

MASTEROPPGAVE

Emnekode: MAT5003

Navn: Kristian Otnes Voldøien

En kvalitativ studie av hvordan lærere bruker resultater fra de nasjonale prøver i regning til å oppnå god undervisvurdering.

A qualitative study of how teachers use results from the national tests in arithmetic to ensure good formative assessment.

Dato: 15.05.2023

Totalt antall sider: 50



Forord

Med denne masteroppgaven er jeg ferdig med fem lærerike og spennende studieår ved Nord universitet. Disse fem årene har gitt meg mye kunnskap, erfaringer og egne refleksjoner som jeg tar med meg videre inn i læreryrket.

Masteroppgaven ser på hvordan lærere bruker resultatene fra de nasjonale prøvene i regning til å sørge for en god underveisvurdering. Studien har gitt meg stor innsikt i både det teoretiske fagfeltet for underveisvurdering, men også lærerens egne tanker og refleksjoner. Hvordan deres hverdag og ting de ikke har kontroll over er preger hvordan de oppfatter fenomenet nasjonal prøve i regning.

Det er flere som fortjener en takk for at denne masteroppgaven er i havn:

Jeg vil først gi en stor takk til de informantene som tok seg tid til å ha et intervju med meg og dele deres tanker og erfaringer rundt teamet. Uten dem ville jeg ikke ha klart og skrevet oppgaven.

Videre vil jeg si en stor takk til mine to veiledere, Edgar Alstad og Maren Berre, for konstruktive tilbakemeldinger, fine samtaler og gode refleksjoner.

Også stor takk til Sindre Otnes Skogen som har lest korrektur og kommet med gode tilbakemeldinger. Det verdsettes stort.

Levanger, 15. mai 2023

Kristian Otnes Voldøien

Sammendrag

Denne masteravhandlingen er en kvalitativ studie om hvordan lærere bruker de nasjonale prøvene i regning til å oppnå en god undervisvurdering.

Skolen har det overordnet ansvar for å sørge for at elever oppnår en god regneferdighet. Ferdigheten regning er en av de fem grunnleggende ferdigheter som skolen måler. Elever og unge trenger disse ferdighetene, og bli utfordret i dem for å klare seg i et samfunn som er i kontinuerlig endring. Læreren er den desidert største faktoren for om elevene får muligheten til å bli bedre på dette, og hvordan læreren gjennomfører læringen kan ha stor innvirkning på om elevene blir bedre i ferdighetene.

Dataen som er innsamlet er hentet gjennom kvalitative forskningsintervju av tre lærere. Videre er datamaterialet analysert ved bruk av en konstant komparativ metode der svarene er delt inn i en tredelt kodingsprosess.

De tre lærerne forteller om forarbeidet de gjør i forkant av prøven og om arbeidet som de legger ned etter prøven er ferdig. De forteller om hvordan personalet og ledelsen jobber sammen, og hva ledelsen forventer av dem. Det blir også formidlet hvordan mediene har satt inntrykk hos lærerne, og til slutt havner søkelyset på hvordan resultatene blir brukt for å skape en god undervisvurdering.

Denne masteroppgaven prøver å tydeliggjøre noen tiltak som lærerne gjør for å oppnå en god undervisvurdering ved bruk av resultatene etter at den nasjonale prøven er gjennomført. Forhåpentligvis blir svarene presentert på en slik måte at andre lærere kan ta med seg noen av svarene som blir belyst inn i sin egen yrkesutøvelse.

Abstract

This master's thesis is a qualitative study of how teachers use the national tests in arithmetic to achieve a good formative assessment for learning.

The school has the overall responsibility for ensuring that pupils achieve good arithmetic skills. The skill of arithmetic is one of the five basic skills that the school measures. Pupils and young people need these skills and be challenged in them in order to cope in a society that is constantly changing. The teacher is by far the biggest factor in whether the pupils get the opportunity to improve at this, and how the teacher does this can have a big impact on whether the pupils improve in the basic skill.

The data collected was obtained through qualitative research interviews with three teachers. Furthermore, the data material has been analyzed using a constant comparative method where the answers are divided into a three-part coding process.

The three teachers talk about the preparatory work they do ahead of the test, as well as the work they put in after the test is finished. They talk about how the staff and the management work together, and what the school management expects from them. It is conveyed how the media has made an impression on the teachers, and finally the spotlight falls on how the results are used to create a good formative assessment.

This master's thesis tries to clarify some measures that the teachers take to achieve a good formative assessment when using the results after the national test has been completed. Hopefully, the answers will be presented in such a way that other teachers can take some of the answers highlighted into their own professional practice.

Innholdsfortegnelse

Forord	1
Sammendrag	2
Abstract	3
1. Innledning.....	5
2. Teori	8
2.1 Nasjonale prøver	8
2.2 Nasjonale prøver i forhold til de grunnleggende ferdighetene.....	11
2.3 Summativ og formativ vurdering	12
2.4 Medias dekning av nasjonale prøver	17
3. Metode.....	21
3.1 Fenomenologisk tilnærming.....	21
3.2 Kvalitativ forskning.....	22
3.3 Forskningsintervju.....	23
3.4 Utvalg av respondenter og gjennomføring	24
3.5 Validitet, reliabilitet og generaliserbarhet	25
3.6 Min rolle som forsker og forskningsetikk	27
4. Funn.....	29
4.1 Presentasjon av funn og drøfting.....	29
4.2 Analyse av intervju: Lærer 1	29
4.3 Analyse av intervju: Lærer 2	32
4.4 Analyse av intervju: Lærer 3	34
5. Diskusjon.....	37
5.1 Forarbeid i forhold til nasjonale prøver i regning	37
5.2 Etterarbeid i forhold til nasjonale prøver i regning	38
5.3 Holdninger til medias dekning og påvirkning	40
6. Konklusjon	41
6.1 Implikasjoner for videre forskning.....	42
Referanser.....	43
Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD	47
Vedlegg 2: Intervjuguide.....	49

1. Innledning

Matematikk er noe mennesker har gjort i tusenvis av år. Matematikk er et sentralt fag for å kunne forstå mønstre og sammenhenger i samfunnet og selve naturen gjennom modellering og anvendelser. Faget skal bidra til at elever utvikler et presist språk for resonnering, kritisk tenkning og kommunikasjon gjennom abstraksjon og generaliser. Matematikkfaget skal forberede elevene på å være en del av et samfunn og et arbeidsliv i utvikling ved å gi dem kompetanse i utforsking og problemløsning.

For meg som fremtidig mattelærer er det interessant å se hvordan de nasjonale prøvene i regning brukes og blir mottatt av lærere og skolen som institusjon. Siden regning er en grunnleggende ferdighet er det viktig for skolene å sørge for at elevene får den læringen de trenger. I valget av hva denne masteroppgaven skulle undersøke, var det også viktig for meg å se på noe som ville være nyttig å kunne ta med seg inn i arbeidslivet. Målet med denne oppgaven er i hovedsak å forske på: «Hvordan bruker lærere den nasjonale prøven i regning i undervisningen for å sørge for god underveisvurdering for elever?».

For å belyse problemstillingen ønsker jeg å finne ut hvordan lærerne oppfatter de nasjonale prøvene i regning og hvordan tar læreren i bruk resultatene fra nasjonale prøver for å få økt læring hos klassen som gruppe og hos den enkelte elev. I tillegg ønsker jeg å undersøke hva intervjuobjektene synes om medias involvering og dekning av nasjonale prøver, og fikk også med dette temaet i undersøkelsene mine.

Etter fem år ved Nord universitet i Levanger har jeg hatt flere titalls undervisningstimer med matematikk. Lite av den undervisningen har snakket om de nasjonale prøvene i regning, og hvorfor de gjennomføres. Selv har jeg egne erfaringer fra prøvene fra ulike perspektiver. Jeg gjennomførte prøven i 5. trinn, og da husker jeg at det var vanskelig å klare å sitte i ro så lenge. I 8. og 9. trinn gjennomførte jeg den som en utforskende elev som likte matematikkfaget og dens utfordringer, og synes dette var en annerledes opplevelse enn den vanlige matematikkundervisningen. Selv husker jeg at jeg hadde interesse for matematikk, noe som også preget mitt forhold til faget og den nasjonale prøven i regning. Jeg har også vært med på flere møter i skolen gjennom praksis gjennom utdanningen, og der ble det snakket om mestringsnivå, kompetanseheving, utviklingsarbeid og praksiser og individualisering versus gruppe. Da fikk jeg et helt nytt syn på prøven, og jeg fikk innblikk i den posisjonen og synspunktet mine egne lærere trolig hadde da jeg selv var elev og prosessen de måtte gjennom.

For meg var det også viktig å se på en problemstilling som jeg kan ta med meg videre inn i læreryrket. Derfor har jeg valgt dette temaet, siden nasjonale prøver er noe som gjennomføres hvert eneste år i den norske grunnskolen. Samtidig er de grunnleggende ferdighetene i matematikk noe alle elever må utvikle. De nasjonale prøvene er med på å prege skolehverdagen, og de skal bidra til å sørge for at elever har de grunnleggende ferdighetene for å klare seg i samfunnet.

Læreren i klasserommet er den som har ansvaret for at elevene får utviklet seg i de grunnleggende ferdighetene gjennom å arbeide med dem på tvers av fagene. Derfor blir de nasjonale prøvene viktige for å kunne kartlegge ferdighetene til elevene, og for at skolen skal kunne følge opp læring i forhold til de grunnleggende ferdighetene. Slik kan skolene sikre at elevene får den utviklingen de trenger. Læreplanen gir også informasjon om hvilke verdier, menneskesyn og læringssyn samfunnet vil ha videreført til nye generasjoner. De fem grunnleggende ferdighetene – lesing, skriving, regning, muntlige ferdigheter og digitale ferdigheter – er innlemmet i læreplanens kompetansemål i alle fag som del av den kompetanse som skal utvikles innenfor et aktuelt fag. Derfor blir det alle læreres ansvar at elevene får utviklet sine grunnleggende ferdigheter. De grunnleggende ferdighetene er helt nødvendige forutsetninger for kompetanseoppnåelse og utvikling både i skolen, arbeid og samfunnsliv (Lygsnes & Rismark, 2017, s. 173).

Jeg synes det er interessant å se hvordan lærere stiller seg til de nasjonale prøvene i regning, og om det å bruke prøvene som et formativt verktøy kan bidra til at elever blir bedre i regning. De nasjonale prøvene gjennomføres hvert eneste år, der formålet til prøven i regning er å danne et grunnlag for underveisvurdering og som et verktøy for kvalitetsutvikling. Det er lærerne som får hovedansvaret for å sørge for at denne underveisvurderingen og kvalitetsutviklingen i klasserommet. Denne oppgaven har derfor som formål å belyse hvordan lærere jobber i forkant av og i etterkant av prøvene, hvordan de oppfatter formålet til prøvene, og hvorvidt de bruker prøvene til underveisvurdering i klasserommet. For å tilnærme meg målet med oppgaven har jeg intervjuet tre lærere ved tre ulike barne- og ungdomsskoler.

Denne oppgaven tar for seg kvalitative intervju for å få et dypt innblikk i lærernes tanker og erfaringer når det kommer til problemstillingen. Dette finner jeg svar på ved å se på relevant teori på forskningsfeltet innenfor nasjonale prøver generelt og i regning, samt et innblikk i vurderingsteori og hvordan mediebildet er framstilt. Deretter kommer en beskrivelse av hvilken metodisk analyse jeg har benyttet for å inndele og prosessere datamaterialet som er innsamlet.

Til slutt peker jeg på funnene som har kommet fra de tre informantene som er benyttet opp mot relevant forskningsteori.

I denne masteroppgaven ønsker jeg å besvare spørsmål i forhold til nasjonale prøver i regning. Jeg har likevel valgt å ikke bare avgrense forskningslitteraturen til nasjonale prøver i regning, men ha med mer generelt om nasjonale prøver. Dette har jeg hovedsakelig valgt fordi jeg mener at jeg ville gått glipp av veldig mange gode synspunkter om nasjonale prøver generelt dersom jeg hadde begrenset meg til kun nasjonale prøver i regning. Det meste av litteraturen omtaler nasjonale prøver i helhet, og denne oppgavens teoridel ville derfor blitt begrenset skulle jeg kun ha fokus på teori og synspunkt for nasjonale prøver i regning. Ved å se på nasjonale prøver generelt i teorikapitlet, får jeg et godt grunnlag å bygge videre på når jeg diskuterer funnene i mine intervjuer, som er konkrete for de nasjonale prøvene i regning.

2. Teori

2.1 Nasjonale prøver

I jobben som faglærer i matematikk møter man de nasjonale prøvene i regning når man jobber i 5., 8. og/eller 9. trinn. Formålet med de nasjonale prøvene er at skolene skal få kunnskap om elevenes ferdigheter i lesing, regning og engelsk. Informasjonen skulle danne et grunnlag for undervisvurdering og en god kvalitetsutvikling på alle de ulike nivåene i skolesystemet. Utdanningsdirektoratet forteller at resultatene fra en slik prøve skal fungere som et redskap i læreprosessen og bidra til at elevene skal øke sin kompetanse i de grunnleggende ferdighetene (Utdanningsdirektoratet, 2022a).

Undervisvurdering er all vurdering som skjer før avslutningen av læringen som tar sted (Utdanningsdirektoratet, 2022b). Den skal være integrert i fagene som en del av opplæringen, og brukes til å fremme læring, tilpasse opplæringen og øke kompetansen i fagene. Undervisvurdering kan skje både muntlig og skriftlig, og formålet er i hovedsak å fremme læring og bidra til økt lærelyst underveis i opplæringen. Den sørger også for å gi informasjon om kompetansen underveis i læringsløpet. Det er gjennom undervisvurdering at lærer og elev utveksler informasjon om den faglige utviklingen. Når vurderingsinformasjon brukes til å fremme læring og tilpasse opplæringen til elever, anses det som vurdering for læring eller formativ vurdering.

Helt siden nasjonale prøver ble introdusert her til lands i 2004, har de fått stor oppmerksomhet i media, og etter hvert i forskningsfeltet. Det har i de siste tiåret kommet en del masteroppgaver om nasjonale prøver. I senere tid har også nasjonale prøver ført til forskning hos ulike institutter, forskergrupper, doktorgrader og flere offentlige rapporter i Norge, som sørger for forskning av god kvalitet som er relevant for denne masteroppgaven.

Enkelte forskere peker på at nasjonale prøver er med på å endre den norske skolen i stor grad. Mausestaden m.fl. (2018) forteller at de nasjonale prøvene i seg selv har blitt et mål og at den kan gi en overdreven forventning om hva resultatene kan brukes til. Det har utviklet seg spesielle møtearenaer, som kan kalles resultatmøter, der de nasjonale prøvene diskuteres. Tiltak som da settes inn, for eksempel mer testing, blir sett på som kortsiktig. Hvis de kun baserer seg på selve resultatene fra de nasjonale prøvene peker de på at de er bekymret for at prøvene i for stor grad kan bli styrende for den norske skolen.

