

«Hvis den blir brukt på riktig måte, er den et viktig verktøy»

En kvalitativ studie av et utvalg læreres begrunnelser for og erfaringer med *fredagstesten* i grunnskolen

Vera Hordnes Haugen

Masteroppgave i pedagogikk, med vekt på spesialpedagogikk

NLA Høgskolen, Bergen

Våren 2017

© Vera Hordnes Haugen

2017

«Hvis den blir brukt på riktig måte, så er den et viktig verktøy»

En kvalitativ studie av et utvalg læreres begrunnelser for og erfaringer med *fredagstesten* i
grunnskolen

Tlf: 47 90 85 18

E-mail: vera_haugen@hotmail.com

II

Sammendrag

Hovedtema i denne masteravhandlingen er vurdering i skolen, mer spesifikt *fredagstesten* eller *ukesluttprøven* som er en vurderingsform som tilsynelatende har vært fremtredende de siste årene. *Fredagstesten* er en form for ukentlig testing hvor elevene hver fredag gjennomfører en test basert på ukens mål. Læreren vurderer elevenes grad av måloppnåelse og gir tilbakemelding på testen. Formålet med denne studien er å belyse læreres erfaringer med fredagstesten og deres begrunnelser for ukentlig testing i skolen som en del av sin vurderingspraksis. Hvordan fredagstesten utformes, hvorfor lærerne velger å benytte seg av ukentlig testing og hvilke læringsmessige sider de ser ved fredagstesten er sentrale emner i studien. Den spesialpedagogiske relevansen belyser lærernes erfaringer med å tilrettelegge for mestring, utvikling og læring for hver enkelt elev gjennom en slik test. Studien tar for seg følgende problemstilling:

Hvilke erfaringer har lærere med fredagstesten, og hvilke vurderinger legges til grunn for ukentlig testing i skolen som en del av deres vurderingspraksis?

For å belyse problemstillingen og fenomenet *fredagstesten* er det benyttet to kvalitative forskningsmetoder: intervju og dokumentanalyse. Datamaterialet utgjør seks intervju med lærere som arbeider i grunnskolen fra 1.-7.trinn i dag, samt dokumentanalyse av et utvalg fredagstester. Det er benyttet en fortolkende, hermeneutisk tilnærming til studiens dokument - og intervjuanalyse i et forsøk på å belyse informantenes meninger og erfaringer med fredagstesten.

Studiens problemstilling drøftes i lys av teori og forskning om vurdering og læring, samt innsamlet empiri på feltet. Sentrale funn viser at fredagstesten har vært en del av enkelte læreres vurderingspraksis i over 20 år. Det kan tenkes at vurderingsformen er et resultat av innføring av mål -og resultatstyring ved tusenårsskiftet i følge med fremveksten av en utbredt test -og vurderingskultur. Lærerne i studien kaller fredagstesten et «pedagogisk verktøy» som hovedsakelig benyttes for å vurdere elevenes grad av måloppnåelse etter endt uke. En annen begrunnelse for bruken av fredagstesten er at elevene skal kvalifisere seg for et fremtidig arbeidsliv og derfor må lære seg å prestere skriftlig under avgrenset tid. Lærerne er tilsynelatende delt i sine oppfatninger om hvorvidt fredagstesten kan fungere som både vurdering *for* læring og vurdering *av* læring. Dette avhenger av hvordan de velger å bruke resultatene fra testen. Lærerne har intensjoner om å la elevenes resultater angi

forbedringsområder og deretter legge videre føringer for elevenes læringsutvikling på klassenivå og/eller individnivå. Intensjonene blir imidlertid sjelden realisert, og lærerne rapporterer om stor arbeidsmengde og tidsmangel i skolen som årsaker til dette.

Fredagstesten synes i hovedsak å oppfordre til overflatelæring og fremvisning av faktakunnskaper. Dette står i motsetning til fokuset på dybdelæring, kompetanser på tvers av fag og elevmedvirkning som finnes i grunnlaget for det nyreviderte Kunnskapsløftet, som i løpet av de neste årene skal implementeres i skolen.

Et sentralt spørsmål i studien er hvilke implikasjoner hyppig testing eventuelt kan påføre lavtpresterende elever. Dette ser ut til å være et utfordrende spørsmål for lærerne, som forsøker å differensiere fredagstesten i tråd med elevenes rett på tilpasset opplæring. Det ser ut til at dette gjennomføres med vekslende hell, ettersom lærerne kjenner til elever som ikke trives med fredagstesten eller opplever mestring gjennom vurderingsformen. Flere av lærerne ønsker å revidere fredagstesten i årene som kommer for å bedre imøtekomme nye føringer om dybdelæring, tverrfaglighet, problemløsning og kritisk refleksjon. Enkelte lærere ønsker også å gjennomføre fredagstesten på nye måter. Her nevnes gruppesamarbeid, spørsmålsquiz og elevenes egenvurdering. Helhetsinntrykket tilsier at fredagstesten som vurderingsform bør revurderes og endres dersom den skal kunne imøtekomme kunnskapssamfunnets krav og fellesskolens ideal om en inkluderende skole for alle. En grunnopplæring tilpasset hver enkelt elevs evner og forutsetninger forutsetter også en tilpasset vurderingsform.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	III
1 Introduksjon og bakgrunn	1
1.1 Forskningsmessig relevans	2
1.2 Spesialpedagogisk relevans	6
2 Problemstilling og avklaringer	8
2.1 Begrepsavklaringer og avgrensninger	9
2.2 Tilnærming til overordnede styringsdokumenter	9
2.3 Formålet med oppgaven	11
2.4 Avhandlingens oppbygging	11
3 Teoretisk innramming	13
3.1 Vurderingsideologi i endring	13
3.1.1 Vurderingsbegrepet i skoleplaner fra 1970-tallet	13
3.1.2 En nyorientering av skolen	14
3.1.3 Innføringen av målstyrte læreplaner	15
3.1.4 Internasjonale studier og «PISA-sjokket»	15
3.1.5 En kvalitetsorientert skole på veien mot Kunnskapsløftet	16
3.1.6 Kunnskapssamfunnet	18
3.1.7 Fra nasjonale prøver til fredagstest	19
3.2 Vurdering i dag	19
3.2.1 Den nasjonale satsingen VFL	20
3.2.2 Vurderingsbegrepet i to vurderingskulturer	21
3.2.3 Formativ og summativ vurdering	21
3.2.4 Vurdering for læring og ulike vurderingsformer	23
3.2.5 Vurdering i lys av tilpasset opplæring og spesialundervisning	24
3.3 Læring og kompetanse	25
3.3.1 Læringsbegrepet	26
3.3.2 Kompetansebegrepet	28
4 Forskningsmetodisk innramming	30
4.1 Metodisk tilnærming	30
4.2 Datainnsamling	31
4.2.1 Det kvalitative intervjuet	32
4.2.2 Utvelgelse av informanter	34
4.2.3 Fredagstesten som dokument	35

4.3 Bearbeiding og analyse	36
4.3.1 Hermeneutisk tilnærming	37
4.3.2 Intervjuanalyse og transkribering	38
4.3.3 Dokumentanalyse	39
4.4 Kvalitet i studien	40
4.4.1 Validitet, reliabilitet og transparens	41
4.5 Forskningsetiske betraktninger	44
5. Presentasjon av sentrale funn	47
5.1 Dokumentanalyse	48
5.1.1 Hvordan ser testen ut?	49
5.1.2 Hva kjennetegner testen?	50
5.2 Intervjuanalyse	54
5.2.1 «Hvis den blir brukt på riktig måte, så er den et viktig verktøy»	54
5.2.2 «Det gir meg en god pekepinn på hva elevene har fått med seg i løpet av uken» ..	56
5.2.3 «Det er jo mestring vi må ha litt i fokus her og, så det er en litt enklere utgave»...	58
5.2.4 «Det er ikke så god tid til å øve mer på noe (...) vi må haste videre»	61
5.2.5 «Å nei, får vi ikke fredagstesten i dag?»	64
5.2.6 «For de som strever litt kan det ødelegge mestringsfølelsen»	65
5.2.7 Vurdering for læring eller vurdering av læring?	67
6 Drøfting av sentrale funn.....	72
6.1 Fredagstesten, vurdering for eller av læring?.....	72
6.2 Fravær av elevmedvirkning?	74
6.3 Hvilke kompetanser ser testen ut til å etterspørre?.....	75
6.4 Er fredagstesten forenelig med tilpasset opplæring?.....	77
6.5 Studiens spesialpedagogiske relevans	79
6.6 Spesialpedagogiske utfordringer	81
7 Referanseliste	83
Vedleggsliste	88
Vedlegg 1: Informasjonsskriv	89
Vedlegg 2: Samtykke til deltakelse i studien	91
Vedlegg 3: Intervjuguide.....	92
Vedlegg 4: Transkripsjonsnøkkel.....	93
Vedlegg 5: Kvittering på godkjenning fra NSD.....	94

1 Introduksjon og bakgrunn

Vurdering i skolen har i de siste årene blitt et hett tema i den pedagogiske fagkretsen og blant befolkningen generelt. Det snakkes om *testing*, *internasjonale rangeringer* og *kunnskapssamfunnet*, og vurderingsdebatten har i de siste årene blitt tilført nyere begrep som *målrelatert vurdering*, *egenvurdering* og *elevmedvirkning*. Listen er lang og debattene er mange. Særlig etter at vurderingsforskriften i Forskrift til Opplæringslova ble endret i 2007 og senest i 2009, ble det et økt fokus på såkalt *formativ vurdering* eller vurdering for læring i skolen:

Formålet med vurdering i fag er å fremme læring undervegs og uttrykke kompetansen til eleven, lærlingen og lære kandidatene undervegs og ved avslutninga av opplæringa i faget. Vurderinga skal gi god tilbakemelding og rettleiing til elevane, lærlingane og lære kandidatane. (Forskrift til Opplæringslova § 3-2, 2009).

Læreren vurderer av eleven altså skal dekke to områder: å fremme læring underveis (formativ vurdering) og å uttrykke elevens kompetanse (summativ vurdering). Begge områdene ses i sammenheng med vurdering *for* læring og vurdering *av* læring.

I 2010 lanserte Utdanningsdirektoratet [Udir] den nasjonale satsingen «Vurdering for læring» [VFL] med en målsetting om å videreutvikle en vurderingskultur –og praksis i skolen med *læring* som mål. Satsingen (2014-2017) preger i dag vurderingsarbeidet ved grunnskoler over hele landet og støtter seg på flere internasjonale studier som beskriver vurdering for læring som «(...) en av de mest effektive måtene å styrke elevenes utbytte av opplæringen på og deres muligheter til å lære» (Udir, 2015a, s.4). Vurderingsbegrepet forstås som en måte å tenke og handle på, hvor målet i seg selv er læring for elevene. Nordahl, Kostøl, Sunnevåg, Aasen, Løken, Dobson og Knudsmoen (2012, s.6) forklarer at vurdering for læring må fremmes gjennom ulike vurderingsmetoder som gir både lærere og elever «(...) kunnskaper, ferdigheter og erfaringer som kan forbedre både læringen og undervisningen». Det presiseres at vurderingen skal ha en *funksjon* og et *formål* utover det å kunne bestemme verdien på noe.

I dagens skole skal det ikke lenger forekomme tester med utelukkende summative hensikter (Engh, 2011, s.28), men prøver og tester skal brukes på en formativ måte som videre fremmer elevens læring og utvikling og ivaretar idealet om vurdering *for* læring. Likevel er det i dag en vurderingsdebatt som vitner om at intensjonene med vurdering for læring kan se ut til å kollidere med det som kan sies å være en utbredt test -og evalueringskultur i Norge (Røvik, Eilertsen og Lund 2014, s.91). Overskrifter som «Altfor mye testing i skolen» (Øverli, 2013), «Test-iver gir skolejuks» (Hustadnes og Lillegård, 2011) og «Bekymret over presset i skolen» (Uthus, 2017) er ikke lenger sjelden vare i landets aviser. Det dreier seg om et resultatpress i skolen skapt av internasjonal

konkurranse på storskalaundersøkelser i kombinasjon med et forsterket fokus på vurdering av læring. Sjøberg (2014a, s.199) mener debatten innebærer et ordskifte hvor begrep som allmenndannelse og samfunnsansvar blir skiftet ut til fordel for begreper som testskår og rangeringer. I dagens kvalitetsbevisste skole har et økende resultatpress ført til at elevene testes i stor grad i løpet av et skoleår. Hvordan kan testing av elevene være vurdering *for* læring? Og på hvilken måte kan vurdering *av* læring gi rom for nettopp *læring*?

I mange klasserom gjennomfører lærerne en *fredagstest* eller en *ukesluttprøve* som tester elevenes faglige måloppnåelse etter endt uke. I denne studien blir lærernes erfaringer med fredagstesten og begrunnelser for ukentlig testing i skolen belyst gjennom en kvalitativ forskningstilnærming som innebærer en metodetriangulering av intervju -og dokumentanalyse. Avhandlingens spesialpedagogiske side belyser lærerens erfaringer med å tilrettelegge for mestring, utvikling og læring for hver enkelt elev gjennom en ukentlig test.

1.1 Forskningsmessig relevans

I startfasen av denne studien ble det foretatt et *litteratur review* på fagområdet som sammenfatter aktuell informasjon, litteratur og forskning på feltet (Hammersley, 2004, s.577). Gjennom litteratursøk i databaser som Oria, Idunn, Ebsco og Google Scholar tok jeg for meg vurderingsbegrepet i kombinasjon med nøkkelord som *test* eller *testing i skolen* i et forsøk på å finne relevant forskning om ukentlig testing i skolen. Det skulle vise seg å være vanskelig å finne konkret forskning om *fredagstesten*. Jeg har ikke funnet verken forskningsartikler eller masteravhandlinger som utforsker temaet, men derimot en rekke kronikker og debattinnlegg i diverse aviser som problematiserer bruken av en ukentlig test. Gamlem (2015, s.43) viser i artikkelen *Hva er intensjonen med «fredagstester/målprøver» i skolen?* et kritisk blikk på ukentlige tester i skolen som hun mener «(...) fragmenterer læringselementer til enkeltdeler og ikke klarer å måle hva elevene egentlig forstår eller har lært». Hun hevder at fredagstester som utelukkende fokuserer på elevenes resultatoppnåelse i form av *lav*, *middels* eller *høy* måloppnåelse vil kunne hemme læring og svekke elevenes motivasjon for læring. Gamlem (2015, s.43) argumenterer for at testresultatene bør brukes med hensyn på å belyse elevens mestringsområder og tilrettelegge for elevens videre læring, i tråd med vurdering *for* læring.

