 1000–9000, da begynner det å bli vanskelig

L: Da er det godt gjort at du henger med som du gjør nå. Å legge sammen klarer du, men det å forstå tallene og si dem er vanskelig. Da synes jeg at du skal ha som mål å jobbe med det i matte fremover.

L: Er det andre fag som er vanskelig

E: Det å spille gitar, men keyboard er ok

L: DA skulle du opplevd da jeg gikk på skolen – da måtte vi spille blokkfløyte. Du kunne kanskje øvd med noen venner?

L: Sosialt da – går det bra

E: Det tror jeg da.

L: Er du ferdig med å skrive ned målene?

E: Jeg mangler det ene målet. Det har vært litt lite sjekking av lekser i det siste.

Samtalen ble avsluttet ved læreren mente at leksekontrollen skal de fikse, og de reiser seg opp og beveger seg tilbake til klasserommet for å hente en ny elev. Før neste samtale tok vi en kopi av elevens planbok, og det viste seg da at de målene eleven hadde skrevet ned, var identisk det samme som læreren hadde skrevet på tavla. På basismøte med lærerne fikk vi derimot presentert at meningen var at elevene helst skulle lage målene for uka selv på mandag, onsdag ble det sjekket at målene for alle fag var skrevet ned, og fredag ble brukt i basisgrupper for å sjekke at de kan disse målene. «Vi har ikke sjans' til å kunne hjelpe alle elevene til å skrive individuelle mål», sier kontaktlæreren.

Elevsamtale 3) Med bruk av digitale hjelpemidler

Klassen på skole 3 ble presentert som en noe skakk-kjørt klasse preget av uheldige omstendigheter, med 10–12 nye lærere på 7 år. Dagens kontaktlærere ønsket å innføre planbok for å finne ut hvor elevene befinner seg, og de valgte å bruke digitale hjelpemidler til dette arbeidet. Planen var at det skulle bli en «Portal» hvor alle elevene hadde egen konto og passord. Ukeplanen skulle de lage felles ved at elevene lager en plan/forslag først. Dette sender de så til læreren, sammen med en vurdering på forrige ukes arbeid og foreldrenes/de foresattes vurdering i tillegg. Læreren kommenterer så og sender respons tilbake.

Vurdering uke 9–10, for elev X (Dette er kopi fra datafilen)

Min vurdering:

Hei C (Lærer)☺

Jeg syn alt har gått ganske bra jeg..Bortsett fra at jeg fikk sendt arbeidsplanen litt sent, og det gjorde at jeg fikk gjort litt lite lekser.. Men jeg ble ferdig med alt☺ Tror jeg mangla en eller to sider i norsken. På grunn av at vi hadde prosjekt å jobbe med i tillegg. Jeg er nesten ferdig med matteboka, og har starta på nynorsk.

Ha ei fin Uke☺

FORESATTE:

Hei. Leksene har gått ganske bra. Hun hadde litt mye å jobbe med i norsk, men det gikk bra. M. har gjort ganske mye matte de to siste ukene. Og hun gjorde mer enn det hun hadde satt på planen. Hyggelig at dere har sattra med musikk prosjekt, det har vært stor begejstring for det.

(Mor)

Lærer: Hei. Dette høres jo positivt ut alt sammen. Jeg sitter hjemme og skriver, slik at jeg har jo ingen mulighet til å snakke med eller se på arbeidet til M. Stoler selvfølgelig på hva hun og mor skriver. Fint at dere satte pris på musikkprosjektet. 12.3.06. (Lærer)

Faglige og sosiale mål som ble utarbeidet av eleven i samarbeid med foreldre og lærer ble da overordnede mål i den digitale planboka for en periode på 3–4 måneder. Her hadde de en klar profil på at elevsamtalene var faglige, mens sosiale spørsmål/trivselsproblematikk ble tatt i klassemøter. Disse digitale samtalene ble også fulgt opp av samtaler inne i klassen, mens klassen arbeidet videre. Var det noe sårbart eller spesielt å ta opp ble et nærliggende rom til klasserommet benyttet.

Lærerne utarbeidet egne mapper på data for grupper av elevene og i et tolærersystem hadde hver lærer ansvar for å følge opp 15 elever. Det vi erfarte gjennom å observere og intervjuer lærerne, var at dette systemet var sårbart fordi det trengte en datakyndig kontaktlærer til stede. Vi oppdaget også at datakyndige foreldre ga mye mer respons på nettet enn ikke-datakyndige, og at spesielt flerkulturelle ga mindre respons på grunn av språkbarrierer.

Noen av disse utfordringene registrerte vi når vi observerte en elevsamtale som skulle følge opp disse digitale planbøkene. Vi satt foran en pc i naborommet til det ordinære klasserommet, og her var vi en lærer, en elev og to observatører til stede. På spørsmål til de andre elevene om de var ferdig med den digitale planboka si, svarte over halve klassen nei, og ble sendt på datarommet (her observerte vi at svært mange elever da gikk inn på Facebook, og ikke jobbet med sin egen samtale), mens læreren var opptatt med elevsamtalen og den ene eleven.

L: Du er ikke nervøs,

E: Jo

L: Slapp av det er meg de vurderer (Læreren kikker mot oss og prøver å vise eleven at det er hun som er i fokus)

E: Jeg var den eneste som sendte deg planer denne uken

L: Vi får utskrift. Hvilke uker er vi inne i nå (14–15), jeg har ikke lastet ned? Kanskje jeg ikke har lagret deg, eller mulig jeg har endret det til uke (12–13). Du skjønner hva jeg mener nå?..

L: Vi har fremdeles ikke sett det jeg har lastet ned, merkelig

Læreren finner tydeligvis elevens konto etter hvert og sjekker vurderingene på dato og sammenfatter dette med bøkene til eleven. Han retter og vurderer samtidig med at eleven ser på.

L: Gjør du alle oppgavene, eller hopper du?

E: Nei jeg gjør alle.. nei egentlig ikke, for jeg hopper en del hvis alle oppgavene er lignende

L: Hva tror du er grunnen til at dere skal repetere så mye. Noen elever forstår det etter 2 repetisjoner, mens andre trenger 200 ganger.

Læreren gir feedback til eleven og lagrer det de blir enige om som en plan. Så skriver eleven en vurdering først, og læreren skriver deretter kommentarer på elevens vurdering. Disse resultatene brukes så på stor-skjerm til drøfting på foreldresamtaler.

Så hva var grunnen til at systemet hadde kollapset på denne skolen akkurat den uken vi var der på besøk? Begge de datakyndige kontaktlærerne var sykmeldte, noe som bekreftet at slike systemer er sårbare.

Elevsamtale 4) Bruk av gruppesamtalemetodikk

Her vil vi vise et eksempel fra en logg som ble skrevet da vi som forskere var observatører under en elevsamtale i form av gruppesamtalemetodikk. I tillegg til kontaktlæreren var rektor til stede for å avlaste læreren når hun gjennomførte samtalene.

Dato/Tema Sted Deltakere	Målsetting for neste planperiode Klasserom	
Vurderingshandling beskrivelse, innhold	Utsagn fra lærer (eller elev til elev) Bruk av kropp, stemmefall	Utsagn til elev. Bruk av kropp, stemmefall
KI 0845 – elevene går opp to og to til Ms kateter, (eller i grupper på 3) og drøfter med M hvordan de skal sette mål i norsk, engelsk, matte og a-plan/sosialt mål for perioden uke 47–49	<p>M til klassen: «Jeg har kopi av målkene, mens dere må skrive dem inn i planboka for hvert fag.»</p> <p>M sier henvendt til meg (observatør): «Elevene får skrive-trening mens de diskuterer med læren. De andre jobber med arbeidsplanark for ukene 46–48... det viktige er at arbeidsplanarkene inneholder oppgaver som vil hjelpe dem i å jobbe mot målene.»</p> <p>K sier: «denne gang tror jeg at dere kan skrive alle målene i matte.» (K går ut av klasserommet)</p> <p>Elev 1: «Jeg er ikke god i engelsk»</p> <p>M: «Du må bare ha tro på deg selv»</p> <p>Elev 1: «Men jeg er ikke god i engelsk»</p> <p>M: «Da jeg var på ungdomsskolen måtte jeg lese høyt hele tiden for læreren...og det likte jeg ikke ...til slutt ville jeg ikke lese... det var mye styr... og underskriftskampanje for å bli kvitt ham (dvs. læreren til M). Det tok flere år før jeg fikk selvtilliten tilbake»</p> <p>Elev 1: «Mora mi var heller ikke flink i engelsk på skolen»</p> <p>Elev 2: «Her var det mange mål»</p> <p>M: «Dere kan skrive mange av dem»</p> <p>M: «Skriv 7 setninger (den siste er mål i engelsk)»</p> <p>Elev 1: «Kan jeg skrive 6?»</p> <p>M: «Ja»</p> <p>Elev 2: «Skal jeg skrive 7?»</p> <p>M: «Ja»</p> <p>M: «Noen foreldre sier det er vanskelig å komme med egne vurderinger... men det er mest viktig at de skriver under... viser de har sett det»</p> <p>K sier i samtalen at lærer H og han har diskutert å ha 4 ukers perioder med (målsetting, arbeid og prøver)... 3 uker er nesten ikke nok til å jobbe med alle matte-mål...det blir den 13. desember...forslag (sier K til M)</p> <p>Elev 3, Elev 4, og Elev 5 kommer frem:</p> <p>M: «Har dere skrevet inn mattemålene?»</p> <p>Elev 4: «A og M har gjort det»</p> <p>Osv., de gruppevise elevsamtalene fortsetter...</p>	
Lærer M til lærer S på lærerværelset (i friminnuttet mellom 2 økter):		
Lærer K og Lærer H blander seg inn i drøftingen		
Ny gruppe går opp til M		

Kort oppsummering av de ulike elevsamtalene

Når vi nå ser de fire elevsamtalene samlet og opp i mot gjeldende teori, vil vi si at de for det første hadde svært forskjellig karakter, slik Engh et al. (2007) påpeker. De ble også gjennomført på fire ulike arenaer, fra dialogen i den «trygge sofakroken i biblioteket», til under trappa i korridoren, gruppevis og i klasserommet med de andre elevene til stede, og til slutt i et nærliggende rom til klasserommet med fokus på bruk av digitale virkemidler.

De samtalene vi observerte, hadde svært ulik intensjon og var ulikt gjennomført. Samtalen i biblioteket virket forberedt fra lærerens side og hadde utgangspunkt i planboka, mens målprosessen i samtale 2 (før elevsamtalen) bar preg av at vurderingskulturen og forarbeidet til elevsamtalene virket nokså tilfeldig i denne klassen. Dette ser vi også på bakgrunn av elevutsagn om at de ikke hadde noen praksis med å sette opp mål for neste planperiode. Læreren spurte om elevene hadde satt opp mål og fikk til svar at det hadde de ikke gjort jfr: «Nei ikke siste måned» (elev 1) – «men det er ingen som sjekker målene» (elev 2). En sjekk i elevens planbok viste oss også at eleven manglet egne mål, men hadde skrevet ned nøyaktig det samme som læreren hadde foreslått på tavla. «Vi har ikke sjans' til å kunne hjelpe alle elevene med å skrive individuelle mål», sier kontaktlæreren i dette tilfelle.

I elevsamtale 3 var det gode intensjoner å spore med planer om en digital praksis og elevsamtaler i en egen konto og «Portal» for alle elevene. Våre observasjoner avslørte imidlertid at dette virket veldig tilfeldig praktisert blant elevene og var svært avhengig av den enkelte lærers kompetanse og vilje på området. Også her så vi at når læreren sjekket hvor mange elever som hadde skrevet ned egne målformuleringer, forsvant over halve klassen på datarommet for å fullføre arbeidet. Systemet som var utviklet, var også sårbart fordi vi oppdaget at datakyndige foreldre ga mer respons enn «ikke-datakyndige», og at spesielt minoritetsspråklige ga mindre respons på grunn av at de måtte formulere seg skriftlig.

En kan også spørre seg hva det gjør med elevens åpenhet når vurderingen ble skrevet med henblikk på bruk i foreldresamtaler og presentasjon på storskjerm.

En erfaring vi gjorde med respons i planbøkene generelt på alle skolene vi observerte, var at det var stor variasjon i mengden og innholdet på de foresattes kommentarer.

Her varierte det fra null respons til foresatte som skrev en halv side tilbakemelding til læreren og eleven i planboka.

Når det gjelder varigheten og hyppigheten på elevsamtalene, er det en av de største utfordringene med elevsamtaler (Utdanningsdirektoratet, 2008), og selv om skolenes virksomhetsplaner i våre tilfeller sa at elevsamtalene skulle gjennomføres med avtalt hyppighet på for eks. en samtale pr. måned, viste det seg at praksis var noe annet. Dette var lett å registrere i elevenes planbøker hvor møtefrekvensen og tidspunktene for samtalene var registrert til annenhver måned. I Dobson et al. (2009) stilles det spørsmål om det er rom for jevnlig elevsamtaler i dagens skole, og i en longitudinell aksjonsforskningsstudie svarer lærerteamene hver for seg om tidsaspektet at:

Det å ha god tid til samtalen,..... nok tid til de faglige momentene i samtalen,.... dialog mellom meg og elevene tar tid,.... på grunn av tidsbegrensningen må man alltid velge hva man ønsker å sette fokus på,..det hadde vært enkelt å avslutte elevsamtaler som arbeidsform ved skolen, med begrunnelse i manglende tid..... (Sjøbakken, 2009, s. 164).

På den fjerde skolen vi observerte hadde de valgt en tidsbesparende måte ved å gjennomføre elevsamtalene i grupper. En umiddelbar tolkning var at det også så ut til å fungere tidsbesparende slik vi observerte det, og at elevene også «puffet hverandre» videre i kommunikasjonen. Men her er det både pluser og minuser, og det er klart at en dialog lærer–elev gir rom for andre muligheter og kanskje en mer personlig og åpnere samtale, mens en variasjon av praksis mellom en til en, og en til gruppe, kan være en tanke.

Konklusjon

Når vi ser samtalene samlet til slutt, var de klart ulike i formen, de hadde ulike rammer rent plasseringsmessig, men hadde tilnærmet lik lengde i tidsbruk. Slik vi vurderer det, virket det også som om det var en positiv intensjon fra lærerne om å etablere et likeverd og en dialog i samtalene ved at lærerne viste respekt for eleven og brukte ulike spørreteknikker for å involvere dem underveis. Det virket også som lærerne var bevisst det å inkludere det sosiale og personlige i tillegg til det faglige i samtalen. «Hvordan er det ellers på skolen, synes du?» «Går det bra, både heime og her?... sosialt da – går det bra?... Du må bare ha tro på deg selv» osv.

Det som kanskje virket minst funksjonelt etter intensjonene, var uregelmessigheten av elevsamtalene og manglende involvering av elevene i utvikling av egne målformuleringer og vurdering for læring. Forskriftenes anbefalte egenvurdering får ofte ikke så stort rom.

4.3 Dokumentstudier

I metodedelens (3.4) gjorde vi rede for dokumenter som danner en del av datagrunnlaget, her nærmere bestemt virksomhetsplaner og planbøker. Planbøkene vil bli viet mest oppmerksomhet.

Virksomhetsplaner

Vi vil kort presentere relevante deler av virksomhetsplanen ved én skole som et eksempel. I denne skolens plan omtales vurdering etter følgende temaer: læringsmål, kriterier for vurdering, tilbakemelding, helhetlig vurdering, formativ og summativ vurdering. Denne virksomhetsplanen var offentlig tilgjengelig på skolens webside og viste ambisjonene når det gjelder vurdering og tilpasset opplæring. Tilpasset opplæring var synlig i et avsnitt om å sette seg mål hvor det sto: «for å kunne sette tilpassa mål, må man kunne velge fra en meny med forskjellig vanskelighetsgrad... Det kan velges ulike vurderingskriterier.» Det var tenkt at elever skulle delta

aktivt i utvelgelse av sine egne læringsmål og hvilke kriterier de ønsket å bli vurdert etter. Denne virksomhetsplanen dannet en ramme for hvordan vurdering og tilpasset opplæring ble organisert på hvert trinn.

Planbøker

I det følgende tar vi utgangspunkt i 10 planbøker fra 7. trinn på én skole. Fem bøker dekket en planperiode på tre uker på høsten, og fem gikk over en lengre periode med flere planperioder i vårhalvåret. Hver tre-ukersperiode begynte med å sette læringsmål i det enkelte fag og sluttet med en planbokprøve i norsk, matte og engelsk. Nedenfor vises det et utdrag fra en side i en planbok:

Tre utdrag fra planbok til én elev, 7. trinn.

Uke 44 - 46	
Matte:	1) Jeg skal kunne formuler for a og b i areal 2) Regne omkrets og areal av sirkler 3) Jeg skal kunne omstø og måle lengder 4) Jeg skal bruke og regne med ulike målestøker for lengde
Norsk:	1) Lag et vertikaliser med 6 former og lag 6 vers 2) Hva er sakprosa og skjønnlitteratur? Gi eksempler. 3) Hva er et argument og en påstand? Gi eksempler.
Engelsk:	1) Oversettelse fra Pupul's book s. 51-52 2) Vis at jeg kan bruke was / were i en tekst. 3) Bety disse 4 utregningsregler: $+$, $-$, \times , $:$ 4) Lag notiser med 4-7 av glosene danske periode
2-plan/isker:	1) Jeg kontroller i hva oppgavene grundig og jobber like selvstendig som jeg gjør nå
Sosial:	1) Jeg gir meg selv mer utfordringer

Vurdering

Egen vurdering:

- Denne planbøkerperioden har gått flott! Jeg har nådd alle målene og var stolt meg! Jeg hadde ingen feil i måling eller de andre fagene, bortsett fra et par feil i engelsk oversettelse.

- Jeg har hatt alle rett på glosene også, og jeg har begynt å ha 13 glosor!

Foreldres vurdering:

Kjempebra!!

Kjære

Denne planbokprøva gikk veldig bra igjen, Du er flink og grundig, og de gode arbeidsvanene dine gir flotte resultater! Du når de målene du setter deg, og du kan få til det du vil! Det er og veldig bra at du gir deg selv utfordringer i de forskjellige fag! Du vil lære mer, og det gjør du også! Du har virkelig stått på med skolearbeidet så lenge jeg har kjent deg,

Jeg synes du er ei veldig snill og omtenksoom jente, som virkelig vil at alle rundt deg skal ha det bra! Du er et eneste stort smil hver dag, og det gode humøret ditt smitter over på oss andre rundt deg! Du er ansvarsfull og pliktoppfylgende, og du er alltid hjelpsom og grei! Du er en god venn som betyr deg, og mot meg er du alltid positiv og grei på alle måter!

Jeg kommer til å savne deg, og vil gjerne ønske deg riktig lykke til videre i 7.klasse, på ungdomsskolen og videre i livet!

Stor klem fra

I disse utdragene kan vi notere at eleven bryter ned oppgavene til en liste med punkter som han/hun kan jobbe systematisk med. Samtidig blir det lett å måle måloppnåelse i forhold til disse punktene på slutten av en arbeidsperiode på 3–4 uker, og elevens egen vurdering rettes mot disse målene. Hans/hennes egen vurdering berører ikke så mye prosessen, men er summativ, hva som har blitt oppnådd. Lærerens tilbakemelding er rettet mot målene, men samtidig kommenteres elevens personlighet, slik at det både er en tilbakemelding på fag og person som gis. Denne vurderingshandlingen har elementer som understreker vurdering for læring, og elementer som er mer summative. Det sistnevnte har nok også sammenheng med at denne læreren skal slutte.

Metodisk og i forhold til forskningsspørsmål 1 om elevvurdering sett i relasjon til tilpasset opplæring, ønsket vi for det ene å undersøke denne sammenhengen gjennom begrepet vurderingshandling. Vi var i tillegg interessert å se hvilke 'stemmer' som var til stede i kommunikasjonen, og på hvilke måter. Det gjelder lærerens stemme, elevens stemme, foreldrenes og eventuell medelevenes stemmer. I utdraget ovenfor var foreldre til stede med bare ett ord: 'kjempebra'.

Eksemplene ovenfor viser også at planboka var et sted hvor elevs læringsmål, egenvurdering og tilbakemelding var synlig, og det var mulig å vurdere i hvilken grad det var en tilpasning av opplæringen. Selve vurderingskriteriene var imidlertid lite synlige.

Vi har tidligere introdusert begrepet *vurderingshandling* (se kap. 2.2). Begrepet dekker ikke bare elevsamtalen med vurdering som eksplisitt eller implisitt tema. Det omfatter i tillegg hvordan elever i samarbeid med læreren, foreldre og medelever utvikler elevens planbøker. Sagt på en annen måte, planbøkene både dokumenterer vurderingshandlinger og er i seg selv vurderingshandlinger. Vi har allerede presentert et eksempel på en lærer som utviklet læringsmål i planbøkene med små grupper av tre eller fire elever. Et annet eksempel fra våre observasjoner er en planbok med helt identiske egenvurderinger fra eleven i 11 uker på rad. Dette sier oss at verken lærer eller foresatte var involvert, eller at de ikke tok dette arbeidet seriøst.