I en doktorgradsavhandling skrevet av Gunnulfsen (2018) konkluderte han at lærere ikke nødvendigvis bruker resultatene fra nasjonale prøver slik de er tenkt til å brukes. Han mener de nasjonale prøvene over tid har blitt en innarbeidet, instrumental øvelse, som en rutine, og som ikke gir noe særlig utslag i undervingen resten av året. I doktorgradsavhandlingen fortalte informantene fra skolene Gunnulfsen undersøkte at de ikke var særlig negative til de nasjonale prøvene, og at de ikke var opptatt av medias publisering av resultatene. Flere av informantene fortalte også at den enkelte elevens læring var i mindre fokus, og resultatene ble diskutert på et gruppe- og skolenivå. En viktig del for ledelsen var at rektoren har stor betydning i hvordan prøvene brukes. Det var en klar sammenheng mellom lærerens opplevelser og rektors rolle som pådriver og lærernes egen bruk og holdninger. Når det kommer til lærerens syn kom det fram at jo mer lærerne visste om hvordan de kunne og skulle bruke resultatene, jo mer positive var de til å bruke selve prøven i undervisningen.

Assessment Reform Group er en forskergruppe fra England har jobbet med vurderingens konsekvenser helt siden 1980-tallet. På bakgrunn av at man i England har vært bekymret over konsekvensene resultatvurdering har ført til, kom forskningsprosjektet «Inside the Black box – Raising standards through classroom assessment» i 1998 (Slemmen, 2009). I dette prosjektet ble formativ vurdering forsket på, og blant annet så de om formativ vurdering kunne fremme elevens læring. De så også på om det er behov for å forbedre praksisen for formativ vurdering og om praksisen for formativ vurdering kan forbedres. Der ble resultatet at undervisvurdering kan sørge for at elevens ferdigheter øker og kvaliteten på læringen kan også øke som er resultat av dette. Boken inneholder også praktiske eksempler og strategier for å implementere undervisvurdering i klasserommet som lærere kan finne nyttig i sitt arbeid (Black m.fl., 2002).

Det er også relevant å trekke frem NIFU-rapporten: *Evaluering av nasjonale prøver som system* (Seland m.fl. 2013). I denne rapporten kommer det fram noen hovedfunn som er relevant for denne oppgaven. Blant annet at det kan oppfattes som om skoleledere i større grad vurderer prøvene som et verktøy for å kartlegge elevenes kompetanse, enn å bruke det som et verktøy for å vurdere kvaliteten på skolen arbeid. Det kommer også fram at det virker som om skolelederne/ rektor har fått et større eierskap til prøvene enn skoleeierne, altså kommunen. Skoleledere bruker resultatene i større grad og med en større effekt enn det skoleeiere gjør. Skolelederne er i tillegg kritiske til offentliggjøring av resultater og den rangeringen av skoler i media.

I rapporten gir de fleste skolelederne uttrykk for at de nasjonale prøvene har gitt dem et godt verktøy for å utvikle skolen, lærerne er derimot mer nølende til dette. Flere lærere mener prøvene ikke gir mer kunnskap om elevene som de ikke har fra før. Flere sier at andre kartleggingsprøver gir mer konkrete tilbakemeldinger til å utvikle elevens læring og resultater. Rapporten finner også forskjell på lærere hos store og mindre skoler. På de store skolene hvor ledelsen og lærerne arbeidet kollektivt med forberedelser og bruk av resultatene, blir det sett større nytte av prøven. Mens på mindre skoler der lærerne opplevde å være alene om gjennomføring og etterarbeid ses det mindre nytte. Primært sett er det lærerne som avgjør hvor mye tid som skal gå til forberedelser (Norgård, 2013).

I internasjonal sammenheng er forskningen omfattende på felt om skoleforskning, ofte i form av «Large Scale Testing» (UNESCO, 2019). Dette skyldes i stor grad av at The Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) med sine Programme for International Student Assessment (PISA)-undersøkelser har fått så stor plass i internasjonal forskning som den har gjort. Målet til PISA er å evaluere hvor godt skolesystemet i de ulike landene forbereder elever til videre studier, yrkesliv og det å aktivt delta i samfunnet (Utdanningsdirektoratet, 2020a).

Mønsterplanen fra 1987 (M87) vektla veiledning og vurdering som viktig, noe som også skulle prege norsk grunnskole utover 1980-tallet. Der ble det anbefalt å ha tilpasset opplæring i alle trinn på grunnskolen. Læreren sin veiledning og vurdering sto sentralt for å kunne gjennomføre tilpasset opplæring (Høihilder 2009). Gjennom 1990-tallet og utover 2000-tallet ble det mer søkelys på læringsresultater, som da kom som følge av den internasjonale reformbevegelsen «The New Public Management (Karlsen 2005). New Public Management (NPM) er en sammenfatning av mange ulike reformelementer. NPM understreker at offentlig sektor må ha mer fokus på effektivitet, resultater, konkurranse og brukere, og heller legge mindre vekt på regler, prosesser og interne hensyn. Et stort element i NPM er at det offentlige skal bli mer kostnadseffektive og produktive, og en tanke innenfor NPM er at kvaliteten på offentlige tjenester skal sikres gjennom fokus på resultat, brukere og konkurranse (Utdanningsforbundet, 2002). På samme tid som NPM kom viste flere internasjonale undersøkelser at norske elever presterte middelmådige sammenlignet med andre land. Stoltenberg-regjeringen lanserte kvalitetsutvalget i 2001. Dette utvalget skulle foreslå ulike strategier og tiltak for å øke kvaliteten på opplæringen. De foreslo blant annet å innføre nasjonale prøver som kunne kartlegge

elevers grunnleggende ferdigheter i de aktuelle fagene. Dette skulle være ut ifra beskrivelsen som er i læreplanen den norske skole følger (NOU 2003: 16, 2003).

2.2 Nasjonale prøver i forhold til de grunnleggende ferdighetene

Sentralt i læreplanverket kommer de fem grunnleggende ferdighetene fram. Disse fem ferdighetene er at elevene skal kunne lese, regne, uttrykke seg muntlig, uttrykke seg skriftlig og bruke digitale verktøy. Disse ferdighetene er innarbeidet i læreplanene for flere fag, og skal også gå på tvers av fagene (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Dette betyr at elevene også møter ferdigheten å regne utenfor selve matematikkfaget. For eksempel er elevene nødt til å lese tabeller og diagram i historie og naturfag, måle oppskrifter i mat og helse og beregne tid og hastighet i gym. Lærerne har derfor ansvaret for å sørge for at elevene får utviklet seg innenfor den grunnleggende ferdigheten i regning, gjennom å arbeide med det i ulike fag.

Det å kunne regne betyr at du kan bruke matematikken på en rekke området i livet. Utdanningsdirektoratet beskriver ferdigheten regning slik:

«Å kunne regne innebærer å resonnerer og bruke matematiske begreper, fremgangsmåter, fakta og verktøy for å løse problemer og for å beskrive, forklare og forutse hva som skjer. Det innebærer å gjenkjenne regning i ulike kontekster, stille spørsmål av matematisk karakter, velge holdbare metoder når problemene skal løses, være stand til å gjennomføre dem og tolke gyldigheten og rekkevidden av resultatene. Videre innebærer det å kunne gå tilbake i prosessen for å gjøre nye valg. Å kunne regne innebærer å kommunisere og argumentere for valg som er foretatt ved å tolke konteksten og arbeid med problemstillingen fram til en ferdig løsning.» (Utdanningsdirektoratet, 2020c)

Den nasjonale prøven i regning skal måle i hvilken grad elevenes regneferdigheter er i samsvar med beskrivelsen nevnt ovenfor. Det er ikke en prøve i matematikkfaget, men en prøve som måler i hvilken grad eleven har den grunnleggende ferdigheten i regning som er nødvendig for å nå kompetansemålene i de ulike fagene (Utdanningsdirektoratet, 2022c).

De nasjonale prøvene er ment for å drive med kartlegging, men også for at skolen skal kunne følge opp om de grunnleggende ferdighetene på skolen. Selv om det står i læreplanverket at vi har fem grunnleggende ferdigheter, skal de nasjonale prøvene kun kartlegge elevenes ferdigheter i regning, lesing og engelsk. Prøvene og resultatene fra de gir informasjon om enkeltelever, grupper, trinn og skoler som lærere og rektorer trenger for å utvikle skolen videre.

Prøvene blir utviklet av fagmiljø ved høyskoler, universiteter og nasjonale senter i samarbeid med flere lærere og fagpersoner i utdanningsdirektoratet. Fagmiljøene utvikler prøvene ut ifra et rammeverk som skal skildre innholdet til prøvene og de tekniske kravene til utformingen. Det å utvikle en slik prøve tar flere år, og oppgavetyperne blir prøvd ut flere ganger (Utdanningsdirektoratet, 2022d). På den måten vet man hvilke oppgaver som fungerer, at de fungerer slik som de skal og at selve prøven i sin helhet måler det den skal måle. Det er Utdanningsdirektoratet som har ansvaret at prøvene blir utviklet i samsvar med de kvalitetskravene i rammeverket for de nasjonale prøvene og at de blir kvalitetssikret. En slik prøve gir informasjon om hvordan hver enkelt elevs ferdigheter er, og derfor har prøvene både lette og vanskelige oppgaver. Utdanningsdirektoratet påpeker at det er veldig få elever som får alt riktig på prøven, og at noen elever ikke får noe riktig. Det er viktig å ha oppgaver som er så vanskelig at de aller beste også skal få bryne seg på dem. Selve prøven er en elektronisk prøve med ulike oppgavetype. Den kan inneholde bilder, tekstopp-gaver og regneopp-gaver med spørsmål, eller åpne spørsmål der elevene må svare med egne ord og tall (Ibid.).

2.3 Summativ og formativ vurdering

De nasjonale prøvene i regning er det vi kaller for summative. I en summativ prøve er det slik at elever får karakterer etter prøven eller testen, og at de deretter deles inn i nivåer ut ifra prestasjonene deres. Innenfor summativ vurdering er det slik at selve vurderingen kommer i etterkant av læringen. Det vil si at elever blir vurdert etter at de har lært noe nytt, eller gjennomført en prøve, og så får de en tilbakemelding på hvor godt de har prestert. Ofte er det slik at de får en poengsum og blir satt inn i et nivå ut ifra hvor godt de har prestert (Smith 2009). Et eksempel på dette kan være de ulike mestringsnivåene elevene blir satt i etter de er ferdige med den nasjonale prøven i regning.

Etter at elevene har gjort ferdig den nasjonale prøven i regning blir de, basert på resultatene, delt opp i ulike mestringsnivå. På 5 trinn er det tre mestringsnivå, der nivå 1 er lavest og nivå 3 er høyest. I 8. og 9. trinn finnes det 5 mestringsnivå der nivå 1 er lavest og nivå 5 er høyest. Mestringsnivåene skal fortelle hvilket kompetansenivå elevene mestrer, og mestringsnivåene kan fortelle skoler og utdanningsdirektoratet om utvikling over tid. (Utdanningsdirektoratet, 2022e)

I den summative vurderingen forekommer alltid vurderingen i etterkant denne måten å vurdere en vil i bunn og grunn handle om å sette verdi på en prestasjon eller produkt. Den summative vurderingsformen kombineres ofte med en tilbakemelding etter at vurderingen er gitt. Dette

skal gi eleven en slags respons på læringen som har skjedd, med andre ord vurdering av læring. Denne tilbakemeldingen kan virke oppmuntrende for elever som får en positiv tilbakemelding, og de som havner på et godt mestringsnivå på de nasjonale prøvene i regning. Den kan også virke ødeleggende på elever som ikke prester så bra, og være negativ for videre læringsmuligheter (Smith, 2009, s. 30; Høihilder, 2011, s. 92). På ungdomstrinn i den norske grunnskole har det lenge vært en vurderingstradisjon med å gi en karakter eller dele i nivåer. Den skal da si noe om hva elevene kan ut fra enkelte gitte mål (Andreassen og Gamlem, 2009, s. 116). Denne vurderingsformen er noe elever har krav på når de er ferdige med et vurderingsgrunnlag som det skal settes karakter på eller dele de inn i nivå, fordi elevene skal vite hvordan de ligger an. Dette kan igjen virke problematisk da det er flere kompetanser bak et enkelt nivå eller en enkel karakter. Det gis ikke nødvendigvis noe tilbakemelding om hva man spesifikt gjorde godt og hva som var mindre bra med en enkelt karakter eller et enkelt nivå. Derfor må den følges opp med skriftlig eller muntlige forklaringer om den skal være verdifull for videre læring Engh (2010).

Cooper og Dune, i sin bok «*Assessing children`s mathematical knowledge: Social class, sex and problem-solving*» (2000), peker på en ulempe i forbindelse med summative prøver. Ulempen er at elever som havner rett over en grense for en karakter, og elever som havner rett under vil havne på ulike nivå, selv om det kanskje er svært lite som skiller de. De skriver: «In cases of pairs of children where one scores just above and one just below a boundary a small quantitative difference will become a qualitative one» (s. 71). Der peker de på at dette ikke vil ha så stor betydning i et større utvalg, siden det vil jevne seg ut, men i små utvalg som i enkelte skoler med et mindre elevtall kan dette være veldig betydningsfullt. Cooper og Dunne påpeker at dette er et problem når man benyttes resultatene til å sammenligne skoler, der små skoler kan få et feilaktig sammenligningsgrunnlag. Etter dette blir elevene satt inn i ulike nivåer ut ifra de resultatene de oppnådde på den nasjonale prøven i regning.

Utdanningsdirektoratet kom i 2010 med et nytt satsingsområde: vurdering for læring, også kjent som formativ vurdering (Utdanningsdirektoratet, 2019). Den formative vurderingen har som mål å utvikle elevens kompetanse. Den skal identifisere en elevs sterke og svake faglige sider og gi informasjon til læreren om elevene. Dette vil videre hjelpe læreren til å kunne planlegge og eventuelt endre sin undervisning. Den formative vurderingen skal også hjelpe elever til å vurdere og regulere sin egen læring (Bolstad, 2021). Tanker er også at formativ vurdering vil kunne fremme økt autonomi og ansvar for læring hos elevene.

Dette temaet har blitt undersøkt nærmere opp mot det nye læreplanverket. Der kommer det fram at lærerens vurderingspraksis er et av flere forhold som kan bidra til elever læring. Mange studier viser til at lærerens vurderingspraksis kan fremme læring. Vurdering for læring er all vurdering som vil gis underveis i en opplæring, og som da igjen bidrar til å fremme læring. Vurderingen for læring som Utdanningsdirektoratet sikter til bygger på fire prinsipper (Utdanningsdirektoratet, 2022f). Disse er at elever skal forstå hva de skal lære og hva som er forventet av dem, tilbakemeldinger som forteller elevene om kvaliteten på arbeidet sitt, råd om hvordan de kan forbedre seg, og at elevene er involvert i sin egen læring ved blant annet å vurdere sitt eget arbeid. Tydelige mål og kriterier, faglige relevante tilbakemeldinger, råd om forbedring og involvering i vurderingsarbeidet er viktig for å fremme læring. Hvis læreren arbeider etter disse prinsippene kan både elev og lærer få mulighet til å påvirke opplæringen ved hjelp av kommunikasjon og dialog.