Harlen og Deakin Crick (2002, s.1) har gjennom litteraturstudier forsøkt å identifisere forskningsbevis om virkningen av summativ vurdering og summative tester på elevers motivasjon for læring (fritt oversatt). Deres forskning støtter i stor grad Gamlems påstand om at elevers motivasjon for læring svekkes av utbredt testing og et snevert fokus på resultat og måloppnåelse. Harlen og Deakin Crick (2002, s.1) argumenterer for at den nåværende bruken av summativ

vurdering tilrettelegger for en testkultur i skolen hvor elevene tilegner seg kunnskaper og ferdigheter rettet mot testene, i stedet for å utvikle nyttige kompetanser for et senere arbeidsliv. Litteraturstudien viser blant annet at lærere tilpasser undervisningen til det Harlen og Deakin Crick (2002, s.4) kaller «high-stakes»-tester hvor det fokuseres på innlæringen av overførbar kunnskap hovedsakelig gjennom tradisjonell tavleundervisning og strukturerte aktiviteter. Dermed favoriseres elever som tilegner seg kunnskap på denne måten, og elever som tilegner seg kunnskap gjennom mer elevaktive undervisningsmetoder risikerer redusert selvtillit og motivasjon. Et annet argument er at utbredt testing øker gapet mellom lavtpresterende og høytpresterende elever, hvor høytpresterende elever ser ut til å motiveres utelukkende av å oppnå gode resultater og ikke av forutsetningene for å videreutvikle egne læringsprosesser. I Norge har Manger (2014, s.1) gjennomført lignende litteraturstudier som blant annet viste at en omfattende testkultur med et ensidig fokus på karakterer og resultat svekker motivasjonen til det han kaller «(...) skolesvake elever og elever som foretrekker mer aktive og kreative læringserfaringer».

Gjennom forskningsprosjektet «Visible Learning» ble det foretatt en sammenfatning av 800 metastudier som omhandlet hvilke faktorer som *best* fremmer læring. I boken «Visible Learning into Action» tas studien til et neste nivå hvor Hattie, Masters og Birch (2016, s.6) oversetter prosjektets mest sentrale funn til anvendbar praksis. Studien viste blant annet at testing av elevene ikke er avgjørende for elevenes læringsutvikling. Det som derimot er sentralt er *hvordan* testresultatene brukes på en måte som fremmer kompetanse -og ferdighetsutvikling og øker elevens læringsutbytte. Her nevnes elevmedvirkning, egenvurdering og elevenes kjennskap til vurderingskriterier og egen læringsprosess som sentrale virkningsområder (Hattie, Masters og Birch, 2006, s.7).

Elevmedvirkning og elevenes bevissthet om egne læringsprosesser fremmes som en særlig viktig del i dagens definisjoner av vurdering for læring. I satsingen VFL (2014-2017) henvises det i hovedsak til forskning av Black og William (1998, s.1-4) som bruker begrepet «formative assessment» om formativ vurdering, eller vurdering for læring. Gjennom omfattende litteraturstudier på 90-tallet konkluderte de med at en forbedret formativ vurdering kan heve standarden på læringsarbeidet i klasserommet. For Black og William er «formative assessment» det som skjer når en lærer bruker informasjon om vurdering til å endre sine undervisningsmetoder for å møte elevenes læringsbehov. Her handler vurdering altså i stor grad om lærerens eget arbeid, og lærerens relasjoner til elevene, og i liten grad om vurdering i form av tester og resultater.

Black, Harrisson, Lee, Marshall og Wiliam (2003, s. 3) presenterer ytterligere forskning på feltet som viser at tester og prøver *kan* være en del av «formative assessment» dersom testresultater brukes på en måte som lærerne finner pedagogisk givende. Det henvises til forskning fra «The Assessment Reform Group» [ARG] (2002) som, i likhet med Harlen og Deakin Crick (2002), har funnet at

«high-stakes»-tester har en negativ påvirkning på læring og undervisning. Dette gjelder tester med summative hensikter (ARG referert i Black et al., 2003, s.31), som i Norge kan sies å gjelde kartleggingstester, nasjonale prøver og internasjonale undersøkelser. Black et al. (2003, s.31) mener det vanskelig kan gjøres skarpe skiller mellom formativ og summativ vurdering. I deres forskningsprosjekt har lærere arbeidet med formativ vurdering innen fire nøkkelområder for å lettere forene de to vurderingsparadigmene. Et av områdene omhandlet lærernes evne til å stille hensiktsmessige spørsmål til elevene sine som en del av deres daglige «feedback» eller muntlige vurdering. «Feedback» defineres av Hartberg, Dobson og Gran (2012, s.11-12) som en anerkjennende tilbakemelding til eleven med et læringsrettet fokus. Skriftlig tilbakemelding til eleven, elevens egenvurdering og medelevvurdering samt hvordan summative tester kan brukes på en formativ måte utgjør de tre andre fokusområdene i studien (Black et al., 2003, s.30-56).

I en masteravhandling av Flinterud og Smidesang (2012) foretas det en sammenlignende tekstanalyse av artikkelen «Inside the black box» av Black og William fra 1998, og Udirs grunnlagsdokument «Vurdering for læring» fra 2010. Flinterud og Smidesang (2012, s.166) konkluderer blant annet med at Udirs grunnlagsdokument har større fokus på vurdering, resultater og karakterer, mens artikkelen av Black og William i større grad handler om eleven, læreren og læringsarbeidet. Selv om det første dokumentet er et politisk prosjekt og det andre et vitenskapelig forskningsdokument, stiller Flinterud og Smidesang spørsmål blant annet ved Udirs manglende praksishenvisninger i grunnlagsdokumentet. Selv konkluderer de med at formativ vurdering bør implementeres i skolen i så stor grad det er mulig, både som vurderingsform og aller fremst som en undervisningsmetode i tråd med tanker fra Black og William.

Annen forskning Udir henviser til i satsingen VFL (2014-2017) er hentet fra «Economic Co-operation and Development» [OECD] en organisasjon med en politisk målsetting om blant annet å globalisere og effektivisere utdanningssektoren for å gjøre elevene rustet til å delta i dagens konkurransepregede samfunn. Engh (2011, s.18) mener Udirs økte vurderingsfokus over de siste årene blant annet er en konsekvens av internasjonale prøver som «Programme for International Student Assessment» [PISA] fra OECD, hvor målet er å utdanne arbeidskraft slik at Norge kan konkurrere i det internasjonale næringslivet og opprettholde velferdsstaten. En annen årsak er mer forskning og kunnskap på feltet som viser hvilken effekt vurdering kan ha for elevenes læring, slik at vi kan utdanne elever som er glade i å lære, som får utnyttet sitt potensiale og som kan skaffe seg den fagkompetansen de selv ønsker. Uansett lever vi i dag i et kunnskapssamfunn hvor læring har et økende fokus (Engh, 2011, s. 6), og ny teknologi krever at vi utdanner barn og unge med spesialiserte fagkompetanser. I takt med samfunnsutviklingen blir også derfor dagens elever i den norske skolen testet oftere og mer omfattende enn tidligere.

Meld. St. 28 *Fag – fordypning – forståelse* (2015-2016) og NOU nr. 8 *Fremtidens skole* (2015) vurderer selve innholdet i grunnopplæringen, hvor det foreslås en fagfornyelse av grunnopplæringen som bedre møter krav om kompetanse i et fremtidig samfunns -og arbeidsliv. I Meld. St. 28 (Kunnskapsdepartementet [KD], 2016, s.7) understrekes blant annet viktigheten av at «(...) skolefagene videreutvikles slik at de legger bedre til rette for elevenes dybdelæring og grunnleggende kompetanse i fagene (...)». Utredningene viser begge til vurdering som et viktig redskap for læring, hvor formativ vurdering, vurdering for læring og undervisvurdering i stor grad brukes synonymt, med unntak av steder hvor det refereres til satsingen VFL. I Meld. St. 28 (2015, s.56) begrunnes dette med at formålet med vurdering er å fremme *læring*.

Dersom undervisvurdering skal bidra til bedre læring må den også bestå av sluttvurdering, eller vurdering *av* læring (Meld. St. 28, 2015, s.56). I tråd med forskningsresultater fra Hattie, Masters og Birch (2016) og Black, Harrisson, Lee, Marshall og Wiliam (2003) mener også Dobson (2011, s.8) at testresultater kan brukes som vurdering for læring dersom kunnskap om elevens testresultater brukes for å styrke elevens videre læring. Han introduserer begrepet vurdering *som* læring, som handler om å utvikle elevenes egen vurderingskompetanse. Dette begrepet henter han fra Skottlands «Assessment is for Learning»-politikk som på norsk handler om elevmedvirkning eller hverandrevurdering, begge begreper som er en del av både satsingen og begrepet vurdering for læring i den norske utdanningspolitikken (Dobson, Eggen og Smith, 2009, s.13).

En fellesnevner for vurdering for læring, vurdering som læring og vurdering av læring er at vurdering først og fremst skal være «(...) et virkemiddel for å fremme læring» (Dobson, Eggen og Smith, 2009, s.13), derfor bør vurdering og læring henge tett sammen. Dette er ikke fremmed i skolens styringsdokumenter. Likevel ser det ut til at vurdering av læring og påfølgende testing er en favorisert vurderingsmetode i skolen. Kanskje fordi det kan forenkle lærernes arbeid med å sammenligne elevenes resultater mot de nasjonale læreplanmålene, så vel som at politikere kan sammenligne skolers prøveresultater og skape konkurranse både nasjonalt og internasjonalt. Sentralt i vurderingsdebatten står *kvalitet i skolen*, en idéstrømning som har skapt grobunn for en rekke lokale reformer på tvers av sektorer og organisasjoner (Røvik og Pettersen, 2014, s.60). Misnøye over middelmådige PISA-resultater over de siste årene har ført med seg et snevert perspektiv på kvalitet som noe målbart, knyttet til gode resultater på enkelte prøver og tester (Haug, 2012, s.11). Dette perspektivet på kvalitet og testing i skolen har blitt gjenstand for hard kritikk. Mange vil argumentere for at alle fagene i skolen er av stor verdi, ikke utelukkende de fagene elevene blir PISA-testet i. I tillegg er kanskje den største delen av skolens mandat og opplæringens verdigrunnlag å utdanne og danne kloke, ferdighetsrike og rasjonelle samfunnsborgere som skal delta i et sosialt fellesskap preget av likeverd, yringsfrihet, solidaritet og toleranse (Meld. St. 28, 2015, s.6). Mange

slike gode intensjoner og idealer kan dermed havne i skyggen av et overivrig, og kanskje «testifisert», samfunn hvor den gode, gamle allmenndannelsen ser ut til å falle bort.

1.2 Spesialpedagogisk relevans

Et forhøyet fokus på resultater fra internasjonale komparative tester har ifølge Mjøs (2016, s.87) ført til at kvalitetsforståelsen i skolen styres av «(...) en kunnskapsøkonomisk tankegang med hovedfokus på målbare resultater (...)», hvor vi risikerer å «miste» skolens verdigrunnlag om en inkluderende skole for alle. Det kan være nærliggende å tenke at i et slikt kvalitetsperspektiv kan elever som ikke oppfyller alle læreplanmål for hvert trinn risikere å bli hengende etter, og i verste fall oppleve å bli marginalisert. Black og William (1998, s.4) mener ett av problemene med vurdering i skolen er tendensen til å sammenligne elevene i et klasserom med hverandre, hvor fokuset blir på konkurransen mellom elevene og ikke personlig utvikling og læringsutbytte hos den enkelte elev. Dette kan ha en svært uheldig påvirkning på lavtpresterende elever, ettersom de kan ende opp med å miste selvtillit og tro på egne evner. Harlen og Deakin Crick (2002, s.4) viser til lignende forskningsresultat hvor konkurransepregede læringsmiljøer former elever hvis hovedfokus er å oppnå gode karakterer og sosial status. Deres forskning viser at enkelte elever, og særlig jenter, utvikler en slags test-angst på skoler hvor tester utgjør en stor del av skolens vurderingspraksis. Særlig etter at England innførte nasjonale prøver («the National Curriculum Tests») har lavtpresterende elever utvist lavere selvtillit og tro på egne evner enn høytpresterende elever. Tidligere forskning har ikke vist en slik korrelasjon mellom selvtillit og prestasjoner (Harlen og Deakin Crick, 2002, s.5). Mjøs (2016, s.88) stiller spørsmål til om hvorvidt en kvalitetsforståelse basert på målbare resultater kan samsvare med prinsippene for likeverd og inkludering i skolen, og om dette kan ha en sammenheng med det økende omfanget av spesialundervisning etter innføringen av Kunnskapsløftet i 2006 [LK06].

Alle elever har etter Opplæringslova § 1-3 (1998) krav på en opplæring tilpasset egne evner og forutsetninger, herunder gjelder dette også elevens vurdering. Helle (2007, s. 91) beskriver flere utfordringer knyttet til kombinasjonen vurdering og tilpasset opplæring. Et negativt vurderingsmønster kan for eksempel påvirke elevens selvoppfatning og motivasjon, og i verste fall føre til at eleven trekker seg fra fremtidig læringsarbeid. Dette kan igjen føre til at eleven får en forventning om negativ vurdering med påfølgende nederlagsopplevelser. Helle (2007, s.96) mener utvikling av elevens læringsstrategier er en nøkkel til tilpasset opplæring, og tilbakemeldinger og vurderinger må preges av anerkjennelse og et blikk på elevens mestringsområder og forbedringspotensiale. Vurdering i lys av spesialundervisning og tilpasset opplæring handler i stor grad om *selvdifferensiering* hvor elevene med fordel utfører arbeidsoppgaver i tråd med egne evner

og forutsetninger. Det bør i tillegg være rom for det Helle (2007, s.99) kaller *endringsforsøk* som gir eleven muligheten til å forbedre seg innen en gitt arbeidsoppgave over en lengre periode. Ved utstrakt bruk av summative tester legges det i liten grad til rette for en slik form for vurdering.

Vi vet fra utbredt forskning på feltet (pkt.1.2) at tester med summative hensikter ikke tilrettelegger for elevers motivasjon, læring og utvikling, og at tester bør brukes med formative hensikter dersom skolars vurderingspraksis skal være i tråd med intensjonen om vurdering for læring. Elevers grad av måloppnåelse testes ukentlig gjennom fredagstesten ved mange skoler i landet. Vurderingsformen får kritikk fra enkelte pedagogiske fagforskere, hvor det stilles spørsmål til skolenes bevissthet om eventuelle implikasjoner ukentlige tester kan medføre (Gamlem, 2014). Hvilke erfaringer har lærerne med fredagstesten, og hvordan arbeider de med ukentlig testing? I hvilken grad differensieres fredagstesten for å møte *alle* elevers evner, forutsetninger og behov for tilpasning? Forsøker lærerne å fremme læring gjennom fredagstesten? Eller gjennomføres testen med hensyn på å belyse elevenes mestringsområder, som senere brukes til å fremme videre læring? Og hvordan tror lærerne fredagstesten oppleves av *elevene*? Disse samt flere andre relevante spørsmål utdypes nærmere i denne studien.

2 Problemstilling og avklaringer

For en tid tilbake kom jeg over en artikkel i Bergens Tidende kalt «Eventyr er viktigere enn tester» som fanget min interesse. Hilde Traavik, professor ved Høgskulen på Vestlandet, skriver i artikkelen om «fredagstesten; et biprodukt av nasjonale prøver og andre prøver», en test som i mange klasserom utgjør den siste timen hver fredag hvor elevene blir testet i hva de har lært tidligere i uken (Traavik, 2015). Dette var ikke første gangen jeg hørte termen «fredagstesten», da jeg har sett både fredagstesten og ukesluttprøven i utstrakt bruk i samtlige praksisperioder jeg har hatt gjennom min lærerutdanning for 1.-7.trinn. Etter å ha snakket med flere lærerkolleger, tidligere veiledere og medstudenter opplever jeg at lærere har delte meninger om en slik form for ukentlig testing av elevene. Jeg har sett lærere som bruker resultatene fra fredagstesten aktivt hvor de etter endt uke får en oversikt over hva elevene mestrer, hvilke emner som synes utfordrende og hvilke temaer det bør jobbes videre med. Jeg har også snakket med lærere som synes å ha en mer likegyldig holdning til fredagstesten, hvor den ser ut til å være en formalitet som ikke uten videre anses for å være læringsfremmende for elevene. Artikkelen til Traavik (2015) skulle vise seg å definere temaet i denne studien.