I det følgende kommenterer vi planbøker som dekker en halvårsperiode, også på 7. trinn. Bøkene var organisert slik at det var avsatt plass ved siden av målene for hver periode. Her kunne elevens egenvurdering skrives (elevens vurderingshandling), og nedenfor dette igjen foresattes vurdering (foresattes vurderingshandling). På slutten var det plass for læreren til å skrive inn sin vurdering av perioden (lærerens vurderingshandling). I de fem omtalte planbøkene vi fulgte utviklingen i for et halvt år, registrerte vi at det var to foreldrepar som ikke skrev noen som helst form for respons i planboka. En foresatt skrev det samme hver gang: «flott prøve», et fjerde foreldrepar brukte avsatt plass for å gi beskjeder til lærerne om sosiale mål for eleven, og det siste foreldreparet slet med å finne noe annet å skrive enn at datteren jobbet veldig bra og gjorde lekser. Det kan derfor konkluderes med at foreldrenes stemme var relativt svakt til stede i planboka.

I en annen barneskole observerte vi følgende: Det var bare 7. trinn som hadde kommet så langt at elevene deltok aktivt i utvelgelse av sine egne læringsmål og vurderingskriterier. Kontaktlærer på trinnet var høyt motivert til å bruke nye former for vurdering. For det andre, selv om det var elevene som valgte mål, var det gjerne læreren som ledet hver enkelt elev til å velge bestemte læringsmål og vurderingskriterier, riktignok tilpasset den enkeltes ståsted. For det tredje, det var tydelig at denne ene skolen sto litt i forkant av en nasjonal pilotering av kjennetegn på måloppnåelse gjennom prosjektet *Bedre Vurderingspraksis* (Utdanningsdirektoratet, 2009). Skolen ble i løpet av datainnsamlingsperioden valgt ut som en av pilotskolene i direktoratets satsning. Dette betydde at alle ansatte og elever ble dratt aktivt inn i kompetansetvillingstiltak på området elevvurdering. Dette var i tråd med den nye vurderingsforskriften som senere kom, med økt fokus på elevenes medvirkning i vurderingsprosessen (Vurderingsforskrift § 3-12, se kap. 2.3).

4.4 Samarbeid hjem–skole

Ett av forskningsspørsmålene vi ønsket å belyse var hvilken sammenheng det kan være mellom tilpasset opplæring og samarbeid hjem–skole. Som vist i kapittel 2 har skolen plikt til å ha kontakt med foreldrene (begrepe- nene foreldre og foresatte benyttes synonymt i framstillingen videre), gi dem informasjon om elevens utvikling og samarbeide om elevens videre opplæring. Foreldrene skal altså ha en sentral og viktig rolle. I vår undersø- kelse har vi sett nærmere på hvordan informasjon, kontakt og samar- beid mellom skolen og foresatte fungerer, sett fra både læreres og foresat- tes perspektiv. Hensikten har vært å kunne identifisere forhold knyttet til relasjonen hjem–skole og tilpasset opplæring for elevene.

For å undersøke dette nærmere har vi intervjuet alle lærer på én barne- skole gjennom bruk av gruppeintervju. Sentrale tema i gruppeintervju- ene var lærernes erfaringer med samarbeid med ulike grupper foresatte, blant annet med foresatte fra språklige minoriteter. Andre tema var deres erfaringer med elevvurdering brukt som utgangspunkt for informasjon og samarbeid og hva de så på som problemer og utfordringer. Dette er sentrale tema med tanke på formuleringene i opplæringsloven om sko- lens plikt og ansvar når det gjelder samarbeid med foreldrene (jf. kap. 2). (Se nærmere om utvalg i kapittel 3).

Foreldrene ble intervjuet om ulike sider ved samarbeidet med skolen, og det ble lagt spesiell vekt på å innhente synspunkter på den informasjo- nen de får fra skolen, deres kjennskap til skolens undervisning og vurde- ringspraksis, hva de gjør hjemme for å støtte eleven i skolearbeidet og hva de eventuelt savner og synes er vanskelig. Dette er områder vi ser som viktige for at foreldrene skal kunne delta i et tilnærmet likeverdig samar- beid med skolen. Foreldrene i undersøkelsen hadde barn på samme trinn/ klasse. De hadde varierte erfaringer med norsk utdanningssystem gjen- nom flere år og hadde samarbeidet med mange lærere på ulike trinn og på flere skoler. Familiene hadde bodd flere år i Norge, unntatt én som kun hadde vært i Norge i ett og et halvt år da undersøkelsen ble gjennomført.

Først vil vi presentere skolens stemme når det gjelder samarbeidet. Deretter presenteres foreldrestemmene som her i hovedsak bygger på intervjuene med foresatte fra språklige minoriteter. Vi har vektlagt de minoritetsspråklige foreldrenes stemmer fordi det var samarbeidet med nettopp disse foreldrene lærerne var mest opptatt av å diskutere i grup- peintervjuene. Vi oppsummerer imidlertid også hovedfunn fra intervju- ene med de etnisk norske foreldrene før vi presenterer funn fra intervjuet med én morsmålslærer. Til slutt følger en drøfting av resultatene i lys av teori om tilpasset opplæring (jf. kap. 2).

Skolens stemme

Her vil vi kort sammenfatte resultater fra gruppeintervjuene med 22 lærere på én skole, det vil si funn fra assosiasjonsoppgaven, skåringer på påstandsskjemaet og synspunkter som kom fram i gruppediskusjonene vedrørende samarbeidet hjem–skole (se opplegget for gruppeintervjuene som er nærmere beskrevet i kapittel 3).

Assosiasjonsoppgaven – hva framkom?

Assosiasjonsoppgavene inneholdt til sammen 35 assosiasjoner som berørte samarbeidet hjem–skole. Det framkom av disse at vurderinger av elevenes prestasjoner ofte brukes av lærerne som utgangspunkt for informasjon og tilbakemelding til foreldrene, for dialog og samtale og for foreldremedvirkning/-involvering og samarbeid med foresatte. Vi tolker dette som at elevvurdering er et viktig innhold i samarbeidet, sett fra lærernes side, og dette undersøkte vi nærmere i gruppeintervjuene.

Påstandsskjemaet – hva framkom?

Andre del av gruppeintervjuene besto i at lærerne individuelt skulle ta stilling til 6 påstander som berørte samarbeidet med foresatte, og de skulle markere grad av tilslutning til påstandene på en skala fra 1

(stemmer ikke) – 10 (stemmer helt). Vi har registrert hvilke påstander lærerne gav høy (høyeste og nest høyeste skåre), respektive lav (laveste og nest laveste skåre) tilslutning til:

- Foresatte har en svært viktig rolle i elevvurdering (7 gir *høy* tilslutning, 1 gir *lav* tilslutning, de andre markerte «midt på treet»)
- Elevvurdering fungerer godt som informasjon mellom skole og foresatte (9 gir *høy* tilslutning, de andre markerte «midt på treet»)
- Elevvurdering fungerer godt som informasjon mellom skole og foresatte til elever fra språklige minoriteter (5 gir *høy* tilslutning, 1 gir *lav* tilslutning og 5 markerer ikke skåre, de andre markerte «midt på treet»)
- Elevvurdering fungerer godt som informasjon mellom skole og foresatte til elever som får spesialundervisning (9 gir *høy* tilslutning, 1 gir *lav* tilslutning, 2 markerer ikke skåre, de andre markerte «midt på treet»)
- Foresatte til elever fra språklige minoriteter informeres spesielt om elevvurdering (2 gir *høy* tilslutning, 4 gir *lav* tilslutning, 8 svarer ikke/markerer ikke skåre, de andre markerte «midt på treet»)
- Foresatte til elever fra språklige minoriteter viser stor interesse for elevvurdering (3 gir *høy* tilslutning, 2 gir *lav* tilslutning, 7 svarer ikke/markerer ikke skåre, de andre markerte «midt på treet»)

Her ser vi at påstandene *Elevvurdering fungerer godt som informasjon mellom skole og foresatte* og *Elevvurdering fungerer godt som informasjon mellom skole og foresatte til elever som får spesialundervisning* skiller seg ut med høyest tilslutning. Når det gjelder hvorvidt dette fungerer godt også for foresatte til elever fra språklige minoriteter, er tilslutningen imidlertid lavere, og det er flere av lærerne som ikke svarer/ikke markerer skåring. De to påstandene som skiller seg ut med lavest tilslutning, og

som har et stort antall av lærere som ikke svarer/markerer skåre, er de to siste påstandene som handler om informasjon og kontakt med foresatte fra språklige minoriteter.

Gruppediskusjoner – hvilke erfaringer har lærerne med samarbeid med foresatte?

I del tre av gruppeintervjuet skulle lærerne velge ut tre påstander for diskusjon i gruppen, og alle de fire gruppene valgte ut én eller flere påstander som berørte elevvurdering og samarbeid med foresatte, spesielt de påstandene som handlet om samarbeidet med foresatte fra språklige minoriteter. I diskusjonen kom det fram at lærerne hadde ulike erfaringer og oppfatninger vedrørende dette samarbeidet. Som vist ovenfor var det til dels mange av lærerne som ikke svarte på flere av disse påstandene, noe de forklarte med at de ikke hadde egne erfaringer når det gjaldt samarbeid med denne gruppen foresatte. Noen av lærerne hadde imidlertid erfaringer med at dette samarbeidet fungerte meget bra, mens andre ga uttrykk for at det var et område som de syntes var vanskelig. Én av lærerne mente at det ikke er vanskelig å vurdere elevene, men at problemet er å formidle dette til foreldrene slik at de forstår. Flere sa at de prøver så godt de kan, men de tror ikke at foreldrene skjønner. Videre kom det fram at flere savnet interesse og tilbakemelding fra foreldrene på saker som gjaldt skolen, og noen mente at foresatte som ikke kjenner det norske skolesystemet, burde få informasjon om skolen som er bedre språklig og kulturelt tilpasset enn slik det er i dag. Undersøkelsen vår viser at det innad på den samme skolen var svært ulike erfaringer når det gjaldt samarbeidet med foresatte fra språklige minoriteter, og at dette temaet ikke hadde vært gjenstand for felles diskusjon eller drøfting på skolen.

Hva peker lærerne på som årsaker til samarbeidsproblemer med foresatte fra språklige med minoriteter?

Lærerne ble ikke direkte bedt om å peke på hva de oppfattet som årsakene til at mange opplevde problemer når det gjaldt samarbeidet med visse grupper foresatte, men de berørte likevel temaet flere ganger. *Språk og kulturforskjeller* var faktorer som ble trukket fram som mulige barrierer

for samarbeid. *Foreldrenes bakgrunn og skoleerfaringer*, det vil si hvilket land de kommer fra, om de kommer fra by eller bygdesamfunn og om eleven er gutt eller jente var også forhold som noen av lærerne mente kunne påvirke foresattes engasjement og interesse for skolen. At noen foreldre tar med ungene til hjemlandet i lengre perioder i skoleåret, ble av noen oppfattet som manglende interesse for skolen og elevens skolegang.

Enkelte av lærerne pekte imidlertid på at det kan være *forhold i skolen* og ved *skolens praksis* som skaper hindringer for et godt samarbeid. Det kom fram at skolen gir informasjon på et språk som ikke alle foresatte forstår, informasjonen er i liten grad tilpasset alle grupper foresatte språklig og kulturelt, og ikke alle foreldre er vant med den vurderingspraksisen som en finner i norsk skole. Alle disse forholdene kan, i følge noen av lærerne, skape misforståelser og være hindringer for et reelt samarbeid.

Foresattes stemmer

I denne delen av presentasjonen vil vi, som tidligere sagt, legge mest vekt på det som kom fram i intervjuene med foresatte fra språklige minoriteter. Vi vil imidlertid i oppsummeringen også presentere og kommentere synspunkter fra foresatte med etnisk norsk bakgrunn. Da nevner vi denne gruppen foreldre spesielt, ellers i framstillinga refererer «foreldre»/«foresatte» til foreldrene til de fem elevene fra språklige minoriteter som ble intervjuet.

Hvordan forstår foreldrene informasjonen fra skolen?

Foreldrene sa gjennomgående at de ikke forstår all informasjonen de får fra skolen, på grunn av manglende norskferdigheter, spesielt kan telefonkontakt og skriftlig informasjon være vanskelig å forstå. Morsmåls lærer/tolk ansees som viktig for at de og lærerne skal kunne snakke sammen om eleven, spesielt dersom eleven har problemer. Alle forstår heller ikke alt som står i ukeplanen, men de var positive til at skolen bruker det som en del av opplæringa.

Flere sa at de stort sett vet hvilke fag barnet mestrer godt eller mindre godt, noe de informeres om på møter med kontaktlærer. Dette er viktig informasjon for dem som foreldre, og alle ønsket å snakke mer med lærerne om hvordan barnet greier seg på skolen, og hvordan det kan bli enda bedre i de ulike fagene.

Hva gjør foreldrene hjemme for å støtte elevene i skolearbeidet?

Lekser var tydelig et sentralt tema hjemme hos alle, og foreldrene ga uttrykk for at de var svært opptatt av elevens lekser. Noen av foreldrene mente at det var nok lekser, mens noen ønsket mer lekser og vanskeligere oppgaver, og de sa at det er viktig at lærerne sier fra dersom elevene ikke har gjort hjemmeleksene. Foreldrene prøver å hjelpe barnet med lekser, men på grunn av manglende ferdigheter i norsk og mangel på kjennskap til det norske skolesystemet er det mye de ikke forstår. Én far sa at knapphet på tid var en årsak til at han i liten grad kunne hjelpe med leksene. Læreren blir, i følge en av foreldrene, ekstra viktig når de som foreldrene har problemer med å forstå norsk, og flere ønsket at en person som kan norsk i større grad enn dem selv, kunne hjelpe barnet. I tilfeller der eleven – og foreldrene – hadde problemer med leksene, søkte de hjelp enten ved å ringe lærer, eller de ba eldre søsken om hjelp.

Hva mener foreldrene om vurdering og undervisning i skolen?

Resultater på tester og prøver gir viktig informasjon både til foreldrene og til elevene om elevens faglige nivå og om hva de må arbeide grundigere med. I tillegg motiveres eleven til å arbeide mer når slike brukes jevnlig. Noen ga uttrykk for at tilbakemeldinger fra lærer i form av kommentarer på elevens arbeid ikke fungerte bra nok. Ett eksempel som ble brukt var at lærer hadde kommentert med «bra» og «fint» på elevens arbeid, men at foreldrene så at det likevel var oppgaver som inneholdt feil. Flere av foreldrene kom i løpet av intervjuene inn på barnas språkutvikling. De sa at det er viktig at barna lærer norsk på skolen og på fritida med venner, men at de heller ikke må glemme morsmålet sitt. Noen av foreldrene var bekymret fordi de mente at barnet ikke kunne godt nok norsk til å følge

med på undervisningen i klassen. Alle var imidlertid svært godt fornøyde med kontaktlærer og med hennes undervisning. De uttalte seg positivt om at «uteundervisning» og turer var en del av opplæringa. Alle sa at barnet deres trives veldig godt på skolen og i klassen, både i undervisningen og sosialt, og læreren ansees å ha en viktig rolle for hvordan det sosiale miljøet i klassen utvikler seg. De sa alle at det var et godt sosialt miljø i klassen.

Hvordan opplever foreldrene kontakten med lærerne og skolen?

Disse foreldrene opplevde å ha veldig god kontakt med kontaktlærer, og de sa at de kunne ringe til denne når som helst hvis det var problemer. Men de savner jevnlig kontakt med andre lærere enn kontaktlærer. Flere sa at de ikke kjenner faglærerne som eleven har. Det kom også fram eksempler på at foreldrene noen ganger har ønsket mer språklig støtte og en annen undervisning for sitt barn, men at de har opplevd at skolen ikke tar hensyn til deres ønsker. Dette er tilfeller der foreldrene var bekymret for barnet og mente at det trengte mer hjelp enn det det fikk.

Alle sa at møter på skolen er viktig og at de pleier å møte opp. Tidligere var det flere som hadde opplevd at det var vanskelig å forstå det som ble sagt på møtene, men at skolen da hadde skaffet tolk. På møtene kan de også treffe andre foreldre og bli kjent med dem, noe flere så på som viktig.

Blant *de etnisk norske foreldrene* som ble intervjuet om de samme spørsmålene fant vi også lignende synspunkter som dem vi har presentert ovenfor, og gjennomgående var disse foreldrene noe mer kritiske til skolen og undervisningen enn det som kom fram i den første gruppen. De var svært interesserte i hvordan barnet deres greide seg i skolen. Men også i den etnisk norske gruppen var det foreldre som savnet mer informasjon for å kunne ha «kontroll og oversikt», og de ønsket klarere og mer konkrete tilbakemeldinger på hva eleven bør arbeide videre med. Flere etterlyste informasjon om kompetansemål i fagene, hvilke mål elevene arbeidet mot og hvilke kriterier elevene ble vurdert ut i fra. Noen mente at elevene var for uerfarne til å skulle formulere sine egne mål for læring

i fagene. Det var ulike meninger om bruk av tester og prøver i denne gruppen. Noen mente at det ikke var så viktig for de sterke elevene, og at foreldrene greid å følge med uten å få presentert resultater og «søyler» fra tester. Men alle mente at det var viktig med ulike former for elevvurdering, både for eleven og for dem selv.

Flere mente at det ligger et svært stort ansvar på foreldrene for hvordan barnet greier seg i skolen, og de brukte mye tid på oppfølging av lekser hjemme. Noen syntes også det var vanskelig å hjelpe eleven med lekser, særlig i fag der det ikke ble brukt lærebøker, og de ønsket veiledning fra skolen om hvordan de best mulig kunne følge opp og støtte eleven. Også i denne foreldregruppen ble det etterlyst kontakt og samarbeid med faglærerne til eleven. Det er ikke nok kun å ha kontakt med kontaktlærer og knapt å vite hvem de andre lærerne i klassen er, i følge en far. Noen var kritiske til for mye uteskole fordi det var uklart hva som var «mål og mening» med denne delen av undervisningen. Det kom også fram synspunkter på at det ble lagt for mye vekt på trivsel og «ikke-faglige aktiviteter», og at læringstrykket på skolen var for svakt.

Som vi ser av funnene ovenfor, er det mange sammenfallende synspunkter vedrørende samarbeidet med skolen, uavhengig av foreldrenes språklig og kulturell bakgrunn. Begge grupper foreldre var svært engasjerte i og opptatt av sine egen barns skolegang, og det ble brukt mye tid på å støtte og følge opp lekser og skolearbeid hjemme. Vi tolker dette som at foreldrene i begge gruppene opplevde å ha en viktig rolle i barnas opplæring (jf. Opplæringsloven). Begge gruppene var svært godt fornøyde med og hadde stor tillit til kontaktlærer, men i begge gruppene kom det fram ønsker om enda mer informasjon enn det de fikk, blant annet for å kunne hjelpe elevene mer med leksene. Spesielt savnet de å få hilse på og samarbeide med faglærerne til elevene. Likedan ble det i begge gruppene pekt på at de faglige kravene til elevene burde være høyere, og at lærernes tilbakemeldinger på elevens arbeid ikke bestandig var klare og konkrete nok.

Morsmåslæreren stemme

Vi intervjuet også en morsmåslærer først og fremst for å få inn et annet og supplerende perspektiv på skolens samarbeid med foresatte fra språklige minoriteter, men også for å få et sammenliknende blikk på den norske skolen. Morsmåslærer står litt «midt i mellom» hjemmet og skolen og kan derfor ha andre erfaringer og synspunkter enn det både foresatte og lærerne på skolen har. Han fortalte at han har en bachelor i tospråklig faglærerutdanning fra Norge og har arbeidet på alle trinn i skolen. Stillingen hans er *morsmåslærer*, men han jobber også av og til som tospråklig lærer, det vil si at han gir eleven støtte både på morsmål og på norsk for å fremme faglig og språklig forståelse, spesielt gjaldt det de elevene som «sliter med det faglige». Han underviser skolebegynnerne i lese- og skriveopplæring på morsmålet parallelt med at de lærer dette også på norsk.

Morsmåslæreren sa at han ikke har spesielle eller faste oppgaver i forhold til kontakt og samarbeid med foresatte. Men han formidler ofte informasjon mellom skolen og foreldrene. Foreldre ber han om hjelp til å bringe deres ønsker og beskjeder til skolen, spesielt hvis de opplever at «barna blir satt rett inn i den vanlige undervisningen uten å kunne norsk». I slike situasjoner blir foreldrene bekymret, men greier ikke selv å formidle dette til skolen. Noen foreldre er frustrerte over at skolen ikke har mer hjelp å gi til elever som sliter i skolen, sier han. Foreldrene spør hva de selv kan gjøre, siden de opplever å ikke kunne hjelpe barnet med skolearbeidet. Hans erfaring er at mange foreldre har problemer med å forstå ukeplanen og hva barna har av lekser, og at det er et stort ønske om leksehjelp i skolens regi. Flere har ikke i det hele tatt mulighet til å hjelpe barna med lekser, sier morsmåslæreren. Men egentlig er foreldrene veldig interesserte i skolen, mener han. Mange som er kommet, hit har ønsker og forventninger til at barna skal få en god utdanning. Men når de ser at «den norske skole ikke klarer å heve nivået til tospråklig elever», og at «flere blir tapere», blir foreldrene skuffet og oppgitte.