Når det kommer til formativ vurdering er det læreren som har oppgaven med å støtte elevenes læringsprosess. Den skal skje underveis og den skal inkludere at elevene er aktivt med i vurderingsprosessen. Det er her også det store skillet mellom formativ og summativ vurdering ligger. I formativ vurdering ser lærerne på elevens læringsprosess og mindre på den oppnådde kompetansen som i summativ vurdering. Eleven skal få vite hvor i læringen de befinner seg, hvor veien videre er og hvordan de kan jobbe for å komme seg dit (Imsen, 2017, s. 504). Formativ vurdering er en interaktiv prosess, der læreren ikke bare finner ut hva elevene kan, men også hva som kan få elevene til å bedre seg underveis i læringen. Formativ vurdering brukes til å forbedre undervisningsforløpet, er framoverlent og blir brukt til å fastslå hva undervisningen kan bygge på videre for å bedre elevene (Skott, Jess & Hansen, 2016, s. 366).

Fra lærerens perspektiv bør evaluering være en prosess hvor informasjonen samles inn og tolkes, for at videre handling kan skje på bakgrunn av disse konklusjonene (Clarke, 1997). For elevene er formativ vurdering en sjanse for å bevise hva som har blitt lært. En god vurdering kan gi informasjon til læreren som hva som gjør at undervisningen blir bedre og hvordan det kan gjøres. Den gir også informasjon til elever om hva de mangler å lære og hva som gjør at de lærer best (Skott, Jess & Hansen, 2016, s. 367).

William (2010) forteller at formativ vurdering ikke bare innebærer prøver. Formativ vurdering inkluderer blant annet vurdering en lærer gjør i klasserommet av elevene i løpet av undervisningen som fører til en forbedring kan skje gjennom justeringer av undervisningen underveis i skoleåret. Dermed blir formativ vurdering en del av en hverdag i selve

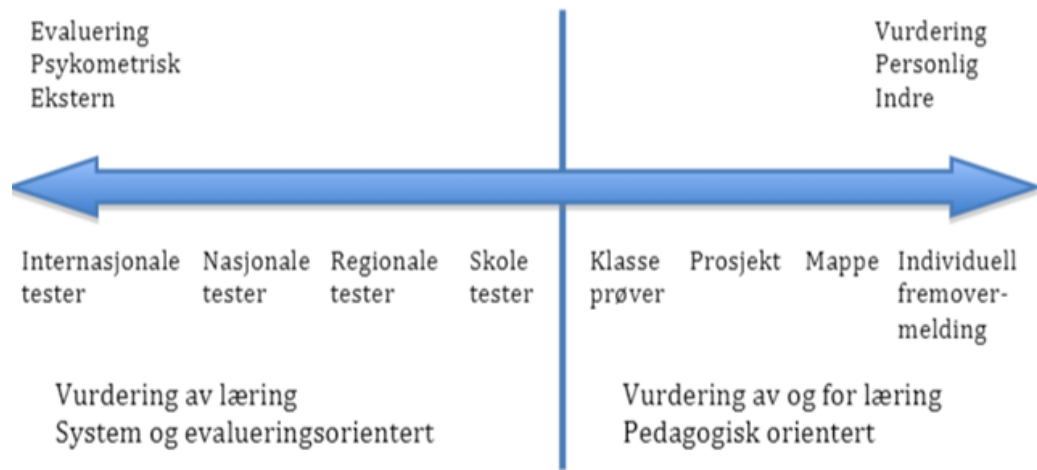
klasserommet. Videre påpeker Wiliam at det å ta i bruk formativ vurdering i en skolehverdag vil være den mest kostnadseffektive måten å forbedre elevens læring på. Dette i hovedsak fordi læring foregår underveis i læringen, og ikke etter. Det innebærer at læreren er til stede når læringen skjer og kan gjøre justeringer der og da, i motsetning til vurdering av læring som foregår i etterkant, med tidskrevende karaktersetning. Dette trengs ikke i underveivurdering.

Innenfor formativ vurdering er det et viktig poeng at elevene får eierskap over sin egen læring, og det at de får oversikt over hva som skal læres. Elevene bør få være med på prosessen både når det gjelder å definere læringsmålene og kriteriene som måler måloppnåelsen (Slemmen 2009). Da får elevene være med på det å definere sine egne læringsmål, og dette gir en bedre mulighet for at læringsmålene forblir på et nivå som er utfordrende nok, men samtidig er innenfor elevenes rekkevidde i forhold til deres kompetanse. Elevene er også nødt til å være med på å definere hva som skal til for at de skal oppnå de læringsmålene. Disse kriteriene må være klare og presise slik at elevene kan forstå dem. Dermed kan elevene lettere se hva som skal til for å utvikle seg videre. Vurderingen av elevene blir med det mer rettfærdig, og det er også motiverende for elevene å vite hva som skal til for å oppnå målene (Slemmen 2009).

Elevene kan også få være med på å vurdere seg selv og andre elever. Eksempelvis kan det være lettere for elevene å ta imot konstruktiv kritikk fra en medelev som elev, enn det kan være å ta imot den samme konstruktive kritikken fra en lærer. Det kan også være lærerikt for elevene å ta rollen som læreren for å gå igjennom andre elevers arbeid (Black m.fl. 2002). I en slik situasjon der elever får lov til å vurdere hverandre kan føre til at det oppstår gode diskusjoner seg imellom. Hvis det er læreren som gir tilbakemeldingen til elevene kan det iblant være vanskeligere for elevene å ta imot vurderingen. Dersom det heller er en elev som gir tilbakemelding til en annen elev, kan det være lettere for eleven å avbryte eller å ta imot vurderingen. Dette kan også føre til at det oppstår en god diskusjon blant elevene.

Figuren på neste side er hentet fra Smith (2009), og blir kalt vurderingslinjen. Den vertikale streken deler de ulike vurderingsgrunnlag inn i summativ og formativ vurdering. Til venstre for streken ligger vurdering av elevenes læring, det vil si tester som vanligvis blir brukt i summativ vurdering. I en slik type vurdering er det ofte lite kommunikasjon mellom lærer og elev om resultatene fra vurderingsgrunnlaget som går direkte i elevens videre læringsprosess. Til høyre på den vertikale streken finner vi mer kontekstuelle aktiviteter som en lærer bruker i vurdering. Smith forklarer at kommunikasjon rundt disse er noe som blir brukt i planlegging av fremtidig undervisning, like mye som planlegging av fremtidig læring. Slik kan vi si at de

vurderingsgrunnlagene på høyre side av streken fokuserer mer på fremtidig tiltak, en slags fremover-melding, men det på venstresiden fokuserer på den læringen som allerede har vært, en tilbakemelding.



(Figur: Vurderingslinjen; Smith 2009, s. 25).

De nasjonale prøvene havner på den venstre siden av den vertikale streken. De nasjonale prøvene er altså en vurdering som peker bakover på en læring som har skjedd, eller en sluttvurdering som karakter eller mestringsnivå og er derfor summativ vurdering. Det er også vanligvis liten kommunikasjon mellom en lærer og elev på slike prøver. Det betyr at det går lite direkte inn på læringsprosessen hos elevene, som er tilfelle med formativ vurdering (Ibid.). Elevene får ikke være med å bestemme de læringsmålene som skal testes i den nasjonale prøven, og de har også en liten oversikt over kriterier som skal dekkes for å nå de ulike målene. Sluttsummen og poengscoren på de nasjonale prøvene i regning i elevene forteller hvilket nivå elevene handler på, noe som kategoriserer de nasjonale prøvene som summative prøver. I forhold til prøvene er det lærernes arbeid med prøvene i ettertid som eventuelt innføre et formativt element.

Slemmen (2009) peker på at det som lærer er viktig å være bevisst over at det ikke kan settes noe likhetstegn mellom en sluttvurdering og summativ vurdering. Han poengterer at "det finnes lokale former for summative prøver som gis som en del av undervisningsvurdering for å kartlegge elevens læring, og danner grunnlag for tilpasset opplæring" (Ibid.). Dette på lik linje som at det ikke er en bestemt motsetning mellom en formativ og summativ vurdering. Black m.fl. (2002) forteller at det er lite realistisk å forvente at en lærer og en elev skal klare å separere formativ og summativ vurdering i praksis. Derfor er det viktig å sette disse to vurderingspraksisene i sammenheng med hverandre. Dette skjer fordi det ofte er slik at en lærer kombinerer disse to

vurderingsmetodene, noe som også gjør det klare skillet mellom disse vanskeligere å skille for en lærer.

En formativ vurdering skal kunne justere undervisningen og må skje i hverdagen og i klasserommet. For elever kan det virke vanskelig å se de vurderingsprosessen læreren gjør i klasserommet i sammenheng med den oppsummerende vurderingen som skjer etter en prøve eller avsluttet læringsperiode (Black m.fl. 2002). Det vil si at det er bruken av en summativ prøve for å være til hjelp i en videre læringsprosess. Smith (2009) sier at en summativ prøve kan oppfattes destruktiv i elevenes læringsprosess dersom det ikke blir arbeidet med videre, da en karakter blir stående som en isolert sluttvurdering uten noe videre behandling på et nivå mellom lærer og elev. Da vil ekstern vurdering av denne typen kunne ha en ødeleggende effekt på elevens læring. Videre forteller Smith (2009) at dette gjelder særlig elever som er i de lavere mestringsnivåene.

2.4 Medias dekning av nasjonale prøver

Det er gjennom mediene det blir skapt meninger gjennom diskusjoner, forhandlinger og meningsbrytninger. Mediene spiller en viktig rolle i politiske sammenhenger gjennom redaksjonelle valg av saker og fortellinger som skal formidles, og hvordan de blir dekket (Fairclough, 2003). Internasjonalt finnes det flere ulike studier med forskjellig tilnærminger om hvordan standardiserte prøver fremstilles i media. Noen av de retter seg mot hvordan store, internasjonale undersøkelser som PISA presenteres i mediene i de landene der undersøkelsen har foregått (Baroutsis & Lingard, 2017; Stack, 2006; Waldow, Takayama & Sung, 2014).

Mediene spiller en viktig rolle i framstillingen og forståelsen av standardiserte prøver. Det er også store forskjeller mellom land og deres utdanningspolitiske styringsformer. I noen land er resultatene fra slike standardiserte prøver et grunnlag for ulike reaksjoner og for endringer av praksis. En studie gjort av Elsted (2009), viser at mediene har spilt en sentral rolle i framstillingen av resultater fra de nasjonale prøvene. I studien har både skoler som har fått gode og dårlige resultater blitt presentert. Studien viser at skolene som har opplevd et negativt oppslag i media ofte endret praksisen sin, og deretter legger vekt på emner som måles i prøvene i undervisningen. Media blir derfor en pådriver for praksisendringer i skolen. Det er også viktig å nevne at det er begrenset med forskningslitteratur som belyser mediedekningen av nasjonale prøver i Norge. Spesielt er det mangel på forskning om hvordan mediedekning av nasjonale prøver kan påvirke allmenhetens og lærernes oppfatning av skolens samfunnsmandat og opplevelse av skolens kvalitet (Sem & Vestheim, 2019).

Da de nasjonale prøvene kom til Norge i 2004, ble det en stor politisk debatt som engasjerte mange (Høihilder 2009). Prøvene fikk kritikk for blant annet hva formålet med prøvene skulle være. De skulle være et kartleggingsredskap på lik linje som at de skulle brukes som et verktøy for å vise hvilke skoler som holdt best nivå på undervisningen. Det at prøvene skulle være dobbeltydige på denne måten skapte stor kritikk mot regjeringen. Det kom også kritikk om at prøvene ikke hadde god nok kvalitet, og at det prøvene skulle måle ikke ble målt. Både Utdanningsforbundet og lærere kom med kritikk om at prøvene krevde enorme arbeidsmengder og ressurser (Aahlin 2005). I tillegg pekte elevorganisasjonen på negative virkninger av en mer konkurranseorientert skole, noe som førte til boikottaksjoner mot de nasjonale prøvene (Hølleland 2007). I dag pågår det fortsatt debatt om de nasjonale prøvene fører til rangering eller forbedret undervisning. Debatten som er i mediebildet i dag gjenspeiler også kritikken som regjeringen opplevde tilbake i 2004.

Dagsavisen hadde i 2019 et debattinnlegg skrevet av Bodil Gullseth som er forbundssekretær i Skolenes landsforbund (Gullseth, 2019). Der nevner de at forbundet er motstander av tester som kan brukes til rangering av skole. Der kommer det fram at det ikke er meningen at elevene skal øve til prøvene, men at flere skoler ikke bryr seg om det. Flere skoler bruker mye tid i forkant av prøvene til å øve på tidligere nasjonale prøver. Debattinnlegget gir oss innblikk i en skildring fra en lærer på en norsk skole. Denne læreren forteller oss om fem ulike elever som hver for seg sliter med å sitte i ro å gjennomføre testene. Gullseth viser til at forbundet har foreslått at det heller bare et representativt utvalg av elever burde gjennomføre prøvene. Dermed kan skolemyndighetene skaffe seg kunnskap om utviklingen i norsk skole. Da vil staten få det måleinstrumentet de trenger, uten at det fører til rangering og skolepolitiske debatter. Avisen Fremover skriver i et debattinnlegg at de er redde for at skoler kan få et ufortjent rykte i lokalmiljøet uten at de underliggende årsakene er kjent (Johansen, 2022). De er redde for at publikumet, altså foreldre og andre utenfor skolen, ser resultatene og danner seg tanker som ikke nødvendigvis stemmer. Tanker som da kan føre til at foreldre bør vurdere å flytte barna sine til andre skoler for å sikre at de får den kunnskapen de trenger.

I et innlegg i Utdanningsnytt publisert i 2021 påpekes det at de nasjonale prøvene gir minimalt med kunnskap om kvaliteten på undervisningen (Wasa, 2021). Trygve Wasa mener at det er for mange variabler i felles prøver, deriblant lærerne, læremidler, metodene, testene og dagsformen til elevene, til å konkludere om kvaliteten på undervisningen. Wasa mener at vektlegging flyttes fra læring og heller til en slags «hvem er best»-konkurranse blant elevene. Til slutt påpeker

Wasa at hovedmålet med elevtesting må være at eleven skal lære mer. Da påpekes det at tilpassede tester mot tilpassede mål er mer riktig.