Masteravhandlingen tar for seg fenomenet fredagstesten og undersøker hvordan et utvalg lærere anvender ukentlig testing i skolen. Ved hjelp av et teoretisk rammeverk og intervjuer med et knippe lærere tar jeg for meg begrepene vurdering *for* læring og vurdering *av* læring i et forsøk på å angi fredagstestens plassering. Min umiddelbare tanke er at fredagstesten er en form for vurdering av læring, eller summativ vurdering, hvor elevene gjennomfører en test hver fredag og mottar en slags karakter eller «score» mandag morgen, kanskje ifølge en kort tilbakemelding til eleven. Dette er mitt utgangspunkt i arbeidet med denne avhandlingen. Sammenhengen mellom et økt fokus på vurdering for læring både som satsing og begrep, samt elevvurdering som arbeidsmetode, og «oppfinnelsen» av en fredagstest som et ledd i et kvalitetsvurderingssystem, synes å være et interessant forskningsområde.

Jeg har sett at vurdering i seg selv er et komplekst begrep som ikke uten videre lar seg klart definere. Vurdering for læring og vurdering av læring henger tett sammen, men skiller seg samtidig klart fra hverandre. Begge former for vurdering angir et overordnet tema i studien, hvor jeg også tar for meg begrep som *læring* og *mestring*. Vurdering i pedagogisk øyemed vil også innebære å gå inn på didaktikk (Dobson og Eggen, 2009, s.15). *Hva, hvordan* og *hvorfor* er svært sentralt for å få et klarere bilde av lærernes erfaringer med fredagstesten og begrunnelser for ukentlig testing som en del av deres vurderingspraksis.

For å belyse dette har jeg formulert følgende problemstilling:

Hvilke erfaringer har lærere med fredagstesten, og hvilke vurderinger legges til grunn for ukentlig testing i skolen som en del av deres vurderingspraksis?

2.1 Begrepsavklaringer og avgrensninger

I avhandlingen blir det henvist til begrepet *fredagstest* som beskriver fenomenet som studeres. Det er altså en *test* av elevenes kunnskaper som viser grad av måloppnåelse ved ukens siste dag, *fredag*, derav *fredagstest*. I studien er det foretatt intervju med et knippe lærere som arbeider i grunnskolen i dag. Samtlige informanter bruker betegnelsen *ukeslutt* eller *ukesluttprøve* i stedet for fredagstesten. I avhandlingen brukes begrepene synonymt ettersom det dreier seg om én form for ukentlig test.

Det henvises til flere sider ved vurderingsbegrepet i avhandlingen, her nevnes vurdering *for* læring, vurdering *som* læring, vurdering *av* læring, formativ vurdering, summativ vurdering, underveisvurdering og sluttvurdering. Begrepene sammenfattes noe og brukes tidvis om hverandre, det gjelder begreper som til en viss grad kan sies å ha samme begrepsinnhold. En viktig forskjell er når det refereres til satsingen «Vurdering for Læring» (2014-2017) som jeg velger å forkorte som VFL. Dette gjelder kun Utdanningsdirektoratets satsing, og ikke når det refereres til begrepet *vurdering for læring*.

Informantene i studien jobber i grunnskolen fra 1.-7.trinn. Enkelte av dem arbeider ved det jeg velger å kalle *småskoletrinnet* som omfatter 1.-4.trinn. Andre informanter jobber ved 5.-7.trinn som heretter omtales som *mellomtrinnet*.

I lys av tidsbegrensningene en masteravhandling angir har jeg valgt å ikke se på eldre forskning på feltet enn Black og Wiliams «Inside the black box» fra 1998. Vurderingsbegrepet er et komplekst begrep som omfavner flere fagområder. Sentrale områder som mestring, motivasjon og lærerens overordnede vurderingspraksis blir berørt i avhandlingen, men grunnet studiens tidsramme og omfang går jeg ikke nærmere inn på teoretiske beskrivelser av områdene. Testteorier og hvordan tester generelt sett utformes kunne også vært interessant å undersøke i forbindelse med avhandlingen, men som det ikke ble muligheter for å utdype nærmere i denne avhandlingen.

2.2 Tilnærming til overordnede styringsdokumenter

LK06 ble innført i 2006 og består i dag av generell del av læreplanverket, prinsipper for opplæringen, læreplaner for fag og fag -og timefordeling. Delene angir skolens verdigrunnlag og fungerer som forskrifter til opplæringsloven (Udir, 2016a). Dagens generelle del av læreplanverket utdyper formålsparagrafen i Opplæringslova (§ 1-1) og beskriver skolens verdimeslige, kulturelle og kunnskapsmessige grunnlag. For å skape tydeligere sammenhenger mellom læreplanverkets

generelle del og læreplaner for fag, samt revidere et dokument som har vært et av skolens styringsdokumenter siden Reform 97 [L97], foreslo KD i Meld.St.20 (2012-2013) å utarbeide ny generell del av læreplanverket (KD, 2017a). Rammene for fornyelsen av generell del samt fagfornyelsen av alle fag i grunnskolen og i videregående opplæring er beskrevet i Meld. St. 28 (2015-2016).

KD (2017b) foreslår å kalle fornyelsen av generell del for «Overordnet del – verdier og prinsipper» som har vært på høring i juni 2017. Ny generell del erstatter dagens generelle del av læreplanverket og prinsipper for opplæringen. Grunnopplæringen skal inneholde de samme fagene som i dag, men faginnholdet fornyes. Nyere elementer i KDs høringsutkast omfatter tre tverrfaglige temaer: folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap, og bærekraftig utvikling. Områdene krever at elevene (...) utvikler kunnskap og forståelse på tvers av fag, evner å se problemer fra mange sider og finner løsninger som bidrar til fellesskapet» (KD, 2017c, s.9). I kombinasjon med sosial læring og utvikling skal dette bidra til elevens helhetlige kompetanse og dannelse. Å utvikle elevenes *helhetlige kompetanse* ser ut til å være et nøkkelord i høringsutkastet, hvor elevene skal utvikle kompetanse i fag fortrinnsvis gjennom *dybdelæring*. Det handler om at elevene utvikler refleksjon, kritisk tenkning og faglig fordypning, og utvikler en kompetanse som kan brukes på tvers av fag og i nye sammenhenger livet ut (KD, 2017c, s.10). Kompetansemål skal fortsatt prege læreplaner for fag, men de grunnleggende ferdighetene skal tydeliggjøres i læreplanene og det skal bli en klarere sammenheng mellom fagene. Høringsutkastet ønsker mer kreative arbeidsmetoder inn i skolen hvor også de praktiske og estetiske fagene skal styrkes (Udir, 2017a).

I denne studien er det gjennomført intervju med lærere som arbeider i grunnskolen i dag, følgelig er også lærerne underlagt LK06 og relevante lover i forbindelse med undervisnings -og læringsarbeid i skolen. I sammenheng med fredagstesten arbeider informantene med gjeldende kompetansemål for fag i LK06, hvor informantenes valg og begrunnelser må ses i lys av gjeldende bestemmelser. Dette vil også utgjøre grunnlaget for intervjuene med lærerne og analyse av datamaterialet. Likevel er både skolen og dagens vurderingskultur i stadig endring, og datamaterialet og studien i sin helhet vil også belyses av nyere føringer fra blant annet Ludvigsen-utvalget. I NOU nr. 5 (2014) *Elevenes læring i fremtidens skole* og NOU nr. 8 (2015) *Fremtidens skole* angir Ludvigsen-utvalget nye føringer med hensikt å forbedre kvaliteten på grunnopplæringen. Spesielt i sistnevnte gjøres det rede for hvilke kompetanser fremtidens samfunns -og arbeidsliv krever, og hvordan skolen kan arbeide for å fremme disse kompetansene. Også her snakkes det om *dybdelæring* som en forutsetning for innlæring av kognitive, sosiale og praktiske kompetanser og ferdigheter som kan tas i bruk på tvers av fagområder (NOU 2015:8, 2015, s.10).

Det er mange elementer i LK06 som videreføres til det nyreviderte Kunnskapsløftet, innen vurdering kan det sentrale vurderingsprinsippet nevnes, hvor eleven skal vite hvor han er, hvor han skal videre i læringen og hvordan han skal komme seg dit. Elevmedvirkning og ansvar for egen læring er andre sentrale prinsipper som videreføres fra LK06, men som vil få enda større plass i den nye generelle delen for læreplanverket. I studien forholder jeg meg til både eksisterende styringsdokumenter og kommende føringer, hvor drøftingskapittelet vil favne noen nyanserte slutninger som havner et sted på midten.

2.3 Formålet med oppgaven

Forskning innenfor det pedagogiske fagfeltet er viktig og nødvendig fordi det kan gi en dypere forståelse av eksisterende kunnskap, skape forbedring av praksis og gi politikere og skoleledere informasjon om hvordan skolen kan videreutvikles på best mulig måte. Forskning spiller en sentral rolle i å dekke «hull» i eksisterende kunnskap, og belyse temaer, fenomener, mennesker eller steder som ikke tidligere er studert. Forskning kan også hjelpe oss til å bekrefte eller avkrefte generelle oppfatninger i befolkningen om et gitt fenomen (Creswell, 2014, s.18-21).

Formålet med denne studien er å belyse læreres begrunnelser for og erfaringer med fredagstesten i grunnskolen. Gjennom intervju med et knippe lærere og dokumentanalyse av et utvalg fredagstester ønsker jeg å få mer kunnskap om hvorfor og hvordan lærerne arbeider med ukentlig testing. Jeg opplever at temaet engasjerer folk flest, ettersom flere av mine kollegaer i skolen, medstudenter og andre ser ut til å ha sterke meninger om emnet.

Jeg mener studien kan være viktig og relevant for fremtidig skolepolitikk fordi det kan gi et helhetlig perspektiv på hvordan internasjonale aktører legger føringer for vår egen utdanningspolitikk som igjen skaper krav om testing i grunnskolen. Studien er nyttig for lærere og spesialpedagoger i skolen fordi det gir et innblikk i hvorfor og hvordan lærere benytter seg av ukentlig testing som en del av deres vurderingspraksis. Det er relevant å belyse lærernes meninger og holdninger til fredagstesten, samt hvordan de forholder seg til prinsippet om tilpasset opplæring i forbindelse med testen.

2.4 Avhandlingens oppbygging

I kapittel 1 introduseres avhandlingens hovedtema og det gjøres rede for studiens forskningsmessige og spesialpedagogiske relevans.

I kapittel 2 gjøres det rede for studiens problemstilling, formål og bakgrunn, samt tilnærming til overordnede styringsdokumenter.

I kapittel 3 foreligger studiens teoretiske innramming. Kapitlet er delt inn i relevante underpunkt som vurdering i et historisk perspektiv, vurdering i dag, og begreper som læring og kompetanse.

I kapittel 4 beskrives studiens overordnede forskningsdesign, hvor det gis teoretiske begrunnelser for valg av metode og en beskrivelse av fremgangsmetode for innsamling av datamaterialet.

Datamaterialet analyseres gjennom en hermeneutisk fortolkningstilnærming. Til sist gjør jeg en vurdering av studiens overordnede kvalitet, samt avhandlingens etiske implikasjoner.

I kapittel 5 foreligger en presentasjon av sentrale funn i datamaterialet. Kapitlet fremviser avhandlingens empiri, og er delt inn i henholdsvis en dokumentanalyse og en intervjuanalyse.

I kapittel 6 sammenfattes studiens teoretiske utgangspunkt med innsamlet empiri i en drøfting av sentrale funn. Kapitlet er delt inn i relevante kategorier med hensyn til sentrale funn i datamaterialet. Til sist gis det en beskrivelse av hvordan min studie kan ha verdi for utforming av skolens vurderingspraksis.

3 Teoretisk innramming

Dette kapittelet utgjør avhandlingens teoretiske innramming som belyser flere sider ved hovedtemaet *vurdering*. Gjennom et litteratur review gjøres det rede for vurderingsbegrepets utvikling i et historisk perspektiv (pkt.3.1), hva begrepet innebærer i dag (pkt. 3.2) og hvilke implikasjoner begrepene *læring* og *kompetanse* har for begrepet som en del av skolens vurderingspraksis (pkt. 3.3).

3.1 Vurderingsideologi i endring

Det tilsynelatende skjeve forholdet mellom læreplanenes intensjoner og det som er realiteten i skolehverdagen har i løpet av de siste femti årene vært en sentral del av vurderingsdebatten. Manglende sammenheng mellom mål –og vurderingskategorier i samtlige læreplaner kombinert med intensjonen om å vurdere elever på en måte som fremmer læring og utvikling, har vært diskutert i lange tider (Høihilder, 2009, s.94).

For å få et overblikk over hvordan vurderings –og testkulturen har blitt påvirket av ytre og indre krefter over de siste tiårene, samt gjøre et forsøk på å finne ut hvor ukentlig testing kommer fra, er det nødvendig med et kort historisk tilbakeblikk til før det ble snakket om testskår og læringstrykk.

3.1.1 Vurderingsbegrepet i skoleplaner fra 1970-tallet

I Mønsterplanen av 1974 [M74] så man for første gang *vurdering* ført opp som et eget kapittel i en læreplan, hvor vurdering i stor grad ble forstått som elevtilpasset opplæring og en undervisning basert på elevens forutsetninger. På denne tiden handlet debatten stort sett om spørsmålet vedrørende karakterer eller ikke-karakterer i grunnskolen. To NOU-er kalt EVA1 og EVA2 (etter Evalueringsutvalget) la frem forslag om en norsk, karakterfri grunnskole hvor elevene først og fremst skulle blomstre i trygge omgivelser fri fra målinger og rangeringer. Etter sterke reaksjoner i befolkningen, og særlig blant lærerne, klarte Departementet, i dag KD, å finne en middelvei ved å fjerne karakterene på barnetrinnet og fastslå karakterenes plass på ungdomstrinnet i grunnskolen. Resultatet ble et behov for andre vurderingsformer av elever på barnetrinnet (Høihilder, 2009, s.95-97; Sjøberg, 2014a, s. 200). Videre fulgte Mønsterplanen av 1985 [M85] og 1987 [M87] hvor elevvurdering fikk større plass og begreper som formell og uformell vurdering ble introdusert, hovedsakelig i M87. Uformell vurdering ble her forstått som en individ –og målrelatert vurdering som fokuserte på elevens individuelle ferdigheter og framgang, mens den formelle vurderingen dreide seg om karakterer presentert som normalfordeling i gausskurven. Intensjonen med gausskurven var å skape en naturlig fordeling av elevene i en normalkurve, men utfallet førte til konkurranse mellom elevene ettersom deres prestasjoner ble vurdert mot hverandre. Videre førte en slik oppfatning av formell og uformell vurdering til at undervisningen ble orientert mot faglige mål

og en formell vurdering, mens den tilpassede opplæringen favnet elevens evner og forutsetninger i en uformell vurdering (Høihilder, 2009, s.99-100). Sentralt i debatten som preget store deler av 80-tallet stod spørsmålet om hvordan man kunne gjennomføre tilpasset opplæring uten en tilpasset vurderingsform.