Én viktig oppgave for morsmåslæreren er å fortelle foreldrene om det norske skolesystemet og hvordan det fungerer. Det er andre forventninger i Norge enn det de er vant med fra hjemlandet, noe som er uvant og

som kan gjøre dem usikre. I hjemlandet var «alt» skolens ansvar, og foreldrene hadde ikke noe med undervisningen eller opplæringen av barna å gjøre.

Morsmåslæreren erfaring var at de fleste av foreldrene møter opp når det gjelder møter og konferansetimer. Men det er et problem at noen ikke kommer, og de sier til han at de ikke skjønner «helheten», selv om de har tolk eller kan litt norsk selv. Skolen prøver å få tolk for dem som har behov for det, og morsmåslærer brukes av og til som tolk på møter. En gang hadde skolen arrangert et eget møte for foresatte fra språklige minoriteter, noe som, i følge han, hadde vært vellykket. Han sa videre at «Skoleledelsen må ta initiativet (til samarbeid), foreldrene sliter med språket og er ikke vant med den norske skolen, og lærerne har nok oppgaver allerede.» Han sa at lærerne blir frustrert over at foreldre ikke følger med på hjemmeleksene og oppgaver som eleven skal gjøre. De har gitt beskjed til foreldrene, men de får ikke respons, og lærere lurte på om foreldrene har forstått.

Morsmåslæreren opplevde at foreldre savner informasjon fra skolen om hva som *ikke* går så bra med eleven. De er ikke fornøyde med at lærerne stort sett bare formidler det som er bra. Ett eksempel der foreldrene reagerte var at en lærer hadde sagt: «Barnet ditt fikk 2, og til å være innvandrers barn, er det jo bra!» Foreldrene mente at 2 ikke var en god karakter, og at læreren burde stille høyere krav til eleven. «Her er det mye ros, og foreldre kan ikke tolke hva lærer mener». I hjemlandet var foreldrene vant til skoler der elevene måtte jobbe hardt for å komme videre. Norsk skole vet mye om «det sosiale» og at barna trives, men det er ikke så mye fokus på det faglige innholdet, i følge morsmåslæreren. Han syntes også at det er merkelig at det ikke stilles høyere krav for å kunne komme inn på lærerutdanning i Norge. I hans hjemland så de på læreren som «den andre forelderen» – altså en veldig viktig person.

Et viktig forhold som morsmåslæreren pekte på når det gjaldt samarbeidet, er at foreldrene må ha tillit til skolen, noe som er avhengig av at deres verdier blir respektert. Hvis ikke det skjer, kan det skape konflikter, noe som går ut over barna. Skolen må respektere verdier som gjelder mat, kropp og bekledning. Han har opplevd at familier flytter til andre

kommuner dersom skolen ikke tar slike ting alvorlig. Hans oppfatning var at skolene i denne kommunen i liten grad tar hensyn til språklig og kulturelt mangfold, og at det er elevene og foreldrene som må tilpasse seg skolens praksis.

Morsmållæreren hadde inntrykk av at mange av foreldrene *tror* at de samarbeider godt med skolen, men at de egentlig ikke gjør det, slik han vurderer det. Foreldrene har ikke noe sammenlikningsgrunnlag og vet ikke hva som er intensjonen i samarbeid hjem-skole. Han opplever at foreldrene setter stor pris på at det jobber en person på skolen som snakker deres språk, og som de kan spørre og be om råd.

Kort oppsummering

Lærerne i undersøkelsen var i stor grad enige om at foresatte skal ha en sentral rolle i opplæring og vurdering av eleven. Men det kommer fram at flere har problemer med å få dette til å fungere i forhold til foreldre fra språklige minoriteter, og lærerne savnet spesielt tilbakemelding og interesse fra mange av disse foreldrene. Undersøkelsen vår tyder også på at skolen i liten grad hadde drøftet hvordan de best kunne samarbeide med ulike grupper foresatte, og det kan synes som om lærere kan oppleve å stå litt alene når det gjelder å finne gode måter å arbeide på i forhold til foreldrene.

Foreldrene viste stor interesse for hvordan barnet greier seg faglig og sosialt. De ønsket tettere samarbeid med lærerne, også faglærere, og de sa at de trenger mer informasjon og flere møter for å kunne forstå hva som skjer i skolen og hva som forventes av dem som skoleforeldre. Dette kom tydeligst fram i gruppen med foresatte fra språklige minoriteter.

Morsmållæreren bekrefter funnene fra både lærernes og foreldrenes stemmer. Han peker spesielt på foreldrenes behov for respekt og tillit, samt behovet for informasjon og hyppig kontakt med skolen. Det er veldig krevende for foresatte som ikke kjenner skolesystemet å kunne følge med, ha oversikten og støtte barnet i læringsprosessen, og det er langt igjen til at de deltar som en likeverdig samarbeidspartner.

4.5 Forskende partnerskap på «Lund skole»

Samarbeidet med Lund skole, en barneskole i en småby, utviklet seg til en form for forskende partnerskap om vurderingskulturen. Ett av forskningsspørsmålene i vårt prosjekt dreier seg nettopp om hvordan skolen kan utvikle gode vurderingskulturer. Lund takket ja til invitasjonen om å være med i prosjektet, selv om de i utgangspunktet ikke hadde hatt noen innflytelse på temavalg. Forskerne hadde problemstilling, design og modeller klar når de kom, i strid med idealene om at praktikernes uttalte behov skal være utgangspunktet. Ønsket fra forskerne var å samle elevvurderingsdata på ett klassetrinn. Starten på prosjektet lå dermed nærmere teknisk aksjonsforskning enn praktisk (Carr & Kemmis, 1986). I den tekniske aksjonsforskningen er forskerstyringen av innhold og arbeidsformer sterk. Når det er sagt, viste det seg at temaet elevvurdering og tilpasset opplæring nettopp møtte denne skolens behov. Etter det første møtet fulgte derfor den videre utviklingen av prosjektet i store trekk et design som svarer til det en finner i praktisk aksjonsforsknings- eller forskende partnerskapsmodeller. De ulike fasene i utviklingsprosessen blir nærmere beskrevet i det følgende:

Forberedelse og datainnsamling

Prosjektet «Elevvurdering i tilpasset opplæring» startet med etablering av referansegruppe, pilotstudier i skoler og videreutvikling av teori og metode (se Nes, Dobson, & Eriksen, 2008). På Lund ba vi i utgangspunktet om å få observere læreres vurderingspraksis, elevsamtaler innbefattet, i en utvalgt klasse, samt å få komme i kontakt med en tilfeldig gruppe lærere for intervju om elevvurdering. Men rektor var opptatt av elevvurdering og vurderingskulturen som helhet på skolen og ønsket at vi inkluderte *hele* kollegiet. Dette ble derfor – i tråd med prosjektets intensjoner om brukermedvirkning – en fin mulighet til å komme i dialog med ledelsen og *alle* lærerne.

Lund skole var en 'LP-skole'. De benyttet LP-modellen (Læringsmiljø og pedagogisk analyse), «en forskningsbasert analyse- og tiltaksmodell, en arbeidsmodell som er utviklet for å forbedre praksis i klasserommet» (Nordahl & Dobson, 2009, s. 13). Det er altså ingen metode, men en arbeidsmodell for lærernes samarbeid i grupper, der hensikten er i fellesskap å komme fram til hvordan praksis kan forbedres. «I modellen er refleksjon sentralt. Etter formulering av problemstillinger, målformuleringer og innhenting av informasjon, skal lærergruppene analysere, og denne analysen legges til grunn for videre arbeid med strategier og tiltak.» (ibid., s. 17)⁸. En slik formulering dekker også framgangsmåten i utviklingsarbeidet om elevvurdering. LP-gruppene som var opprettet på skolen, på tvers av de vanlige teamene, ble derfor valgt for elevvurderingsprosjektet også. Dette var etter vår vurdering et godt valg. LP-koordinator og rektor utgjorde våre viktigste kontaktpersoner og utgjorde sammen med forskerne det vi her kaller 'prosjektgruppen'. Av og til møtte også representanter for alle lærergruppene i en utvidet prosjektgruppe. I tillegg var det samlinger i plenum.

Som et viktig ledd i datainnsamlingen deltok alle lærerne i gruppeintervju (se kap. 3.2 og 4.1). Det viste seg at lærerne på Lund hadde mer enn 150 ulike assosiasjoner til begrepet elevvurdering. Ikke overraskende gjaldt de hyppigste assosiasjonene ulike former for prøver og tester, men like ofte gjaldt det samtaler – med elev og med foreldre. Hva så lærerne som viktigst med elevvurderingen? Det enkeltutsagnet som fikk høyest tilslutning blant lærerne på påstandsskjemaet, var, som på de andre skolene, at elevene skal utvikle evne til å vurdere eget arbeid. Det var også svært mange som mente at elevvurdering har stor betydning for læringsprosessen til elevene. Men halvparten av deltakerne unnlot å svare på om elevvurdering fungerer godt på skolen deres, noe som vi ser som uttrykk for en manglende felles vurderingskultur. Dette framkom også tydelig i ett av gruppeintervjuene:

«Her på vår skole er dette med elevvurdering og praktisering av elevsamtalen noe som er så etablert at det er en del av kulturen; det ligger i veggene», sier en erfaren lærer. Hun avbrytes av en yngre kollega som hevder aldri å ha hørt om disse rutineene.

En kultur for vurdering innebærer et visst monn av felles tilnærminger og et tolkningsfellesskap, noe som syntes å mangle her.

Resultatet fra datainnsamlingen ble lagt fram og diskutert i den utvidete prosjektgruppen, og konklusjonen ble at vi som forskere skulle delta i prosessen videre med å forsøke å etablere en mer enhetlig forståelse for begrepet elevvurdering, samt å utvikle elevvurderingspraksisen.

Analyse- og prioriteringsfasen

På møtet i utvidet prosjektgruppe ble vi enige om at resultatene av datainnsamlingen skulle presenteres for alle lærerne i fellestida, og det ble bestemt å utfordre lærerne til i grupper å reflektere over følgende spørsmål: Hvilke områder innen feltet elevvurdering mener *du* at det er viktig å gripe fatt i nå? Hvordan kan nettopp *du/dere* tenke deg/dere at dette kan skje? Hva mener *du/dere* eventuelt bør gjøres først? Svarene ble samlet inn og systematisert av prosjektgruppen. Fire av de sju høyest prioriterte områdene i lærernes svar berørte *elevsamtalen*, et tema som også ble en sentral del av det videre samarbeidet. Mer kompetanse på gjennomføring av slike samtaler lå som en uskreven bestilling mellom linjene, noe som ville være i tråd med den sterke betydningen lærerne tilla utviklingen av elevenes evne til å vurdere eget arbeid. Her kunne vi selv ha kommet med forslaget om å prioritere elevsamtalen, men vi involverte i stedet lærerne og ledelsen aktivt i prosessen slik at de selv formulerte prioriteringer. Dette mente vi ville være av avgjørende betydning for vilje og motivasjon for resten av prosjektet. Den følgende handlingsplanen ble utviklet på et møte med prosjektgruppen:

⁸ For mer litteratur om LP-modellen, se bl.a Nordahl (2005) og flere bidrag i Nordahl og Dobson (2009).

Figur 5. Lund skoles egen handlingsplan⁹.

Tema «Elevsamtalen»	Hvem er ansvarlig	Tidsfrist
1) Etablere en felles forståelse og definisjon av «Elevsamtalen» for alle ansatte lærere	Rektor og ledergruppe	Før 1 juni
2) Gjennomføre en ½ planleggingsdag hvor vi driller på elevsamtalen i praksis	Rektor og ledergruppe, i samråd med forskere og Høgskolen i Hedmark	15 august
3) Lage en mal for gjennomføring av en «Elevsamtale»	Lærerne ved skolen	1 september
4) Gjennomføre elevsamtale med alle elever	Rektor og alle lærerne	1 oktober
5) Oppsummere erfaringer fra utprøvingen	Rektor, forskere og alle lærerne	20 oktober

Lærerne fulgte raskt opp sitt ansvar og utviklet en definisjon av elevsamtalen for egen skole, jf. pkt. 1 i handlingsplanen over. Det grunnleggende i definisjonen de kom fram til, lyder som følger: «Elevsamtalen er en forberedt samtale mellom lærer og elev om elevens faglige og sosiale læring og utvikling. Elevsamtalen er en del av skolens vurderings- og veiledningsarbeid.» På bakgrunn av handlingsplanens pkt. 2 ble en planleggingsdag for hele personalet lagt opp av skolen og forskergruppen i samarbeid. Innholdet var faglige innspill ved forskerne i form av korte, dialogpregede forelesninger, før deltakerne ble utfordret til å arbeide i grupper med følgende problemstillinger:

Hva mener du og dere om strukturen for elevsamtalen på deres skole?

- 1) Hvor ofte skal elevsamtalene være/ hvor skal de være og hvor lenge skal de vare pr. gang?
- 2) Hvilket innhold vil dere vektlegge i samtalen?
- 3) Hvem og hvor mange skal delta?
- 4) Hva tenker dere om likt versus ulikt innhold med hensyn til de ulike alderstrinn?
- 5) Hvordan skal samtalen foregå og hvilke fallgruver er til stede?
- 6) Lag en kronologisk mal på mellom 5–10 punkter for hvordan dere vil gjennomføre samtalen.

⁹ En Handlingsplan 2 ble også utviklet. Den gjaldt samarbeidet med minoritetsspråklige foresatte, men vi går ikke nærmere inn på den her.

I tråd med tenkningen i den praktiske aksjonsforskningen var vår forskerrolle nå preget av en form for prosessveiledning, i tillegg til at vi formidlet forskningsbasert kunnskap om elevsamtalen, jf. Nordahl (2007a).

Utprøvings- og evalueringsfasen. Veien videre

På bakgrunn av det som var kommet fram på planleggingsdagen, skulle lærerne enes om en mal for gjennomføring av samtale (jf. pkt. 3 i handlingsplanen). Det var i alle fall det som var meningen, men vår kontaktperson på Lund rapporterte: «Dette med mal ble overprøvd, i diskusjonene på lærergruppene ønsket vi ikke en felles mal, det blir for snevert å skulle ha en felles utformet mal, fra 1. til 7. trinn, men de fikk med seg noen tanker til samtale.» Disse tankene var nedfelt skriftlig. Så skulle elevsamtalen settes ut i livet, også for det flertallet av skolens ansatte som ikke hadde prøvd det før. 10 kontaktlærere har på forskernes anmodning skrevet logg som viser den første elevsamtalens forløp. I loggen reflekterer lærerne over samtalens mange valg; de viser hvordan de har etablert en struktur for samtale, planlagt samtalen på forhånd, satt av tilstrekkelig med tid og funnet egnede lokaler, hvordan de har forsøkt å være bevisst samtalemetodiske teknikker og det etiske perspektivet osv. Data fra loggene er bearbeidet i en mastergradsoppgave (Vigmostad, 2010, se kap. 4.6). Det vi har så langt, er altså kommentarer fra noen lærere, men vi har ikke førstehånds kunnskap om hvordan elever opplever det. I pkt 4.4 beskrives foresattes tilbakemeldinger angående elevvurdering generelt.

Kort oppsummering

Slik kan utviklingsarbeidet på Lund framstilles skjematisk¹⁰:

Faser		Forskere involvert	Praktikere involvert
FASE A: Forberedelse	Utvikling av design, modeller, og pilot-utprøving	X	
	Strategimøte 1, forankring i ledelsen og blant de ansatte	X	X
FASE B: Datainnsamling	Start datainnsamling og intervju	X	
	Analyse og oppsummering etter datainnsamling	X	X
FASE C: Analyse/ prioritering	Tilbakemelding av funn så langt og prioriteringer videre	X	X
	Analyse av prioriteringer og valg	X	X
	Strategimøte 2, etablering av strategiplaner	X	X
	Kompetanseutviklingstiltak i form av kurs	X	X
FASE D: Utprøving	Gjennomføring av elevsamtaler og refleksjon over egen lærerrolle i en deskriptiv logg		X
	Analyse av lærernes handlinger	X	X
FASE E: Evaluering	Drøfting og evaluering av prosessen	X	X
	Veien videre – evt. justering	X	X
FASE F: Rapportering	Konferansepaper. Artikler. Forskningsrapport.	X	

¹⁰ Oversikten bygger på og videreutvikler Schmucks responsive aksjonsforskningsmodell (Schmuck, 2006).

4.6 Tre masteroppgaver knyttet til prosjektet

I dette avsnittet presenteres kort tre masteroppgaver som er knyttet til prosjektet. De tre kandidatene presenterer selv sine delprosjekter.

Randi Karin Sætherstuen: *«I nær tilknytning til praksis». Hvordan og med hvilket innhold konstrueres forståelse av begrepene tilpasset opplæring og elevvurdering blant pedagogisk personale?* Master i pedagogikk, Høgskolen i Lillehammer, 2007.

Denne oppgaven er gjennomført som et frittstående delprosjekt innen FoU-prosjektet *«Elevvurdering og tilpasset opplæring.»* Skolen jeg arbeider på, var deltaker i dette. Slik kunne jeg få være med noe i forskningsteamet bestående av skoleledere og forskere innen prosjektet, og ideen til forskningstemaet og undersøkelsen i oppgaven tok form. Jeg fikk også muligheten til å utveksle noe materiale med forskere til bruk i undersøkelsen oppgaven omhandler.

Med lang erfaring som allmennlærer, kurs- og foredragsholder, var det interessant for meg å gå inn på begrepene tilpasset opplæring og elevvurdering. Mens jeg opplever at elevvurdering har fulgt meg hele min tid som lærer, mener jeg at tilpasset opplæring er kommet etter læreplanen M87, og sammenhengen mellom dem blir satt spesielt i fokus med LK06 (Kunnskapsdepartementet, 2006a).

Gjennomgang av aktuell forskning om elevvurdering og tilpasset opplæring knytter begrepene tett sammen. I et ideologisk perspektiv framstilles tilpasset opplæring som et virkemiddel for å oppnå læring hos elevene, og elevvurdering som et hjelpemiddel i denne tilpasningen. Begrepene får en bred forståelse som særlig for begrepet tilpasset opplæring kan skifte innhold med ulike læreplaner utviklet etter ulike ideologier (Kunnskapsdepartementet, 2002, s. 10).

I klasserommets perspektiv, blir tilpasset opplæring ofte oppfattet som en individualisering av opplæringen med individuelle arbeidsplaner for hver elev. Elevvurderingen viser seg på samme måte i stor grad å være individrettet og ta for lite hensyn til måloppnåelse etter læreplanen (Imsen, 2003; Klette, 2003).

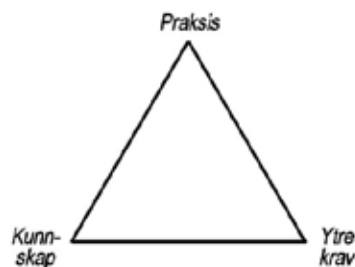
Innen aktuell forskning har jeg ikke kunnet finne noe om hvordan lærere, skoleledere og assistenter arbeider for å danne seg en forståelse av hva begrepene tilpasset opplæring og elevvurdering innebærer. Deres begrepsforståelse er sentral for tilpasning av opplæringa og elevvurdering i arbeidet med elevene.

Ut fra dette blir det naturlig å stille disse forskningsspørsmålene:

Hvordan og med hvilket innhold konstruerer lærere og assistenter sin forståelse av tilpasset opplæring og elevvurdering?

Hvordan og med hvilket innhold konstruerer skoleleder sin forståelse av tilpasset opplæring og elevvurdering?

Ved å benytte en trekantmodell søker jeg å finne ut i hvilken grad forskningslitteratur, de ytre krav i form av lover og forskrifter og praksiserfaringer er kunnskapskilder til forståelseskonstruksjonen, og hvilket begrepsinnhold dette gir.



Kontakttrekant for de tre perspektivene på tilpasset opplæring og elevvurdering.

Forskningsspørsmålene mine handler om innhold i og konstruksjon av forståelse, det blir viktig å finne ut mest mulig om hvordan informantene opplever at denne foregår. Jeg har gjennomført undersøkelsen min som et casestudium der caset er en skole. Informantene er alle lærerne, skoleleder og en assistent på skolen.

Ut fra egenarten av forskningsspørsmålene har jeg valgt kvalitativ metode som tilnærming. Innen denne tilnærmingen er forskningsintervjuet en metode som gir gode muligheter for å gå i dybden. Jeg har intervjuet det pedagogiske personalet ved skolen som er min egen arbeidsplass. Spørsmålene utformes litt forskjellig til skoleleder og lærere/assistent, men omhandler de samme kategoriene.

I tillegg til intervju har jeg benyttet observasjon av undervisningssituasjoner, elevsamtaler, plenum, teammøter og på fagdager med deltakere fra andre skoler. Observasjon er med på å sikre kvaliteten på data for analyse. Den gir også muligheter for eventuelt å gjennomføre nye intervjuer for å avklare mulige misforhold mellom intervju- og observasjonsdata.