I et annet debattinnlegg fra Utdanningsnytt skrevet av Jostein Andresen Ryen og Cecilie Weyergang blir det nevnt at målet til de nasjonale prøvene er å forbedre enkeltelevens ferdigheter i de grunnleggende ferdighetene (Ryen & Weyergang, 2020). De forteller at det er ingen annen prøve i norsk skole som måler de utvalgte ferdighetene til alle elever, på alle nivåer på tvers av fag. Alle lærere er nødt til og involveres i arbeidet med de grunnleggende ferdighetene og oppfølgingen av de nasjonale prøvene, og ledelsen til skolen har ansvaret for å legge forholdene til rette for dette arbeidet. Resultatene fra prøvene kan også gi skoleeier mulighet til å sette inn de tiltakene som trengs, og kan være med til å prioritere skolepolitiske satsinger lokalt. Ryen og Weyergang forstår også kritikken som har kommet om at elever må sitte i ro inntil 90 minutter i strekk, samtidig som det også er nødvendig å arbeide med elevenes evne til å sitte i ro å konsentrere seg, spesielt i en tid hvor digitale distraksjoner preget livet.

Avisen FriFagbevegelse hadde en sak i januar 2023 som het “Nasjonale prøver og Pisa – Hvilken nytte har de? Nå skal verktøyene i skolen opp til vurdering” (Valum, 2023). Ifølge Kunnskapsdepartementet skal hovedinnstillingen leveres i midten av oktober 2023. Denne rapporten skal beskrive styrkene og utfordringene i dagens system og gi en analyse av hvilke behov de ulike nivåene har for informasjon og støtte for å drive kvalitetsutvikling. Den skal også beskrive styrkene og utfordringene prøvene har i dagens skolesystem. Dette viser at det fortsatt foregår vurderinger av de nasjonale prøvene.

Disse avisinnslagene viser oss at de nasjonale prøvene er et tema som omdiskuteres mye i media, også i dag. De fire innslagene henvist til ovenfor er bare noen utvalgte innlegg av det som framstilles i media, men i hovedsak er det mye negativ omtale om de nasjonale prøvene i media. Dette inkluderer også mye kritikk av medias publisering av resultatene som kan skape konkurranse blant skolene. For øvrig er det verdt å nevne at mange av medieoppslagene er debattinnlegg der forfatterne fronter egne meninger. Det er likevel relevant å ta med disse synspunktene i min masteroppgave fordi mine informanter også forteller om sine synspunkt om rangering av skoler i mediebildet.

Siden 2015 har resultatene på nasjonale prøver blitt offentliggjort. Denne ordningen har fått en del kritikk. Nasjonale prøver skal brukes som et kartleggingsverktøy, ikke et verktøy for

rangering mellom skoler (Sem & Vestheim, 2019). Det er derimot nettopp det som skjer ved offentliggjøring av resultater. Når skolene begynner å sammenligne sine egne resultater med andre skoler kan det føre til at skolen blir en konkurransearena.

Utdanningsdirektoratet hadde som håp at resultatene fra de nasjonale prøvene skulle tjene som en tilbakemelding til elever, og ikke at den enkeltes skoles resultater skulle bli offentliggjort og rangert (Sem & Vestheim, 2019). Da de tidligere resultatene ble offentliggjort for den enkelte skolen, var hensikten at det skulle være resultatene på fylkes- og kommunenivå som var offentlige. Stavanger Aftenblad og Bergens Tidende var blant avisene som hadde artikler der det ble tydelig interesse for hvem som var best, og hvem som ikke var det (Ådnøy, 2007; Eidsvik, 2007). Når skoleeiere valgte å offentliggjøre resultatene på prøvene, var det media som var raskt ute med å rangere skolene og lage overskriftene. Avisene publiserte mange overskrifter og reportasjer med ulike forklaringer på hva som førte til suksess på prøvene. Blant annet ble det skrevet om sosial bakgrunn, kartlegging, åpenhet og lærevilje. En årsaksforklaring som ofte ble et kjennetegn fra flere byråkrater, skoleledere og lærere var størrelsen på kommunen. I artikkelen skrevet av Vestheim og Seim (2019) nevner de at i 2009 fikk de små kommunene kritikk for å ikke ha levert gode nok resultater. Disse kommunenes skoler med også fremstilt som «B-skoler» sammenlignet med skoler i større kommuner. En av begrunnelsene for disse resultatene var at store skoler har flere lærere, og mange lærere kan bety at det er mer samlet kunnskap på skolene, hvilket igjen kan gi økte resultater. Større skoler gir også flere resultater, og da kan utjevningen gjøre at totalresultatene ser bedre ut.

Media har i de siste årene fortsatt med å presentere tabeller med de beste og dårligste skolene. De inkluderer også flere forklaringer på hvorfor skolene gjorde det bra eller dårlig. I senere tid virker det derimot som om media har blitt mer kritisk overfor sine publiseringer. Mot slutten av 2017 kom det et vendepunkt i diskusjonen om de nasjonale prøvene, og det ble en innsnevring av debatten som hadde vært i media (Sem & Vestheim, 2019).

Media har i hovedsak debattert kun nasjonale prøver når det kommer til testing i skolen. De har sett mindre på kartleggingsprøver, karakterer og læringsstøttende prøver, noe som en nasjonal prøve også er. Dette skyldes at det har vært et stort søkelys på sammenligning av resultater, og årsaken til at de nasjonale prøvene står frem er trolig fordi de nasjonale prøvene blir analysert nasjonalt og offentliggjort, hvilket de andre formene for testing i mindre grad blir (Utdanningsdirektoratet, 2020c).

3. Metode

I denne delen av oppgaven er målet å beskrive hvilke metodiske valg som har blitt tatt og ligger til grunn for oppgaven. Jeg ønsket i denne oppgaven få et dypt innblikk om hvordan lærere brukte de nasjonale prøvene i regning som et verktøy til undervisvurdering i undervisning. For å få til datainnsamling på dette ville jeg ha en kvalitativ tilnærming, noe som er mest hensiktsmessig ut ifra min problemstilling.

Denne masteravhandlingen undersøker derfor hvordan tre lærere ved tre ulike barne- og ungdomsskoler bruker de nasjonale prøvene i regning som et verktøy til undervisvurdering i undervisning. Hovedsakelig er det holdningene deres, hvordan de oppfatter prøvene, samt arbeidet som legges ned i forkant og arbeidet som gjøres i etterkant, som er tatt med i denne undersøkelsen. Formålet er å belyse hvordan prøvene brukes til undervisvurdering i klasserommet, og i lys av det har jeg benyttet følgende problemstilling: «Hvordan bruker lærere den nasjonale prøven i regning i undervisningen for å sørge for god undervisvurdering for elever?»

Det at jeg har valgt å intervju kun tre lærere fra tre ulike skoler, betyr at disse funnene ikke nødvendigvis vil være representabelt for alle lærere i hele Norge. Jeg mener likevel at det danner et godt bilde på kjennskapen lærere har til nasjonale prøver, og hvordan det brukes som verktøy for å oppnå undervisvurdering. Funnene gir også innsikt i arbeidet som legges ned i forkant og i etterkant av prøven.

Skolen og samfunnet vi lever i handler om mennesker og hvordan samhandlingen deres er med andre. Siden jeg skal forske på skolen, eller de som jobber i skolen, bør jeg derfor benytte meg av samfunnsvitenskapelige forskningsmetoder. Dette er metoder som handler om det å få informasjon om og fra den sosiale virkeligheten, den informasjonen brukes så til å analysere og forstå samfunnsmessige forhold og ulike prosesser (Johannesen et al, 2021, s. 16).

3.1 Fenomenologisk tilnærming

For å få et best mulig svar på min problemstilling har jeg valgt å ha en fenomenologisk tilnærming. Kort fortalt er den fenomenologiske filosofi læren om tingene eller begivenhetene slik de viser seg og fremstår for oss gjennom våre egne sanser. Fenomenologi er et kvalitativt forskningsdesign. Den tyske filosofen Edmund Husserl var på starten av 1900-tallet bekymret for at forskerne som levde på den tiden var for ivrig til å påtvinge vitenskapen deres egne teorier om de temaene som ble studert. Dette mente han var deres forsøk på å konstruere forklaringer.

Husserl påpekte at vitenskapen måtte sette forhåndsoppfatninger til side, og heller nøye beskrive hvordan fenomener fremstår i menneskets bevissthet.

Den fenomenologiske tilnærmingen tar for seg det å utforske og beskrive mennesker og deres erfaringer med et fenomen, og hvordan deres forståelse er. Det fenomenologiske er på flere måter så langt fra en positivistisk forskning og kvantitative studier som vi kan komme. Den positivistiske forskning har som mål å levere en sannhet som er tolkningsfri som deretter gir universelle lover til en menneskelig atferd. Kvantitative studier bruker mye tall og store data for å finne fram sannheter. Mens målet til fenomenologiske forskning er ikke å eliminere det subjektive og strekke seg til objektivitet, men heller det motsatte. Det å klare å få fram enkeltpersoners subjektive opplever av hendelser, situasjoner eller de ulike fenomener. Et menneske kan ikke studeres på samme måte som en ting, mennesket må studeres som et handlende, følende, opplevende og et forstående individ. En fenomenologisk studie søker da etter essensen i menneskets levde erfaring (Johannesen et al, 2021, s. 166).

En fenomenologisk metode brukes for å studere hvordan selve verden blir som den er. Da er målet å gi en nøyaktig beskrivelse av aktørenes perspektiver, egne opplevelser og forståelser. Når du som forsker beskriver menneskenes subjektive opplevelser fanger du også indirekte de strukturer som har blitt nedfelt i deres egne bevissthet, deres rutiner og vaner i tenkningen som da igjen utgjør fenomenene (Nyeng, 2012).

3.2 Kvalitativ forskning

Den kvalitative forskningsmetoden ser på forskerens antagelser og syn på verden, som er med på å styre forskningen (Postholm, 2011, s. 33). Kvalitativ forskning blir definert slik i Postholm: *“En undersøkelse av menneskelige og sosiale prosess i deres setting”* (Ibid., s. 35). I en slik forskning situasjon handler det om at forskeren prøver å danne et komplekst bilde av perspektivet til respondenten innenfor det bestemte forskningsområdet. Dette lar seg gjøre ved at forskeren tar de ulike bitene av informasjon forskningen gir, og da presenterer et bilde av de fenomenet som studeres.

Å bruke kvalitativ forskning er særlig hensiktsmessig å bruke dersom man skal forske på fenomener som det har blitt forsket på lite før, eller fenomener forskeren ikke har særlig mye kunnskap på fra før, forske på fenomen på et dypere nivå slik at en kan si noe om kvaliteten eller finne spesielle kjennetegn ved et fenomen (Johannesen et al, 2021, s. 36).

Jeg valgte å gå for kvalitativ metode istedenfor en kvantitativ metode for å svare på problemstillingen min, ettersom jeg ønsket å gå mer i dybden på det aktuelle fenomenet jeg skal studere. Jeg kunne for eksempel ha gått for et spørreskjema i stedet, men da hadde det ikke gitt meg muligheten til å gå i dybden på et interessant bidrag informantene ga meg. Dette fikk meg til å tenke at jeg heller ville ha færre respondenter, med lengre samtaler som gir meg innblikk i deres tanker og holdninger (kvalitativt), enn flere respondenter som bare blir en form for tallmateriale (kvantitativt). En kvalitativ metode gir meg også muligheten til å få et dypere svar på hvordan lærere bruke de nasjonale prøvene i regning som et verktøy i undervisningsvurderingen og hvordan prøvene kan bidra til kvalitetsutvikling, istedenfor bare et tall på hvordan lærere brukere det.

3.3 Forskningsintervju

Kvale & Brinkmann nevner at formålet med et kvalitativt forskningsintervju er å komme tettere på respondentens daglige virke fra deres egne perspektiv (2018, s. 42). Min problemstilling for masteroppgaven spør etter akkurat dette. Det er respondentens egne oppfatninger, erfaringer og tanker rundt de nasjonale prøvene i regning og hvordan den brukes som et undervisningsverktøy jeg er ute etter.

Et intervju kan formes og gjennomføres på mange ulike måter. Man kan ha et åpent og ustrukturert intervju. Dette kan minne om en vanlig samtale man har med noen uten noen form for faste rammer. På motsatt ende har man det som er et lukket og strukturert intervju. Der er rammene faste og det finnes ikke noen særlig form for fleksibilitet (Krumsvik, 2014, s. 124). En mellomting av disse to ytterpunktene er gjeldende for denne masteroppgaven: En strukturert samtale der man har noen faste rammer og bestemte spørsmål som er utformet av en intervjuguide, mens det samtidig er åpent nok til å kunne gå inn på utsagn som respondenten kommer med underveis i samtalen. Dette blir også kalt et semistrukturert intervju. Kvale definerer et semistrukturert intervju som *“a planned and flexible interview with the purpose of obtaining descriptions of the life world of the interviewer with respect to interpreting the meaning of the meaning of the described phenomena”* (Kvale, 2007, i Krumsvik, 2014, s. 124).

Jeg utformet en intervjuguide som ble fulgt under intervjuene, men jeg hadde samtidig rom for å stille de nødvendige oppfølgingsspørsmålene der det måtte oppstå noe interessant. Når jeg utformet intervjuguiden var det flere ting som var nødvendig å tenke igjennom. Noe av det viktigste jeg tenkte igjennom var at de lærerne jeg intervjuet skulle føle seg trygge og godt ivaretatt under intervjuet. Krumsvik (2014) forteller at rekkefølgen på spørsmålene fra

intervjuguiden kan en del å si. Det kan være viktig å legge opp de ulike spørsmålene i den rekkefølgen som gjør at man starter med de spørsmålene som blir ansett som lette først. De spørsmålene om blir sett på som mer lette er også mindre anstrengende for respondenten å svare på. Disse spørsmålene blir ansett som lette, og er en fordel å ha i starten for å forberede og knytte respondenten til temaet for intervjuet. Når du har spurt respondenten om disse spørsmålene sikter du deg etter hvert inn på de spørsmålene som blir sett på som mer viktige. Det er i denne delen av intervjuet man som forsker vil at den man intervjuer skal fortelle mest mulig. Det er også i denne delen de spørsmålene man stiller påvirker kvaliteten på selve studien (Ibid.).

I mitt forskningsprosjekt har jeg bare intervjuet lærere, noe som betyr at de allerede er kjent med vokabularet og de faguttrykket som kommer fram under intervjuet. Dette gjør at jeg ikke nødvendigvis trenger å gjøre de samme tilpasningen som jeg måtte skulle jeg for eksempel ha intervjuet barn. Samtidig er det også viktig å tenke over at selv om jeg bare intervjuer lærere, skal også de føle seg trygge og godt i varetatt i intervjuet. Det vil si at jeg må stille spørsmålene på en slik måte at de ikke føler seg presset eller ubekvem underveis i intervjuet.