3.1.2 En nyorientering av skolen

Mot slutten av 1980-tallet dukket det opp et behov for en nyorientering av skolen som førte til at Norge for første gang deltok i en internasjonal studie innen naturfag kalt «The Second International Science Study» [SISS]. Bakgrunnen var skolepolitikernes ønske om mer informasjon om *kvaliteten* i de norske skolene. SISS-resultatene som ble publisert i 1992 viste at Norge hadde svakere faglige prestasjoner både i skolen og i lærerutdanningen enn sine internasjonale konkurrenter (Sjøberg, 2014a, s.199-202). Dette førte til at daværende utdanningsminister Hernes sørget for en omfattende utredning og rapportering av skolen i årene som kom, etterfulgt av flere reformer. På samme tid ble skolen etter hvert sterkt påvirket av internasjonale idéstrømninger som «new public management» [NPM] hvor nasjonal mål- og rammestyring stod sterkt. Dette på bakgrunn av blant annet innføringen av det nye inntektssystemet i Norge som resulterte i en målstyring av utdanningssektoren, det hele introdusert i St.Meld. nr. 37 (1990-1991) (Langfeldt, 2008, s.43-44; Røvik, Eilertsen og Lund, 2014, s.90).

I reformene som preget begynnelsen av 90-tallet ble det fremmet et ønske om å skape et bedre samspill mellom formell og uformell vurdering, hvor vurdering også fikk en sentral plass i opplæringen på barnetrinnet. Hva som skulle vurderes, hvordan det skulle vurderes og hvordan en skulle vurdere elever med særskilte behov stod sentralt i debatten (Langfeldt, 2008, s.63). Et sentralt offentlig dokument som bør nevnes her er St.meld. nr.47 (1995-96) «Om elevvurdering, skolebasert vurdering og nasjonalt vurderingssystem» (KD, 1996). I et forsøk på å viske ut forskjellene i utøvelsen av de to vurderingsformene ble det nå brukt andre termer: individuell vurdering med karakter og individuell vurdering uten karakter. Tilpasset opplæring ble hovedsakelig sett i sammenheng med en uformell vurdering hvor elevens forutsetninger, arbeidsmåter og arbeidsinnsats skulle vektlegges i vurderingen. Ungdomsskoletrinnet benyttet seg av begge vurderingsformene, mens mellom- og småskoletrinnet holdt fast ved vurdering uten karakter. Videre i meldingen fremmes et ønske om å innføre et nasjonalt vurderingssystem i Norge, et system for å måle kvaliteten i opplæringen i grunnskolen. Det blir forklart at «Departementet har teke initiativ til å utvikle diagnostiske prøver (...) for å kartlegge forståinga til elevane på særskilde nøkkelområde» (KD, 1996), en begynnelse på det vi i dag kaller nasjonale prøver som omfatter elevers ferdigheter i lesing, regning og engelsk (Udir, 2016b). Dette er den første stortingsmeldingen som beskriver kvalitet i skolen som noe som skal måles, vurderes og sikres gjennom ulike vurderingsformer, men

meldingen er uklar på hvilke resultater som skal dokumenteres og hvordan de skal måles (Landfeldt, 2008, s.64).

3.1.3 Innføringen av målstyrte læreplaner

L97 førte med seg de første målstyrte læreplanene i Norge, hvor hensikten blant annet var å kunne måle resultatene av undervisningen og lærerens dyktighet på en lettvinnt måte (Engh, 2011, s.24). Samtidig ble bokstavkarakterer erstattet med tallkarakterer ettersom de ble ansett for å være mindre verdiladede og kunne uttrykke elevens framgang på en tydeligere måte (Høihilder, 2009, s.101). Tidligere, i 1993, ble den generelle delen av læreplanverket innført i Reform -94 (R-94) av datidens Kirke-, utdannings –og forskningsdepartement, som senere ble videreført og implementert i L97. Generell del angir overordnede mål for opplæringen og fungerer som et verdigrunnlag for hele læreplanverket (Udir, 2015b). På dette tidspunktet handlet debatten om forholdet mellom en individorientert eller en målorientert vurdering, og det ble stilt spørsmål til hvordan elevene skulle vurderes etter målene i generell del sammenlignet med fagplanmålene (Høihilder, 2009, s.101).

Engh (2011, s.24) forklarer at målrelatert vurdering krever tydelige mål som er formulert på en måte som, etter kontroll eller måling, kan vise elevens *grad* av måloppnåelse. Dette er et viktig poeng når det er snakk om målstyring og målrelatert vurdering. I LK06 er læreplanmålene formulert på en *kvalitativ* måte, altså har både elever og lærere alltid noe å strekke seg etter. Nordahl et al. (2012, s.31) beskriver målrelatert vurdering som én av mange måter læreren kan vurdere sine elever på, hvor målet med vurderingen er at «(...) elevene skal kjenne til og forstå hva som blir vektlagt i vurderingen». For at dette skal være mulig må læreren vite hva eleven skal lære, og evne å bryte ned læreplanmålene til håndterlige, tilpassede mål hver enkelt elev har forutsetninger for å oppnå. Et godt læringsmål bør være tydelig, konkret og forståelig, gi rom for at eleven kan benytte seg av ulike veier til målet og være målbart slik at gradoppnåelse kan vurderes (Slemmen referert i Nordahl et al., 2012, s.33). Kanskje det aller viktigste elementet ved målvurdering er at eleven skal vite hva som kreves og forventes for å nå en bestemt grad av måloppnåelse.

I tiden etter L97 og før LK06 ble det bestemt at vurdering skulle baseres på måloppnåelse fra generell del i læreplanen og målene i fagplanen, hvor resultater skulle følges opp av læreren med skriftlig og muntlig begrunnelse. Alternative vurderingsmetoder ble siden introdusert, her kan nevnes mappevurdering, loggbok og elevsamtalen som førte til et mer strukturert skole-hjem-samarbeid enn tidligere (Høihilder, 2009, 102).

3.1.4 Internasjonale studier og «PISA-sjokket»

I årene som fulgte ble Norge med i flere internasjonale studier, blant annet SISS-oppfølgeren «Third International Mathematics and Science Study» [TIMSS] og senere «Progress in International

Reading Literacy Study» [PIRLS] (Sjøberg, 2014a, s.201-202). En annen leverandør av internasjonale storskalaundersøkelser som etter hvert kom på banen er OECD, en organisasjon som blant annet søker å være et rådgivende organ for sine 34 medlemsland innen skolepolitisk utvikling. Deres flaggskip PISA lanserte sine første resultater i Norge i 2001 på grunnlag av en internasjonal undersøkelse av 15-åringers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag, samt undersøkelser av elevers holdninger til læringsarbeidet i skolen (Elstad og Sivesind, 2010, s.20). Resultatene viste et Norge i midtsjiktet sammenlignet med andre land i alle tre fag, noe som raskt fikk navnet «PISA-sjokket» og som førte til behovet for det Elstad og Sivesind (2010, s.22) kaller en «politisk snuoperasjon», og en reorientering som ville prege den politiske styringen av skolen de neste årene.

I kjølvannet av PISA-sjokket viste det seg vanskelig å fremme kritikk mot internasjonale, sammenlignende studier i den offentlige debatten, for hvem vil vel være motstander av kunnskap og faglighet i skolen? Sjøberg (2014a, s.207), tidligere prosjektleder for SISS, kritiserer i dag OECD for å bruke PISA-resultatene i internasjonale rangeringer og er selv skeptisk til *hva* testene måler. PISA (referert i Sjøberg, 2014a, s.209) hevder selv at de «(...) evaluerer kvaliteten, likheten og effektiviteten i skolesystemene i om lag 70 land, som til sammen utgjør 90 prosent av verdensøkonomien», noe som tilsier at testene har en enorm innflytelse både økonomisk og skolepolitisk for OECDs medlemsland. Sjøberg argumenterer videre for testenenes mangel på kulturtilpasning i hvert enkelt land, og viser til elever som rapporterer om lav testvillighet og underprestering på testene, spesielt i de Skandinaviske landene. Dette kan begrunnes med at resultatene fra PISA-testene ikke får konsekvenser for elevene i lik grad som nasjonale prøver og andre kartleggingsprøver. På bakgrunn av slike argumenter, og det faktum at PISA-testene utelukker flere viktige fagområder som historie, kunst, musikk og litteratur, mener Sjøberg (2014a, s.208-209) at testene viser en lav grad av validitet og er selv kritisk til hvordan norsk skolepolitikk styres av PISA og OECD.

3.1.5 En kvalitetsorientert skole på veien mot Kunnskapsløftet

Allerede på 90-tallet kom det fram et ønske om å implementere resultatstyring i Norge. Det skulle gå mer enn ti år før en sentrumskonservativ regjering med daværende utdanningsminister Clemet i spissen skulle dreie i retning av en resultatorientert utdanningspolitikk i Norge, med det store PISA-sjokket ferskt i minnet. Som en konsekvens av innføringen av resultat –og målstyring i landet, samt en stadig hyppigere deltakelse på internasjonale storskalaundersøkelser, vokste det fram en utbredt evaluerings –og testkultur (Rørvik et al., 2014, s.91). Selv om målstyring hadde gjort seg gjeldende siden L97, hadde den nå fått et annet dreiningspunkt, nemlig et ønske om en systematisk innsamling og *bruk* av elevenes resultater. Etter PISA-sjokket stod vi i Norge igjen med en bred «(...)

tverrpolitisk enighet om å innføre et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem basert på nasjonale prøver (...)» (Langfeldt, 2008, s.61).

I delinnstillingen «Førsteklasses fra førsteklasse» (NOU nr.10, 2002) ble det lagt frem et forslag om å gjennomføre slike nasjonale prøver for å vurdere elevenes helhetlige læringsutbytte, videre presentert i St.Meld. nr.30 «Kultur for læring» (2003-2004) hvor det presiseres at testene skal kartlegge elevenes grunnleggende ferdigheter i alle fag (Høihilder, 2009, s.105). Samtidig førte dette fram til etableringen av Det Nasjonale Kvalitetsvurderingssystem i 2003, i dag kalt Kvalitetsvurderingssystemet, et system som gjennom nasjonale prøver, nettstedet Skoleporten og den nettbaserte undersøkelsen Elevinspektørene samler inn resultatinformasjon og foretar systematiske vurderinger av opplæringen (Finansdepartementet, 2006). Året etter, i 2004, ble Udir etablert og gitt ansvaret for kvalitetsutvikling –og vurdering av grunnopplæringen gjennom ulike forvaltnings –og tilsynsoppgaver, som for eksempel læreplanutvikling, nasjonalt system for kvalitetsutvikling, kompetanseutvikling og innhenting av relevant forskning på feltet (Røvik et al., 2014, s.91).

Opprettelsen av Kvalitetsvurderingssystemet bygger på en tanke om at elevresultater er målbare og kan sammenlignes for å vurdere norske skolars grad av kvalitet (Langfeldt, 2008, s.65). Fra og med 2004 ble de første nasjonale prøvene innført i Norge som en del av kvalitetssikringen av grunnskolen. I dag omfatter de nasjonale prøvene regning på 2. trinn, lesing på 3.trinn og lesing, engelsk og regning på 5., 8. og 9.trinn (Eklöf, Hopfenbeck og Kjærnsli, 2012, s.86). Udir (2017b) erkjenner at de nasjonale prøvene fanger opp et avgrenset bilde av elevenes kunnskaper og ferdigheter, men fremmer vurderingsformen som en viktig del av Norges kvalitetsvurderingssystem. Formålet med prøvene er «(...) å gi skolen kunnskap om elevenes ferdigheter i lesing, regning og engelsk. Informasjonen fra prøvene skal danne grunnlag for underveisvurdering og kvalitetsutvikling på alle nivåer i skolesystemet» (Udir, 2017b). Det kan tolkes i den retning at resultatene skal ha en veiledende funksjon for lærere og elever, i tillegg til å levere informasjon til skoleeier som kan brukes til videre kvalitetsutvikling. Eklöf, Hopfenbeck og Kjærnsli (2012, s.87) viser til flere utfordringer med de nasjonale prøvene på bakgrunn av studier som blant annet viser en varierende vurderingskultur i landet hvor resultatene fra prøvene blir brukt med ulike formål. De fremmer en risiko for at elever kan miste motivasjonen dersom de stadig utsettes for flere tester, og særlig det de kaller «low-stake»-tester som i liten grad får konsekvenser for den enkelte elev. Også Røvik og Pettersen (2014, s.72) stiller spørsmål til prøvenes kvalitet og er kritiske til resultatpublisering og rangering av skoler og elevers resultater på landsbasis.

Ifølge Haug (2012, s.16) stiller mål -og resultatstyring av skolene nye krav til hele utdanningssystemet i Norge som i dag vektlegger høyere utdanning i større grad enn tidligere.

Begrepet *resultatkvalitet* fremkommer i flere offentlige utdanningsdokumenter hvor det som regel handler om at resultatkvaliteten er svak. Haug (2012, s.17) mener begrepet oppfattes for smalt ved at det utelukkende dreier seg om karakterer, og at det ikke finnes plass til elementer som sosial og relasjonell kompetanse, engasjement, kreativitet og felles etiske verdier. Røvik og Pettersen (2014, s.60) betegner kvalitet som en *masteridé* som vanskelig lar seg entydig definere. Det henvises til kvalitet som en slags verktøykasse for ulike kvalitetskonsepter i skolen, og det antydes at begrepet kan ha hatt sitt utspring i USA på 1980-tallet. Senere har begrepet skapt grobunn for internasjonal konkurranse og et forhøyet fokus på kvalitet i skolen. Ludvigsen-utvalget, utnevnt av Regjeringen i 2013, beskriver kvalitetsbegrepet i en nyere offentlig utredning (NOU 2015:8, 2015) som et overordnet mål i skolen, hvor det i utredningen tas høyde for nye og endrede behov i grunnopplæringen som en følge av et kunnskapssamfunn i utvikling. Hensikten med kvalitetsvurdering i skolen er å «(...) forbedre og videreutvikle kvaliteten på opplæringen» (NOU 2015:8, 2015, s.92-94) hvor kvalitetsvurderingssystemet skal innhente informasjon om elevenes læring og kompetanse gjennom undersøkelser og standardiserte prøver.

3.1.6 Kunnskapssamfunnet

I 2006 kom den nye utdanningsreformen vi i dag kjenner som LK06. Her deles vurdering inn i to kategorier: underveisvurdering og sluttvurdering. Samlet dreier det seg om at elevene skal vite *hvor* de er i sin læring, *hvor* de skal og *hva* de kan gjøre for å komme seg dit, alt med bakgrunn i kompetansemål, kjennetegn og kriterier for opplæringen (Udir, 2016c). Elevenes krav på vurdering er videre presisert i forskrift til Opplæringslova § 3-1 (2009), som viser en rett til dokumentasjon på opplæringen, underveisvurderinger og sluttvurdering. Som i tidligere læreplaner skal elevvurdering etter LK06 vise elevers oppnådde kompetanse ved tidspunktet vurderingen skjer. Høihilder (2009, s.103) forklarer at det i forbindelse med innføringen av den nye reformen ble lagt vekt på et mer omfattende prøve- og vurderingssystem som en del av opplæringen i den norske skolen, enn tidligere.