Jeg har gjennomført undersøkelsen på egen arbeidsplass, og kjenner konteksten jeg forsker i. Dette kan være en styrke, men også bidra til at viktige spørsmål og oppklaringer for den videre analysen utelates. Dette søker jeg å sikre gjennom observasjon, men også i denne situasjonen kan nærheten gjøre at en overser problemstillinger. Min egen forståelseshorison vil påvirke min analyse.

Mine funn viser hvordan personalet på en norsk grunnskole tilegner seg forståelse av nye begreper, og hvilket innhold forståelsen har. Jeg har konsentrert meg om to begreper som betegnes som redskaper i arbeidet med elevenes læring i Kunnskapsløftet. Gjennom å utvikle modeller har jeg fått en oversikt over hvordan dette arbeidet foregår. Disse modellene kan brukes i arbeid med begrepsdrøftinger også i andre skoler og eventuelt forbedre disse.

Det er interessant at skolen har en forståelse av tilpasset opplæring og elevvurdering som til tross for lite begrunnelse i ytre krav og pedagogisk teori, er en forståelse som samsvarer med kravet i LK06. Det

sosialkonstruktivistiske læringssynet er viktig blant det pedagogiske personalet, de setter stor lit til forskere og fagpersoner som kommer inn utenfra, i deres arbeid med forståelseskonstruksjon og utviklingsarbeid.

Lærerne presiserer skoleleders betydning som tilrettelegger for og leder av utviklingsprosesser, og også skoleleders rolle som refleksjonspartner i forbindelse med utfordrende praksissituasjoner. Det er viktig at skoleleder har tid og ser nødvendigheten av å kjenne utfordringene i praksis, og være oppdatert på hva forskning, pedagogisk teori og ytre krav kan bidra med til disse.

I min undersøkelse deltar bare én assistent. Analysen av data fra intervju med denne viser hvor viktig det er med systematisk kommunikasjon mellom elevassistent, lærere og skoleleder. Dette gjelder ikke bare det daglige arbeidet, men de faglige drøftingene, begrepsdrøftinger, refleksjoner i team og plenum og opplæring i ny teknologi og metoder. Denne oppgaven kan bevisstgjøre skoler på dette området.

Funn i denne oppgaven stiller egentlig et nytt spørsmål: Hvordan legge til rette for at lærere skal lese pedagogisk teori, lover og forskrifter? Det blir hevdet at pedagoger og forskere mangler et felles språk å kommunisere på (Arneberg & Overland, 2004). Med utgangspunkt i mine funn og denne påstanden ville det være aktuelt å utvikle et samarbeid mellom skoler og høyskolebiblioteker med spredning av forskningslitteratur. Det er et faktum at å lese pedagogisk litteratur, lover og regler tillegges lærernes ubundne arbeidstid innen arbeidstidsbestemmelsene. FoU arbeid i form av aksjonsforskning tillegges den bundne arbeidstida. FoU prosjekter er derfor viktige også for å spre ny forskning og teori fra forskernivå til skolenivå.

Inger Reinsnes: *Hvordan gir elevsamtalen rom for medvirkning i egen læring? Dialogen som læringsarena i formativ vurdering.* Master i tilpasset opplæring, Høgskolen i Hedmark, 2009.

Innledning

Opgaven setter fokus på elevsamtalen som arena for elevens medvirkning i egen læring innenfor formativ vurdering. Det finnes rikelig med dokumentasjon på at elevmedvirkning i den formative vurderingen kan gi et økt læringsutbytte (Black & Wiliam, 1998). Bjørnsrud slår fast at elevmedvirkning er et sterkt innslag i de undervisningsformer som har kommet langt i arbeidet med tilpasset opplæring (Engh & Høihilder, 2008, s. 63). Limstrand hevder at elevsamtalen kan utgjøre et viktig endringspotensial i elevvurderingen. (Limstrand, 2008, s. 32). Elevsamtalen er en arena der elevens behov kan bli sett og ivaretatt, der eleven har mulighet til å uttrykke sine perspektiver, dvs. tanker og refleksjoner angående eget læringsarbeid. Elevsamtalen kan være et forum for å komme mer i kontakt med læringssituasjonen til den enkelte elev, og elevens medvirkning i samtalen kan gi en tydeligere forståelse av hva eleven mestrer, og hva eleven strever med. Læreren kan få viktig informasjon om hvor eleven står i læringsprosessen og kan tilpasse den videre veiledningen til dette.

Dale m.fl. har dokumentert at hver tredje elev i videregående skole har lite eller intet utbytte av elev-samtalene (Dale, Lindvig & Wærness, 2005, s. 153). Viddal hevder at dette har sammenheng med den formen for tilbakemeldinger elevene møter i elevsamtalen og i kommunikasjonen som foregår hver dag på skolen (Viddal, 2007, s. 93). På bakgrunn av dette har det vært interessant å se på kvalitetene ved elevsamtalen i grunnskolen, hvordan den kan bidra til elevens medvirkning og læring.

Teori

Jeg har valgt et sosialkonstruktivistisk perspektiv som mer detaljert kan beskrives som et erfaringsfilosofisk og samtidig interaksjonistisk syn på læring. Det innebærer at vurdering, eller tilbakemeldinger fra både lærer og elev, skal kunne være reelle bidrag for en endring av undervisningen og i læringsaktivitetene som partene er involvert i. Studien har hentet inspirasjon fra forskjellige områder, særlig fra klinisk psykologi og erfaringsfilosofi. Teoretisk lener den seg hovedsakelig på Schibbys

anerkjennende dialog og Viddals tilbakemeldingsdiskurser. I lys av et slikt grunnleggende dialogisk og konstruktivistisk perspektiv, bør elevsamtaler på sikt kunne utvikle elevens forståelse for hvordan han eller hun lærer og tilegner seg nye kunnskaper.

Undersøkelsen

Undersøkelsen er en del av forskningsprosjektet «Elevvurdering og tilpasset opplæring» som undersøker hvordan elevvurdering kan være et bidrag til realisering av tilpasset opplæring. Min studie gjelder et lite utsnitt av vurderingspraksisen som er undersøkt i prosjektet. Vurderingshandlingene dreier seg her om skriftlige og muntlige vurderinger som lærer og elev utfører i elevsamtalen, med vekt på muntlige vurderingshandlingene. Fokuset på elevens medvirkning i læringen, kan samtidig være et bidrag til tilpassingen av opplæringen. Intensjonen med undersøkelsen er å legge fram kunnskap om elevsamtalen som vurderingsverktøy for læringen i grunnskolen og å bidra til bevisstgjøring av praksis. Det empiriske materialet er innhentet ved observasjon av ni samtaler på mellomtrinnet ved to skoler i innlandet.

Hovedproblemstillingen i masteroppgaven er enslydende med hovedtittel:

Hvordan gir elevsamtalen rom for medvirkning i egen læring?

I studiens forsøk på å besvare problemstillingen, er dialogens sekvenser kategorisert i fire kontrasterende mønstre, som viser seg å sørge for kvalitativt forskjellige rom i dialogen. Disse er beskrevet som en anerkjennende og en ikke-anerkjennende dialog, og en læringsfremmende dialog og en læringsbegrensende monolog. De anerkjennende mønstrene er tolket som ivaretaende i forhold til elevens erfaringer og elevenes læring. Som kontrast ser de ikke-anerkjennende og læringsbegrensende mønstrene ut til å innskrenke elevens muligheter til å komme i kontakt med og gyldiggjøre elevens erfaringer og fremme læring.

Observasjonene ble foretatt på et tidspunkt der kvaliteten ved dialogen ikke var i forgrunnen og dialogbegrepet ikke var operasjonalisert. Dette medfører noen begrensninger for den kvalitative studien av dialogen. Kommunikasjon av nonverbal karakter som for eksempel mimikk,

gester, kroppsholdning, nyansert stemmebruk og tonefall, er i svært liten grad registrert. Viktig informasjon er dermed ikke tilgjengelig. Det har likevel vært mulig å identifisere en del eksempler på kommunikasjon som kan fremme eller hemme elevens medvirkning og læring.

Elevsamtalene avdekker både læringsfremmende og læringsbegrensende samtalemønstre. De begrensede samtalemønstrene er noe framtrepende, i det materialet viser en del eksempler på at lærerne stiller en del lukkede spørsmål, tar de fleste initiativ og styrer samtalen, gir ofte vurderinger der kriteriene for vurderingene ikke synes kjent for eleven. Videre spør læreren lite om elevens oppfatninger, samt gir generelle tilbakemeldinger som i liten grad er læringsstøttende for det videre arbeidet. Vurderingene lærerne foretar, er i all hovedsak rettet mot ferdigstilt arbeid. Det er svært få eksempler der lærerne gir tilbakemeldinger som gjelder det videre arbeidet, og det finnes ingen klare eksempler på at læreren veileder eleven i hvordan han eller hun kan arbeide videre med fagstoffet. Mye av grunnlaget for elevdeltakelsen i vurderingen synes å mangle, idet siktemålet med fagene og vurderingskriteriene synes å være fraværende. Ønskede prestasjoner eller læringsmål er ikke nevnt for noen av elevene i elevsamtalene.

Elevresponsen er lav i forhold til lærernes fragmentariske faglige spørsmål. Det finnes få eksempler der lærerne stiller åpne og undrende spørsmål angående fagene eller inviterer elevene til å dele sine læringsperspektiver. Det finnes ingen eksempler der læreren og eleven samtaler over et problemområde og forsøker å finne løsninger i fellesskap. En større elevdeltakelse i samtalene, ville kunne ha gitt en tydeligere tilbakemelding angående elevens faglige ståsted. Mitt siktemål med elevsamtalen har vært elevsamtalen som verktøy for å fremme læring og refleksjon. Lærerne har neppe hatt dette utgangspunktet. Det kan virke som lærerne ved begge skolene benytter samtalen til å undersøke, kontrollere og vurdere elevens arbeid. En rekke tidligere undersøkelser tenderer også mot at det er lærerens informasjonsbehov som er hensikten med elevsamtalen (Engh et al., 2007; Limstrand, 2006; Limstrand & Sjøbakken, 2004; Ulvik, 2002).

Inger Vigmostad: *Hvordan kan elevvurdering bidra til en bedre tilpasset opplæring? Vurdering for læring og kultur for vurdering med utgangspunkt i elevsamtalen.*

Master i tilpasset opplæring, Høgskolen i Hedmark, 2010.

Masteroppgavens forskningsspørsmål ble valgt for å søke etter svar på om elevvurdering kan gi muligheter til en forbedring av kvalitet i opplæringen. Oppgaven setter fokus på elevsamtalen som vurderingshandling, og om samtalene kan være et redskap som kan bidra til å gjøre opplæringen mer og bedre tilpasset og gi et økt læringsutbytte for elevene.

Underteksten *Vurdering for læring og kultur for vurdering med utgangspunkt i elevsamtalen* setter forskningsspørsmålet inn i en sammenheng siden oppgaven har to hovedtemaer. Temaene er tilpasset opplæring og elevvurdering samt utviklingsprosessen i delprosjektet «Elevvurdering og tilpasset opplæring». Vurdering for læring er en læringsfremmende og formativ handling, og kultur for vurdering med utgangspunkt i elevsamtalen blir belyst ved hjelp av den aktuelle skolens vurderingskultur slik den ble uttrykt og synliggjort med kartlegging av det pedagogiske personalet ved oppstart av prosjektet. Det videre arbeidet med kompetanseutvikling og utprøving av elevsamtalen som vurderingsverktøy i gjennomføringen av «Elevvurdering og tilpasset opplæring» danner også grunnlag for problemstillingen.

Refleksjonsgrunnlagets tema tilpasset opplæring, elevmedvirkning og vurdering for læring med elevsamtalen er grunnlag for undersøkelsen. Skoleutvikling, innovasjonsarbeid og skolens vurderingskultur danner basis for prosjektets utviklingsprosess, og ett av målene for forskningsprosjektet er å heve kompetansen til det pedagogiske personalet med tanke på skolens vurderingspraksis for elevsamtaler og tilpasset opplæring.

Prosjektgjennomføringen er et eksempel på aksjonsforskning som forskende partnerskap sett i forhold til skoleutvikling og kompetanseutvikling. Refleksjoner underveis og etter gjennomført prosjektperiode utdyper problemstillingen «Hvordan kan elevvurdering bidra til en bedre tilpasset opplæring?» og gir en hermeneutisk tolkning som beveger seg

fram og tilbake mellom deler og helhet, og egen forforståelse av kontekst og mening er situasjonsbetenget og påvirker fortolkningen av de ulike fenomenene.

Som deltaker i forskningsprosjektet har jeg studert et utsnitt av den undersøkte vurderingspraksisen på en grunnskole fra 2. til 7. trinn ut fra et konkret handlingsperspektiv. Jeg har valgt elevsamtalene som analyseområde fordi jeg mener de er av betydning for kvaliteten i samhandlingen mellom elev og lærer og at det relasjonelle forholdet er en viktig del av læringsarbeidet.

Det empiriske materialet bygger på 11 lærerlogger fra gjennomførte elevsamtaler som viser kvalitative aspekter i dialogen og relasjonen mellom lærer og elev. Lærernes oppsummerende refleksjoner etter samtalene er brukt i analysen, og jeg har også hatt tilgang til prosjektmaterialets referater, oppsummeringer og prosessintervjuer.

For å besvare forskningsspørsmålet er dialogsekvenser analysert ved å benytte en utvidet modell for didaktisk relasjonstenking (Fuglestad, Lillejord & Tobiassen, 1999) med samhandling lærer–elev som det sentrale området for de didaktiske kategoriene. Kategoriene er mål, faginnhold, evaluering/vurdering, læringsaktiviteter og didaktiske forutsetninger med elevenes læreforutsetninger og skolens rammefaktorer. Videre har jeg brukt Reinsnes (2009) sitt verktøy for analyse av dialogsekvenser med fire kontrasterende mønstre for to av lærerloggene og analysert utsagn ut fra mønstre for anerkjennende og læringsfremmende dialoger.

Resultatene viser eksempler på at elevsamtalen som vurderingsverktøy kan fremme læring og refleksjon og har en overvekt av anerkjennende og læringsfremmende mønstre. De er mer fremtredende hos lærerne enn hos elevene.

Problemstillingens antakelse om at elevvurdering kan bidra til en bedre tilpasset opplæring ble svakt bekreftet ut fra prosjektets foreliggende lærerlogger og refleksjoner. Siden undersøkelsen ikke kan bidra med klare svar og konklusjoner ut fra dette grunnlaget, vil en implikasjon være at arbeidet med utvikling av elevsamtalen bør drives videre

og ikke avsluttes med prosjekt «Elevvurdering og tilpasset opplæring.» Utprøving av elevsamtaler var en ny erfaring for noen av lærerne og varierte med ulik bruk av maler. Refleksjonene og erfaringene som er gjort, kan gi innflytelse for neste omgang med elevsamtaler og bidra til å videreutvikle vurderingskulturen på skolen. Konklusjonen viser indikasjoner på at skolens vurderingskultur og elevsamtalen som vurderingsverktøy har et videre utviklingspotensial.

5. DRØFTING OG SAMLEDE PERSPEKTIVER

I dette prosjektet har vi vært opptatt av bevisstheten blant lærere, elever og foresatte om elevvurdering, og om vurderingens sammenheng med tilpasset opplæring. Prosjektet belyser også elevvurdering i praksis. En overordnet intensjon med undersøkelsen er å bidra til bedre tilpassing av opplæringen og utvikling av kompetanse på området.

Elevvurdering, som det nye nasjonale prosjektet *Vurdering for læring* (påbegynt 2010) understreker, er noe som bør skje kontinuerlig, og hele tida vil kunne påvirke hvordan elever, foreldre og foresatte ser på læringsvirksomhet – ikke bare summativt, men en vurdering som omfatter både det formative og det summative. Det betyr at vi anser tilpasset opplæring, hjem–skolesamarbeid og elevvurdering som en del av en dannelsesreise hvor identitet, selvfølelse, mestring og gjensidig anerkjennelse, og helst ikke underkjennelse, er viktige komponenter (Steinsholt & Dobson, 2011).

Vi har stilt tre forskningsspørsmål:

1. Hvordan forstås og praktiseres elevvurdering sett i relasjon til tilpasset opplæring?
2. Hvilken sammenheng kan det være mellom skolens samarbeid med elevenes foresatte og tilpasset opplæring?
3. Hvordan kan skolen utvikle gode vurderingskulturer?

5.1 Svar på forskningsspørsmål 1

– Hvordan forstås og praktiseres elevvurdering sett i relasjon til tilpasset opplæring?

Når det gjelder forståelsen av tilpasset opplæring og elevvurdering, kan vi oppsummere med at de fleste lærerne har et bevisst forhold til elevvurderingens sentrale betydning for tilpassing av opplæringen. Det å vurdere elever med høyst ulike forutsetninger ble av de fleste ikke sett som noen stor utfordring, bortsett fra når det gjelder *formidling* av vurderingen til de minoritetspråklige elevenes foreldre. Dette kommer vi tilbake til under forskningsspørsmål 2. Elevenes egen medvirkning i vurderingen ble spesielt høyt verdsatt; på alle de fire skolene i undersøkelsen var det følgende utsagn som fikk størst tilslutning blant lærerne: «Det er viktig at elevene utvikler evne til å vurdere eget arbeid». Men i observasjonene fra elevvurdering i praksis var elevenes egenvurdering ofte ikke så framtrepende.

Et slående inntrykk etter observasjonene er den store variasjonen i vurderingspraksis. Stor variasjon i praksisformer registreres for øvrig i svært mye av skoleforskningen (for eksempel Nordahl, 2009). Et sentralt begrep i studiet av vurderingsformer i undervisningen i denne undersøkelsen, er *vurderingshandlinger*. Vi har definert begrepet vidt; for eksempel kan både lærere, elever og foresatte delta i vurderingshandlinger, og både skriftlige, muntlige og ikkeverbale kommunikasjonsformer kan inngå (jf. kap. 2). *Elevsamtalen* ble på alle skolene betraktet som en sentral arbeidsform for vurdering og tilpasset opplæring. Til sammenligning var det få som nevnte mappevurdering eksplisitt, og vi observerte det heller ikke i praksis. Mange vurderingshandlinger var altså knyttet til elevsamtalen og bruken av den tilhørende planboka, noe som derfor er viet betydelig plass i rapporten. Masteroppgavene som er skrevet i tilknytning til prosjektet, griper også fatt i dette (se kap 4).

Samtalenes innhold, organisering og frekvens varierte mye. Som oftest foregikk de langt sjeldnere enn det som var den opprinnelige planen. Selv om elevens egenvurdering alltid var en del av samtalen og teksten i planboka, var potensialet for metakognisjon og dialog om læringsutvikling

ofte dårlig utnyttet (jf. Reinsnes, 2009). Elevene fikk imidlertid ofte positiv tilbakemelding. Lærerne brød seg også om elevenes sosiale situasjon, for eksempel relasjonen til medelevene. I de aller fleste observerte samtalene virket det som om situasjonen ble opplevd som god for elevene, og at de følte seg sett og ivaretatt.

Gjennomføringen av samtalene varierte mellom å foregå kollektivt i små grupper eller i dialog mellom en lærer og en elev. Vi registrerte også bruk av digitale hjelpemidler (digital planbok) i tilknytning til elevsamtalen. Også andre vurderingsformer varierte mye i de observerte klassene, uten at denne variasjonen gjør det mulig å konkludere med at elevvurderingen konkret førte til en opplæring som var mer tilpasset, og/ eller om det var slik at den tilpassede opplæringen innebar bestemte valg når det gjaldt elevvurdering, jf. figur 33. Vi fant eksempler på at vurderingshandlinger i klasserom både åpnet for en pedagogisk differensiering hvor elever kunne velge tematisk og i forhold til vanskegrad, og for en organisatorisk differensiering som førte til at en forholdsvis nyankommet innvandrer til Norge var tatt ut av klassen for undervisning i noen av timene.

I lærerintervjuene kom det fram at rutiner for vurdering av grunnleggende ferdigheter i alle fag i liten grad var utviklet. Det samme gjaldt kriterier for oppnåelse av kompetansemål og elevenes utvikling av egne læringsmål i forhold til kompetansemålene. Vi så eksempler på vurderingshandlinger hvor elever utviklet egne læringsmål i forhold til kompetansemål, men det var sjelden. Gjennom hyppigere dialog om formulering av egne mål kunne elevene ha fått et nærmere forhold til sin egen kompetanseutvikling. Det var mer vanlig at læreren formulerte mål på tavla, og elevene skrev dem av og inn i planboka. Hvis vi kan peke på noen form for tilpassing her, var det at elevene gjorde et utvalg av de foreslåtte læringsmålene. At lærerne ikke lot elevene formulere egne mål, kan ha sammenheng med at de gjerne ville komme i gang med undervisningen så raskt som mulig, og ikke ønsket å bruke for mye tid med vurderingskomponenter så tidlig i en 2–4 ukers undervisningsperiode.

Dette viser at samspillet mellom valg av vurderingshandlinger og fokus på læring ikke fungerte optimalt, noe som er en av hovedintensjonene med vurdering for læring. Eksempelene over viser dessuten at det var

lærerne som i hovedsak satte premissene, og sett i et maktperspektiv er det lite her som indikerer at elevene kom i en maktposisjon slik at de selv kunne ta en sterkere hånd om egne vurderingshandlinger og egen læringsprosess.