3.4 Utvalg av respondenter og gjennomføring

Respondentene for denne studien er hensiktsmessig utvalgt basert på hva jeg ønsket å finne svar på. Med tanke på at jeg for denne studien skulle finne svar på om hvordan lærere bruker de nasjonale prøven i regning som et verktøy for underveisvurdering i timene er det hensiktsmessig at det lærere som er målgruppen. Jeg måtte deretter ta stilling til hvilke lærere jeg skulle intervjuet. For meg var det viktig at dette var lærer som hadde erfaring med de nasjonale prøvene i regning, og hadde erfaring med både forarbeid og etterarbeid. Samtidig ville jeg også prøve å få til å belyse perspektivet til de med lang erfaring rundt temaet, og de med ikke fullt så mye erfaring.

For at jeg skulle få tak i de lærerne jeg ville intervjuet i denne studien tok jeg kontakt med rektoren på de aktuelle skolene som har bidratt i forskningsprosjektet. Deretter ble jeg henvist til en lærer som oppfylte kravet jeg søkte etter. Kravet var at læreren var en mattelærer og har gjennomført prøven som lærer. Jeg fikk da direkte dialog med læreren og deretter gjennomførte intervjuet. Til de respondentene som har deltatt har jeg delt ut informasjon- og samtykkeskjema til dem (Vedlegg 1). Det er også gjennomført søknad til Norsk Senter for Forskningsdata (NSD) for innsamling og lagring av data.

Intervjuene ble gjennomført i skoletiden, da læreren hadde planleggingstime, og tid til å gjennomføre det. Jeg viste fram samtykkeskjemaet til læreren, og gikk igjennom de etiske retningslinjene de trengte vite. Deretter fortalte jeg om de rettighetene de hadde, som at alt skulle være anonymisert, dataen ble kun tilgjengelig for meg, at den ble destruert etter innlevering av oppgaven og at de når som helst kunne trekke seg uten noe som helst grunn. Underveis i intervjuet merket jeg at det var viktig av meg å være på slik at jeg kunne fange opp der det var nødvendig med oppfølgingsspørsmål.

Etter at jeg hadde gjennomført intervjuene valgte jeg å transkribere intervjuene mine selv. Fordelen med å transkribere selv er at man allerede da har begynt å danne en mening av det informantene dine fortalte deg (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 207). Når du transkriberer selv gir det deg også en mulighet til å notere seg de tankene man får underveis som kan være lurt å ha med seg videre i analysen. Når jeg var ferdig med å transkribere intervjuene mine bestemte jeg meg for å kode og kategorisere dem. Dette førte til at jeg fikk en tredelt kodingsprosess, der kodene ble delt opp i holdning, forarbeid og etterarbeid. Kvale & Brinkmann nevner at koding og kategorisering av intervjuene du gjør er den vanligste formen for å analysere data (2018, s. 226). Jeg brukte en konstant komparativ metode. Denne metoden har tre ulike faser med koding: åpen, aksial og selektiv kode. Her er det meningen at forskeren skal kunne sette merkelapp på de uttalelsene som kommer i og deretter samle de på nytt og sitte igjen med kategorien som gir muligheter for tolking og forståelse av innholdet (Dalen, 2013, s. 62).

3.5 Validitet, reliabilitet og generaliserbarhet

Kvale & Brinkmann definerer validitet som *“en uttalelses sannhet, riktighet og styrke”*. Dette begrepet brukes forskjellige innenfor den kvantitative og kvalitative forskning (2018, s. 276). Jeg nevnte tidligere at hensikten innenfor kvalitativ forskning er å få tilgang til individets tanker og deres egne perspektiv på det fenomenet som det forskes på. På den måten vil det ikke være mulighet for å finne en enkelt sannhet, slik som Kvale & Brinkmann definerer det. *«Forskerens rolle som person, forskerens integritet, er avgjørende for kvaliteten på den vitenskapelige kunnskap og de etiske beslutninger som treffes i kvalitativ forskning»* (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 108).

Innenfor den kvalitative forskningen er forskeren deltakende i alle de ulike leddene som finner sted. Dette setter en del krav til forskerens integritet. Det vil si at i en slik prosess må forskeren foreta de valgene som er etiske riktige gjennom hele arbeidet. I et forskningsarbeid vil man som forsker ofte ha en forforståelse for det temaet og problemstillingen som du skal forske på.

Forståelseshorisonten til forskeren kan påvirke hva forskeren observerer og hvordan en tolker disse. Forskeren må derfor være klar over at forforståelse kan farge alt fra de valgte forskningsdeltakere til utvelgelse av data. Dette stiller krav til at forskeren må være transparent i forskningsarbeidet, og klare å følge de prosedyrene for akkurat det forskningsområdet en befinner seg i (Johannessen et al., 2021, s. 44).

Den forståelsen jeg har på forhånd om nasjonale prøver i regning har naturligvis vært med å prege forskningen min. Jeg har selv deltatt de nasjonale prøvene i regning, og har i min tid som vikar og i praksistid vært til stede på skolene i tidsrommet det gjennomføres nasjonal prøve i regning. På grunn av disse faktorene sitter jeg med noe kjennskap og forforståelse til det jeg vil finne svar på i denne masteroppgaven. For å være transparent i forskningsarbeidet mitt er det nødvendig at jeg er klar over at jeg sitter med en slik forforståelse. Dette for at jeg skal kunne legge fram mine funn uten å undergrave eller overskygge de funnene jeg har. Funnene mine må få snakke for seg selv uansett om min forståelse har vært med å prege spørsmålene i intervjuguiden. Den baserer seg heller på en forskningstradisjon der mennesker skaper sin sosiale virkelighet, og derfor er det flere ulike sannheter (Dalen, 2011, s. 91). Validitet handler i bunn og grunn om vi tror på det vi har forsker på. Her skiller en ofte mellom intern og ekstern validitet, der intern validitet handler om det kan finnes noen sammenheng mellom forskningen forskeren gjør, og de teoretiske rammene rundt selve forskningen. Den eksterne validitet forteller oss om funnene i forskningen kan generaliseres, om funnene vi finner i forskningen kan fortelles i flere sosiale settinger enn akkurat den som forsker har forsket på (Krumsvik, 2014, s. 152).

Det at et forskningsprosjekt har høy reliabilitet betyr at prosjektet kan anses som troverdig. All forskning handler i utgangspunktet om hvorvidt den egentlig er etterprøvbar. Det å få til etterprøvbare er lettere i kvantitativ forskning enn det er i kvalitativ forskning. Derfor er det viktig at man som forsker er transparent i arbeidet ditt. Ved å være transparent kommer det tydelig fram hva som forskeren har gjort og hvordan det er gjort, uten at det trenger å må etterprøves (Krumsvik, 2014, s. 158). Som forsker ønsker man at funnene man gjør i forskningen har en høy reliabilitet, uten at fokuset blir for stort på at funnene skal være reliable, at det går utover variasjonen og den kreative tenkingen som forskeren har. Noen av tingene man kan gjøre som forsker er å kunne gjøre rede for de ulike valgene som en har gjort underveis i forskningsarbeidet, klare å beskrive sin fremgangsmåte og vise til refleksjoner gjort underveis. På den måten blir forskningen mest mulig transparent.

Generaliserbare kan også bli omtalt som ytre validitet. Det handler om hvor stor grad de funnene fra forskningen forskeren gjør i en type sosial setting også kan gjelde for en andre sosiale settinger den settes i (Krumsvik, 2014, s. 159). Kvale & Brinkmann nevner at det finnes en uenig om det er hvorvidt mulig å generalisere intervjuforskning. Argumentene som er mest vanlig mot at funn fra intervjuforskning er generaliserbart, er at det inneholder for få subjekter for at resultatet kan være universelle og gyldig i flere sosiale settinger (Kvaale & Brinkmann, 2018, s. 289). Den forskningen som er gjeldende for mitt forskningsprosjekt, er gjort på noen få respondenter, dette betyr at jeg ikke kan fortelle om noen andre settinger enn den jeg har forsket på. Siden jeg har benyttet meg av den kvalitative forskningen, der jeg tar i bruk respondentenes individuelle erfaringer og synspunkt, kan ikke funnene direkte overføres til andre settinger. Derimot er det verdt å nevne at det kan være likheter i de funnene jeg har gjort, om den samme forskningen blir gjennomført med andre respondenter på andre skoler.

3.6 Min rolle som forsker og forskningsetikk

Når en forsker skal gjennomføre et forskningsprosjekt krever det ofte at det samles inn informasjon om personer som deltar, og dette er noe som det må tas hensyn til i prosjektet. Johannessen et al. nevner at det er tre ulike retningslinjer du som forsker må ta hensyn til: Informantens rett til selvbestemmelse og autonomi, forskerens plikt til å respektere privatliv til informanten og ansvaret forskeren har for å unngå skade (2012, s. 43).

Den retten informantene har til selvbestemmelse og autonomi handler om at vedkommende som deltar i en undersøkelse skal få kunne bestemme over sin deltakelse. Informanten skal gi samtykke og ha en mulighet til å kunne trekke seg uten å ha en begrunnelse på det. Disse rettighetene blir omtalt av Kvale og Brinkmann (2018) som rettighetene til informantene, og at de samtidig skal gi et informert samtykke. Informantene skal få innsyn i det overordnede formålet med undersøkelsen. De ulike risikoene og fordelene som er ved å delta i forskningsprosjektet.

I en intervjusammenheng kan forskeren også være i fare for å bli påvirket av de som blir intervjuet. Samtidig er det viktig at forskerne distanserer seg slik at svarene fra intervjuobjektene ikke styrer selve intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2010). Dette var noe jeg var klar over under selve intervjuet. Derfor sørget jeg for å skape tillit hos informantene og ha god kommunikasjon, og jeg passet på at jeg fikk dekket de ulike retningslinjene. Jeg informerte respondentene om hva de skulle delta på, hva det skulle brukes til og hva deres svar betydde.

Jeg fortalte også at dersom de på noen tidspunkt ville trekke seg, kunne de gjøre det uten at det var nødvendig å oppgi noen grunn til meg.

4. Funn

4.1 Presentasjon av funn og drøfting

I dette kapitlet skal jeg presentere den innsamlede dataen og drøfte denne ved å koble inn teorien fra teorikapitlet. Informantene er anonymiserte og vil derfor omtales anonymt. Jeg har valgt å kalle de tre ulike lærerne som stilte til intervju Lærer 1, Lærer 2 og Lærer 3. Målet med dette kapitlet er ikke å sette informantens svar opp mot hverandre, men det å presentere hvilke erfaringer de sitter med. Samtidig som at jeg presenterer funnene vil jeg drøfte uttalelser fra informantene opp mot teori. Jeg ser for hver lærer på funn knyttet til forarbeid som legges ned i forkant av prøven og funn knyttet til arbeid som legges ned i etterkant. Dette er to elementer som er viktig å belyse og drøfte for å finne svar på hvordan lærere bruke den nasjonale prøven i regning for å sørge for undervisvurderingen. Jeg belyser også hvilke holdninger som kommer fram hos informanten, hvilken kjennskap de har til formålet og hva de synes om mediebildet.

Jeg har valgt å se på svarene fra de tre lærerne hver for seg, og analyserer disse separat. Dette valget har jeg tatt da jeg mener dette gjør oppgaven mer oversiktlig for leseren og man forstår til enhver tid hvilken lærer det er snakk om.

4.2 Analyse av intervju: Lærer 1

Lærer 1 er en mann med lang erfaring som over og har jobbet 16 år på den samme skolen. Han har jobbet med de nasjonale prøvene i regning over en lengre periode. Det påpekes tidlig at arbeidet i forkant av prøvene “drukner litt vekk i andre ting i matematikkfaget”. Han sier at hans forhold til prøven er at den blir brukt litt ellers også, og ikke bare øving til selve prøven. Han forteller: “Jeg synes det er oppgaver som er «okei» å snakke om og så er det mange elever som får en aha-opplevelse om at det går an å bruke sunn fornuft”. Han fortelle om skolens ambisjons nivå at “visjonen til denne skolen er å ha minst mulig elever på det laveste nivået i regning». For han som mattelærer er dette også viktig, da han ønsker å vite hvilke tema som går igjen hos mange elever som i en gruppe. Da legger de opp undervisningen slik at de jobber med det temaet som går igjen. Det er her lærer 1 mener det er gylden mulighet til å reflektere over egen praksis. De har prøvene i 8. og 9., og da får man også sett progresjonen i klassetrinnene, som til en viss grad gjenspeiler lærerens praksis. I intervjuet blir lærer 1 spurt om han føler at de nasjonale prøvene er implementert fra høyere hold, og blir bare presset inn i skolesystemet. På dette svarer han: ”Ja, i forhold til i kompetansemålet som er direkte

kompetanse i læreplanen er det jo det. Samtidig så er det jo det overordna og de grunnleggende ferdighetene som kommer inn og da synes jeg oppgaven med nasjonale prøver er bra.” Lærer 1 forteller videre at han synes det er bra at den nasjonale prøver i regning ”treffer den grunnleggende ferdigheten”, og at det går an å ha mye samtaler og diskusjoner rundt oppgavene siden det finnes ganske mange veier til rett svar på flere av oppgavene.

Lærer 1 forteller i utdraget ovenfor at han synes prøven treffer de grunnleggende ferdigheten godt. Det er mulig å ha mange samtaler og diskusjoner rundt dette for det finnes ganske mange veier til rett svar på de ulike oppgavene. Disse samtalene og diskusjonene som lærer 1 referer til peker Black (2002) på som et godt hjelpemiddel til en formativ vurdering. Det å ha diskusjoner og samtaler med elevene og legge til rette for tilbakemeldinger blant elevene. Det blir nevnt at prøvene brukes aktivt i 8. og 9., og “på mange måter så er det jo slik at de er et avbrekk fra andre matematikken vi holder på med, og på mange måter er mer grunnleggende matte”. Lærer 1 forteller om at når skolen skal jobbe seg opp mot den nasjonale prøven i regning, bruker de gamle eksempeloppgaver som øving. Lærer 1 forteller at dette er enkel måte å gi læring på, “siden det kreves av oss som lærere at du også skal finne oppgaver ellers i en travel hverdag.”

Lærer 1 forteller videre at etter prøvene setter personalet seg sammen i såkalte personalgrupper, for å så se på hvordan de gjorde det på de nasjonale prøvene. Dette gir en god mulighet til å plukke ut de temaene som elevene ikke klarer så godt og trenger mer tid på å jobbe på. “Er det noe de sliter med samme hele veien, altså gjennom flere trinn, da justerer vi læringen vår, samtidig som vi jobber med på det innad i trinnet, for det er jo der vi tar tak i det først.” Teamet jobber deretter med en såkalt handlingsplan som skal gi konkrete svar på hvordan de kan forbedre seg. Lærer 1 sier at det kan være vanskelig å bruke denne planen i den travle hverdagen som en lærer har. Når lærer 1 blir spurt om arbeidet som gjøres i etterkant av prøven forteller han: “Ja, der er vi sikkert ikke flinke nok, men det jeg gjør er at jeg går igjennom og ser på klassen jeg har ansvaret for. Jeg ser hva de svarer og tar tak i disse temaene som mange svarer dårlig på så vi får jobbet litt ekstra med det.” Videre sier han det at de får tilbakemelding på hvert enkelt nivå, og at det blir litt mer fokus på de som er på toppen og på bunnen.