LK06 representerer det mange mener er en overgang fra industrisamfunnet til kunnskapssamfunnet vi har i dag. Dale (2010, s.21-22) henviser til Hargreaves' beskrivelser av kunnskapssamfunnet hvor ny økonomi er avhengig av at befolkningen produserer kunnskap innenfor sentrale områder som naturvitenskap, forskning og teknologi. Videre beskrives kunnskapssamfunnet som et informasjonssamfunn gjennom en økende globalisering og sirkulasjon av digital informasjon. Dale (2010, s.22) beskriver begrepet *kunnskap* innenfor kunnskapssamfunnet som en «(...) flytende ressurs som hele tiden ekspanderer og forskyver seg, enn en stabil fast størrelse». *Læring* er et annet sentralt begrep i den forbindelse, hvor skolen oppfordres til å vektlegge kontinuerlig læring for framtiden, i tillegg til læring *om* læring (Hargreaves ref. i Dale, 2010, s.23). Det refereres til

kunnskapssamfunnet i blant annet St.meld. nr.30 (2003-2004) *Kultur for læring* som sammen med senere års forandringer i grunnskoleopplæringen former et bakteppe for reformen LK06.

3.1.7 Fra nasjonale prøver til fredagstest

Innledningsvis ble det henvist til en artikkel av Traavik (2015) som skulle vise seg å definere temaet i denne avhandlingen. Hun kaller fredagstesten «(...) et biprodukt av nasjonale prøver (...)», og forteller at «det er ikke lenger høytlesing siste time om fredagen, som elevene trodde var «kosetime», men som egentlig var beste sort norskundervisning. Den er erstattet av fredagstesten (...)» (Traavik, 2015). Denne definisjonen er det nærmeste jeg kommer å finne testens opprinnelse i noen skrevne dokumenter. Utsagnet støttes til en viss grad av Gamlem (2015) som forklarer at «(...) fredagstest eller målprøver har blitt innført som en del av skolens vurderingspraksis ved mange grunnskoler». Dette kan tolkes i retning av at fredagstesten har en indirekte link til de nasjonale prøvene, og er et ledd i det nye kvalitetsvurderingssystemet som strekker seg fra høyeste politiske hold og helt ned til 1.trinn i grunnskolen.

3.2 Vurdering i dag

Utviklingen av vurderingsfenomenet i skolen har møtt alt fra lovord til sterk skepsis og har på et generelt grunnlag skapt debatt blant befolkningen. I den pedagogiske fagkretsen diskuteres det blant annet om formålet med vurdering, skolens mandat og elevenes læring, og alle kan enes i at skolen ikke unnslipper vurderingsbegrepet. I dag dreier debatten i retning av et vurderingsspråk man aldri tidligere har sett maken til gjennom begreper som læringsamtaler, framovermeldinger, digitale mapper, vurderingslogger, kriteriebasert vurdering og hverandrevurdering. Det mest grunnleggende med vurdering er at man behøver noe «(...) å vurdere ut fra, noe å sammenlikne med» (Engh, 2011, s.17), enten det dreier seg om elevers resultater rangert og sammenliknet med skoler på tvers av landet, eller kvalitet i skolen målt ved bruk av målestokker. Engh (2011, s.17) mener det sjelden er «(...) pedagogisk fornuftig å bruke målestokker for å vurdere elevers prestasjoner», og vektlegger at kvalitet ikke lar seg måle på en slik måte. Sjøberg (2014a, s.199) viser en annen side av saken ved å vise til at begrep som allmenndannelse og dannelse forsvinner i nyere utredninger og meldinger til Stortinget. Begrep som omsorg, samfunnsansvar og solidaritet blir erstattet med nyere begrep som testskår og rangeringer. Er dette en utvikling Norge er klar for, og viktigst av alt, bør være en del av? Kanskje det mest sentrale spørsmålet som bør stilles i vurderingsdebatten er: Hvilken vurdering skal skolen benytte seg av for å gi elevene de beste forutsetningene for å oppleve mestring, læring og en økende kompetanse?

3.2.1 Den nasjonale satsingen VFL

Fra innføringen av LK06 og fram til i dag har vurderingsdebatten tatt en ny, banebrytende vei mot en formativ vurderingskultur som også skal ivareta og opprettholde bruken av summativ vurdering. Endringene i vurderingsforskriften brakte med seg et forsterket syn på elevmedvirkning i skolen hvor undervisvurdering skulle forstås synonymt med vurdering for læring (Engh, 2011, s.44). Også Ludvigsen-utvalget har satt tonen gjennom to offentlige utredninger, hvor utvalget «(...) vurdere[r] grunnopplæringens fag opp mot krav til kompetanse i et fremtidig samfunns –og arbeidsliv» (NOU 2014:7, 2014, s.4). Satsingen VFL har som målsetting å videreutvikle en vurderingskultur i skolen med læring som mål. Grunnlagsdokumentet støtter seg på formålsparagrafen som sier at:

(...) skolen skal møte elevene med tillit, respekt og krav, og gi dem utfordringer som fremmer dannelse og lærelyst. Elevene skal få utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger for å kunne mestre livene sine og for å kunne delta i aktivt i samfunnet. De skal få utfolde skaperglede, engasjement og utforskertrang. I tillegg skal de lære å tenke kritisk, ha medansvar og rett til medvirkning. (Opplæringslova, § 1-1, 1998).

Satsingen tar utgangspunkt i undervisvurdering slik begrepet er definert i forskrift til Opplæringslova (2009, § 3-11, 3-12) hvor det beskrives som et «(...) redskap i læreprosessen (...), som grunnlag for tilpasset opplæring og [skal] bidra til at eleven øker kompetansen i sitt fag». Det er også et fokus på elevens ansvar for egenvurdering som en del av undervisvurderingen. Dette er i tråd med forskning på feltet som vektlegger en opplæring bygget på elevens forutsetninger som blant annet gir rom for skaperglede, mestring og engasjement, i form av vurdering for læring (Black og Wiliam, 1998).

Udir (2015c) har så langt konkludert med at et økt fokus på vurdering for læring gjennom den nasjonale satsingen VFL har ført til:

- «Bedre forståelse for læreplaner og kompetansemål»
- «(...) utviklet en felles vurderingskultur, slik at vurdering ikke lenger er et individuelt ansvar for den enkelte lærer»
- «(...) større pådriv i arbeidet med å utvikle en god vurderingspraksis (...))»
- «Elevene har bedre kjennskap til mål og vurderingskriterier enn tidligere»

Likevel erkjennes det at det finnes problemområder, blant annet er det store variasjoner i hvordan den enkelte skole utfører arbeidet med VFL, og det er rapportert om forskjeller på tvers av distrikt og internt på skoler om hva lærere og skoler anslår for å være god vurderingspraksis. På generell basis rapporteres det om lav elevinvolvering på alle trinn i grunnskolen (Udir, 2015c).

3.2.2 Vurderingsbegrepet i to vurderingskulturer

Det faller antakeligvis naturlig for lærere å informere sine elever om deres læringsutvikling og prestasjoner, i den forbindelse har vurdering alltid vært nært knyttet til undervisning. Ved å bruke sin fagkompetanse og profesjonelle skjønn gir læreren elevene en pekepinn på hva de gjør bra og hva de må forbedre (Engh, 2011, s.17). Begrepet vurdering stammer fra det tyske ordet «werderen» og kan oversettes med «å verdsette» eller å bestemme verdien på noe. I norske skolepolitiske dokumenter brukes vurdering hovedsakelig om elevprestasjoner og elevers grad av måloppnåelse innenfor ulike fag, mens evaluering, et begrep som ofte brukes synonymt med vurdering, anvendes på systemnivå når det er snakk om å vurdere kvaliteten på skoler (Engh, 2011, s.23). Eggen (2009, s.76) hevder at all vurdering er farget av politiske og vitenskapelige motiver uavhengig av hvilket praksisområde det vurderes innenfor. Det blir også sagt at evaluering og vurdering kan sies å være en slags «(...) produksjon av de verdier og den kunnskap som blir verdsatt» (Eggen, 2009, s.75).

Gjennom årene har vurdering av noen blitt sett på som et styringsmiddel for utdanningspolitikk, mens andre mener vurdering skal brukes som et pedagogisk virkemiddel hvor læring er et hovedmål i alle vurderingsaktiviteter (Smith, 2009, s.19) Fra det kan vi se at vurdering har blitt brukt med to formål: å bli brukt styringspolitisk for blant annet å undersøke skolers grad av kvalitet, eller å vurdere elever slik at de får et bedre innblikk i egen læringsutvikling. Dette henger sammen med de to rådende vurderingskulturene som representerer ulike vurderingsparadigmer, hvor det skilles mellom «testing culture» eller testkulturen, og «assessment culture», vurderingskulturen (Smith, 2009, s.20). I det følgende vil jeg gå inn på ulike former for vurdering i lys av disse vurderingskulturene.

3.2.3 Formativ og summativ vurdering

Allerede på 60-tallet trakk Scriven (referert i Helle, 2007, s.17) et skille mellom *formativ* og *summativ* vurdering, den gang til bruk i programevaluering. Formativ vurdering omfatter blant annet «vurderingsformer som har til hensikt å skape positive forandringer for det videre læringsarbeidet» (Engh, 2011, s.19). Innledningsvis ble det henvist til forskning av Black og Wiliam (1998, s.4) som viser at lærerens relasjoner til elevene og evne til å endre sine undervisningsmetoder for å møte elevens læringsbehov, er avgjørende for å gjennomføre en vellykket formativ vurdering som kan øke elevenes læringsutbytte. Formativ vurdering er altså noe som skal hjelpe eleven videre i læringsarbeidet, hvor læreren i samarbeid med eleven skal finne elevens mestringsområder og bygge den videre opplæringen på de gitte forutsetningene. Det skal skje *underveis*, derfor brukes formativ vurdering ofte synonymt med det forskrift til Opplæringslova kaller underveisvurdering (§ 3-1, 2009) og det VFL-satsingen kaller vurdering for læring (Udir, 2015a).

Testkulturen, styrt av et behavioristisk læringssyn, var nærmest enerådende som vurderingskultur i England fram til 90-tallet. Internasjonale studier med standardiserte prøver ble brukt til å vurdere elevens læringsutbytte og resultatene ble senere brukt i utdanningspolitiske bestemmelser. I en undervisningskontekst utgjør testkulturen en fare for såkalt «teaching-to-the-test», hvor alle læringsaktiviteter er rettet mot en forberedelse til fremtidige prøver og tester, noe som resulterer i dårlig og utilpasset vurdering (Smith, 2009, s.23-24). Som en reaksjon til testkulturen vokste vurderingskulturen fram med engelske «Assessment Reform Group» (ARG) i spissen. Her defineres vurdering som en rekke aktiviteter som skal gi læreren informasjon om elevenes læringsutbytte og prosesser (Smith, 2009, s.24). Black og Wiliam, en del av ARG, gjennomførte ved slutten av 90-tallet sitt forskningsprosjekt «Inside the Black Box – Raising standards through classroom assessment» som en konsekvens av og en skepsis mot den utbredte testkulturen. Gjennom å undersøke 250 kilder fra 580 artikler om vurdering i ulike tidsskrift, fant de at formativ vurdering kan fremme læring, at det er behov for å forbedre den formative vurderingspraksisen i skolene, og at læreren bør ta elevenes selvtillit og egenvurdering med i betraktning for å utvikle en mer effektiv undervisning (Slemmen, 2011, s.33-34). Samlet har forskningsarbeidet ført fram til deres presentasjon av 10 forskningsbaserte prinsipper for «assessment for learning», eller vurdering for læring, som de hevder skal fremme læring i klasserommet. Seks av dem syntes å være relevante i denne studien (ARG, 2002, s.2, egen oversettelse):

- Eleven skal få konstruktiv tilbakemelding som gir mulighet for forbedring.
- Det skal fokuseres på hvordan eleven lærer best, og eleven skal være bevisst egne læringsstrategier.
- Vurdering har en innvirkning på elevens selvtillit og motivasjon. Det er sentralt at læreren er bevisst dette emosjonelle aspektet, og fokuserer på elevens prestasjoner i sine tilbakemeldinger og ikke på elevens person.
- Vurdering for læring skal ivareta elevens autonomi. Eleven skal ikke sammenlignes med medelever, men motta en tilbakemelding som kartlegger elevens mestringsområder og forbedringsområder.
- Eleven skal vite hvilke mål som skal nås, og skal ta del i å formulere målene.
- Vurdering for læring skal erkjenne måloppnåelser på alle områder på lik linje for alle elever.

I denne sammenheng er elevenes læring i fokus, og ikke testresultater fra en nasjonal eller internasjonal studie.

Det er ikke nødvendigvis vurderingen i seg selv som bestemmer om den er av formativ eller summativ art, men hvordan vurderingen *brukes*. Summativ vurdering dreier seg om «vurderingsformer som utelukkende har til hensikt å kartlegge elevens nåværende kompetanse (...)»

(Engh, 2011, s.28) og brukes tradisjonelt sett når det er snakk om å oppnå konkrete mål og presentere dem som resultater, oftest i form av en karakter. I forskrift til Opplæringslova (2009, § 3-17) kalles dette sluttvurdering. Smith (2009, s.29) og Engh (2011, s.28) forklarer at en summativ vurdering også kan bli brukt på en formativ måte. Dette skjer dersom læreren, i tillegg til å gi informasjon om elevens ståsted, velger å gi en framovermelding til eleven med informasjon som former elevens fremtidige læring. Dersom eleven får hjelp til å kunne nå en bedre måloppnåelse vil en sluttvurdering kunne fungere som vurdering for læring.

Internasjonale undersøkelser, nasjonale prøver, kartleggingstester og andre prøver er eksempler på den utstrakte bruken av summativ vurdering i skolen i dag. Selv om det i dagens skole ikke lenger skal forekomme tester med utelukkende summative hensikter, blir elever testet flere ganger i løpet av et skoleår og mange så ofte som én gang i uken (Engh, 2011, s.28). Black og Wiliam (1998, s.5) forklarer at eksterne, summative tester gir lærerne lite informasjon om hvordan eleven skal hjelpes videre, ettersom de gir begrenset, statistisk informasjon om måloppnåelse. En utfordring ved summativ vurdering er altså at informasjonen om elevenes utvikling stort sett utelates. Basert på Black og Williams (1998) forskning skaper ikke dette et godt utgangspunkt for arbeidet med vurdering for læring. På en annen side hevdes det at det er helt nødvendig å gjennomføre en viss grad av summativ vurdering i skolen, for hvordan skal lærerne ellers få informasjon om elevenes læringsutbytte?

3.2.4 Vurdering for læring og ulike vurderingsformer

Erfaringene til ARG la på mange måter grunnlaget for innføringen av satsingen VFL i skoler landet over. Vurdering for læring defineres av Engh (2011, s.18) som «en tretrinnsprosess der man samler inn dokumentasjon på elevens nåværende kompetanse, deretter klargjør hva som er målet med det som skal læres, for til slutt å avgjøre hva som videre bør gjøres for en bedre måloppnåelse».

Definisjonen sammenfatter i stor grad Udirs hensikt med VFL, hvor eleven skal vite hvor han er, hvor han skal og hvordan han skal komme seg dit (jf. kompetansemål). Andre forskere deler samme oppfatning av begrepet (Slemmen, 2011, s.29; Smith referert i Smith, 2009, s.24; Dobson, Eggen og Smith, 2009, s.11). Nordahl m.fl. (2012, s.6-7) forklarer at den overordnede hensikten med vurdering for læring er å hente inn informasjon om elevenes læring gjennom ulike vurderingsmetoder. Vurderingen skal være til nytte for både elevenes læring og lærerens undervisning og ha en klar hensikt. Under følger et knippe vurderingsformer hentet fra Nordahl m.fl. (2012, s.21-36) som fremmer prinsipper om vurdering for læring:

- «Elevinvolvering»: Herunder også egenvurdering og medelevvurdering. Eleven skal ta aktiv del i vurderingsprosessen, og være bevisst *hvordan* de lærer.