Vi så også på planbøkene som en viktig arena for praktisering og dokumentasjon av vurderingshandlinger og tilpasset opplæring gjennom å stille følgende to delspørsmål: Hvordan kommer sammenhengen mellom tilpasset opplæring og vurdering til syne i planbøkene? Hvordan og på hvilke måter er det flere stemmer til stede i disse planbøkene?

En konklusjon på det første delspørsmålet er at planbøkene dokumenterte hvordan tilpasset opplæring i stor grad var både kollektivt orientert og kollektivt formidlet, jf. eksemplet over. Hvis det var mer omfattende individuelle tilpasninger, var det i forhold til elever som hadde spesielle behov og forutsetninger, f.eks. elever med forholdsvis lite skolegang i Norge og heller ikke så mye skolegang fra hjemlandet.

I det andre delspørsmålet er det stemmen til læreren, foreldrene, eleven selv og medelever som er av interesse. Vi merket oss med en gang at bidrag fra medelever var fraværende i planbøkene. Selv om samtalen i noen tilfeller var felles, var det slik at læreren hadde en dialog med en og en elev mens de andre hørte på. Dette demonstrerer hvordan tilpasset opplæring foregikk kollektivt og preget hele læringsmiljøet (bred tilnærming til tilpasset opplæring), og samtidig at behovene hos individet ble ivaretatt (smal tilnærming til tilpasset opplæring).

Som vi har omtalt tidligere i denne rapporten, er det Bakhtin (1984) som har utviklet en teoretisk forståelse for tekster som har flere stemmer, det som han kaller for polyfoni. I en norsk vurderingskontekst er det særlig Dysthe (2003) som har sett på elevmapper som en samling av forskjellige stemmer. Innenfor hermeneutikk (Gadamer, 1991) og postmoderne pedagogisk litteratur (Steinsholt & Dobson, 2009) er begrepet «flere stemmer» ikke noe nytt, og i det som følger, har vi blitt inspirert av de nevnte forfatterne når vi anser at flere stemmer både kan dominere,

konkurrere og supplere hverandre (Dobson, 2009). Sagt på en annen måte, ulike stemmer i elevenes planbøker, kan forstås som uttrykk for et maktforhold.

Det var tydelig at planbøkene var en arena hvor andre stemmer kunne komme fram, ved at bøkene var organisert slik at det var avsatt plass til elevens egenvurdering (elevens vurderingshandling) og foreldrenes vurdering (vurderingshandling). På slutten var det plass for læreren til å skrive inn sin vurdering av perioden (læreren vurderingshandling). I de fem omtalte planbøkene vi fulgte utviklingen i, registrerte vi både liten og variabel foreldreaktivitet. Det kan derfor konkluderes med at foreldrenes stemme var relativt svakt til stede i planboka som instrument.

Når det gjelder elevenes egne vurderinger, var de generelt opptatt av å kommentere om de hadde nådd sine læringsmål. Prøvene de hadde i perioden, ble her brukt som en målestokk på dette. Kontaktlæreren var mindre opptatt av prøvene, selv om de gjerne var kommentert, og hun hadde en tendens til å uttale seg mer generelt om måloppnåelse i termer som 'oppnådd' eller 'ikke oppnådd', og ikke i grad av oppnåelse. Det var generelt lite utvikling i tilbakemeldingsprosessen. Sagt på en annen måte, selv om det var meningen at elevene skulle jobbe videre med det faglige (vurdering for læring), var målene kommentert som om det gjaldt vurdering av læring (en summativ form).

Kontaktlæreren avsluttet oftest sin vurdering med noe positivt, gjerne tilknyttet til elevens personlighet. Her er det nærliggende å sammenligne med Hattie og Timperleys (2007, s. 81–112) modell som beskriver effektiv tilbakemelding i forhold til fire komponenter: oppgave, læringsprosessen, selv-regulering og selvet. Når læreren avsluttet sin vurdering med en kommentar om eleven som person, er det mye likt det som Hattie og Timperley (2007) vektlegger i sin forståelse av selv-utviklingen. Læreren var i sin tilbakemelding opptatt av oppnåelse av læringsmålene, og dette er i tråd med en oppgavefokuset tilbakemelding. Et eksempel på oppfordring til mer øving og innsats, er når læreren henviser til elevens evne til å selv-regulere sine læringsprosesser. Men det var sjelden at læreren ga en tilbakemelding om læringsprosessen, dvs. hvorvidt eleven jobbet på en effektiv måte eller om arbeidsmåten skulle korrigeres og endres i

retning av en ny læringsstrategi. Dette betyr ikke at læreren ikke gir slike tilbakemeldinger i det hele tatt, bare at de ikke gis i planboka. Og her er vi inn på både fordeler og ulemper med planboka.

Planboka er kanskje lite egnet for å gi en fullverdig tilbakemelding, men den forenkler vurderingshandlinger gjennom at de skriftliggjøres. Når læren gir en muntlig tilbakemelding til en eller flere elever samtidig, har hun eller han mulighet til å formidle denne tilbakemeldingen på en «rik måte» med kroppen, tonefallet i stemmen, og ved bruk av flere ord. Som vi har understreket, er planboka en arena for vurderingshandlinger hvor både læreren, eleven og de foresatte er til stede, men det er læreren som har det siste og klart mest avgjørende ordet. Dermed er det slik at eleven, på sett og vis, følger opp intensjonen i dagens forskrifter (§ 3-12, sitert tidligere) og at de medvirker til sin egen vurdering, men det er alltid underlagt lærerens vurdering til slutt. Sett i et mer positivt lys skaper planboka en flerstemmig vurderingshandling, som ikke bare kan dokumentere læringsarbeid og grad av tilpasning, men har *illokusjonært* og *prolokusjonært* potensiale. Det betyr at selv om ikke alle parter nødvendigvis trenger å være enig i det konkrete innholdet i tilbakemeldingen, så fører planboka til økt bevissthet om vurdering, læring og tilpasset opplæring. Dette er en form for *illokusjonært* potensiale; en slags forutsetning for å forstå innhold i tilbakemeldingen. Lærerens vurdering og elevens egenvurdering kan føre til fornyet motivasjon og et endret handlingsmønster, for eksempel, og dette kan igjen føre til en realisering og konkretisering av *prolokusjonært* potensiale (altså ny handling).

For å oppsummere svaret på hovedforskningsspørsmål 1, så vi en elevvurderingspraksis som var uttrykk for tilpasset opplæring, og omvendt, en tilpassing av opplæringen som var en konsekvens av vurderingshandlingene, jf. figur 1. Men vi fant ingen klar kausal sammenheng i våre observasjoner; sammenhengen mellom vurderingshandlingene og tilpassing av opplæringen varierte fra eksempel til eksempel i våre data. I opplæringssituasjonen generelt og vurderingshandlingene spesielt var elev- og lærerstemmer tydelig til stede, med det avgjørende ordet var oftest hos læreren. Sagt på en annen måte: læreren sitter fortsatt med en klar maktfordel, selv om eleven er invitert til å medvirke i sin egen vurdering.

5.2 Svar på forskningsspørsmål 2

– Hvilken sammenheng kan det være mellom skolens samarbeid med elevenes foresatte og tilpasset opplæring?

I dette spørsmålet er det sammenhengen mellom tilpasset opplæring og skole–hjem-samarbeidet som er i fokus. Vi har lagt vekt på språklige og kulturelle faktorer som kan påvirke dette forholdet og hvordan de er utgangspunkt for en kulturell tilpasning, eller det som vi tidligere i rapporten har kalt en kvalitativ differensiering (kap.2.2). Spesielt var forholdet mellom innvandrereforeldre og etnisk norske foresatte interessant å se nærmere på.

Kulturen har en sentral og positiv betydning for barnas motivasjon og deres læreforutsetninger dersom forholdet mellom hjem og skole er preget av verdifelleskap og interessefelleskap, omvendt hvis forholdet er preget av interesse- og verdikonflikter (jf. Engen 1989; Se også kap. 2). Samarbeidet mellom hjem og skole representerer derfor en viktig forutsetning for å realisere målet om tilpasset opplæring. Det var interessant i denne sammenhengen å undersøke nærmere hvilke muligheter og hvilke barrierer som kan sies å være til stede for samarbeidet, og hvordan samarbeidet ble opplevd og erfart av begge parter. Vi merket at vurderinger av elevenes prestasjoner ofte var brukt av lærerne som utgangspunkt for informasjon og tilbakemelding til foreldrene – for dialog og samtale og for foreldremedvirkning/-involvering og samarbeid med foresatte. Det betyr at vurdering av elevprestasjoner, som var en vurderingshandling i seg selv, ble grunnlag for en ny vurderingshandling: informasjon og tilbakemelding til og samtidig fra foresatte. I denne vurderingshandlingen var stemmen til foresatte viktig, men likevel med mindre innflytelse og makt enn lærernes.

Ser vi på våre funn i lys av begrepene verdi- og interessefelleskap/-konflikt, kan det synes som at mangel på gjensidig informasjon, kunnskap og tillit kan føre til konflikter snarere enn felleskap når det gjelder samarbeid med noen av foreldrene om opplæring av elevene. Lærerne ga uttrykk for usikkerhet i samarbeidet med foresatte fra språklig minoriteter. Lærerne lurte på hvordan de skulle formidle informasjon om elevens

skolefaglige utvikling, om foreldrene forsto det de prøvde å formidle, og noen av lærerne stilte spørsmål ved om foreldrene i det hele tatt var interesserte i skolen og opplæringa av eleven.

Foreldrene sa klart at de ønsket mer kunnskap både om eget barn i skolen og om hvilken vurderings- og undervisningspraksis som skolen benyttet, det gjaldt begge gruppene med foresatte. Mangel på kunnskap om skolen og en avmaktsfølelse når de ikke blir hørt, kan trolig passivisere foreldrene på en måte som lærerne oppfatter som om de ikke er interesserte. Det var også foreldre i gruppen med etnisk norske foreldre som etterlyste klarere informasjon om målsettinger for elevenes læring i de ulike fagene. Det kan virke som et paradoks at skolen i liten grad differensierer informasjonene til foresatte ut i fra deres språklige og kulturelle bakgrunn og erfaringer, samtidig som de savnet større interesse og engasjement fra noen grupper foresatte.

Foreldrene viste stor interesse for skolen og ga tydelig uttrykk for å ha et sterkt interessefelleskap med skolen. Men i følge morsmåslæreren opplevde flere minoritetsspråklige foreldre å bli skuffet, for eksempel ble de skuffet over at skolen ikke greide å løfte mange i denne elevgruppen faglig. Andre eksempler var at elever som sliter, ikke fikk den hjelpen foreldrene mente de trengte, og at skolen ikke stiller høye nok forventninger og krav til eleven. Slike forhold kan bidra til å svekke interessefelleskapet mellom hjem og skole.

Vi mener å kunne finne eksempler på det som kan kalles forventninger til skoleprestasjoner og «utdanningsdriv» hos våre foreldreinformanter. Flere kommenterte at lærere stort sett gav rosende tilbakemeldinger selv om det var feil i elevenes arbeider, og de mente at lærerne burde stille høyere krav til elevene enn det de opplevde ble gjort (jf. Klette, 2004). Uttalelser fra morsmåslæreren viser også at mange av foreldrene kommer fra land der elevene må arbeide hardt for å greie skolen bra og komme videre i utdanningsforløpet. De kan bli usikre i møte med et skolesystem som ikke i samme grad påpeker for elevene og foreldrene hvordan eleven kan bli bedre. Vi så i intervjuene at foresatte tar elevens lekser og behov for hjelp og støtte svært alvorlig, men ikke alle har forutsetninger for å hjelpe eleven hjemme.

Et eksempel på mulig verdikonflikt er når foreldre opplever at deres verdier ikke blir respektert i skolen, noe som kan føre til total mangel på tillit til skolen som system. Viktige forutsetninger for utvikling av et positivt og fruktbart samarbeid er blant annet at lærerne kjenner foreldrene og møter dem med respekt (jf. Banks, 2005). Morsmåslæreren understreket hvor viktig det var at skolen respekterte foreldrenes verdier når det gjaldt mat, påkledning og kropp/nakenhet.

Elevene i ei av språkgruppene på skolen fikk i noen grad undervisning ut i fra egne språklige forutsetninger. Men til tross for at skolen hadde morsmåslærer og at noen av elevene fikk morsmålsundervisning en time i uka, bygget undervisningen trolig i liten grad på prinsippet om kvalitativ differensiering (jf. Engen, 1989). Det bygger vi på at morsmåslæreren sa at skolen i liten grad inkluderte språklig og kulturelt mangfold i undervisningen, og at det var elevene og foreldrene som måtte tilpasse seg skolens praksis, ikke omvendt. Det kan bety at elever som tilhører minoritetsgrupper, ikke får tilpasset opplæring slik intensjonen i læreplanen er (jf. Sand, 1996; Engen & Lied, 2010; 2011; Boakaz, 2007; Lidén, 2001).

Begrepet kvalitativ differensiering kan også, slik vi ser det, innbefatte foreldresamarbeidet og hvordan det ble tilrettelagt; og spesielt når det konkretiseres i vurderingshandlinger hvor tema for skole-hjem-samarbeid er elevprestasjoner. Disse dialogene om elevprestasjoner er uttrykk for vurderingshandlinger som ikke bare er summative, men også formative, og omfatter informasjon og tilbakemelding mellom foreldre og foresatte. Det kom fram at skolen prøvde å bruke tolk på møter for at foreldrene skulle forstå, og at det én gang var blitt holdt et eget foreldremøte for foresatte med minoritetsspråklig bakgrunn. Dette er eksempler på at skolen prøver å gjøre andre og mer tilpassede ordninger for enkeltgrupper. Likedan det at morsmåslæreren brukes i formidling av informasjon. Slik vi forstår Engen og Lied (2010; 2011), er undervisning som bygger på prinsippet om kvalitativ differensiering, en viktig forutsetning for tilpasset opplæring. Skolen vil være avhengig av et samarbeid med foreldrene, men også med andre som kjenner elevens bakgrunn, for eksempel morsmåslærer, for å kunne utvikle et flerspråklig og flerkulturelt innhold i skolen.

Internasjonal forskning peker på fire momenter som er viktige med tanke på at elevene skal lykkes i skolen: foresattes forventninger til skoleprestasjoner, deres interesse for skolearbeidet hjemme og på skolen, leksehjelp og dialog om skoleframgang (Hattie referert i Kunnskapsdepartementet, 2010, s. 7 og s. 343). Alle disse momentene berører direkte og/eller indirekte samarbeidet hjem–skole og viser at det er en klar sammenheng mellom skolens samarbeid med foreldrene og mulighetene for å gi tilpasset opplæring for elevene.

Vi vil her kort oppsummere hva vi fant når det gjelder hvilke muligheter og barrierer som kan sies å være til stede for et samarbeid mellom hjem og skole knyttet til Hatties fire momenter. For det første synes det å ligge store *muligheter* for utvikling av et gjensidig samarbeid knyttet til Hatties to første punkter om betydningen av *foresattes forventninger til skoleprestasjoner og deres interesse for skolearbeidet*. Foreldrene gav uttrykk for stor interesse og engasjement i elevens skolefaglige utvikling. De ønsket mer informasjon og tettere kontakt med lærerne og med skolen, og flere ga uttrykk for et «utdanningsdriv» i forhold til egne barn.

For det andre kan det synes som om skolens praksis og mangel på gjennomarbeidede strategier for håndtering av språklig og kulturelt mangfold i elev- og foreldregruppen gir noen *barrierer* for utvikling av samarbeid med foresatte som i liten grad kjenner det norske skolesystemet. Det stemmer med flere andre undersøkelser, jf. kapittel 2. Dette handler om det som hos Hattie kalles *dialog om skoleframgang*. Mange lærere ga uttrykk for at de syntes det var vanskelig å få samarbeidet til å fungere spesielt i forhold til foresatte fra språklige minoriteter, og mange hadde ikke erfaringer med samarbeid med denne foreldregruppen. Den enkelte lærer kan synes å stå litt alene når det gjelder å bygge opp et godt samarbeidsforhold til alle grupper foreldre. Det gjør samarbeidet svært personavhengig og sårbart med tanke på å skape og/eller opprettholde et verdi- og interessefelleskap mellom hjem og skole. Det er behov for utvikling av et sterkere tolkningsfelleskap innad i skolen, og her kan aksjonsforskning som inkluderer hele skolen spille en stor rolle.

Vi mener også å kunne si at det i skolen ligger mulighetene for utvikling av samarbeidet: dersom skolen i større grad vender blikket mot egen praksis når det gjelder informasjons- og kontaktformer og endrer disse i tråd med foreldrenes behov og forutsetninger, vil foreldrene få større muligheter til å se «helheten».

Skolen har et ansvar for å bygge opp tillit til foreldrene gjennom å respektere deres verdier og gjøre at elevene lykkes. Her kan ansettelse av morsmålslærer være viktig for å skape tillit og delvis verdifelleskap med hjemmet, samt bidra til muligheten for en undervisning som bygger på prinsippet om kvalitativ differensiering.

På bakgrunn av dette kan det synes som om skolen i større grad bør arbeide med å gjøre undervisningens mål, innhold, arbeidsmåter og vurderingspraksis mer eksplisitte og synlige for mange av foreldrene, uavhengig av språklig og kulturell bakgrunn (jf. Brooker, 2003; Bernstein, 1971), og vise et tydelig læringsfokus og høye læringsforventninger til alle elevene.

5.3 Svar på forskningsspørsmål 3

– Hvordan kan skolen utvikle gode vurderingskulturer?

Med dette spørsmålet ville vi fokusere på hvordan skolen kan utvikle gode vurderingskulturer og hvilken betydning slike kulturer kan ha for tilpasset opplæring. I lærerintervjuene fant vi at bare 1 av 5 lærere mente at elevvurdering fungerer godt på deres skole, selv om halvparten av dem som uttalte seg, jobbet på skoler med elevvurdering og tilpasset opplæring som satsningsområde. Altså er det grunn til å stille spørsmål ved den eksisterende vurderingskulturen, selv om bildet varierte mye mellom skolene.

Det er hovedsakelig gjennom et casestudium vi har belyst dette forskningsspørsmålet. En av skolene, 'Lund', ønsket å utvikle sin vurderingskultur. Hvordan kunne et 'forskende partnerskap' mellom skole og høgskole bidra til dette (jf. kap. 3.1)? Å utvikle et omforent tolkningsfelleskap

er sentralt for å etablere en god vurderingskultur. Dette lar seg vanskelig gjøre uten at deltakerne i organisasjonen er involvert og at prosessen er forankret hos ledelsen. På hvilken måte dette skulle foregå på Lund, ble hele tida avklart i samarbeidsmøter mellom de involverte partene og høyskolen. Både ledelsen, ei prosjektledergruppe og hele personalet var involvert. I kartleggingen framkom det tidlig i prosessen at synet på vurderingskulturen var sprikende i personalet, siden halvparten av lærerne unnlot å krysse av på om elevvurdering fungerte godt på deres skole, mens andre mente at elevvurdering 'er en del av kulturen; det ligger i veggene'. Altså manglet tokningsfellesskapet. Dette viste seg også i den store spredningen i assosiasjonene til elevvurderingsbegrepet. Det var imidlertid bred enighet om betydningen av elevens egen medvirkning i vurderingen.

Da vi som forskere la fram disse resultatene i plenum, ble det igangsatt et arbeid i personalgruppen, og deltakerne kom fram til *elevsamtalen* som et område de i fellesskap ville satse på. Underveis ønsket lærerne derfor påfyll av kompetanse på dette området på en planleggingsdag, jf. Nordahls tanker om det forskningsbaserte utviklingsarbeidet (Nordahl, 2007a; Jf. kap. 3). Et annet kurstema var samarbeid med minoritetsspråklige foresatte, noe som ble et parallelt satsningsområde for skolen i dette prosjektet.

De nevnte tiltakene inngikk i nedenstående framdriftsplan som vi kom fram til sammen med skolen. Denne planen korresponderer med andre modeller for praktisk aksjonsforskning (jf. Carr & Kemmis, 1986) eller forskende partnerskap (jf. Schmuck, 2006). Et etter vår mening velfungerende partnerskap der alle deltakeres stemmer slapp til, utviklet seg raskt, trass i at utgangspunktet for forskningsprosjektet var forhåndsbestemt (jf. teknisk aksjonsforskning, Carr & Kemmis, 1986).