Lærer 1 sier det er enklere å plukke ut de som ligger på bunnen, enn de som ligger “midt i” i forhold til tidsbruken. De ser på hva de som er på nivå 1 og 2 ikke får til, for å bruke dette som et utgangspunkt til å løfte elevene til et høyere mestringsnivå. Dette vil også bidra til å løfte hele klassen sammen som en gruppe og få til den tilpassede opplæring. “Vi kan i teorien jobbe

med 30 forskjellige oppgaver og temaer på en time, men det er ikke mulig i praksis da jeg som lærer må følge opp”. Det er med andre ord tidsbruken på det å få til en tilpasset opplæring hos flest mulig elever som er utfordrende.

Lærer 1 forteller videre at han “synes det er vanskelige å tilpasse for de som er på bunnen, enn de som er på toppen.” Han sier videre: “Det er kanskje litt rart å si, men det er enklere for meg å finne oppgaver for de som er på toppen som kan utfordre dem, enn å finne oppgaver for de som er på bunnen som har dårlig tro på seg selv.” Det er vanskeligere å tilpasse for de som har dårlig tro på seg selv. Lærer 1 sier at dette kan ligge til et dårlig selvbilde som igjen gjenspeiler at de ikke i utgangspunktet vil jobbe med oppgavene. Han forteller: “Det er ikke kjempekult for elever å se at de jobber med oppgaver som er enklere enn det de andre har”. Dette viser at det er utfordrende å tilpasse for elever som ikke er motivert til å jobbe og som kanskje er på de laveste mestringsnivåene. Slemmen (2009) sier at hvis elever får eierskap over egen læring, vite hva som forventes, og være med på prosessen av det å definere læringsmål og kriteriene som måler måloppnåelsen, så kan det gi en bedre mulighet til at læringen er utfordrende nok. Da vil også læringen være innenfor elevens rekkevidde i forhold til deres kompetanse. Dette kan være med å gjøre at elevene vil utvikle seg mer, som igjen vil gi mer motiverende elever, siden de vet hva som skal til for å oppnå målene.

Underveis gjennom skoleåret bruker lærer 1 prøvene aktivt både gruppevis og enkeltvis. Da får han sett om eleven har løftet seg eller gjort det bedre etter prøven i 9. trinn sammenlignet med den i 8. trinn. Dette er også viktig og spennende for egen undervisning og arbeid forteller lærer 1. Clarke (1997) sier at fra lærerens perspektiv bør evalueringen være en prosess hvor informasjonen samles inn og tolkes, for at videre handling kan skje på bakgrunn av konklusjonene som dannes fra den informasjonen. Lærer 1 plukker da ut et tema som han ser at klassen scorer dårlig på som gruppe, deretter jobbes det med oppgaver som tilsvarer oppgavene som er på den nasjonale prøven, for å så se om de klarer oppgavene i etterkant bedre på sikt. Skott, Jess & Hansen (2016, s. 366) sier at et framoverlent undervisningsforløp brukes til å fastslå hva undervisningen kan bygges på fremover for at elevene skal bli bedre. Noe som gjør den formativ. Dette oppnår lærer 1 ved å bruke prøven aktivt i undervisningen etter at selve prøven er gjennomført. Det å kunne plukke ut tema som hele klassen kan bruke gruppevis for og løftes til neste mestringsnivå.

Lærer 1 blir spurt om det er noe han synes det er noe som er utfordrende med prøvene. Da blir det nevnt at han synes det er mye fokus på publisering og rangering av skolene i media. “Det

er ikke naturlig at de skal sammenligne andre skoler”. Elstad (2009) viser i sin studie at media har spilt en sentral rolle i fremstillingen av resultater og sammenligning av skoler i offentligheten. Sem & Vestheim (2019) peker også på at prøvene burde være et kartleggingsverktøy, ikke et verktøy for offentliggjøring av resultater mellom skoler. Dette viser at læreren synes det er negativt med den rangeringen som er i media, og at det igjen fører til at fokuset blir tatt vekk fra det formålet prøven har, som er kartlegging, og over til rangering av skolene.

4.3 Analyse av intervju: Lærer 2

Lærer 2 er en kvinne som har jobbet i 8 år i skolesystemet, og forteller at hun har nylig startet på en ny skole der hun vært i rundt et halvt år. Denne skolen er en Montessori skole, og læreren har etterutdannet seg innen Montessori-pedagogikken. Denne læreren har ikke vært så mye innom de nasjonale prøvene da hun ikke alltid har jobbet som matematikklærer, og har kun fått kjennskap til det i de siste årene. Læreren har jobbet mest i skoler der trinnene har vært aldersblandet, og der det ikke alltid var nok elever i trinnet for å gjennomføre prøven. Lærer 2 forteller at siden hun er nylig ansatt så er hun ikke helt sikker på hvordan skolen sin visjon er, men forteller at det virker som de har lyst å sammenligne seg med andre sammenlignbare skoler. Cooper og Dunne (2000, s. 71) sier det er et negativt aspekt at skoler sammenligner seg med andre skoler. En mindre skole kan få et feilaktig sammenligningsgrunnlag, siden et mindre elevantal kan gi et større utslag på inndeling i nivå om de havner rett over eller rett under en grense for et mestringsnivå.

I forkant av prøven jobber lærer 2 med elevene et par uker opp mot prøven gjennom eksempeloppgaver fra tidligere år prøven har vært gjennomført. “Vi har sett på eksempeloppgaver på forhånd, og det gjør vi i plenum, i gruppe og i blant individuelt”. Lærer 2 forteller at hun har gjort litt forskjellig, og det varierer om hun jobber intensivt med prøven eller om hun bare tar noen oppgaver i ny og ne. Det har også blitt gjort litt forskjellig ut ifra elevkullet.

På skolen som lærer 2 jobber snakker de i team og i personalmøter i etterkant av prøven om å løfte elever til neste mestringsnivå. I disse møtene har de konkludert med at de må løfte elevenes leseferdigheter. Lærer 2 forteller at “det er der det stopper seg for mange, og det er det vi må øve en del på.” Hun mener at dersom elevens ferdigheter i lesing blir bedre, vil det også smitte over på regningen. Dette skyldes at mange av regneoppgavene er tekstoppgaver som gjør at det låser seg hos elever som er svake til å lese. Lærer 2 sier at dette synes også hun er utfordrende

med selve prøven. “En ting er at elevene møter de ulike matematiske begrepene på prøvene, men også de dagligdagse begrepene er det mange elever som ikke har helt inne. Så det med lesinga i regneprøver tror jeg er den største utfordringen.” Lærer 2 mener også at de nasjonale prøvene godt kan være et ledd i undervisningen, for eksempel i bruk av tidligere oppgaver, men at det er viktig at “ikke hele undervisningen går ut på det”.

Lærer 2 forteller at hun synes at dette er ekstra utfordrende med Montessori-pedagogikken. “De nasjonale prøvene er jo ikke akkurat tilpasse verken læreplanen vi har, eller den måten vi underviser på”. I Montessori-pedagogikken jobbes det mye med konkrete, som er et virkemiddel for å visualisere ord, og det er stort fokus på det. Lærer 2 sier at dette får de ikke vist gjennom rene regneoppgaver, men mener likevel at det er mange gode oppgavetyper på den nasjonale prøven i regning. Hun mener dette er oppgaver det er greit å ta i plenum, men som kan være vanskelige i en prøvesituasjon.

Lærer 2 forteller at de resultatene etter prøvene ikke blir brukt noe særlig, men at de blir sammenlignet med annen informasjonen man har fra elevene. Det er et godt supplement for andre kartleggingsverktøy som skolen bruker, og at resultatet ikke blir brukt så mye underveis i undervisningen. Elevene får en tilbakemelding på hvilket nivå de ligger i. Den tilbakemeldingen elevene får forteller om hvilket mestringsnivå de havnet i etter den endte prøven og forteller hva elever kan ut ifra enkelt mål (Andreassen & Gamlem, 2009, s. 116). Engh (2010) peker på at en slik karaktertilbakemelding ikke gir noe spesifikk informasjon om hva elevene gjorde bra, eller hva som var mindre bra. En slik tilbakemelding er mer verdifull om den følges opp med skriftlige og muntlige forklaringer, og at dette kan være nødvendig om den skal være mer verdifull for videre læring. Smith (2009, s. 30) nevner også at en slik tilbakemelding kan virke ødeleggende på elever som ikke presterer så bra og ha et negativt utfall for videre læring.

Lærer 2 sin oppfatning av nasjonale prøver i media er at det kan bli litt mye fokus på det. Hun tror det kan bli mye fokus for noen skoler både internt i kommuner og nasjonalt. Som nevnt, peker Vestheim og Sem (2019) på at når resultatet fra prøvene er offentliggjort kan det fort bli et verktøy for rangering av skoler, og ikke et for kartlegging. Lærer 2 synes selv at det kan bli mye fokus for noen skoler, men at det ikke sier noe om hvordan det er på den skolen. Det blir fokus på resultater, og på den bestemte prøven. Derimot måler ikke prøven alt som gjøres på skolen, eller i matematikkfaget ellers.

4.4 Analyse av intervju: Lærer 3

Den tredje læreren som ble intervjuet har jobbet på den samme skolen i 13 år. Han har vært med flere runder på nasjonale prøver der det er snakk om å følge en klasse fra gjennomført prøve i 8. og 9. trinn. Han forteller at hans kjennskap til formålet er at det handler om å se på hvordan elevene ligger an i de grunnleggende ferdighetene, og se på utvikling. Det å se skolen som helhet og hvordan nivået er. Lærer 3 sier at formålet gir han mulighet til å hjelpe enkelte elever, og et godt bilde på hva de kan og hva de må jobbe mer med. Lærer 3 sier skolen han jobber på sammenligner seg selv med andre skoler i kommunen, og han mener det kan hjelpe de å få et bedre resultat. “Ja det gjør vi, vi bruker å ha en sånn runde hvert år. Rektor viser oss våre resultater og sammenligner det nasjonalt og andre skoler i kommuner. Man merker jo at de er opptatte av å sammenligne, selv om det ikke blir sagt direkte.” Videre forteller lærer 3 at hvis de har noen trinn som ligger under landsnittet går de inn på dette, og elever som er på lavere nivå fokuserer de veldig på. Skolen til lærer 3 har ikke noe spesifikk visjon angående de nasjonale prøvene i regning, men det handler mer om å se litt på hva som er formålet til prøven og deretter det å bedre skolens praksis, få kartlagt elevene og hjelper de videre.

I forkant av prøven forteller lærer 3 at det ikke er noe særlig fokus på det å jobbe aktivt med prøven. Det de gjør er at de ser igjennom oppgavene, også tar de noen runder felles i klasserommet der de går seg gjennom eksempeloppgaver. Disse eksempeloppgavene er fra tidligere prøver. Lærer 3 forteller at fokuset hans ligger ikke på arbeidet som legges ned i forkant, men heller arbeidet som skjer etter den nasjonale prøven i regning.

Etter prøven sier lærer 3 at de først har et skjema de skal fylle ut. Der skriver de om de ulike resultatene de har fått, om det var noe som skiller seg ut fra i år i forhold til andre år. Deretter skriver de ned tiltakene som skal gjøres, og hvordan de skal få jobbet videre med det. “Det vi kan notere da er om det er noen typer oppgaver eller temaer som går igjen i trinnet, slik at vi kan fokusere på det”. Her er det særlig de svakeste vi ser på, og vurderer om ekstra oppfølging er nødvendig sier lærer 3. Ellers blir ikke prøven brukt så mye ellers i klasserommet, dette er fordi lærer 3 mener at mye av det de er innom i “vanlig” matematikkundervisningen dekker ferdigheten regning tilstrekkelig. Dermed blir prøven mest brukt som er kartleggingsverktøy.

Prøven blir derimot brukt i klasserommet i den grad om det er noen oppgavetyper det er en god del elever ikke klarer. “For eksempel hvis det mange som bommer på prosentregning. Da er dette et tema vi tar noen runder på felles i klasserommet og diskuterer både elev til elev, og i plenum.” Dette er noe Black m.fl (2002) også peker på, at det kan være lærerikt for elevene å

ta rollen som lærer å diskutere og gå igjennom andre elevers arbeid. Det kan for lettere for en elev som er på et lavere mestringsnivå å ta imot konstruktiv kritikk fra andre elever, enn det er fra læreren. I en slik situasjon der elevene får diskutere med hverandre kan det oppstå mange gode diskusjoner. Slemmen (2009) sier at dette også er et viktig poeng innenfor den formative vurderingen, der elevene får eierskap over sin egen læring. De får oversikt over hva som skal læres. Dette gir rom for at elevene letter ser hva som må til for å utvikle seg. Vurderingen blir mer rettferdig og motiverende når elevene får være med å diskutere selv og være en del av vurderingsprosessen i klasserommet.

Lærer 3 forteller at alle elevene får tilbakemelding 1-til-1, der de selv får høre hvilket nivå de er på. Lærer 3 sier at de som er på mestringsnivå 3 og over ikke blir tatt noe særlig grep på, dette er fordi han mener at disse får det de trenger gjennom vanlig undervisning. De som er på lavere mestringsnivå enn 3 blir tatt tak i og gjort mer kartlegging på. Smith (2009) viser til at denne tilbakemeldingen som lærer 3 gir elevene er en summativ vurderingsform som sier noe om verdien til prestasjonen hos elevene. Dette gir elevene en respons på den læringen som har skjedd, og er vurdering av læring. Dette kan virke oppmuntrende for de elevene som kommer på et mestringsnivå over 3, men trenger ikke nødvendigvis ha samme oppmuntrende effekt på de som er i et lavere mestringsnivå på skolen til lærer 3 (Smith, 2009, s. 30; Høihilder, 2011, s. 92). Andreassen & Gamlem (2009, s. 116) forteller at denne typen vurderingsform der elever blir satt i en karakter eller i et nivå har vært en lang vurderingstradisjon på ungdomsskolen. Dette kan være problematisk siden det er flere kompetanser bak et enkelt nivå. For at en slik tilbakemelding skal være mer verdifull for videre læring for eleven så trenger den en oppfølging av skriftlige eller muntlige forklaringer (Engh, 2010).

Lærer 3 forteller at han synes at prøven kommer litt fra høyere hold og at den ikke følger årshjulet i matematikk godt. Lærer 3 blir spurt om det er noe han synes er utfordrende med de nasjonale prøvene i regning, og peker på at elevene må sitte i ro i 90 minutter. Dette mener han er utfordrende for enkelte elever, og at det også er en del tekstoppgraver som gjør det vanskelig for en del elever. Lærer 3 synes derimot at prøven er et fint kartleggingsverktøy, der det er mye gode oppgaver som dekker mye. "Vi lager jo prøver selv fram til eksamen, så jeg synes det er fint å ha noe som er felles der man kan se hvordan elevene stemmer med "standard"."