- «Tilbakemeldinger»: Tilbakemelding eller «feedback» innebærer en motivasjonsfaktor, skal hjelpe elevene videre i læringsarbeidet og anses for å være en viktig faktor i elevenes læringsutvikling.
- «Samtaler med elever»: I elevsamtalen skal eleven få informasjon om sin faglige og sosiale læring og utvikling, hvor samtalen også gir rom for å styrke relasjonen mellom lærer og elev.
- «Vurderingskriterier og kjennetegn på måloppnåelse»: Kriterier beskrives som det eleven må gjøre for å nå et gitt mål, mens kjennetegn på måloppnåelse «(...) beskriver kvaliteten på det eleven faktisk mestrer» (Nordahl m. fl., 2012, s.33).
- «Prøver»: Prøvers formål kan være å ansvarliggjøre eleven, kartlegge elevens ferdigheter og kunnskaper, sertifisere eleven ved utdeling av for eksempel et vitnemål eller rangere elevene på bakgrunn av resultater. Når elevene arbeider målrettet mot en prøve har ofte læringen som skjer underveis en kortvarig effekt.

3.2.5 Vurdering i lys av tilpasset opplæring og spesialundervisning

En pedagogisk bruk av vurdering fokuserer på å fremme *alle* elevers sterke sider og *alle* elevers engasjement i egen læring. Den fokuserer på å fremme det eleven *kan*, i stedet for å fokusere på det eleven ikke kan (Leitch m.fl. referert i Smith, 2009, s.17). Den norske fellesskolen har lange tradisjoner for å tilby alle barn opplæring i samme skole, uavhengig av kjønn, bakgrunn, etnisitet, religion eller funksjonshemming. Skolens grunnlag bygger på idealer som likeverd, inkludering og en opplæring tilpasset hver enkelt elev. Lærernes vurderingspraksis må også bygge på slike idealer. Elevens krav på en opplæring tilpasset egne evner og forutsetninger er forankret i Opplæringslova § 1-3 (1998) og er videre beskrevet i både Læringsplakaten og Prinsipper for Opplæringen. I sistnevnte kjennetegnes tilpasset opplæring «(...) ved variasjon i bruk av lærestoff, arbeidsmåter og læremiddel og variasjon i organisering av og intensitet i opplæringen» (Udir, 2015d). Helle (2007, s.84) viser til vurderingsbegrepets manglende tilstedeværelse i beskrivelsen over, og stiller spørsmål til om det kan være utfordrende å forene de to begrepene tilpasset opplæring og vurdering. Vurderingstradisjonen på småskoletrinnet er karakterløs og hovedsakelig preget av individrelatert vurdering. Helle (2007, s.85) er kritisk til at tilbakemeldinger på småskoletrinnet ser ut til å dreie mer i retning av at eleven er «(...) snill og grei» enn at eleven «(...) mestrer de fire regneartene, men må jobbe mer analytisk med tekstoppgavene» (Helle, 2007, s.85).

Helle (2007, s. 87-103) presenterer vurdering og tilpasset opplæring i lys av tre teoretiske perspektiver: selvoppfatning, motivasjon og sosial sammenlikning. Det er særlig viktig at læreren er følsom i sin vurderingspraksis for å forhindre at elevens selvbilde og selvoppfatning påvirkes i en negativ retning. Danner det seg først et negativt vurderingsmønster vil det kunne true elevens motivasjon for læring, og man risikerer at eleven trekker seg vekk fra læringssituasjoner i et forsøk

på å forhindre nye nederlag (Helle, 87-88). Forventning om mestring er en sentral faktor innen motivasjonsbegrepet, og bør ligge til grunn for alt læringsarbeid i skolen. Lite mestringsorienterte elever er i fare for å gi opp dersom de møter motgang, og kan falle inn i det som kalles en «ond lærings sirkel» (Helle, 2007, s.91). Her opplever eleven negativ vurdering fra andre som fører til nederlagsopplevelser og følelsen av å mislykkes. Igjen fører dette til en forventning om *negativ* vurdering. En sentral faktor i å styrke elevens forventning om mestring er å gi gode, konkrete tilbakemeldinger preget av anerkjennelse, et blikk på hva eleven mestrer og hva det forventes at eleven mestrer i framtiden. Å legge til rette for læringsprosesser eleven viser interesse for og ønsker å ta en del av er noe av kjernen i tilpasset opplæring. Det kan være en sentral motivasjonsfaktor for eleven (Helle, 2007, s.96).

For å forhindre sosial sammenlikning, hvor elevene sammenligner seg med hverandre i en konkurransepreget klasseromskultur, bør det tas utgangspunkt i oppgaver med et differensierende vurderingsgrunnlag. På denne måten kan lærestoffet bestemmes og differensieres av læreren, eller *selvdifferensieres* av elevene ved at de selv velger hvilke oppgaver de ønsker å arbeide med. Elevene lærer kanskje ikke det samme, men de lærer noe om det samme emnet (Helle, 2007, s.101).

Helle (2007, s.99) presenterer et særlig viktig poeng når det gjelder vurdering for *alle* elever med tilpasset opplæring i bakhodet: «(...) det er sjelden nødvendig å vurdere graden av måloppnåelse til *samme mål for samtlige elever samtidig*». Dette innebærer at læreren også bør inkludere *endringsforsøk* i sin vurdering, hvor eleven får muligheten til å forbedre seg ved å gjennomføre en oppgave flere ganger. Alle elever har altså krav på en opplæring tilpasset egne evner og forutsetninger, og vurderingen bør utøves deretter. For elever som ikke har et tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet gir § 5-1 i Opplæringslova (1998) rett til spesialundervisning. For elever med spesialundervisning skal det utarbeides en individuell opplæringsplan [IOP] som beskriver mål for og innholdet i opplæringen hvor det legges særlig vekt på elevens utviklingsutsikter (Opplæringslova, 1998, § 5-5). Kompetansemål må brytes ned til håndterlige mål eleven kan oppnå, og vurderingen bør baseres på tilpassede kriterier og forventninger om måloppnåelse.

3.3 Læring og kompetanse

En fellesnevner for de øvrige nevnte formene for vurdering synes å være *læring*, det vil derfor være av stor relevans å se nærmere på ulike sider ved læringsbegrepet i tilknytning til studiens overordnede tema.

3.3.1 Læringsbegrepet

En fellesnevner for vurdering for læring, vurdering som læring og vurdering av læring er at vurdering først og fremst skal være «(...) et virkemiddel for å fremme læring» (Dobson og Eggen, 2009, s.13), derfor bør vurdering og læring henge tett sammen. Læring defineres som det som skjer når et individ tilegner seg nye kunnskaper eller ferdigheter gjennom læringsprosesser (Bø og Helle, 2013, s.177). I den pedagogiske fagdisiplinen skilles det mellom ulike perspektiver på læring.

Det er aktuelt å gi en kort redegjørelse for enkelte læringsteorier som belyser læringsbegrepets mange sider. Læringsteoriene viser ulike perspektiver på læring, har ulike menneskesyn og har følgelig ulike oppfatninger av hvordan kunnskap konstrueres. Imsen (2005, s176) og Bråten (2011, s.43-46) gjør rede for behavioristisk, kognitiv og sosiokulturell læringsteori som er aktuelle i denne sammenheng. Den behavioristiske læringstradisjonen vektlegger ytre belønning som en motivasjon for læring hvor individet anses for å være en passiv mottaker av konstruert kunnskap. Den kognitive læringsteorien dreier i retning av indre motivasjon hvor eleven både er en aktiv og en passiv deltaker som påvirker og bearbeider overført kunnskap. Den sosiokulturelle læringstradisjonen er den som har gjort seg mest framtrødende over de siste årene, hvor eleven anses for å være et sosialt vesen, aktivt deltagende og konstruerer kunnskap i samarbeid med andre elever. Læringsteoriene har lenge hatt et dårlig rykte med tanke på praktisk benyttelse i klasserommet, og det finnes ikke én bestemt teori som gir svaret på alle utfordringer. Læreren må orientere seg blant de nevnte læringsteoriene for å få en helhetlig forståelse av hvordan læring skjer i møtet med eleven (Imsen, 2006, s.164).

Imsen (2006, s.165-167) henviser til svensk forskning fra Säljö (1979) som viser ulike oppfatninger av læringsbegrepet. Læring kan anses for å være en *økning i kunnskap*, hvor elevene får «tildelt» kunnskap utenfra, noe som kan henge sammen med et behavioristisk læringssyn. En annen form for læring blir kalt *memorering* hvor elevene skal gjenkalle faktakunnskap, også her kommer kunnskap og informasjon fra en ytre kilde. Læring kan også være en form for *tilegnelse av fakta og fremgangsmåter* som knyttes til praktisk bruk. Dette står i motsetning til tradisjonell «pugging» ettersom kunnskap i dette perspektivet skal læres fordi det anses for å være *nyttig*. Læring kan også være en form for *abstraksjon av mening* hvor eleven i læringsprosessen forsøker å trekke ut og gjøre om meningsbærende elementer i det som læres. Til sist nevnes læring som en *tolkningsprosess* hvor eleven forsøker å se sammenhengen mellom det som læres, og seg og sin situasjon (Säljö referert i Imsen, 2006, s167).

Bråten (2011, s.48) viser en bred definisjon av læringsbegrepet som gir muligheten for å inkludere de tre nevnte læringsteoriene:

Læring er en flerdimensjonal prosess som resulterer i forholdsvis varige endringer i ett eller flere mennesker, med den konsekvens at verden forstås på nye måter (...) Læringsprosessen bygger på et komplekst og dynamisk samspill mellom kjennetegn ved den lærende og kjennetegn ved det som skal læres, et samspill som er situasjonsforankret og foregår over tid.

Det argumenteres for at læringsprosessen alltid følger en *hva, hvem, hvor* og *når*, hvor læring både er situasjonsforankret, kan foregå på forskjellige steder i bestemte eller ubestemte tidsrom, og beskrives som en dynamisk og flerdimensjonal prosess (Bråten, 2011, s.48-52). Bråten (2011, s.50) nevner læringsstrategier som en del av læringens *hvem* som blant annet innebærer elevens evne til å repetere læringsstoff, organisere læringsstoff på nye måter og integrere det i eksisterende bakgrunnskunnskap, og elevens evne til å overvåke egen læringsprosess. I Læringsplakaten står det at opplæringen blant annet skal: «(...) stimulere elevane og lærlingane/lærekandidatane til å utvikle egne læringsstrategiar og evne til kritisk tenking» (Udir, 2015e). Tilegnelsen av læringsstrategier knyttet til en selvrealisering av elevens egne forutsetninger ser ut til å være relevant i dette formålet. Videre forklarer Bråten (2011, s.50) at elevene tar med seg både egne læringsstrategier og bakgrunnskunnskaper inn i lærende situasjoner, hvor deres kunnskapsgrunnlag er avgjørende for hva eleven husker og forstår om et gitt emne. Han trekker et skille mellom breddekunnskap, hvor eleven kan ha mye kunnskap på et bestemt område, og dybdekunnskap, hvor eleven viser en dypere forståelse av et bestemt emne. Hvilke kunnskaper elevene utvikler avhenger av hvordan læreren planlegger og utformer ulike undervisningsopplegg, og hvilken form for læring undervisningen synes å fremme.

I NOU nr.8 (2015) *Fremtidens skole* fremmes det et forslag om å legge større vekt på *dybdelæring* i skolen som handler om at elevene «(...) tilegner seg kunnskaper og ferdigheter, og at de reflekterer over det de lærer, og setter det i sammenheng med det de kan fra før» (NOU 2015:8, 2015, s.10). Å arbeide med problemløsning, belyse hypoteser og bruke tid på prosjektarbeid kan fremme dybdelæring (NOU 2015:8, 2015, s.43). I Meld. St. 28 (KD, 2016, s. 33) blir dybdelæring satt i sammenheng med begreper som læringsutbytte og kompetanse, hvor det legges vekt på at elevene skal «(...) utvikle god og varig forståelse, og at de greier å bruke det de har lært». Dette står i motsetning til *overflatelæring* som hovedsakelig legger vekt på innlæring av faktakunnskaper som ikke uten videre sammenfattes med elevenes bakgrunnskunnskaper. Overflatelæring knyttes til den behavioristiske læringsteorien hvor kunnskap overføres til en passiv mottaker (KD, 2016).

Når det snakkes om læringsprosesser og elevers læring, snakkes det ofte også om elevers *læringsutbytte*. Prøitz (2015, s.25-26) viser til flere definisjoner av begrepet læringsutbytte som tilbyr ulike tilnærminger til begrepet. En politisk tilnærming definerer læringsutbytte som et resultat av det eleven kan, eller den kompetansen eleven har oppnådd etter endt opplæring. En slik definisjon

knytter læringsutbytte direkte til elevens resultater, og sier lite om elevens utvikling av kunnskap og ferdigheter underveis i opplæringsløpet. Ettersom vi i pkt 3.1 har sett en skolepolitikk gå fra å være «(...) prosess –og innholdsorientert til å i langt større grad vektlegge resultater og læringsutbytte» (Prøitz, 2015, s.84), er nok en slik definisjon av begrepet dekkende. En annen og mer prosessorientert tilnærming er å definere læringsutbytte som den kunnskapen og de personlige ferdighetene eleven sitter igjen med etter opplæring, som kan være til fordel i elevens liv. En tredje definisjon av begrepet vektlegger verdien av fokus på elevens læringsutbytte, ved å bruke det som et «verktøy for å planlegge, gjennomføre og dokumentere undervisning basert på mål (...)» (Prøitz, 2015, s.27). Denne definisjonen henger tettere sammen med idealet om vurdering for læring hvor vurdering ses på som et redskap for læring, og læring i seg selv er målet. Begrepet læringsutbytte er derimot ikke nevnt i grunnlagsdokumentet for satsingen VFL (Udir, 2015a). Det vises til andre begrep som omhandler *læring* - som *læringsarbeid*, *læringsmiljø* og *læringsprosesser* – hvor det fokuseres på betydningen av elevmedvirkning for at elevene skal utvikle bevissthet om eget læringsarbeid i en læringsprosess.

3.3.2 Kompetansebegrepet

I NOU:8 (2015) nevnes begrepet «kompetanse» i overkant av 1000 ganger, noe som kan gi en pekepinn på hvor aktuelt kompetansebegrepet er i dag. Begrepet beskrives slik: «Grunnopplæringen skal bidra til å utvikle elevenes kunnskap og kompetanse slik at de kan bli aktive deltakere i et stadig mer kunnskapsintensivt samfunn» (NOU 2015:8, 2015, s.7). Elevenes kompetanser skal blant annet gjøre dem i stand til å «bidra produktivt på livets arenaer», fremme norske verdier og normer og «bidra til å utvikle elevenes potensial som mennesker» (NOU 2015:8, 2015, s.7). Dette er ikke en liten bestilling, og det forutsetter at lærerne er bevisst kompetansebegrepets plass i grunnopplæringen. Elevene må forberedes på et informasjons -og kunnskapssamfunn med stadig større mangfold og hurtige endringer. På bakgrunn av dette anbefaler Ludvigsen-utvalget fire nye kompetanseområder som skal omfavne grunnopplæringens innhold: *fagspesifikk kompetanse*, *kompetanse i å lære*, *kompetanse i å kommunisere*, *samhandle og delta* og *kompetanse i å utforske og skape* (NOU 2015:8, 2015, s.8). Kompetansene skal erverves gjennom arbeid med alle fag og innebærer både kognitive, sosiale og praktiske ferdigheter. Emosjonell læring og utvikling skal også reflekteres i de nevnte kompetanseområdene. Noe av det mest sentrale ved kompetansebegrepet er evnen til å *ta kompetansen i bruk*, altså å benytte seg av ervervet kunnskap og ferdigheter med hensyn på å løse fremtidige utfordringer og oppgaver. Dette forutsetter at elevene har en forståelse av hva de har lært, og hvordan, når og hvor læringen kan tas i bruk. Dette er tett knyttet sammen med dybdelæring hvor det sies at «kompetanseoppnåelse forutsetter dybdelæring» (NOU 2015:8, 2015, s.10).