1. Utvikling av design og modeller 2. Strategimøte 1, forankring i ledelsen og blant de ansatte
3. Start datainnsamling 4. Analyse og oppsummering etter datainnsamling
5. Tilbakemelding av funn så langt og prioriteringer videre 6. Analyse av prioriteringer og valg 7. Strategimøte 2, etablering av strategiplaner 8. Kompetanseutviklingstiltak i form av kurs
9. Gjennomføring av elevsamtaler og refleksjon over egen lærerrolle (logg) 10. Analyse av lærernes handlinger
11. Drøfting og evaluering av prosessen 12. Veien videre – evt. justering
13. Formidling, publisering

En strategiplan for utvikling av elevsamtalen som verktøy ble laget og iverksatt av lærere og ledelse (Vigmostad, 2010). Gjennom en prosess i personalet ble en mal for elevsamtalen utformet. Lærerne ønsket noe differensiering fra 1. til 7. trinn i denne malen. Sannsynligvis var det slik at trinnteamene vurderte behovene ulikt. Dette tyder på et tolkningsfellesskap som utviklet seg gjennom samtaler og forskjellighet, snarere enn ved entydig konsensus. Denne måten å arbeide på gir grunnlag for en kontinuerlig utvikling som ikke prøver å innsnevre et bestemt meningsinnhold for elevsamtalen, og indikerer en dynamisk vurderingskultur med rom for dialog. Som både vår og annen forskning viser (se kap. 2 og 4), praktiseres elevsamtalen på mange måter, og dette gir rom for at denne vurderingsformen i utgangspunktet er velegnet til å skape muligheter for tilpasset opplæring, både på gruppe- og individnivå.

Teamnivået ser ut til å ha stor betydning i utvikling av kultur for vurdering og tilpassing, noe vi også har observert på de andre skolene i undersøkelsen. Little (1990) har identifisert en rekke nøkkeltrekk i lærerteam: felles planlegging og forberedelse, felles språk, observasjon av kolleger i praksis i klasserom og en felles deling av nye ideer med hverandre. Teamarbeid er godt etablert i norske skoler (Vibe, Aamodt & Carlsten, 2009), som i mange andre land. Gjennom tolærerundervisning blir lærere vant til å observere hverandres undervisning. Det som ofte

kan mangle, er en felles deling av nye ideer, utenom eventuelle spesielle tiltak. LP-modellen, og for den del vårt eget forskningsprosjekt, er eksempler på prosjekter som kan legge til rette for en slik erfaringsdeling.

5.4 Behov for fremtidig forskning

På basis av våre funn og analyse vil vi foreslå følgende temaer for fremtidig forskning:

1. Hvordan kan elevenes og foresattes stemme få en mer likestilt plass sett opp imot lærerens stemme i vurderingshandlinger? Lærerens maktposisjon i form av den faglige og profesjonelle kompetansen kan lett motvirke at ulike stemmer høres. Dette henger sammen med neste punkt.
2. Vi vil foreslå ytterligere forskning på strategier som kan gjøre undervisningens mål, innhold, arbeidsmåter og vurderingspraksis mer eksplisitt og synlig for de foresatte, spesielt når de kommer fra minoritetskulturer. Vi tør hevde at kunnskap og informasjon er makt, slik at det blir viktig for foreldre å ha mer kjennskap til skolen og læreplanen generelt, og spesielt – sett i samband med dette prosjektet – ha innsikt i grunnlaget for vurdering og tilpasset opplæring.
3. Vi foreslår også en mer systematisk analyse av prosesser som skjer på teamnivå i skolen, med tanke på hvordan kulturer for tilpassing og vurdering utvikles. Videre forskning om dette kunne ta utgangspunkt i en revidert versjon av figuren vi introduserte tidligere i rapporten (kap.2), med følgende faglig begrunnelse:

Før var det vanlig å tenke *vurdering av læring* og å ha fokus på hva elevene lærte (retting av prøver, avsluttende eksamener etc.), mens fokuset nå er endret til *vurdering for læring*. Dermed har vi altså lagt vekt på det formative aspektet, den vurderingsom er ment som et bidrag til å videreutvikle kunnskap og ferdigheter. Lærerens veiledning blir viktig. Elevene og foresatte bør få kjennskap til hvor elevene har kommet i forhold til de ulike læringsmålene, og hva som står igjen, men også hvordan de bør arbeide for å nå målene. Dette dreier seg om å ta læringsstrategier

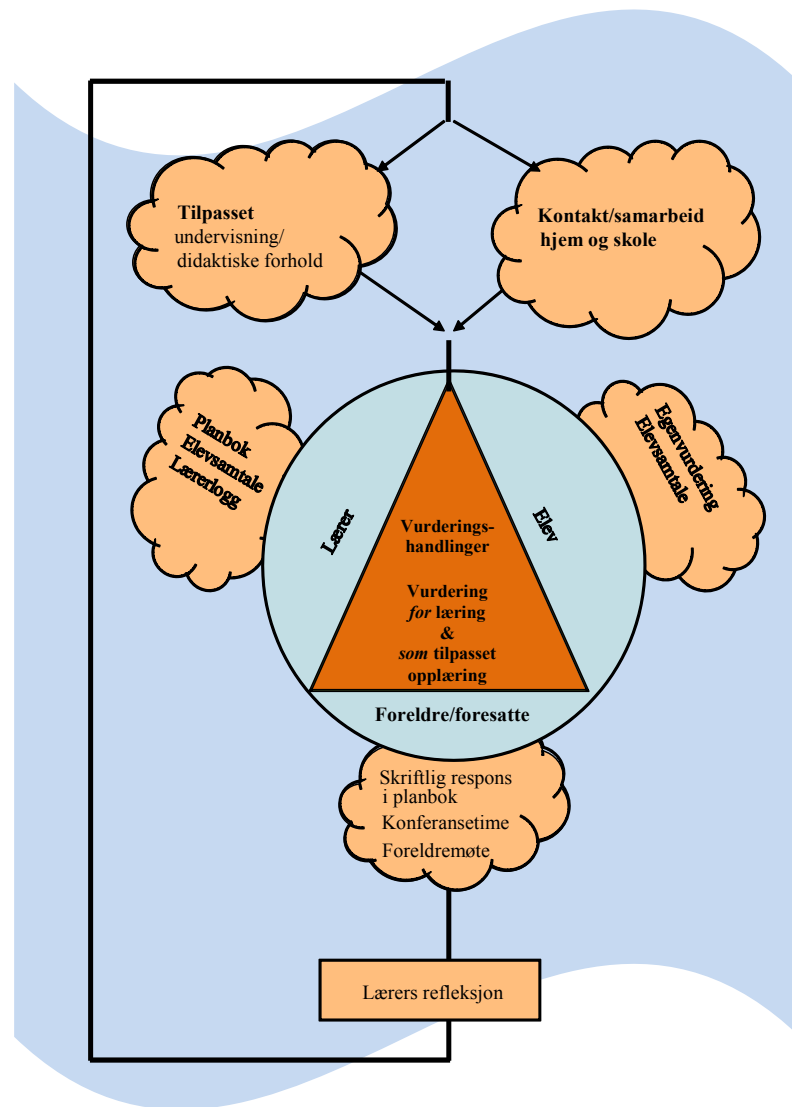
i bruk, og må nødvendigvis skje i en dialog mellom læreren og eleven. Elevsamtalen mellom lærer og elev(ene), samtalen med foreldre og tilbakemelding er viktige stikkord i denne sammenheng (Dobson & Engh, 2010). Det er sannsynlig at en dreining fra *vurdering av læring* til *vurdering for læring* for noen foreldre kan være en ny og annerledes måte å tenke om vurdering på, og at det dermed vil stille krav til informasjon og dialog for å skape et tolkningsfelleskap og et omforent grunnlag for utvikling av en vurderingskultur på skolen.

Figuren illustrerer en tenkning om elevvurdering og tilpasset opplæring som omfatter de tidligere omtalte hovedelementene (jf. figur 1):

- Strukturelle bakgrunnsfaktorer
- Sosiale relasjoner mellom deltakere
- Vurderingshandlinger
- Tilpassing av opplæringen

Det nye elementet i vår forståelse er at alle aktørenes stemmer gjennom dialogen framheves i vurderingshandlingen, gjennom at selve vurderingen blir en form for tilpassing av opplæringen i seg selv. Vi hadde tidligere som utgangspunkt at vurderingen kom først og tilpassingen etterpå, dvs. at det var snakk om vurderingshandlinger som skulle hjelpe læreren til å gjøre nye didaktiske valg i opplæringen. Dette er selvfølgelig fremdeles tilfelle i et vurdering for læring-perspektiv. I tillegg er uttrykket 'vurdering som læring' på sin plass når eleven aktivt medvirker i vurderingsprosessen (jf. Dobson et al., 2009). I vårt prosjekt har vi observert at det ikke alltid er mulig eller ønskelig å skille vurderingshandlingene fra opplæringstilpassingen, siden tilpassingen skjer der og da gjennom dialogen. Vi er derfor så frimodige at vi introduserer et nytt begrep: **vurdering SOM tilpasset opplæring**, og som avslutning viser vi til en utvidet og revidert modell (neste side).

Figur 6. Vurderingshandlinger og tilpasset opplæring, revidert modell.



6. LITTERATURLISTE

- Arneberg, P. & Overland, B. (2001). *Fra tilskuer til deltaker: om skoledemokrati, tilpasset opplæring og inkludering*. Oslo: NKS-forlaget.
- Arneberg, P., Kjærre, J. H. & Overland, B. (Red.). (2004). *Samtalen i skolen*. Oslo: Damm.
- Austin, J. (1976). *How to Do Things with Words*. New York: Oxford University Press.
- Bakhtin, M. (1984). *Rabelais and his World*. Bloomington: Indiana University Press.
- Bachmann, K. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Forskningsrapport nr. 62. Høgskulen i Volda og Møreforskning.
- Bang, H. (1995). *Organisasjonskultur*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Banks, C. A. M. (2005). Communities, Families, and Educators Working for School Improvement. I J. A. Banks & C. A. M. Banks (Red.), *Multicultural education: issues and perspectives* (s. 421–452). Hoboken, N. J: John Wiley & Sons.
- Bassey, M. (1999). *Case Study Research in Educational Settings*. Buckingham: Open University Press.
- Berg, G. D. & Nes, K. (2007). Kompetanse for tilpassa opplæring. I G. D. Berg & K. Nes (Red.), *Kompetanse for tilpasset opplæring*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

- Bernstein, B. (1971). *Class, Codes and Control*.
- Bjelke, V. (2007). Utdanningsdirektoratets arbeid med vurdering. Paper presentert på Nettverk for elev- og lærlingvurderings konferanse, Hamar 30–31 januar.
- Bjørnsrud, H. (2009). *Skoleutvikling – Tre reformer for en lærende skole*. Oslo: Gyldendal Akademisk. London: Routledge og Kegan Paul.
- Bjørnsrud, H. (2005). *Rom for aksjonslæring: om tilpasset opplæring, inkludering og læreplanarbeid*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). *Inside the Black Box. Raising Standards Through classroom Assessment*. London: Nelson Publishers.
- Bloom, B. (1956). Taxonomy of Educational Objectives. I *Handbook I: The Cognitive Domain*. New York: David McKay Co. Inc.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2001). *Inkluderingshåndboka*, Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Bouakaz, L. (2007). *Parental involvement in school what hinders and what promotes parental involvement in an urban school*. Malmö: Högsolan.
- Brandth, B. (1996). Perspektiv, relasjon og kontekst. I H. Holter & R. Kalleberg (Red). *Kvalitative metoder i samfunnsforskning* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Brooker, L. (2003). Learning how to learn. *International Journal of Early Years Education*, 11(2).
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: education, knowledge, and action research*. London: Falmer Press.
- Coelho, E. (2001). Social integration of immigrant and refugee children. I F. Genesee (Red.), *Educating second language children* (s. 301–327). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cohen, L. & Manion, L. (1986). *Research methods in education*. London: Routledge.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the cross-fire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Dale, E. L. og Wærness, J. I. (2003). *Differensiering og tilpasning i grunnsopplæringen: rom for alle – blikk for den enkelte*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Dale, E. L., Lindvig, Y. & Wærness, J. I. (2005). *Tilpasset og differensiert opplæring i lys av Kunnskapsløftet*. Oslo: Læringslaben forskning og utvikling.
- Dale, E. L. & Wærness, J. I. (2006). *Vurdering og læring i en elevaktiv skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dale, E. L. & Denzin, N. K. (1978). *Sociological Methods: A Sourcebook*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Dobson, S. (2009). Muntlig vurdering og sannhetens øyeblikk. I K. Steinsholt & S. Dobson (Red.), *Verden satt på spill. Postmoderne pedagogiske perspektiver*. Trondheim: Tapir.
- Dobson, S., Eggen, A. & Smith, K. (Red.). (2009). *Vurdering, prinsipper og praksis*. Oslo: Gyldendal.
- Dobson, S. & Nes, K. (2009). Kan vurderingshandling være «the missing link» i elevvurderingsteori?: bidrag til en didaktikk for tilpasset opplæring. I T. Nordahl & S. Dobson (Red.), *Skolen og elevenes forutsetninger: om tilpasset opplæring i pedagogisk praksis og forskning*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Dobson, S. og Engh, R. (Red.). (2010). *Vurdering for Læring i fag*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

- Dysthe, O. (2007). *Mappevurdering som opplæringsform*. I S. Tveit (Red.), *Elev-vurdering i skolen. Grunnlag for kulturendring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Eisner, E. W. (1985). *The educational Imagination: on the design and evaluation of school programs* (2. utgave). New York: Macmillan.
- Engen, T. O. (1989). *Dobbeltkvalifisering og kultursammenlikning*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Engen, T. O. (2007). Tilpasset opplæring i et sosiokulturelt perspektiv. I G. B. Berg & K. Nes (Red.), *Kompetanse for tilpasset opplæring*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Engen, T. O. (2009). Three major strategies of adaptive instruction for linguistic minority students. I B-K. Ringen, O. K. Kjørven & A. Gagné (Red.), *Teacher diversity in diverse schools: challenges and opportunities for teacher education*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Engen, T. O. (2010). Tilpasset opplæring : utkast til en faglig forståelse. I: G. D. Berg & K. Nes (Red.), *Tilpasset opplæring: støtte til læring* (s. 51–75). Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Engen, T. O., & Lied, S. (2010). *RLE-faget og dobbeltsidig kvalitativ differensiering*. I J.-O. Henriksen & A. O. Søvik (Red.), *Livstolkning i skole, kultur og kirke*: festskrift til Peder Gravem (s. 33–43). Trondheim: Tapir Akademisk.
- Engen, T. O. & Lied, S. (2011). Strategies of Differentiation in a multi-linguistic, multi-religious and multi-cultural school. I *Journal of Teacher Education and Teachers'work* (in press).
- Engh, R. & Høihilder, E. K. (2008). Elevvurdering og tilpasset opplæring. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (Red.), *Tilpasset opplæring : intensjoner og skoleutvikling*. Oslo : Gyldendal Akademisk.
- Engh, R., Høihilder, E. K. og Dobson, S. (2007). *Vurdering for læring*. Oslo: Høyskoleforlaget.
- Eriksen, S. (1997). *Presentasjon og evaluering av FA-skolen*, (Hovedfagsoppgave ved NTNU).
- Flyvbjerg, B. (1991). *Et case-baseret studie af planlægning, politik og modernitet*. København: Akademisk Forlag.
- Forskrift til opplæringslova (2009). [1999.06.25 nr 0708](#)
- Fog, J. (1994). *Med samtalen som utgangspunkt. Det kvalitative forskningsinterview*. København: Akademisk Forlag.
- Fuglestad, O. L., Lillejord, S. og Tobiassen, J. (Red.). (1999). *Reformperspektiv på skole- og elevvurdering*. Bergen : Fagbokforl.
- Gadamer, H. (1991). *Truth and Method*. New York: Crossroad.
- Gitz-Johansen, T. (2009). Muligheter og barrierer i den flerkulturelle skole – om holdninger, modstand, pædagogik og anerkendelse. I B. K. Ringen, O. K. Kjørven & A. Gagné (Red.), *Teacher diversity in a diverse school: Challenges and opportunities for teacher education*. Vallset: Oplandske Bokforl.
- Grendstad, N. M (1990). *Å lære er å oppdage*. Oslo: Didakta Norsk forlag.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (2007). *Ethnography : principles in practice*. London: Routledge.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-analyses Relating to Achievement*. London: Routledge.
- Hattie, J. og Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77, s. 81–112.

- Haug, P. & Bachmann, K. (2007). Kvalitet og tilpassing. *Norsk pedagogisk tidskrift*, (4), 265–277.
- Haug, P. (1999). *Spesialundervisning i grunnskulen : grunnlag, utvikling og innhold*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Haugstveit, T. B. (2005). Vurdering som profesjonsfaglig kompetanse. Læreres refleksjoner over egen vurderingspraksis på 5., 6. og 7. trinn. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, (6), 417–430.
- Haugstveit, T. B., Sjølie, G. & Øygarden, B. (2006). *Vurdering som profesjonsfaglig kompetanse*. (Høgskolen i Hedmark Rapport nr. 5, 2006). Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Heidegger, M. (1962). *Being and Time*. Oxford: Blackwell.
- Hellevik, O. (1993). *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hoëm, A. (1978). *Sosialisering: en teoretisk og empirisk modellutvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Håstein, H. og Werner, S. (2004). *Men de er jo så forskjellige!: tilpasset opplæring i vanlig undervisning*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Imsen, G. (2003). Skolemiljø, læringsmiljø og elevutbytte: en empirisk studie av grunnskolen 4., 7. og 10. trinn. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Jensen, K. (2007). ProLearn: Profesjonslæring i endring. Resultatframstilling mars 2007. Rapport, Universitetet i Oslo.
- Jensen, R. (2006). Tilpasset opplæring i en lærende skole. Om utvikling av læringsmiljøet. Stjørdal: Læringsforlaget.
- Johnsen, G., Sjøvoll, J. & Skogen, K. (2008). *Aksjonsforskning: forsker og praktiker i samarbeid om forbedringer*. Bodø : Profesjonshøgskolen, Høgskolen i Bodø.
- Kjærnsli, M., Lie, S., Olsen, R. V., Røe, A. & Turmo, A. (2004). *Rett spor eller ville veier?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Kjærnsli, M., Lie, S., Olsen, R. V. og Roe, A. (2007). *Tid for tunge løft : norske elevers kompetanse i naturfag, lesing og matematikk i PISA 2006*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Klette, K. (Red.). (2003). *Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. Oslo : Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Klette, K. (Red.). (2004). *Fag og arbeidsmåter i endring?: Tidsbilder fra norsk grunnskole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kleven, T. A. (red.) (2002). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode : en hjelp til kritisk tolking og vurdering*. Oslo: Unipub.
- Krathwohl, D. R., Bloom, B. S. & Masia, B. B. (1964). Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. I *Handbook II: The affective domain*. New York: David McKay.
- Kunnskapsdepartementet (2006a). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*.
- Kunnskapsdepartementet (2006b). *Og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. St. meld, nr. 16. (2006–7): Oslo.
- Kvale, S. & Brinchmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal forlag.
- Liden, H. (2001). Underforstått likhet. Skolens håndtering av forskjeller i et flerkulturelt samfunn. I M. E. Lien (Red.), *Likhetens paradokser*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Limstrand, K. & Sjøbakken O. J. (2004). Elevsamtalen – i demokratiets ånd? I P. Arneberg, J. H. Kjærre & B. Overland (Red.). (2004). *Samtalen i skolen*. Oslo: Damm.

- Limstrand, K. (2006). *Elevsamtalen en kilde til danning og vekst*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Little, J. W. (1990). Teachers as colleagues. I Lieberman, D. (Red.), *Schools as collaborative cultures: creating the future now*. New York: The Falmer Press
- Markussen, E., Brandt, S. S. & Hatlevik, I. K. R. (2003). *Høy pedagogisk bevissthet og tett oppfølging: om sammenheng mellom pedagogikk og faglig og sosialt utbytte av videregående opplæring for elever med spesialundervisning*. (Rapport 5/2003). Oslo: Norsk institutt for studier av forskning og utdanning.
- Messick, S. (1989). Validity. I R. Linn (Red.), *Educational Measurement* (3. utg., s. 13–103). New York: Macmillan.
- Merriam, S. B. (1994). Qualitative research and case study applications in education. A joint publication of the Jossey-Bass education series and the Jossey-Bass higher and adult education series. San Francisco : Jossey-Bass Publishers.
- Moss, P. (1992). Shifting Conceptions of Validity in Educational Measurement: Implications for Performance Assessment. *Review of Educational Research*. (Bind. 62, nr. 3, s. 229–258).
- Nes, K. & Eriksen, S. (2009). Ja takk, begge deler? : forskningsbasert utviklingsarbeid og/eller aksjonsforskning. I T. Nordahl & S. Dobson (Red.). *Skolen og elevenes forutsetninger. Om tilpasset opplæring i pedagogisk praksis og forskning*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Nes, K., Dobson, S. & Eriksen, S. (2008). Elevvurdering og tilpasset opplæring: utvikling av en teoretisk og forskningsmetodisk modell. *FoU i praksis 2007: rapport fra konferanse om praksisrettet FoU i lærerutdanning*. Trondheim: Tapir akademisk, (s. 269–281).
- Nes, K. og Strømstad, M. (1999). *Tilpasset opplæring i Stange*. (Høgskolen i Hedmark Rapport nr. 20, 1999). Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Nes, K., Strømstad, M. & Skogen, K. (2004). *Inkluderende skoler?: casestudier fra fem skoler*. (Høgskolen i Hedmark Rapport nr. 14, 2004). Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Nordahl, T (2003). Makt og avmakt i samarbeidet mellom hjem og skole. En evaluering innenfor Reform 97. Norsk institutt for Forskning om Oppvekst, Velferd og Aldring (NOVA Rapport 13, 2003). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Nordahl, T. (2005). Læringsmiljø og pedagogisk analyse. En beskrivelse og evaluering av LP-modellen. Norsk institutt for Forskning om Oppvekst, Velferd og Aldring (NOVA Rapport 19, 2005). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Nordahl, T. (2007a). Forskningsbasert utviklingsarbeid. [Ikke publisert internt notat]. Hamar: Høgskolen i Hedmark.
- Nordahl, T. (2007b). Undervisningens kompleksitet og lærernes valgmuligheter. Et situasjons- og systemisk perspektiv på tilpasset opplæring. I G. D. Berg & K. Nes (Red.), *Kompetanse for tilpasset opplæring* (s. 55–68). Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Nordahl, T. (2009). Realisering og resultater av tilpasset opplæring i grunnskolen. I T. Nordahl & S. Dobson (Red.), *Skolen og elevenes forutsetninger. Om tilpasset opplæring i pedagogiske praksis og forskning*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Nordahl, T., Sunnevåg, A. K. & Ottosen, A. (2009). *LP-modellen : evaluering av LP-modellen 2006–2008*. (Høgskolen i Hedmark Rapport nr. 5, 2009). Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Nordahl, T. & Dobson, S. (Red.). (2009). *Skolen og elevenes forutsetninger: om tilpasset opplæring i pedagogisk praksis og forskning*. Vallset: Oplandske Bokforlag.