Lærer 3 synes mediebildet og skriving av rangering av skoler er dumt. Han forteller at i ledelsen er de opptatte av den rangering som finner sted. "Det er jo dumt at det blåses opp at den og den skolen gjør det bedre og dårligere. Hvis det er snakk om en skole som ikke stor som denne så

kan det for eksempel komme tydeligere fram hvis noen ikke gjør det så bra”. Cooper & Dunne peker på at det er problematisk å benytte resultatene til å sammenligne andre skoler, da små skoler kan få feil sammenligningsgrunnlag hvis mange av elevene havner rett over eller rett under et mestringsnivå, som vil kunne gi en større prosentmessig forskjell (2000, s. 71).

5. Diskusjon

I diskusjonskapittelet vil jeg diskutere mine funn med utvalgt teori og forskning opp mot problemstillingen «Hvordan bruker lærere den nasjonale prøven i regning i undervisningen for å sørge for en god undervisvurdering for elever?» Hensikten med diskusjonskapittelet er ikke å sette de tre lærerne opp mot hverandre, men å belyse at det finnes ulike praksiser rundt arbeidet med de nasjonale prøvene i regning.

5.1 Forarbeid i forhold til nasjonale prøver i regning

Stort sett hadde de tre lærerne som har blitt intervjuet samme arbeid i forkant av prøvene. Det som går igjen, er at de setter seg ned i forkant og jobber seg igjennom prøver som har vært tidligere. Lærer 2 og lærer 3 forteller at de ikke gjør så mye annet enn å øve på prøven og selve prøveformen i forkant. Dette kan komme av at det har vært utfordrende for elever å gjennomføre prøven i 90 minutter. Samtidig pekte lærer 2 på at elever som ikke var gode til å lese hadde også utfordringer med regning. På den ene siden er det kanskje ikke nødvendig å gjøre så mye forarbeid opp mot en nasjonal prøve i regning, siden formålet til de nasjonale prøvene er at skolen skal få kunnskap om elevens kunnskap i de ulike grunnleggende ferdighetene. Den informasjonen skal danne et grunnlag for videre undervisvurdering etter prøven for flere ulike nivåer i skolesystemet. Her peker Utdanningsdirektoratet på at prøven skal være et redskap i læreprosessen som skal bidra til økt kompetanse hos elevene (Utdanningsdirektoratet, 2022a). Lærer 2 mente også at det var andre kartleggingsprøver som var med på å gi han kunnskap om elevene sine prestasjoner. NIFU-rapporten *Evaluering av nasjonale prøver som system* pekte også på dette. Der var et av hovedfunnene at det er skolelederne som i størst grad vurderte prøven som et verktøy for kartlegging, enn det lærerne gjør. I den rapporten var det flere lærere som mente at den nasjonale prøven i regning ikke ga mer kunnskap enn det de hadde fra før, eller det en annen prøve kunne gjøre (Seland m.fl. 2013).

Derfor kan det være forståelig at lærerne ikke legger ned mye arbeid i forkant av prøven, fordi kunnskapen ikke måles før prøven er ferdig. Man kan det tenke seg at lærer 2 og lærer 3 er mer opptatt av arbeidet etter prøven, og ikke i forkant. Lærer 1 forteller derimot at prøvene blir brukt ellers også hos de, og ikke bare til selve prøven. Han synes at prøvene inneholder mange oppgaver som er greie å snakke om i timen, og fremmer det han mener er sunn fornuft hos elevene. PISA sitt mål med de nasjonale prøvene er å evaluere hvor godt skolesystemet i ulike land forbereder elever til videre i yrkesliv og det å aktivt delta i samfunnet (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Når lærer 1 introduser regneoppgaver fra den nasjonale

prøven i regning for at elevene skal få utvikle det han kaller sunn fornuft, vil han også oppnå det PISA evaluerer, siden han forberede elevene videre til et liv i samfunnet.

5.2 Etterarbeid i forhold til nasjonale prøver i regning

Den nasjonale prøven i regning er en summativ prøve i seg selv, men det er en summativ prøve med et formativt formål. Dette kan vi si fordi den nasjonale prøven fungerer slik at når elevene er ferdige med prøven vil de få et mestringsnivå, slik som det er i summativ vurdering. Deretter kan læreren jobbe aktivt underveis i skoleåret for å løfte elevene opp og hjelpe de til å bli bedre. Utdanningsdirektoratet forteller at resultatene fra en slik prøve skal fungere som et redskap i læreprosessen og bidra til at elevene skal øke sin kompetanse i de grunnleggende ferdighetene (Utdanningsdirektoratet, 2022a). Det formative formålet til prøven henger sammen med vurdering for læring, eller formativ vurdering. Den formative vurderingen har mål om å utvikle elevens kompetanse. Den skal identifisere elevenes sterke og svake faglige sider og gi informasjon til læreren om elevene, for at læreren skal kunne planlegge og eventuelt endre sin undervisning. Den formative vurderingen vil også kunne hjelpe elever til å vurdere og kunne regulere sin egen læring (Bolstad, 2021).

Smith (2009, s. 30) peker på at en summativ vurderingsform der en tilbakemelding på elever som presterer dårlig kan det virke ødeleggende, men for elever som gjør det bra på en nasjonal prøve i regning kan oppfatte kan det som oppmuntrende. Når elevene får denne tilbakemeldingen så får de også beskjed om hva som skal til for at de oppnår et høyere mestringsnivå. Dermed ser elevene bedre hva som skal til for å utvikle seg. Slemmen (2009) forteller oss at det kan være motiverende for elever å vite hva som skal til for å oppnå de målene, noe som også er med på at den formative vurderingen blir ivaretatt.

Alle de tre lærerne som var intervjuet hadde tiltak i etterarbeid som er i tråd med underveisvurdering. Det som derimot var et skille hos disse tre i fokuset på etterarbeid, der lærer 1 og lærer 3 hadde et større fokus på etterarbeidet enn lærer 2. Det kan være flere grunner til det, da både lærer 1 og lærer 3 hadde flere år med erfaring som lærer enn det lærer 2 hadde. Lærer 2 jobbet også på en Montessori-skole, der han selv påpekte at de nasjonale prøvene ikke passet helt inn i det de jobbet med i forhold til Montessori-pedagogikken.

Det tiltaket som gikk igjen hos alle de tre lærerne var tilbakemelding. En tilbakemelding er noe elevene også får i en summativ vurdering, der de får utlevert en tilbakemelding som peker på prestasjon etter en endt prøve. De tilbakemeldingene som de tre lærerne gir elevene sine, gir

elevene rom og mulighet for å involvere seg i vurderingsprosessen. Clarke (1997) sier at evalueringen fra læreren bør være en prosess hvor informasjonen samles inn og tolkes, for at videre handling kan skje på bakgrunn av de konklusjonene som læreren har skaffet seg. Lærerne samler inn det de får av de nasjonale prøvene i regning, ser etter temaer som elevene klarer godt og ikke fullt så godt. De bruker deretter resultatene på en slik måte at de får laget en plan på hvordan de skal klare å jobbe aktivt for at elevene blir bedre i regning. De tre lærerne fortalte også at det ble gjort runder i personalet etter prøvene. Lærer 1 hadde en ordning der de satt seg ned i personalgrupper, for å analysere resultatene. Både lærer 2 og lærer 3 fortalte at de tok opp resultatene i team for å så legge en plan for videre vurdering. Det å sette seg ned i slike personalgrupper og analysere resultatene gjør at læreren kan legge mer til rette for undervisningsvurdering.

For elevene er både summativ og formativ vurdering en sjanse for å bevise hva som har blitt lært. En god vurdering kan gi informasjon til læreren som hvordan og hva som gjør at undervisningen blir bedre. Den gir også informasjon til elever om hva de mangler å lære og hva som gjør at de lærer best (Skott, Jess & Hansen, 2016, s. 367). Tilbakemeldinger blir gitt til elevene slik at de får vite hva slags mestringsnivå de har havnet i, men det er også her skillet mellom den summative og den formative vurderingen ligger. Hadde lærerne stoppet opp etter den summative tilbakemeldingen og ikke gjort noe med dette videre hadde det blitt en sluttvurdering, hadde forbedringspotensialet vært mye mindre. Det lærerne derimot gjorde var også å gi beskjed om hvordan elevene kan jobbe for å komme på et høyere mestringsnivå. Slemmen (2009) peker på at det kan virke motiverende for elever å vite hva som må til for å oppnå de målene, noe som gjør at den formative vurderingen blir ivaretatt.

Etter prøvene ble det gitt tilbakemeldinger til klassen om hvilke temaer de skulle jobbe videre med. På den måten ble det også tilpasset slik at elevene får jobbet med tema i grupper og i fellesskap. Dette gjør også at elevene kan få mer eierskap over sin egen læring og får være med på læringsprosessen videre (Ibid.). Det at elever jobber sammen i et fellesskap med samme tema, ga også rom for diskusjoner og samarbeid. Dette gjør at elever får muligheten til å vurdere seg selv og andre elever. For eksempel kan det være lettere for elever som presterer dårlig eller svakt å ta imot kritikk eller retting fra en medelev, enn det er å få kritikken fra en lærer. Det kan også være lærerikt for elevene å ta rollen som lærer og diskutere andre elevers arbeid. I slike situasjoner vil det oppstå diskusjoner mellom elevene som er lærerike for elevene (Black m.fl. 2002).

Skott, Jess & Hansen (2016, s. 366) forteller at et framoverlent undervisningsforløp brukes til å fastslå hva undervisningen kan bygges på fremover for at elevene skal bli bedre, noe som gjør den formativ. Det kom fram i intervjuene at de tre lærerne jobber aktivt med resultatene i etterkant av prøven og tar med seg resultatene inn i klasserommet, gjør tilpasninger og jobber med dem for at elevene skal utvikle sin ferdighet i regning. Dette prøver de på gjennom å ta formative grep som bidrar til en undervisvurdering.

5.3 Holdninger til medias dekning og påvirkning

Selv om hva mediene skriver og påpeker ikke nødvendigvis går direkte inn på undervisvurderingen, kan det være verdt å belyse likevel. I den grunn av at alle de tre informantene i denne oppgaven mente at det va negativt og/eller dårlig at mediene rangerte skoler i den grad de gjør. Siden svarene var såpass enige kan det ha en indirekte påvirkning på hvordan lærere bruker resultatene for å drive med undervurdering i klasserommet. Elstad peker i sin studie på at mediene har spilt en sentral rolle i fremstillingen av resultatet fra de nasjonale prøvene (2009).

Alle de tre lærerne sier at de synes det er utforende med offentliggjøringen av resultatene i media. Det kan virke som at de synes det er vanskelig når det blir et så stort fokus på rangering mellom skolene og eventuelt press fra foreldrene til elevene. Som lærer 2 fortalte kan det være mange årsaker til hvorfor elever presterer som de gjør, og hvorfor det er slike det er på skolen. De nasjonale prøvene blir også mye omtalt i media den dag i dag, spesielt i mange debattinnlegg som fronter forfatteres egne meninger. Disse meningene kan gjøre spenningene rundt prøven enda sterkere. Det kan dermed argumenteres for at det kan være bedre å gå vekk ifra rangeringen i skolen. Studien til Elstad (2009) viser også til at mediene er en pådriver for praksisendringer i skolen, da skoler som presterer dårlig kan sette inn tiltak på grunn av dårlig oppslag i media. Skoler skal ikke nødvendigvis måtte endre sin egen praksis på bakgrunn av at de får et dårlig oppslag i media. Som lærer 2 fortalte i sitt intervju så kan det være mye mer enn bare prøven som forteller om hvorfor en elever presterer som han gjør.

6. Konklusjon

I denne masteroppgaven har jeg forsøkt å belyse følgende problemstilling: «Hvordan bruker lærere resultatene fra de nasjonale prøvene i regning for å sørge for en god undervisvurdering for elever?». For å svare på denne problemstillingen har jeg gjennomført kvalitative forskningsintervju med tre lærere. Dette for å få innsikt i deres tanker, og erfaringer rundt temaet. Deres bidrag har gjort det mulig for meg å se denne problemstillingen fra deres perspektiv, finne svar på hvordan lærere sørger for undervisvurdering og hvilke tiltak lærerne gjør når resultatene fra prøven har kommet.

Bruk av relevant forskning og teori har vist meg forskjellen på summativ og formativ vurdering, blant annet hvorfor en formativ vurdering gjør at elever lærer mer med å bli mer delaktig i sin egen læring. Funnene fra intervjuene viste meg at lærere gjør tiltak for å sørge for at det skjer en undervisvurdering i etterkant av prøven. Lærerne så gjennom resultatene de fikk og ga elevene en tilbakemelding. Tiltakene sto heller ikke isolert for seg selv. Tiltakene ga grunnlag for videre arbeid og viste elevene hva som skulle til for å løfte seg til neste mestringsnivå, som Skott, Jess & Hansen (2016) også peker på. Når læreren går videre med en slik tilbakemelding kan han oppnå et framoverlent undervisningsforløp. Videre jobbet lærerne med tema som de så klassen klarte dårlig i fellesskap. Dette ga rom for samarbeid og diskusjoner i klassen og de fikk større rom og mulighet for å vurdere sitt eget og andre elevers sitt arbeid.

William (2010) pekte på det at en formativ vurdering også er valg og justeringer lærere gjør i undervisningen underveis i skolen. Det er en del av hverdagen i klasserommet. Ved å ta i bruk den formative vurderingen i skolehverdagen er det en kostnadseffektiv måte å forbedre elevens læring på. Skolene må ha mer søkelys på effektivitet, og det bidrar til ønsket om at det offentlige skal bli mer kostnadseffektive og produktive (Karlsen, 2005). Dette viser at dersom lærere klarer å bruke resultatene fra den nasjonale prøven i regning til å tilrettelegge videre undervisning, vil de også gjøre skolen og undervisningen mer kostnadseffektiv.

Denne studien ser på tiltakene som lærerne gjør etter de har analysert resultatene fra prøven til å bruke de aktivt inn i klasserommet. De gir framoverlente tilbakemeldinger og plukker ut tema som elevene klarer dårlig som gruppe, noe som gir større rom for samarbeid og diskusjoner. Dette gjør at elevene får være med på sin egen læringsprosess og vurdere sitt eget arbeid. Slik

ivaretar læreren den formative vurderingen, som gjør at de oppnår en god undervisvurdering i lys av resultatene fra de nasjonale prøvene i regning.

6.1 Implikasjoner for videre forskning

I denne masteroppgaven har jeg belyst hvordan tre lærere bruker resultatene fra de nasjonale prøvene i regning for å sørge for en undervisvurdering for elever. De tre intervjuene jeg hadde ga meg gode funn på dette. Det kunne derimot ha vært spennende og benyttet seg et høyere antall informanter eller skoler, for å se om det ville gi et mer utdypende resultat, og kanskje noen andre funn. Det en lærer tror og sier man gjør, betyr ikke nødvendigvis at det er det som faktisk gjøres. Slik sett kunne det ha vært interessant og foretatt flere observasjoner. Dette kunne ha gjort at funnene ble forsterket eller avkreftet.