Bråten (2011, s.53) henviser til Alexander (2003, 2004) som mener at kompetansebegrepet utgjør et nivå i læringen eleven kan oppnå dersom eleven «(...) oppnår enten tilstrekkelige bakgrunnskunnskaper, et repertoar av overfladiske og dypere læringsstrategier eller en økende personlig interesse for fagområdet». Bråten (2011, s.53) mener dette kan bety at kompetente elever både innehar bredde -og dybdekunnskaper og generelt sett har en bedre organisert eller integrert kunnskap.

I dette kapitlet er det gjort rede for begreper som vurdering, tilpasset opplæring, læring og kompetanse som utgjør studiens teoretiske innramming. Et overblikk på vurderingsbegrepets utvikling fra 70-tallet og frem til i dag legger grunnlaget for videre utforskning av begrepet og fredagstesten som en vurderingsform. Læring og kompetanse er relevante begreper spesielt i forbindelse med vurdering for læring hvor *læring* i seg selv er målet, i tillegg til aktualiteten som ligger i kompetansebegrepets plass i nyere føringer for skolen. Det er gjort rede for mulige utfordringer ved å føre sammen begrepene vurdering og tilpasset opplæring. Studiens teoretiske rammeverk legger grunnlaget for en videre drøfting av eventuelle implikasjoner ved fredagstesten.

4 Forskningsmetodisk innramming

Begrepet metode kan defineres som «(...) en fremgangsmåte for å frembringe kunnskap eller etterprøvbare påstander som fremsettes med krav om å være sanne, gyldige eller holdbare» (Tranøy referert i Dalland, 2001, s.71). Forskningsspørsmålets natur og hvordan man ønsker å gå fram for å få svar på problemstillingen man står overfor, legger føringer for hvilke metodiske valg forskeren må ta (Creswell, 2014, s.35).

Studien tar sikte på å belyse et utvalg læreres holdninger til og erfaringer med ukentlig testing i skolen, nærmere presentert innledningsvis. I dette kapittelet gjøres det rede for studiens metodiske innramming med hensyn på å besvare problemstillingen på en hensiktsmessig måte. For å belyse flere sider ved fenomenet fredagstesten blir det hentet inn datamateriale gjennom to kvalitative forskningsmetoder; intervju og dokumentanalyse. Det gjøres rede for studiens vitenskapelige perspektiv og hvordan forskningsdesign og valg av metode legger til rette for valid forskning. Det blir videre gitt en beskrivelse av hvordan datamaterialet er samlet inn og bearbeidet. Avslutningsvis diskuteres spørsmålet om studiens kvalitet representert ved begrep som validitet, reliabilitet og transparens, samt mulige etiske implikasjoner og min egen forforståelse i forbindelse med studien.

4.1 Metodisk tilnærming

En stor del av kunnskapen vi mennesker tilegner oss om verden finner vi via bøker, aviser, radio og internett, eller av erfaringer vi deler med hverandre. Slike «hverdagserfaringer» er ofte preget av overgeneralisering, hvor vi for eksempel gjør fenomener større enn det de egentlig er. De er også vanligvis preget av at vi trekker forhastede konklusjoner, hvor vi trekker konklusjoner basert på enkeltindivider eller enkelthendelser og angir det som «det typiske». Spesielt via media blir det spesielle og atypiske framhevet. Dette kan gjøre det vanskelig for oss mennesker å finne kunnskap, og å kunne trekke kloke slutninger ved ulike spørsmål (Johannessen et al., 2016, s.24).

Flere kronikker, leserinnlegg og artikler jeg har kommet over i arbeidet med litteratur reviewet til avhandlingen viser et negativt syn på testing i skolen. Det er viktig å huske at disse ikke gir et klart bilde av ukentlig testing i skolen, og således fredagstesten som vurderingsform. Forskningsbasert kunnskap kan ikke utelukkende basere seg på slike hverdagserfaringer, det er derfor nødvendig å gå grundigere til verks og systematisk arbeide med å innhente informasjon på området, for eksempel gjennom å intervju eller å observere mennesker.

Studien tar sikte på å få kjennskap til et utvalg læreres erfaringer med og holdninger til ukentlig testing i skolen, det er altså lærernes sosiale virkelighet som skal belyses. For å få fatt på

informantenes virkelighetsverden vil jeg gjennom den samfunnsvitenskapelige forskningsmetoden samle inn, analysere og tolke erfaringsbasert datamateriale (Johannessen, Tuft og Christoffersen, 2016, s.25). Det dreier seg altså om *empirisk* forskning som blant annet kjennetegnes av grundighet og åpenhet gjennom alle steg i forskningsprosessen. Innen samfunnsvitenskapelig forskning kan man benytte seg av den kvalitative forskningsmetoden eller den kvantitative forskningsmetoden, og i noen tilfeller benyttes begge metoder. Den kvalitative forskningsmetoden tar sikte på å fange opp mening og opplevelse for å beskrive et fenomen, hvor forskeren *tolker* informasjonen som innhentes via for eksempel intervju, observasjon eller tekstanalyse (Dalland, 2001, s.72-73). Ettersom jeg i denne studien er ute etter å belyse læreres erfaringer med ukentlig testing i grunnskolen, vil jeg benytte meg av den kvalitative forskningsmetoden gjennom intervju og dokumentanalyser.

Siden 80-tallet har den kvalitative forskningsmetoden gjort seg gjeldende i samfunnsvitenskapelig forskning og innen samtlige fagdisipliner, deriblant pedagogikk. En kvalitativt orientert forskning innebærer blant annet å undersøke aspekter ved «(...) menneskelig tenkning, læring, viten og handling (...)» (Kvale og Brinkmann, 2015, s.30) og representerer en motsetning til annen forskning som tar utgangspunkt i mennesket som et teknisk vesen. Denzin og Lincoln (2011, s. 3-4) beskriver kvalitativ forskning på denne måten; «(...) qualitative research is a situated activity that locates the observer in the world, (...) [it] consists of a set of interpretive, material practices that make the world visible. These practices transform the world». Det handler om å tolke virkeligheten man står overfor ved å vise til representasjoner av virkeligheten gjennom blant annet feltnotater, intervjuer, bilder, opptak og så videre. Innen kvalitativ forskning studeres det *situerte*, altså det som skjer der og da (Krumsvik, 2014, s.34). Fenomener studeres i sin naturlige setting og den kvalitative forskeren vil alltid forsøke å tolke fenomener i lys av den betydningen folk bringer til dem.

Enhver studie tar utgangspunkt i et vitenskapsteoretisk grunnlag som former og utvikler forskerens forståelse gjennom forskningsprosessen. Dette har betydning for hvilken informasjon forskeren søker og hvordan dette sammenfattes med forskerens teoretiske utgangspunkt (Thagaard, 2013, s.37). I denne studien føres det en hermeneutisk fortolkningstilnærming til datamaterialet for å belyse fenomenets ulike sider. Det dreier seg om å utforske et dypere meningsinnhold bak menneskelige handlinger (Dalland, 2001, s.55), hvilket i denne studien utgjør læreres erfaringer med fredagstesten.

4.2 Datainnsamling

Den kvalitative forskningsmetoden har som formål å søke dypere forståelse av sosiale fenomener, framfor å finne fram til en bestemt sannhet (Ryen, 2002, s.19). Det handler om å studere menneskers erfaringer, meninger og tanker om kulturelle fenomen, sosiale mønstre, tekstdata og lignende, alt

studert i sin autentiske, naturlige setting (Krumsvik, 2014, s.21). Studiens problemstilling legger føringer for hvilke metodiske valg som må tas for at datamaterialet som samles inn skal utgjøre et godt empirisk grunnlag for analysearbeidet. Faktorer som hvem som skal delta i undersøkelsen, utvalgsstørrelse –og utvalgsstrategi og hvordan informantene skal rekrutteres må vurderes av forskeren. All datainnsamling skal dokumenteres i form av tekst, lyd eller bilder, hvor lydopptak skrives ut i sin helhet i etterkant, en prosess som kalles transkribering (Johannessen et al., 2016, s.29).

For å kunne belyse problemstillingen valgte jeg å intervju et utvalg lærere som arbeider i grunnskolen i dag og som har erfaring med fredagstesten. For å belyse fenomenets ulike sider ble det også gjennomført en dokumentanalyse av et utvalg fredagstester som ble innhentet fra informantene. Dette gjaldt maler for fredagstester utformet av lærerne. Intervju med lærere og dokumentanalyser av et utvalg fredagstester vil utgjøre studiens *data* eller empiri, altså «(...) utsagn om virkeligheten som har sitt grunnlag i erfaring» (Johannessen et al., 2016, s.32). Videre vil disse representasjonene av virkeligheten studeres og ses i sammenheng med teori og forskning på feltet. Dersom man benytter seg av flere metoder innenfor én forskningstradisjon kalles det *metodetriangulering* (Creswell, 2014, s.283), noe jeg velger å gjøre med intervju og dokumentanalyser i denne studien. Metodetriangulering benyttes hovedsakelig for å sikre en inngående forståelse av fenomenet som er i fokus og kan gi et mer helhetlig bilde av det som studeres (Ryen, 2002, s.195; Denzin og Lincoln, 2011, s.5).

4.2.1 Det kvalitative intervjuet

Det kvalitative forskningsintervjuet er en stadig mer utbredt metode innenfor samfunnsvitenskapelig forskning og karakteriseres som «(...) en samtale med en struktur og et formål, [som] egner seg når vi ønsker å studere meninger, holdninger og erfaringer» (Johannessen et al.,2016, s.145). Intervjuet skal være en dialog mellom partene med klart definerte roller som intervjuer/forsker og informant/respondent. Svarene som innhentes utgjør forskerens data eller empiri. Intervjuet har ikke til hensikt å frembringe generaliserbar kunnskap, men å få tilgang til menneskers handlinger og holdninger som er relevante for undersøkelsens problemstilling. Individet som intervjues representerer på mange måter det *situerte* innenfor den kvalitative tilnærmingen hvor mennesket inngår i en samfunnsmessig praksis, og deretter studeres i sitt naturlige element (Krumsvik, 2014, s.19). Intervjuet gir forskeren en unik mulighet til å se hvordan informanten ser verden rundt seg, noe man ikke kan oppnå via e-mail eller en telefonsamtale (Ryen, 2002, s.84).

I denne studien er det benyttet et semistrukturert intervju med en tilhørende intervjuguide (vedlegg 3). Intervjuguiden inneholder temaer og spørsmål knyttet til problemstillingen og andre

underspørsmål i studien. Det ble viktig å kunne variere rekkefølgen på spørsmålene i intervjusituasjonen for å møte informantens behov, noe Krumsvik (2014, s.125) mener karakteriserer det semistrukturerte intervjuet. På denne måten kunne jeg unngå at informantene ble fastlåst og frarøvet muligheten til å gi spontan og umiddelbar respons på spørsmålene som ble stilt, og intervjuet ble mer en dialog med en hensikt, enn et formelt intervju. I forkant av den formelle datainnsamlingen ble det gjennomført et prøveintervju for å teste ut hvordan spørsmålene i intervjuguiden fungerte, hvor lang tid intervjuet ville ta og om informanten forstod ordlyden i det som ble sagt (Krumsvik, 2004, s.127). Det var også viktig å sjekke at opptaksutstyret fungerte som det skulle. Etter prøveintervjuet ble spørsmålene noe revidert og rekkefølgen endret for å bedre passe intervjusituasjonen.

Ethvert intervju bør starte med noen enkle biografiske åpningsspørsmål i følge med litt kort småprat for å løse opp stemningen (McCracken referert i Ryen, 2002, s.101-102). Jeg valgte å spørre informantene om deres utdanning, antall yrkesaktive år og hvilket trinn de arbeider ved i skolen i dag. Det ledet over til naturlig småprat om blant annet lærerutdannelsen, det å arbeide som lærer eller hvordan det er å arbeide på det aktuelle trinnet for læreren som ble intervjuet. Videre fulgte hoveddelen av intervjuet som på forhånd (i intervjuguiden) ble delt inn i to områder: ukentlig testing og fredagstesten, og vurdering i skolen. Ryen (2002, s.102-103) viser til viktigheten av at informanten får dele sine erfaringer på sin egen måte, hvor intervjueren skal holde en lav profil og være en god lytter. Non-verbal kommunikasjon gjennom korte nikk, bruk av pauser og lyder som «m-hm» eller andre bekræftelser er viktig for å drive intervjuet framover. I situasjoner hvor jeg ønsket at informanten kunne utdype det som ble sagt, spurte jeg simpelt hen om det, for eksempel ved å be dem beskrive situasjonen nærmere (Dalen, 2004, s.30). Spørsmålene i hoveddelen er formulert på en åpen måte med spørreord som «hva, hvem, hvordan, hvorfor» i et forsøk på å få fram informantens kunnskap, forståelse og erfaringer om ukentlig testing og vurdering i grunnskolen. Det var viktig å vurdere hvilke spørsmål som skulle stilles informantene, samt hvordan spørsmålene skulle stilles (Dalen, 2004, s.30). Dette for å unngå at det ble lagt opp til et ønsket svar, noe Pring (2004, s.39) peker på som problematisk i en intervjusituasjon. To av spørsmålene i intervjuguiden er det Krumsvik (2014, s.126-127) kaller *dikotome* spørsmål hvor det er lagt opp til et enkelt ja/nei-svar. Spørsmålene anses for å være relevante og viktige i intervjuguiden ettersom de tydelig avgjør om informanten benytter seg av fredagstesten og om den blir differensiert for elevgruppen. Et dikotomt spørsmål gir ofte lite utfyllende svar, det ble derfor stilt oppfølgingsspørsmål i begge tilfellene med en ordlyd som «hva mener du med ...» eller «hva er grunnen til at ...» for å belyse informantenes svar ytterligere.

Intervjuet ble avsluttet med spørsmål om informanten hadde noe mer å tilføye, før sentrale deler av intervjuet ble oppsummert. Jeg takket informanten for bidraget og forklarte at informanten etter ønske kunne få tilsendt det transkriberte intervjuet. I forkant av intervjuene skrev informantene under på en samtykkeerklæring (vedlegg 2) hvor de blant annet samtykket til at intervjuene ble tatt opp på lydbånd. Thagaard (2013, s.203) mener det er en fordel at intervjuet tas opp ved lyd -og/eller videoopptak som kan sikre et bedre grunnlag for å utvikle et godt datamateriale ved at man kan gjennomgå intervjuet flere ganger.