- Nordahl, T. & Dobson, S. (2009). *Forskning og praksis – en introduksjon til utviklingsarbeid i skolen*. I T. Nordahl & S. Dobson (Red.), *Skolen og elevenes forutsetninger: om tilpasset opplæring i pedagogisk praksis og forskning*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Nordenbo, S. E., Søgaard Larsen, M., Tiftikci, N., Wendt, R. E. & Østergaard, S. (2008). *Lærerkompetencer og elevers læring førskole og skole – et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet*, Oslo. I *Evidensbasen*. København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, DPU, Aarhus Universitet.
- Norges forskningsråd (2005). *Praksisrettet FOU i grunntopplæring og lærerutdanning*. Oslo: Norges forskningsråd.
- Kunnskapsdepartementet. (2010). *Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. (Norges offentlige utredninger [NOU] 2010:7). Oslo: Departementet.
- Ongstad, S. & Telhaug, A. O. (Red.). (1979). *Differensiering i teori og praksis : 11 nordiske bidrag*. Oslo: Tanum-Norli.
- Ongstad, S. (2010). *Differensiering og tilpasset opplæring i et livsverdensperspektiv*. I: G. D. Berg & K. Nes (Red.), *Tilpasset opplæring : støtte til læring*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Opie, C. (2004). *Doing Educational Research*. London: Sage Publisher.
- Opplæringslova, [LOV-1998-07-17-61](#) Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (2010).
- Pellegrino, J., Chudowsky, N. & Glaser, R. (2001). *Knowing What Students Know. The Science and Design of Educational Assessment*. Washington DC: National Academy Press.
- Perls, F., Goodman, P. & Hefferline, R. (1984). *Grundbog i gestaltterapi – med øvelser til selvterapi*. København: Borgen forlag.
- Phil, J. (2005). *Etnisk mangfold i skolen. Det sakkyndige blikket*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Reinsnes, I. (2009). *Hvordan gir elevsamtalen rom for medvirkning i egen læring?: dialogen som læringsarena i formativ vurdering*. Masteroppgave i tilpasset opplæring – Høgskolen i Hedmark.
- Rowan, B. & Correnti, R. (2009). *Measuring Reading Instruction with Teacher Logs*. *Educational Researcher*, 38(7), 549–551.
- Sand, S. (1996). *Integrering eller assimilering? Flyktningeforeldrenes syn på det pedagogiske tilbudet i barnehagen og grunnskolen*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Sand, S. (2009). *Samarbeid hjem – skole : blir alle foreldrene inkludert?* I T. Nordahl, T. & S. Dobson (Red.). *Skolen og elevenes forutsetninger. Om tilpasset opplæring i pedagogisk praksis og forskning*. Oplandske Bokforlag.
- Schmuck, R. (2006). *Practical Action Research for Change*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Searle, J. (1969). *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*. London: Cambridge University Press.
- Sjøbakken, O. J. (2009). *Elevsamtalen som jevnlig dialog*. I S. Dobson, A. B. Eggen & K. Smith, (Red.). *Vurdering, prinsipper og praksis*. Oslo: Gyldendal.
- Sjøbakken, O. J. (2011). *Elevsamtalen som jevnlig dialog – i et aksjonsforskningsperspektiv*. Høgskolen i Hedmark. Upublisert avhandling til dr.politgrad.
- Skaalvik, E. M. & Fossen, I. (1995). *Tilpassing og differensiering : idealer og realiteter i norsk grunnskole*. Trondheim: Tapir.

- Steinsholt, K. & Dobson, S. (Red.). (2009). *Verden satt på spill. Postmoderne pedagogiske perspektiver*. Trondheim: Tapir Forlag.
- Steinsholt, K. & Dobson, S. (Red.). (2011, underutgivelse). *Hva er dannelse? Utsikt over et ullent pedagogisk landskap*. Trondheim: Tapir forlag.
- Stobart, G. (2008). *Testing Times. The Uses and Abuses of Testing*. London: Routledge.
- Thagaard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen. Fagbokforlaget.
- Tiller, T. (1999). *Aksjonslæring: forskende partnerskap i skolen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Ulvik, M. (2002). Elevsamtalen. Oslo: *Bedre Skole, 2002(7)*
- UNESCO. (2000). *Overcoming exclusion through inclusive approaches in education. A challenge and a vision. Conceptual paper for the Education Sector*. Paris: UNESCO.
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2002). *Førsteklasses fra første klasse*. Forslag til rammeverk for et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem av norsk grunnopplæring. (Norges offentlige utredninger [NOU] 2002:10). Oslo: Departementet.
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2003). *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. NOU 2003:16.
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2004) *Kultur for læring*. St. meld. 30 (2003–2004).
- Utdanningsdirektoratet (2009). *Bedre vurderingspraksis (2007–2009)*.
- Utdanningsdirektoratet (2010) *Vurdering for læring (2010–2014)*.
- Utdanningsdirektoratet (2008): *Kartlegging av vurderingsopplegg hos norske skoleeiere*.
- Vibe, N., Aamodt, P. & Carlsten, T. (2009). *Å være ungdomsskolelærer i Norge. Resultater fra OECDs internasjonale studie av undervisning og læring*. (TALIS). Oslo: NifuStep.
- Viddal, L. M. (2007). Tilbakemeldingsdiskurser i elevsamtalen. I S. Tveit, (Red.). *Elevvurdering i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Vigmostad, I. (2010). *Hvordan kan elevvurdering bidra til en bedre tilpasset opplæring? : vurdering for læring og kultur for vurdering med utgangspunkt i elevsamtalen*. (Masteroppgave, Høgskolen i Hedmark) Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Vurderingsforskrift en. [Internett]. Tilgjengelig fra <http://www.lovdatab.no/ltavd1/filer/sf-20090701-0964.html#map0> [Lest 01.10.10]
- Wibeck, V. (2000). *Fokusgrupper: om fokuserede gruppintervjuer som undersøkingsmetode*. Lund: Studentlitteratur.
- Wærness, J. I. (2007). *Tilpasset opplæring og inkludering i skolefaglige læringsprosesser*. I G. D. Berg, & K. Nes (Red.), *Kompetanse for tilpasset opplæring*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research : design and methods*. Los Angeles: Sage
- Aasen, J., Engen, T. O. & Nes, K. (2003). *Ved nåløyet : rapport fra konferansen «Hvordan klarer minoritets elevene seg i skolen?»* (Høgskolen i Hedmark Rapport nr. 14, 2003). Elverum: Høgskolen i Hedmark.

VEDLEGG

Vedlegg 1) Intervjuguide – Gruppeintervju, Lærere	146
Vedlegg 2) Eksempel på informasjon til dem som ble berørt av prosjektet	151
Vedlegg 3) Samtykke-erklæring	153
Vedlegg 4) Brev og guide for foreldreintervju	154
Vedlegg 5) Informasjonsbrev til lærere	160
Vedlegg 6) Intervjuguide for tospråklig lærer	162
Vedlegg 7) Solmodellen, eksempel på funn	165
Vedlegg 8) Produksjon i prosjektet	170

Vedlegg 1) Intervjuguide – Gruppeintervju, Lærere

Mål: å identifisere baseline når det gjelder elevvurdering på de aktuelle skolene

Delmål:

1. Å samle data vedrørende lærernes refleksjon og praksis når det gjelder elevvurdering.
2. Å bevisstgjøre lærere på elevvurdering og egen praksis

Organisering av intervjuet: intervjuet er en styrt prosess som består av 4 deler, delvis individuelle oppgaver og delvis gruppedrøftinger

OPPGAVER:

1. Individuell oppgave: Hva er elevvurdering?

Gjennomføring: Hver lærer får et ark med «Sol-modellen» (Oppgave ark 1) og skriver ned stikkord om hva de legger i begrepet «elevvurdering». (Evt. bes de om å enes om en formulering?)

5 minutter

Arkene samles inn

2. Individuell oppgave: Skjema med utsagn/påstander om elevvurdering

Gjennomføring: Lærerne markerer med et tall som viser hvordan de forholder seg til en rekke utsagn om elevvurdering (Oppgaveark 2).

10 minutter

3. Gruppedrøfting med utgangspunkt i lærernes avkryssinger på oppgave 2.

Gjennomføring: Gruppen velger ut 3 utsagn og diskutere hva de mener om det.

15–20 minutter

Forskerne noterer og samler inn avkryssingsskjemaene (Oppgaveark 2).

4. Gruppesamtale om lærernes praksis når det gjelder elevvurdering

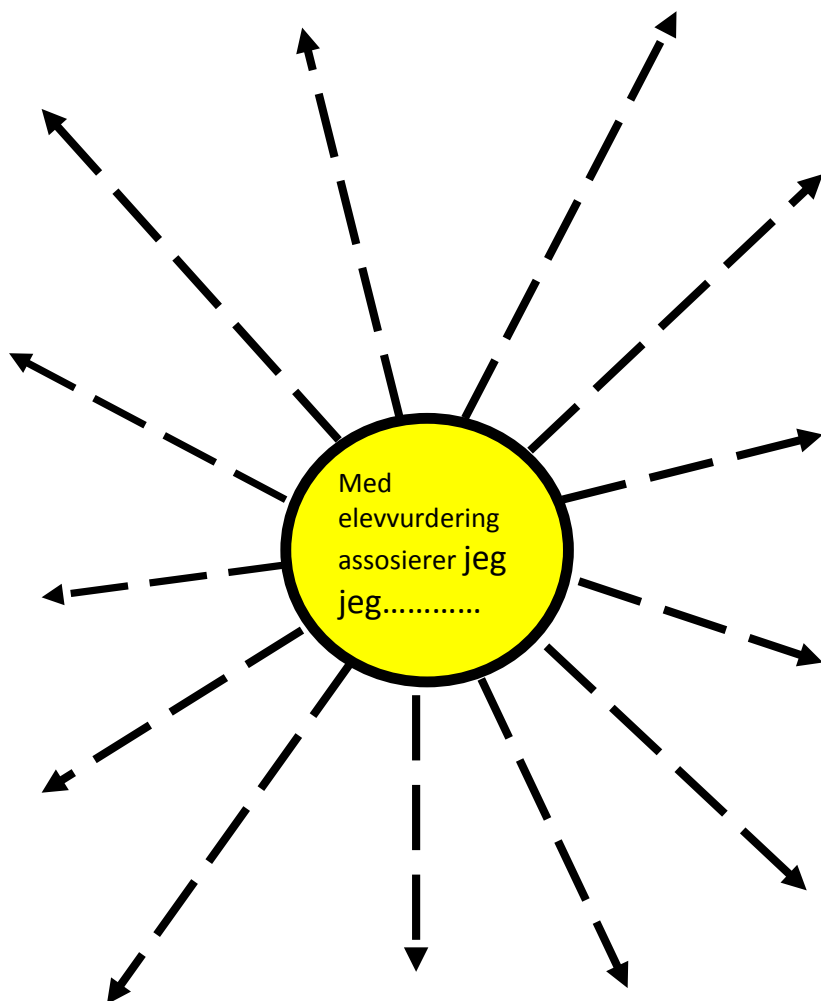
Gjennomføring: Intervjueren stiller spørsmål med utgangspunkt i intervjuguide (Oppgaveark 3). Intervjueren tar notater.

20–25 minutter

OPPGAVE 1 «Sol-modellen»

Skriv ned stikkord om hva du legger i begrepet «elevvurdering»

Tidsramme: 5 minutter



OPPGAVE 2 Individuell oppgave: Skjema med utsagn/påstander om elevvurdering

Deltakerne markerer individuelt med tall på en skala fra 1 (stemmer ikke/ikke enig) til 10 (stemmer helt/helt enig) som viser hva du mener om de ulike utsagnene.

	Stemmer ikke 1–2–3–4–5–6–7–8–9–10 stemmer helt	Skåre
1	Elevvurdering har stor betydning for læringsprosessen til elevene	
2	Elevvurdering motiverer elevene	
3	Det er vanskelig å gi vurdering til faglig sterke elever	
4	Det er vanskelig å gi vurdering til faglig svake elever	
5	Det er vanskelig å gi vurdering til elever med minoritetsspråklig bakgrunn	
6	Elevvurdering motiverer læreren	
7	Lærerne legger mye arbeid i å utvikle vurderingskriterier	
8	Medelever har en viktig rolle i elevvurdering	
9	Lærere har stort behov for kompetanseheving i elevvurdering	
10	Foresatte har en svært viktig rolle i elevvurdering	
11	Det er svært viktig at elevene utvikler evne til å vurdere eget arbeid	
12	Det er vanskeligere å vurdere muntlige enn skriftlige prestasjoner hos elevene	
13	Elevvurdering fungerer godt som informasjon mellom skole og foresatte	
14	Elevvurdering fungerer godt som informasjon mellom skole og foresatte til elever med minoritetsspråklig bakgrunn	
15	Elevvurdering fungerer godt som informasjon mellom skole og foresatte til elever som får spesialundervisning.	
16	Kompetansemålene i læreplanen styrer det praktiske vurderingsarbeidet	
17	Elevvurdering fungerer godt på vår skole	
18	Prøver og tester bør brukes ofte	
19	Vi har gode rutiner for å vurdere grunnleggende ferdigheter i alle fag	
20	Veiledning er det viktigste i elevvurderingen	
21	Elevvurdering er svært viktig for å kunne gi elevene tilpasset opplæring	
22	Elevvurdering tar for mye tid	
23	Den løpende uformelle vurderingen er den viktigste delen av elevvurdering	
24	Foresatte til elever med minoritetsspråklig bakgrunn informeres spesielt om elevvurdering	
25	Foresatte til elever med minoritetsspråklig bakgrunn viser stor interesse for elevvurdering	

OPPGAVE 3

Tidsramme 15–20 minutter.

Gruppen velger ut minimum 3 utsagn og diskuterer hva de mener om disse.

OPPGAVE 4 Intervjuguide

Tidsramme: 25 minutter

Elevvurdering i praksis:

- a. Hvilke typer elevvurdering/verktøy bruker dere som lærer i elevvurderingen?
- b. På hvilken måte deltar elevene i egenvurdering og i vurdering av medelever?
- c. Hva er foresattes rolle i elevvurderingen hos dere?
- d. Når/ hvor ofte utfører dere elevvurdering?
- e. Er det spesielle forhold dere må ta hensyn til/være oppmerksom på når det gjelder elevvurdering av elever med minoritetsspråklig bakgrunn? Eventuelt hvilke?
- f. Hvordan lager dere vurderingskriterier? Er kriteriene inneforståtte eller uttalte?
- g. Er det ulike måter å gjøre elevvurdering på i ulike fag? Utdyp.
- h. Hvordan bruker dere elevvurdering for å tilpasse undervisningen til elevene?
- i. Forholdet mellom underveisvurdering og sluttvurdering – (u-skolen)
- j. Er det andre forhold dere vil peke på som viktige i elevvurdering slik dere praktiserer det?

(SS/SD/KN/SE) 12.01.07

Vedlegg 2) Eksempel på informasjon til dem som ble berørt av prosjektet



Til foresatte ved skole

Ang. forskningsprosjektet **Elevvurdering i tilpasset opplæring.**

Deres skole er med i prosjektet **Elevvurdering i tilpasset opplæring.** Dette er del av et større nasjonalt prosjekt som heter **Tilpasset opplæring og pedagogisk praksis** under ledelse av professor Thomas Nordahl ved Høgskolen i Hedmark. I dette delprosjektet tas det sikte på å analysere hvordan elevvurdering kan være et bidrag til realisering av tilpasset opplæring. En overordnet hensikt er å legge til rette for bedre læringsutbytte for elevene. Prosjektet gjennomføres i samarbeid med Høgskolen i Lillehammer.

Deltakelse i prosjektet innebærer for skolen at forskerne er observatører i undervisning, lærermøter og lærer–elev-samtaler, ser på elevarbeider, planer og planbøker m.v. for å bli kjent med skolen og måten det arbeides på. Deltakelse i prosjektet innebærer altså for elevene at forskerne oppholder seg på skolen og observerer lærernes undervisnings- og vurderingspraksis.

Det er også mulig at lærere kommer til å delta i intervju og/eller skriver logg i forbindelse med prosjektet. I logg og evt. intervju vil det bli fokusert på lærernes refleksjoner om undervisning og vurdering i konkrete situasjoner. Dette vil ikke knyttes direkte til elevenes navn, men det kan i noen tilfeller være mulig å identifisere enkeltelever.

All informasjon gitt underveis i prosjektet vil bli behandlet konfidensielt. Det innsamlede materialet vil bli anonymisert og alle navn slettet senest ved prosjektslutt. Prosjektet er godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste.

Det er viktig for prosjektet at så mange som mulig deltar. Vi ber dere si ja eller nei til deres barns deltakelse ved å returnere nedenstående slipp til skolen. Vi vil understreke at deltakelsen er frivillig og at en når som helst kan trekke seg fra undersøkelsen ved å kontakte rektor eller undertegnede.

Innsamling av data vil foregå skoleårene 2006/2007 og 2007/2008, og hele prosjektet avsluttes 31.07.2009.

Prosjektmedarbeidere er Stephen Dobson, stephen.dobson@hil.no, tlf. 61288097

Stig Eriksen, stig.eriksen@hihm.no, tlf. 62517616

Kari Nes, kari.nes@hihm.no, tlf. 62517741

Hamar 22.01.2007

Kari Nes

Adr.: Høgskolen i Hedmark, Avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap,
Postboks 4010 Bedriftssenteret, 2306 Hamar.

Vedlegg 3) Samtykke-erklæring

I forbindelse med forskningsprosjektet «Elevvurdering i tilpasset opplæring» (se brev) ber rektor ved skole om hjemmets samtykke til deltakelse.

JA Jeg / vi gir herved mitt /vårt samtykke:

(kryss av)

NEI Jeg/ vi gir ikke mitt/vårt samtykke:

til atdeltar i forskningsprosjektet.
(elevens navn)

Sted/ dato:.....

Underskrift elev:.....

Underskrift foresatt(e):.....

Vedlegg 4) Brev og guide for foreldreintervju

Til Foreldre/foresatte

«Lund skole» er blitt med i et delprosjekt som heter «Foreldre/foresatte til minoritetsspråklige elever og samarbeid med skolen» som ligger under et større nasjonalt prosjekt som heter «Tilpasset opplæring og pedagogisk praksis» som ledes av professor Thomas Nordahl ved Høgskolen i Hedmark. I tillegg er delprosjektet tematisk nær beslektet med prosjektet «Elevvurdering i tilpasset opplæring» som også disse skolen deltar i.

I delprosjektet «Foreldre/foresatte til minoritetsspråklige elever og samarbeid med skolen» er problemstillingen: Hvordan kan elevvurdering bidra til kontakt og samarbeid mellom skolen og foreldre/foresatte til minoritetsspråklige foreldre? I prosjektet tas det sikte på å undersøke hvordan ulike typer elevvurdering praktiseres for minoritetsspråklige elever, og i hvilken grad elevvurdering fungerer som informasjon til foreldrene om elevens faglige prestasjoner og om målsetting, innhold og metoder i undervisningen. Prosjektet har til hensikt å bidra til at elevvurdering kan fremme kontakt og samarbeid mellom skolen og foreldre/foresatte.

Det vil bli anvendt kvalitative metoder i form av klasseromsobservasjoner, observasjon av elevsamtaler, konferansetimer og foreldremøter, intervju med lærere og foreldre, analyse av elevenes ukeplaner, ukebrev, arbeidsplaner, planbøker, og mapper. Prosjektet vil også ha en aksjonsforskningsdel.

Prosjektleder for prosjektet er førstelektor i pedagogikk v Høgskolen i Hedmark Sigrun Sand. Det vil være nært samarbeid med deltakerne i delprosjektet «Elevvurdering i tilpasset opplæring» når det gjelder deler av datainnsamlingen og analyse av data.