Denne masteravhandlingen har gjort meg nysgjerrig på flere perspektiver knyttet til min problemstilling. Det kunne ha vært interessant å se på om de formative tiltakene læreren gjorde for å oppnå en god undervisvurdering for dem faktisk ga utslag på økt ferdighet i regning. Studien har tatt for seg hvordan lærere bruker resultatene for å oppnå en god undervisvurdering for elever, men ikke om disse faktisk ga utslag for at resultatene ble økt. Respondentenes svar om mediadekning og fokuset skolene får på å bedre resultatene gir inntrykk av at lærerne synes mediaomtalen er negativ siden det skaper press om bedre resultater. For videre forskning kunne det vært interessant å se mer på studien til Elstad (2009) om medias påvirkning, og hvor stort press resultatene fra mediene faktisk gjør på praksisen hos skolene.

Referanser

- Aahlin, P. (2005). De nasjonale prøvene, veivalg, muligheter og fallgruver – Utdanningsforbundets prinsipielle synspunkter. I Høgskolen i Lillehammer (red.) *Nasjonale prøver: Veivalg og utviklingsmuligheter*. s. 37-40. Høgskolen i Lillehammer.
- Andreassen, R. & Gamlem, S. M. (2009). Arbeid med elevvurdering som utvikling av skolens læringskultur. I S. Dobson, A. B. Eggen & K. Smith (Red.), *Vurdering, prinsipper og praksis. Nye perspektiver på elev- og læringsvurdering* (s. 112-129). Gyldendal Norsk Forlag.
- Baroutsis A., & Lingard, B. (2017). *Counting and comparing school performance: An analysis of media coverage of Pisa in Australia 2000-2014*. Journal of Education Policy.
- Black. P., Harrison. C, Lee. C., Marshall. B., & Wiliam, D. (2002). *Working inside the black box: Assessment for learning in the classroom*. Nelson Publishing Company Ltd.
- Bolstad, B. (2021, 16. september) Universitet I Oslo: Hva er formålet med vurdering? Hentet fra: <https://www.uv.uio.no/forskning/satsinger/fiks/kunnskapsbase/vurdering%20%28tidligere%20versjon%29/hva-er-formalet-med-vurderingen/> [Lest: 28.03.2023]
- Brown, M (2005). Experience of National Tests in England 1990-2004, with examples from mathematics. I Høgskolen i Lillehammer (red.) *Nasjonale prøver: Veivalg og utviklingsmuligheter*. s. 75-82. Høgskolen i Lillehammer.
- Clarke, D. (1997) *Constrictive Assessment in Mathematics*. Berkley, California: Key Curriculum Press.
- Dalen, M. (2013). *Intervju som forskningsmetode- en kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Eidsvik, Ø. L. (2007). Bergenshåpet Hop. Hentet fra: <https://www.bt.no/nyheter/lokalt/i/qOWgL/bergenshaapet-hop> [Lest: 12.04.2023]
- Elstad, E. (2009). Schools which are named, shamed and blamed by the media: school accountability in Norway. Educational Assessment Evaluation and Accountability.
- Engh, R. (2010). Vurdering for læring. Hva og hvorfor? I S. Dobson & R. Engh (Red.), *Vurdering for læring i fag* (s. 37-48). Høyskoleforlaget.
- Fairclough, N. (2003). *Analyzing discourse: textual analysis for social research*. London: Routledge.

- Gullset, B. (2019, 11. mai). Nasjonale prøver på psyken løs. *Dagsavisen*. Hentet fra: <https://www.dagsavisen.no/debatt/2019/11/05/nasjonale-prover-pa-psyken-los/>. [Lest 28.03.2023]
- Gunnulfsen, A.E. (2018). Micro Policy Making in Schools. Use of National Test Results in a Norwegian Context. Doktoravhandling. Universitetet i Oslo.
- Høihilder, E. K. (2011). Karaktersetting. I E. K. Høihilder (Red.), *Metodebok for lærere i grunnskolen (s. 90-93) (2. utg.)*. Pedlex Norsk Skoleinformasjon.
- Høihilder, E. K. (2009). Vurderingsdebatten i Norge fra M 74 til K 06. I Stephen Dobson, Astrid B. Eggen og Kari Smith (red.) *Vurdering, prinsipper og praksis: Nye perspektiver på elev- og læringsvurdering. s. 94-111*. Oslo, Gyldendal akademisk.
- Hølleland, H (2007). Nasjonale prøver og kvalitetsutvikling i skolen. I Sverre Tveit (red.) *Elevvurdering i skolen: Grunnlag for kulturendring. s. 29-43*. Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2017). *Elevens verden: Innføring i pedagogisk psykologi*. Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode (6. utg.)*. Abstrakt forlag.
- Johansen, J, H. (2022, 15. Desember) Nasjonale prøver. *Fremover*. Hentet fra: <https://www.fremover.no/nasjonale-prover/o/5-17-1049345> [Lest 28.03.2023]
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode- ei innføring*. Fagbokforlaget.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2018). *Det kvalitative forskningsintervju (3.utg.)*. Gyldendal akademisk.
- Lyngnes, K & Rismark, M. (2017). *Didaktisk arbeid. (Utg. 3)* Oslo: Gyldendal Akademsik.
- Mausethagen, S, Prøitz, T & Skedsmo, G. (2018). *Elevresultater. Mellom kontroll og utvikling*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Norgård, J. D. (2013) Utdanningsforbundet: Evaluering av nasjonale prøver som system. Hentet fra: <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/publikasjoner/2013/evaluering-av-nasjonale-prover-som-system.-faktaark-201314/> [Lest: 28.03.2023]
- NOU 2003: 16. (2003). *I første rekke – Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Utdannings- og forskningsdepartementet. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2003-16/id147077/?ch=1> [Lest. 28.03.2023]
- Nyeng, F. (2012). Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori. Universitetsforlag.
- Patton, M, Q. 2015. *Qualitative evalutaion and research methods: integrating theory and practice. (Utg. 3)*. Sage.

- Ryen, J. A. & Weyergang, C. (2020, 22. September) Derfor er nasjonale prøver viktig. Utdanningsnytt. Hentet fra: <https://www.utdanningsnytt.no/cecilie-weyergang-jostein-andresen-ryen-lesing/derfor-er-nasjonale-prover-viktig/255095> [Lest: 28.03.2023]
- Sem, L. & Vestheim, O. P. (2019). *Nasjonale prøver i norske riks- og regions aviser- en historisk tekstanalyse av redaksjonelle framstillinger av nasjonale prøver*. Hentet (24.02.23) fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/2019/nasjonale-prover-i-norske-riks--og-regionaviser--en-historisk-tekstanalyse-av-redaksjonelle-framstillinger-av-nasjonale-prover/>
- Stack, M. (2006). Testing, Testing, Read all about It: Canadian Press coverage of the PISA Results. *Canadian Journal of Education*.
- Seland m.fl. (2013). Evaluering av nasjonale prøver som system. NIFU-rapport. URL: <https://www.nifu.no/publications/1025043/> [Lesedato: 23.10.2018]
- Skott, J., Jess, K. & Hansen H. C. (2016) *Delta: Matematik for lærerstudernede*. Samfundslitteratur, Danmark.
- Slemmen, T (2009). Vurdering for læring i klasserommet. Oslo, Gyldendal akademisk.
- Smith, K. (2009). Samspillet mellom vurdering og motivasjon. I Stephen Dobson, Astrid B. Eggen og Kari Smith (red.). *Vurdering, prinsipper og praksis: Nye perspektiver på elev- og læringsvurdering*. s. 23-39. Gyldendal akademisk.
- UNESCO. (2019). The promise of large-scale learning assessments: acknowledging limits to unlock opportunities. Hentet fra: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000369697> [Lest: 29.03.23]
- Utdanningsdirektoratet. (2019) Erfaringer fra nasjonal satsing på vurdering for læring (2010-2018) Hentet fra: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/rapporter/erfaringer-fra-nasjonal-satsing-pa-vurdering-for-laring-2010-2018/1.innledning/#1.2-hva-betyr-vurdering-for-laring-i-satsingen> [Lest 26.04.2023]
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). Lesing, Matematikk og naturfag: Den internasjonale studien PISA. Hentet fra: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/internasjonale-studier/pisa/> [Lest: 28.03.2023]
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). Overordnet del: Grunnleggende ferdigheter. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/grunnleggende-ferdigheter/?lang=nob> [Lest: 29.03.23]
- Utdanningsdirektoratet. (2020c). Prøver i fagfornyelsen- Hvilke behov skal prøvene dekke? Hentet (24.02.23) fra: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/rapporter/prover-i-fagfornyelsen/del-1-nytte-og-bruk-av-ulike-prover/>

- Utdanningsdirektoratet. (2022a). Kva er nasjonale prøver?. Hentet fra: <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/nasjonale-prover/om-nasjonale-prover/> [28.03.23]
- Utdanningsdirektoratet. (2022b). Underveisvurdering. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/om-vurdering/underveisvurdering/> [09.05.23]
- Utdanningsdirektoratet. (2022c). Rammeverk for nasjonale prøver: Hva er nasjonale prøver? Hentet fra: <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/rammeverk-for-nasjonale-prover2/hva-er-nasjonale-prover/> [Lest 20.03.2023]
- Utdanningsdirektoratet. (2022d) Rammeverk for grunnleggende ferdigheter. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/2.4-a-kunne-regne/> [Lest: 28.03.2023]
- Utdanningsdirektoratet. (2022e) Analyse av nasjonale prøver for 5. trinn 2022. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-grunnskole/analyser/analyse-av-nasjonale-prover-5.-trinn/> [Lest: 09.05.2023]
- Utdanningsdirektoratet. (2022f) Temaene i Elevundersøkelsen: Vurdering for læring. Hentet fra: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/Om-temaene-i-Elevundersokelsen/Vurdering-for-laring/> [Lest: 28.03.2023]
- Utdanningsforbundet. (2002, 01. Juli). New Public Management. Hentet fra: <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/publikasjoner/2002/temanotat-62002-new-public-management/> [Lest: 28.03.2023]
- Utdanningsnytt. (2007, 30. November). Det norske Pisa-sjokket. Hentet fra: <https://www.utdanningsnytt.no/grunnskole/det-norske-pisa-sjokket/117580> [Lest: 29.03.23]
- Valum, S. (2023, 17. Februar). Nasjonale prøver og Pisa – Hvilken nytte har de? Nå skal verktøyene i skolen opp til vurdering. *Frifagbevegelse*. Hentet fra: <https://frifagbevegelse.no/i-skolen/nasjonale-prover-og-pisa--hvilken-nytte-har-de-na-skal-verktoyene-i-skolen-opp-til-vurdering-6.158.928411.38210401f4> [Lest: 28.03.2023]
- Wasa, T. (2021, 16. Mai) Nasjonale prøver er upålitelige. *Utdanningsnytt*. Hentet fra: <https://www.utdanningsnytt.no/kartlegging-kartleggingsprover-nasjonale-prover/nasjonale-prover-er-upalitelige/284768> [Lest 28.03.2023]
- Wiliam, D. (2010). Assessment for learning. Foredrag hos Utdanningsdirektoratet 17.3.2010.
- Ådnøy, Å. (2007). Slik ble Smeaheia testvinner. *Aftenbladet*. Hentet fra: <https://www.aftenbladet.no/lokalt/i/o1A4m/slik-ble-smeaheia-testvinner> [Lest: 12.04.2023]

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

Prosjektittel

Masteroppgave

Referansenummer

355004

Registret

09.12.2022 av Kristian Otnes Voldøien – kristian.o.voldoien@student.nord.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Nord Universitet / Fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag / Grunnskole

Prosjektansvarlig

Edgar Alstad

Prosjekt type

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Kristian Otnes Voldøien, kristian.o.voldoien@student.nord.no, tlf: 40456112

Prosjektperiode

01.01.2023 - 15.05.2023

Status

01.01.2023 – Avsluttet

Vurderingstype

Automatisk

Grunnlag for automatisk vurdering

Meldeskjemaet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er fylt inn i meldeskjemaet. Kun behandling av personopplysninger med lav personvernulempe og risiko får automatisk vurdering. Sentrale kriterier er:

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger;
- Rasemessig eller etnisk opprinnelse
- Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning
- Fagforeningsmedlemskap
- Genetiske data
- Biometriske data for å entydig identifisere et individ-Helseopplysninger
- Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedommer og lovovertrедelser
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.

Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde

- Den behandlingsansvarliges identitet og kontaktopplysninger
- Kontaktopplysninger til personvernombudet (hvis relevant)
- Formålet med behandlingen av personopplysningene
- Det vitenskapelige formålet (formålet med studien)
- Det lovlige grunnlaget for behandlingen av personopplysningene
- Hvilke personopplysninger som vil bli behandlet, og hvordan de samles inn, eller hvor de hentes fra
- Hvem som vil få tilgang til personopplysningene (kategorier mottakere)
- Hvor lenge personopplysningene vil bli behandlet
- Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter

Informasjonssikkerhet

- Du må behandle personopplysningene i tråd med retningslinjene for informasjonssikkerhet og lagringsguider ved behandlingsansvarlig institusjon. Institusjonen er ansvarlig for at vilkårene for personvernforordningen artikkel 5.1. d) riktighet, 5. 1. f) integritet og konfidensialitet, og 32 sikkerhet er oppfylt.

Vedlegg 2: Intervjuguide

Intervjuguide: Masteroppgave i nasjonale prøver i regning

Takk for at du ville stille til intervju. Formålet med dette intervjuet er for å se på skoleledersintensjoner av praksis gjennomføring i nasjonale prøver i regning. Dataene blir anonymisert, og slettet etter oppgaven er levert. Du kan når som helst trekke deg fra din deltakelse i oppgaven.

Intervjuet skal i hovedsak bestå av spørsmål angående nasjonale prøver i regning, og det antas til å ta ca. 30 minutter.

Spørsmål:

Hvor lenge har du jobbet i skolen? Som lærer/rektor?

Har du jobbet mye med de nasjonale prøvene i regning?

Hvor godt har du kjennskap til formålet med den nasjonale prøven i regning?

Kan du si litt om skolens visjon angående de nasjonale prøvene i regning?

Hvordan er ditt forhold til den nasjonale prøven i regning?

Kan du si litt om arbeidet som legges ned i forkant av prøven?

Kan du fortelle om arbeidet som legges ned i etterkant av prøven?

Hva synes du er utfordrende med de nasjonale prøvene?

Bruker du resultatene fra de nasjonale prøvene inn i klasserommet/undervisningen? I så fall hvordan?

Brukes resultatet underveis i løpet av skoleåret til å jobbe med elevenes ferdigheter i regning? I så fall hvordan?

Si litt om hvordan skoleleder vurderer prøven? og hvordan skoleleder vil at dere skal bruke prøven?

Synes du det er mye rangering i media om prøven?

Er det noe mer du vil legge til eller si?

Tusen takk for at du stilte opp som informant til mitt masterprosjekt.