Et utvalg elever med minoritetsspråklig bakgrunn og deres foresatte vil utgjøre utvalget for prosjektet. I tillegg vil det bli foretatt et utvalg av elever og foresatte med majoritetsspråklig bakgrunn. Prosjektet går over tre år. Det betyr at noen av elevene i utvalget følges på ungdomsskolen.

Deltakelse i prosjektet innebærer for elevene at forskeren oppholder seg i klasserommet og observerer hvordan lærerne praktiserer ulike typer elevvurdering, skriftlig og muntlig, og får tilgang til planbøkene til elevene i utvalget. For foreldrene innebærer deltakelse i prosjektet at forskeren intervjuer foreldrene om deres syn på den informasjonen de får fra skolen om elevens faglige framgang, undervisningens mål, innhold og metoder. I tillegg vil forskeren være til stede og observere på foreldremøter og på deler av konferansetimer angående elevens faglige forhold.

Det vil bli tatt kontakt med foreldrene med spørsmål om samtykke til observasjon av elevene og om innsyn i elevenes planbøker og eventuelle andre arbeider. Likeledes vil foreldrene bli bedt om samtykke til observasjon i konferansetimer og møter med skolen, samt å delta i intervjuer.

All informasjon som blir gitt vil bli behandlet konfidensielt.

Det er frivillig å delta i prosjektet og det vil være mulig for de som deltar å trekke seg fra prosjektet på et hvert tidspunkt.

Prosjektet avsluttes våren 2009. Ved prosjektets slutt vil det innsamlede data-materialet bli anonymisert ved at alle navn og koder slettes.

Hamar 10.12.2006

Vennlig hilsen

Sigrun Sand

Kontaktperson for prosjektet er Sigrun Sand, sigrun.sand@hihm.no, telefon 62517696.

14.02.07 Sigrun

Tilpasset opplæring og pedagogisk praksis

Delprosjekt: **Hvordan kan elevvurdering bidra til kontakt og samarbeid skole–foresatte?**

Foreldreintervjuguide (spørsmålene berører i stor grad de samme tema som lærerne har uttalt seg om i gruppeintervjuer)

Personlige opplysninger:

- Alder
- Kjønn
- Utdanning
- Sivilstatus
- Antall barn
- Morsmål
- Oppholdstid i Norge

1. Generelt om elevvurdering

- Hva legger dere i *elevvurdering*? Stikkord, assosiasjoner, formulering
- Vet dere hvordan lærerne på skolen vurderer elevenes prestasjoner i matematikk, norsk, engelsk osv?
 - ..
 - ..

2. Informasjon fra skolen til foresatte om elevvurdering

- Hvordan får dere informasjon om hvordan skolen vurderer elevene generelt?
 - Muntlig informasjon
 - Skriftlig informasjon
 - På møter, når, hvor, hvordan
 - Informasjon fra lærere
 - Informasjon fra rektor
 - Informasjon fra eleven/barnet deres
 - Informasjon fra andre foreldre
 - Gis det noen spesiell form for veiledning og informasjon til dere om dette

- Synes dere denne informasjonen er viktig for dere som foreldre? Hvorfor?
- Er det noe som er uklart i informasjonen fra skolen om hvordan de vurderer elevene?
- Hva inneholder informasjonen om vurdering av deres barn? Eksempel
 - Om faglige prestasjoner
 - Om sosiale ferdigheter
 - Om trivsel
 - Andre ting
- Synes dere at dere får god/mye/grundig/tilstrekkelig informasjon om hvordan barnet deres greier de faglige kravene i skolen?
- Vet dere hva hvilke fag han/hun er dyktig i/svak i?
- Synes dere at dere får god/mye/grundig/tilstrekkelig informasjon om hvordan han/hun trives i skolen?
- Hva gjør dere med/bruker dere denne informasjonen til? For eksempel
 - Snakker med lærer
 - Kommenterer skriftlig tilbake til skolen
 - Snakker med eleven
 - Hjelper eleven med skolearbeidet
 - Ingen ting

3. Foreldrenes mening om elevvurdering

- Mener dere at vurdering av elevene er viktig for elever generelt? Hvorfor?
 - For elevenes læringsprosess. Hvordan?
 - For elevens motivasjon og arbeidsinnsats? Eksempel?
 - For elevenes framtid?
- Er elevvurdering viktig for dere som foreldre/foresatte? Hvorfor?
- Er elevvurdering viktig for læreren? Hvorfor?
- Hva slags vurdering mener dere er viktig/viktigst for eleven og hvorfor? For eksempel
 - Karakterer

- Prøver
 - Tester
 - Skriftlige meldinger/uttalelser
 - Ros
 - Kritikk
 - Straff
 - Mer lekser
 - Muntlig beskjeder
 - Andre ting?
 - Veiledning/råd
- Er dere interessert i den vurderingenderes barn får i skolen. Hvorfor?
 - Hvordan reagerer barnet deres på den vurderingen det får på skolen?

4. Foreldrenes rolle i elevvurdering – samarbeid skole–hjem

- Mener dere at elevvurdering er skolens ansvar? Hvorfor?
- Har dere som foreldre/foresatte en viktig rolle i elevvurderinga? Hvorfor og hvordan?
- Bør skolen samarbeide med dere om vurdering av eleven? Hvorfor? Hvordan?
- Er du enig i lærernes vurdering av eleven?
- Tar skolen kontakt med dere for å diskutere hvordan det går i skolen. Eksempel?
- Tar skolen kontakt med dere for å diskutere/ bed om råd om hva dere sammen kan gjøre for at det skal gå bedre? Eksempel?
- Er dere trygge på at dere får beskjed fra skolen hvis det er problemer, faglig eller sosialt, med eleven?
- Synes dere at dere vet mye om hva som skjer i undervisningen på skolen? For eksempel
 - Hvilke fag har elevene
 - Hvilke fag liker/like ikke eleven
 - Hva gjør lærerne for at elevene skal lære mer?
 - Hva gjør elevene sjøl?

5. Foreldrenes støtte i skolearbeidet

- Mener dere at dere som foreldre er viktige for hvordan eleven greier seg i skolen? På hvilken måte?
- Kan dere bruke informasjonen fra skolen til å hjelpe eleven med skolearbeidet? Hvordan?
- Får dere hjelp/veiledning/råd fra skolen/lærer om hva dere kan gjøre hjemme for å støtte eleven i skolearbeidet? Eksempel
- Hva gjør dere hjemme på fritida for å hjelpe eleven? Utdyp med eksempel
- Samarbeider dere med skolen om å forbedre elevens faglige prestasjoner? Hvordan?

6. Ønsker framover

- Hva mener dere at kan skolen/lærere kan gjøre for at elevene skal lære mer/ det de skal på skolen? For eksempel:
 - Prøver
 - Tester
 - Lekser
 - Straff
 - Mer samarbeid med dere
 - Andre undervisningsformer
- Hva mener dere at skolen/lærere kan gjøre for at barnet deres skal lære mer/bedre på skolen? Utdyp
- Hva kan dere gjøre for at det skal skje?
 - Ønsker dere et tettere samarbeid med skolen om dette?
- Vil dere ha mer informasjon om hvordan det går med han/henne i skolen? Hvordan? Hvorfor?
- Er dere generelt fornøyd med kontakten og samarbeidet med skolen? Hvorfor?
- Er dere fornøyd med skolen og det som skjer der? Hvorfor?
 - Synes dere at lærerne gjør jobben sin?
- Er det noe dere er bekymret for når det gjelder barnet deres i skolen?
- Er det andre ting dere vil si/legge til om det vi nå har snakket om?

Vedlegg 5) Informasjonsbrev til lærere

Til lærere

«Lund» skole er blitt med i et delprosjekt som heter «Foreldre/foresatte til minoritetsspråklige elever og samarbeid med skolen» som ligger under et større nasjonalt prosjekt som heter «Tilpasset opplæring og pedagogisk praksis» som ledes av professor Thomas Nordahl ved Høgskolen i Hedmark. I tillegg er delprosjektet tematisk nær beslektet med prosjektet «Elevvurdering i tilpasset opplæring» som også disse skolen deltar i.

I delprosjektet «Foreldre/foresatte til minoritetsspråklige elever og samarbeid med skolen» er problemstillingen: Hvordan kan elevvurdering bidra til kontakt og samarbeid mellom skolen og foreldre/foresatte til minoritetsspråklige foreldre? I prosjektet tas det sikte på å undersøke hvordan ulike typer elevvurdering praktiseres for minoritetsspråklige elever, og i hvilken grad elevvurdering fungerer som informasjon til foreldrene om elevens faglige prestasjoner og om målsetting, innhold og metoder i undervisningen. Prosjektet har til hensikt å bidra til at elevvurdering kan fremme kontakt og samarbeid mellom skolen og foreldre/foresatte.

Det vil bli anvendt kvalitative metoder i form av klasseromsobservasjoner, observasjon av elevsamtaler, konferansetimer og foreldremøter, intervju med lærere og foreldre, analyse av elevenes ukeplaner, ukebrev, arbeidsplaner, planbøker, og mapper.

Prosjektleder for prosjektet er førstelektor i pedagogikk v Høgskolen i Hedmark Sigrun Sand. Det vil være nært samarbeid med deltakerne i delprosjektet «Elevvurdering i tilpasset opplæring» når det gjelder deler av datainnsamlingen og analyse av data.

Et utvalg elever med minoritetsspråklig bakgrunn og deres foresatte vil utgjøre utvalget for prosjektet. I tillegg vil det bli foretatt et utvalg av elever og foresatte med majoritetsspråklig bakgrunn. Prosjektet går over tre år. Det betyr at noen av elevene i utvalget følges på ungdomsskolen.

Deltakelse i prosjektet innebærer for lærere at de blir observert i klasserommet, spesielt angående muntlig og skriftlig vurdering av elevene. I tillegg vil forskeren observere hvordan læreren samhandler og samarbeider med foreldrene/foresatte på foreldremøter, i konferansetimer der innholdet omhandler elevenes faglige prestasjoner og i eventuelle andre møter med foreldrene/foresatte som er av faglig karakter. Læreren vil bli bedt om å la seg intervju om samarbeidet med foreldrene/foresatte som er knyttet til vurdering av elevens faglige prestasjoner og generelt om informasjon til foreldre om skolens undervisning.

All informasjon som blir gitt vil bli behandlet konfidensielt.

Det er frivillig å delta i prosjektet og det vil være mulig for de som deltar å trekke seg fra prosjektet på et hvert tidspunkt. Prosjektet avsluttes våren 2009. Ved prosjektets slutt vil det innsamlede datamaterialet bli anonymisert ved at alle navn og koder slettes.

Hamar 10.12.2006

Vennlig hilsen

Sigrun Sand

Kontaktperson for prosjektet er Sigrun Sand, sigrun.sand@hihm.no, telefon 62517696.

Vedlegg 6) Intervjuguide for tospråklig lærer

Intervjuguide for intervju med tospråklig lærer

Bakgrunn

1. Hvor lenge har du hatt denne jobben?
2. Hva har du arbeidet med tidligere?
3. Kvalifikasjoner

Arbeidsoppgaver

1. Hva gjør du i jobben din?
2. Kan du si mer om hvordan du samarbeider med de minoritetsspråklige foreldrene?
 - a. Hva bruker foreldrene deg til/hva spør de om/er bekymret for/glade for?
 - b. Hva bruker lærerne deg til/hva spør de deg om/synes er vanskelig?

Utfordringer for minoritetsspråklige foreldre i norsk skole

1. Hvilke problemer mener du foreldrene møter i skolen?
 - a. Uklar informasjon om skolen/infohefte, video
 - b. Uklar/lite informasjon om eleven
 - c. Møter og andre samarbeidsarenaer
 - d. Barnas skoleprestasjoner

e. Leksehjelp – hjemme og på skolen

f. Barneoppdragelse

g. Tolk

h. Fordommer og negative holdninger

2. Hva mener du skolen/lærene kan gjøre for å bedre samarbeidet?
3. Hva mener du lærerne trenger av kunnskaper om foreldrene?
4. Opplever foreldrene at samarbeidet med skolen er bra?
5. Hva mener du foreldrene kan gjøre for å bedre samarbeidet?
6. Hva mener du foreldrene trenger av kunnskaper om skolen/norge/systemet/kulturen?
7. Opplever du at foreldrene er interesserte i skolen? Hvordan?

Momenter fra foreldreintervjuene – kjenner du igjen dette?

1. Foreldrene ønsker å vite mer om hva som skjer på skolen
2. De ønsker å vite hva eleven mangler og må jobbe videre med
3. De forstår ikke all informasjonen på ukeplanen
4. Foreldrene er svært opptatt av hvordan barna greier seg på skolen/de har også et ansvar for det
5. De hjelper til med lekser/er opptatt av barnas lekser/ønsker leksehjelp
6. De er svært opptatt av læreren/lærer er en viktig person

7. De mener at tester og prøver er viktig
8. De sier at barnet deres trives godt på skolen
9. De er fornøyd med lærer og kontakten med skolen (Astrid), men sier at ikke alle lærerne er like bra
10. Foreldrene liker møter og møter opp
11. De vil bli kjent med andre foreldre
12. De synes det er veldig viktig med morsmåslærer/tospråklig lærer

Vedlegg 7) Solmodellen, eksempel på funn

Funn fra én skole (n= 22). «Med elevvurdering assosierer jeg...»

- 1) Prøver, retting, Carlstenprøver, lesetester, småtester, kartlegging, kartleggingsprøver, egenlagde og standardiserte prøver,(21)
- 2) Samtale/foreldresamtaler/foreldre/barn-samtaler, elevsamtaler, samtaletimer (21)
- 3) Klassemøte, klassemiljø (7)
- 4) Samarbeid, lage arbeid sammen (2)
- 5) Observasjon av samspill og oppførsel,(7)
- 6) Skriftlige/muntlige notater, logg (5)
- 7) Tilpassa opplæring, tilpasset opplegg (5)
- 8) Skole-hjem-foreldresamarbeid, (7)
- 9) Elevinspektører
- 10) Foreldre/elev, foreldre-barnsamtale (3)
- 11) Jente og guttemøter
- 12) Faglige målsettinger, måloppnåelse (3)
- 13) Sosiale målsettinger (4)
- 14) Egne mål, nye mål etter justeringer (4)
- 15) Trivsel på skolen med voksne og barn
- 16) Differensiert undervisning etter fag/diagnoser/atferd (2)

- 17) To/flere lærere
- 18) Grupperinger
- 19) Forskjellige arbeidsmetoder
- 20) Avtaler skole–hjem–elever (2)
- 21) Tilbakemelding/grad av mestring (3)
- 22) Tettere samarbeid med andre instanser rundt eleven (3)
- 23) Som del av et fast arbeid, daglige kommentarer/vurderinger i klasse (5)
- 24) Forskjellige ukeplaner, forskjellige elevplaner/ arbeidsplan/arbeidsbok (7)
- 25) Arbeidsmål og resultater, (3)
- 26) Tilbakemelding (3)
- 27) Samtale om elevens skolehverdag
- 28) Gjennomgang av planbok (3)
- 29) Kunnskapskart/kunnskapstre (2)
- 30) Utviklingssamtale
- 31) Kontaktbok
- 32) Vurdering av arbeid, innsats, atferd, og sosiale forhold knyttet til eleven (6)
- 33) Skriftlig og muntlig vurdering av eleven – av foresatte, av lærer og av eleven selv (6)
- 34) Kommunikasjon skole/hjem/elev..(3)
- 35) Avtaler (4)
- 36) Atferd/oppførsel (3)
- 37) Læringsstiler
- 38) Deling i smågrupper «kurs»
- 39) Elevmapper, mappevurdering (3)
- 40) Kriterier (2)
- 41) Mye jobb! (positivt...)
- 42) Elevmedbestemmelse, ansvar/egne valg (7)
- 43) Positivt for utvikling
- 44) Arbeidsinnsats i timene, arbeidsprosess (2)
- 45) Muntlig aktivitet
- 46) Sosialt omgjengelig, elevens utvikling (3)
- 47) Faglig ståsted/faglig utvikling(3)
- 48) Fungerende i friminuttet (lek)
- 49) Tilpasser seg romsituasjonen
- 50) Konfliktskapende
- 51) Åpenhet versus lukket
- 52) Positive sider, ros, hva gikk bra? (3)

- 53) Hva buttet i mot?
- 54) Råd
- 55) Ideer
- 56) Oppbacking
- 57) Bli sett
- 58) Hvordan utvikle seg videre?
- 59) Bruk av spørreskjema
- 60) Selvinnsikt, se seg selv i forhold til andre forhold til lærer/medelever/
voksne (3)
- 61) Ønske om egen utvikling
- 62) Trygghet
- 63) Se «hele barnet»
- 64) Karaktersetting
- 65) Kjennskap til/kunnskap om
- 66) Situasjonsbetinget, hjemme/skole/klasse
- 67) Drøfting
- 68) Kontraktskjema for neste periode
- 69) Årshjul, elevhjul(2)
- 70) Foreldremøter

- 71) Tankebok
- 72) Orden
- 73) «Jeg vet»-setninger
- 74) VØL-skjema
- 75) Tankekart
- 76) Elevarbeider, dokumentasjon (2)

Vedlegg 8) Produksjon i prosjektet

Publikasjoner pr. febr. 2011

Paper:

Nes, K. og Eriksen, S. (2007): Elevvurdering og tilpasset opplæring – teoretisk bakgrunn for et forskningsprosjekt. Paper på konferansen *FoU i praksis, Nordisk konferanse om praksisrettet FoU i lærerutdanningen*, Trondheim, 19.–20. april,

Dobson, S og Sand, S (2007): Elevvurdering som utgangspunkt for hjem–skole-samarbeid. *Landskonferansen*, Oslo, 1.–2. nov,

Sand, S. (2007): Home–school-cooperation. Are all the parents included? Paper ved *fagkonferanse ved OISE*, Toronto University, Ontario, Canada, oktober 2007.

Sand, S. (2008): Pupil assessment: a basis for home–school-co-operation? Paper, *Nordic Educational Research Association (NERA)'s 36 Congress*, Copenhagen, March 6–8.

Dobson, S. and Nes, K. (2008): Assessment Action as the Missing Concept in Educational Assessment and Didactics. Paper, *Nordic Educational Research Association (NERA)'s 36 Congress*, Copenhagen, March 6–8.

Eriksen, S. og Nes, K. (2009): «Elevsamtalen er en del av kulturen – det ligger i veggene». Men gjør det det? Hva legger lærerne i begrepet elevvurdering, og hva gjør de i praksis? Paper på *Skolekonferansen – Undervisning og læring i et mangfoldig fellesskap*, Hamar 26–27 oktober 2009.

Dobson, S. og Nes, K. (2009): Om *vurderingshandling* – bidrag til en didaktikk for tilpasset opplæring? Paper på forskningsseminar på *Skolekonferansen – Undervisning og læring i et mangfoldig fellesskap*. Hamar 28. oktober 2009.

Artikler:

Nes, K., Dobson, S. og Eriksen, S. (2008): Elevvurdering og tilpasset opplæring – utvikling av en teoretisk og forskningsmetodisk modell. I Guldal, T, Lillemyr, O. F., Løkken, G., Naastad, N. og Rønning, F. (red.) *FoU i praksis 2007*. Rapport fra konferanse om praksisrettet FoU i lærerutdanning. Trondheim, 19. og 20. april 2007, Tapir akademisk forlag. s 269–281.

Nes, K. og Eriksen, S. (2009): Ja takk, begge deler? Forskningsbasert utviklingsarbeid og /eller aksjonsforskning. I, Skolen og elevenes forutsetninger. Om tilpasset opplæring i pedagogisk praksis og forskning. (red.) Nordahl, T. og Dobson, S. Opplandske Bokforlag.

Dobson, S. og Nes, K. (2009): Kan *vurderingshandling* være 'the missing link' i elevvurderingsteori? Bidrag til en didaktikk for tilpasset opplæring. I, Skolen og elevenes forutsetninger. Om tilpasset opplæring i pedagogisk praksis og forskning. (red.) Nordahl, T. og Dobson, S. Opplandske Bokforlag.

Sand, S. (2009): Samarbeid hjem–skole: om hvordan lærere kan oppleve samarbeidet med foreldre med innvandrerbakgrunn. I, Skolen og elevenes forutsetninger. Om tilpasset opplæring i pedagogisk praksis og forskning. (red.) Nordahl, T. og Dobson, S. Opplandske Bokforlag.

Masteroppgaver:

Sætherstuen, R. (2007): I nær tilknytning til praksis. Hvordan og med hvilket innhold konstrueres forståelse av begrepene tilpasset opplæring og elevvurdering blant pedagogisk personale? HiL.

Reinsnes, I. (2009): Hvordan gir elevsamtalen rom for medvirkning i egen læring? Dialogen som læringsarena i formativ vurdering. HH.

Vigmostad, I. (2009): Hvordan kan elevvurdering bidra til en bedre tilpasset opplæring? Fra vurdering av læring til vurdering for læring – kultur for vurdering med utgangspunkt i elevsamtalen. HH (ferdig aug-09).

Rapport:

Dobson, S., Eriksen, S., Nes, K. og Sand, S. (2011): *Elevvurdering og tilpasset opplæring. Hva betyr elevvurdering for tilpasset opplæring? Hva betyr skole-hjemsamarbeidet for tilpasset opplæring?* Utgitt på Høgskolen i Hedmark.