4.2.2 Utvelgelse av informanter

I all samfunnsforskning er utvelgelsen av informanter en viktig del av forskningsprosessen. Innen kvalitative studier er det spesielt viktig å vurdere faktorer som hvor mange som skal delta, hvordan man skal velge ut informanter og hvordan de skal rekrutteres (Johannessen et al., 2016, s.113). Ryen (2002, s.84) argumenterer for at små utvalg av informanter er å foretrekke framfor store, da faktorer som informantenes tilgjengelighet, økonomi og tid spiller en rolle i rekrutteringsprosessen, så vel som forskerens tid og ressurser i forbindelse med studien. Det er ikke hensiktsmessig å foreta sannsynlighetsutvalg, men å foretrekke at forskeren velger ut sine informanter og at informantene selv velger og ønsker å delta. Hensikten med utvalget er å finne frem til de *informasjonsrike* informantene, altså dem man antar sitter inne med mest informasjon som er relevant for studien. Nettopp derfor vil ikke nødvendigvis et større utvalg informanter gi forskeren mer eller bedre datamateriale enn det et dybdeintervju med noen utvalgte informanter kan gi. I metodelitteraturen blir en slik utvalgsstrategi kalt *strategisk utvelgelse*, og det er flere ulike tilnærminger til hvordan utvalget kan settes sammen (Johannessen et al., 2016, s.117).

I starten av rekrutteringsprosessen til studien ble det utformet et informasjonsskriv som ble sendt ut til aktuelle informanter. I informasjonsskrivet (vedlegg 1) gav jeg en kort presentasjon av meg selv, aktualiserte temaet i studien for å fange interesse og la frem noen av hovedspørsmålene jeg ønsket å belyse. Det ble forklart at jeg ønsket å snakke med lærere som arbeider i skolen i dag og som jobber med, eller har jobbet med, ukentlig testing av elever gjennom en fredagstest eller ukesluttprøve. Disse to kravene måtte være oppfylt for at aktuelle informanter skulle kunne delta i studien. Videre ble det antydnet hvor lang tid intervjuet ville ta, at det ville bli tatt opp på lydbånd og at all informasjon som ble innhentet skulle anonymiseres i avhandlingen. Det ble også opplyst om frivillig deltakelse og at studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD. Et samtykkeskjema (vedlegg 2) ble lagt som vedlegg til informasjonsskrivet hvor informantene kunne fylle ut personinformasjon slik at jeg kunne kontakte dem direkte.

I mitt første forsøk på å få tak i informanter valgte jeg å sende en mail (med informasjonsskrivet som vedlegg) til aktuelle rektorer ved en håndfull skoler innenfor samme kommune. Dette er en forholdsvis stor kommune som inneholder i overkant av 100 kommunale barneskoler. Etter noen oppfølgingstelefoner stod jeg fortsatt uten informanter, og valgte derfor å kontakte avdelingsledere ved to forskjellige skoler. Avdelingslederne kom jeg i kontakt med gjennom personer i egen bekjentskapskrets, hvor de antydte at det kunne befinne seg aktuelle informanter i deres avdeling. På en av skolene fikk jeg kontaktinformasjonen til fire informanter som oppfylte kriteriene og som kunne være interessert i å delta i studien, mens jeg ved den andre skolen fikk kontaktinformasjonen til to informanter med samme utgangspunkt. Avdelingslederne hadde etter forespørsel fra meg undersøkt hvilke lærere ved skolene som hadde erfaring med fredagstesten, og hvem som da kunne være aktuelle deltakere i studien. Ved å velge ut deltakere basert på tilgjengelighet og erfaring med området som studeres har jeg benyttet meg av et *tilgjengelighetsutvalg* innenfor en strategisk utvalgsstrategi under rekrutteringsprosessen i studien. Dette har jeg selv hatt stor nytte av. Ikke bare gjorde det rekrutteringsprosessen enklere og mindre tidkrevende for meg som forsker, men jeg satt igjen med et utvalg informanter som var ivrige etter å delta og som for meg fremstod som informasjonsrike.

Utvalget består av seks informanter, hvorav tre er kvinner og tre er menn. Fire av informantene jobber ved samme skole, mens de to resterende informantene jobber ved en annen skole. De to skolene ligger innenfor samme kommune. Under transkripsjonsarbeidet og i analysen har jeg valgt å gi informantene alias for å ivareta informantenes anonymitet. De kalles Petter, Tone, Mette, Therese, Birger og Heine. Alle informantene er lærerutdannet med tittelen adjunkt i tillegg til en form for videre –eller tilleggsutdanning. En av informantene er videreutdannet lektor og flere av informantene tar i dag videreutdanning. Fire av informantene har arbeidet som lærere i skolen i bortimot 20 år, enkelte også lenger enn det, mens to av informantene har jobbet som lærere i henholdsvis 2 og 6 år. Alle informantene jobber i dag i barneskolen, det vil si fra 1.-7.trinn, hvor to av informantene jobber på 6.trinn, én jobber på 7.trinn, én jobber på 3.trinn, én jobber på 4.trinn og én jobber som avdelingsleder for 1.-3.trinn. Samtlige informanter benytter seg av fredagstesten som vurderingsmetode, og gjennomfører den med en elevklasse i dag eller har gjort det tidligere. Det viser at informantene oppfyller begge kravene som ble stilt i forkant av rekrutteringsprosessen.

4.2.3 Fredagstesten som dokument

Studien innebærer som nevnt en metodetriangulering, hvor det blir benyttet både intervju og dokumentanalyse. For å gi en mer helhetlig forståelse av fredagstesten som fenomen, samt gi et bilde

av hvordan en fredagstest er utformet, ser valgte jeg å se på et utvalg fredagstester innhentet fra informantene. En dokumentanalyse av fredagstesten vil fortone seg som en del av den kvalitative metoden i studien, ettersom de fleste kvalitative analyser tar utgangspunkt i data i tekstform (Johannessen et al., 2016, s.162). Hvordan testen ser ut og hvordan spørsmål formuleres er noen av fokusområdene i analysen. Informantene ble også stilt spørsmål om dette under intervjuene. Jeg mener likevel det kan være nyttig å analysere en håndfull fredagstester, blant annet for å belyse forholdet mellom hva fredagstesten inneholder sammenlignet med hvordan den aktuelle læreren selv forklarer testen, samt se på likheter og ulikheter mellom de aktuelle testene.

Det er innhentet i alt syv fredagstester fra fem av seks informanter. En av informantene lyktes ikke i å spore opp en fredagstest hun har benyttet seg av tidligere. Dette fremstår ikke som en svakhet i datamaterialet ettersom informanten har gitt gode beskrivelser av fredagstesten og begrunnet hvordan tidligere tester har vært utformet. To av informantene arbeider i dag ved samme trinn og benytter seg følgelig av samme fredagstest. Dokumentanalysen vil dermed ta utgangspunkt i fire ulike fredagstester kalt ukeslutt P1, T1, H-B1 og H-B2, knyttet med forbokstaven til gjeldende informant. I dokumentanalysen kalles testene *ukeslutt* fordi samtlige informanter selv bruker dette begrepet om testen. Fire av informantene valgte å dele flere varianter av ukesluttprøven. For å se nyanser i spørsmål og oppgaver på de aktuelle prøvene vil jeg også se på ukeslutt M2, T2 og H-B2, for å se om det er store ulikheter mellom de forskjellige testene fra samme informant/informanter.

4.3 Bearbeiding og analyse

Den kvalitative forskningsmetoden er kjent for å være fleksibel i sin utforming. Det innebærer at datainnsamling, analyse og tolkning er parallelle prosesser som står i et gjensidig påvirkningsforhold til hverandre gjennom hele forskningsprosessen. Datamaterialet er videre påvirket av hvordan forskeren forstår den virkeligheten som studeres (Thagaard, 2013, s.32; Ryen, 2002, s.145). I kvalitativ forskning føres det en fortolkende tilnærming til datamaterialet, hvor det tas utgangspunkt i at mennesker selv konstruerer sine sosiale virkeligheter som gir mening til deres erfaringer. Denne virkeligheten er avhengig av den som *ser*, i tillegg til at vi som mennesker har mange felles forståelser av hvordan virkeligheten er (Dalen, 2004, s.19).

I dette delkapittelet blir det gjort rede for hvordan datamaterialet er analysert og delt inn i sentrale kategorier, samt hvordan intervjuene er transkribert. Det hermeneutiske perspektivet har lagt grunnlaget for analysen og viser seg gjennomgående i forskningsprosessen.

4.3.1 Hermeneutisk tilnærming

Enhver studie som benytter seg av den kvalitative forskningsmetoden vil basere seg på en vitenskapsteoretisk posisjon som utgangspunkt for forskerens håndtering av datamaterialet som samles inn. I denne studien er både innhenting av datamateriale og håndtering av relevante funn påvirket av hermeneutisk vitenskapsteori. Hermeneutikk, også kjent som «fortolkningslære», handler om å beskrive og tolke meningsfulle fenomener, for eksempel menneskelig handling, og søker å utforske et dypere meningsinnhold bak menneskers handlinger (Dalland, 2001, s.55). Gadamer, en av vår tids mest kjente hermeneutikere, mener at hermeneutisk tolkning må ses i lys av *den hermeneutiske regelen* hvor et fenomen kun kan forstås i lys av den sammenhengen det vi studerer er en del av. Gadamer (1979, s.258-259) beskriver det slik: «(...) we must understand the whole in terms of the detail and the detail in terms of the whole», som videre knyttes mot «the art of understanding» eller kunsten å forstå. Den hermeneutiske tilnærmingen legger ikke vekt på å avdekke en bestemt sannhet, men søker derimot å vise at «(...) fenomener kan tolkes på flere nivåer» (Thagaard, 2013, s.41). I denne studien preger det hermeneutiske perspektivet analysearbeidet først og fremst fordi tilnærmingen fordrer at forståelse primært oppnås via tolkning.

Analysearbeidet er påvirket av *den hermeneutiske spiral* hvor forskeren går fram og tilbake mellom utvalgte enheter i datamaterialet og datamaterialet som helhet. En slik sirkulær forståelsesprosess forutsetter en viss harmoni mellom detaljene og helheten for at forskeren, ifølge Gadamer (1979, s.259-260), skal utvikle en tilnærmet korrekt forståelse av datamaterialet. For at datamaterialet skal kunne tolkes i lys av sammenhengen det er en del av, betyr det at forskeren må tolke funnene i lys av tekstens historiske og samfunnsmessige setting, i tillegg til tekstens tradisjonelle røtter. Det er i dette mellomområdet Gadamer (1979, s.263) mener hermeneutikken hører hjemme. Det handler om å belyse et utvalg perspektiver på fenomenet, hvor de nevnte perspektivene formes under intervjusituasjonen mellom informant og intervjuer. Forskeren kan umulig skille egen forforståelse fra teksten som studeres og må være bevisst dette elementet i tolkningsarbeidet (Gadamer, 1979, s.363). Gjennom kontinuerlige, tilbakevendende «dykk» i datamaterialet vil forskeren kunne utvikle ny forståelse av fenomenet som studeres, som senere kan presenteres, drøftes og begrunnes teoretisk. Flere teoretikere beskriver en utfordring i dette arbeidet i det de kaller en *dobbel hermeneutikk*, hvor forskeren skal tolke tekster som allerede er tolket av informantene og påvirket av deres forforståelse (Gadamer, 1979, s.262). For å kunne belyse informantenes meninger og erfaringer innebærer det en grad av utspørring der selv spørsmålene som utformes er knyttet til forskerens virkelighetsforståelse. Dette knyttes til den hermeneutiske spiral og den sirkulære fortolkningsprosessen hvor forskeren kan virke «fanget» mellom sin kritiske vurdering av datamaterialet og hvordan teksten stadig oppfattes

på nytt i fortolkningsarbeidet som følge av gjentatte møter med teksten (Baszanger og Dodier, 1997, s.12).

4.3.2 Intervjuanalyse og transkribering

Enhver studie som benytter seg av intervjumetoden innebærer en form for transkripsjon. Datamaterialet skal oversettes til et lesbart materiale som senere blir gjenstand for analyse og drøfting. Det er ikke en prosess som er problemfri. Det skrevne og det talte språket er to forskjellige språklige medier, og det er ikke alt som lar seg oversette. Kroppsspråk, mimikk, stemme –og toneleie er vanskelig å gjengi korrekt gjennom skriftspråket, det er desto viktigere at forskeren beskriver stemningen under intervjuet, for eksempel skrevet i parentes i transkripsjonen (Tanggaard og Brinkmann, 2010, s.34).

Det anbefales å ta notater underveis i intervjuet hvor man noterer seg en del av det informanten sier, samt tanker og refleksjoner man gjør underveis (Ryen, 2002, s.122), noe jeg også gjorde i intervjuene jeg gjennomførte. I etterkant av hvert intervju ble notatene noe renskrevet, og jeg supplerte med egne refleksjoner om det informanten fortalte og om selve intervjusituasjonen. I denne studien ble det brukt en enkel transkripsjonsnøkkel (vedlegg 4) under transkriberingen av intervjumaterialet. Det ble blant annet markert når intervjuer og informant snakket samtidig, når det ble sagt noe som var uklart og når informantens gestikuleringer og kroppsspråk ble skrevet i parentes. Dette viste seg å være nyttig under analysearbeidet. Det muntlige språket er ofte en strøm av ufullstendige setninger hvor vi går frem og tilbake i rekkefølgen på det som blir sagt (Tanggaard og Brinkmann, 2010, s.35), noe jeg også merket meg under transkriberingen av datamaterialet. Det var vanskelig å avgjøre hvor en setning sluttet og hvor den neste begynte, noe som resulterte i at mange av svarene informantene gav ble skrevet ut som lange setninger med utstrakt bruk av komma. I transkriberingen ble informantenes svar skrevet inn i intervjuguiden slik at svarene havnet under sitt respektive spørsmål, og det ble lagt til underspørsmål kalt *a*, *b*, *c* i de tilfellene hvor jeg som intervjuer gikk videre med oppfølgingsspørsmål, eller ønsket at informanten skulle utdype svarene som ble gitt. Datamaterialet utgjør i overkant av 60 transkriberte sider som gjenstand for analyse.

Det ble først og fremst gjennomført en systematisk gjennomlesning av alle intervjuene i sin helhet. Deretter ble intervjuene lest med fokus på innholdet innenfor de ulike kategoriene allerede presisert i intervjuguiden, noe Dalen (2004, s.77) kaller en form for tematisering. Ettersom det ble gjort flere overraskende og sentrale funn i datamaterialet på tvers av kategoriene i intervjuguiden, ble det formet nye, naturlige kategorier med fokus på å sammenfatte det aktuelle meningsinnholdet i tekstene. Kategoriene ble fremhevet ved å fargekode de ulike delene av datamaterialet som igjen skapte en mer leservennlig transkripsjon. Dalen (2004, s.69) mener det er viktig at forskeren setter

merkelapper på sentrale deler av datamaterialet, og finner egnede kategorier som «(...) gir muligheter for å forstå innholdet på et mer fortolkende og teoretisk nivå». Analysen ble foretatt med fokus på *meningskategorisering* og *meningsfortolkning*, hvor sistnevnte ofte baseres på en hermeneutisk tilnærming (Krumsvik, 2014, s.138). Det ble deretter tatt utgangspunkt i de mest sentrale kategoriene som blant annet omfatter emner som lærernes generelle oppfatning av fredagstesten, måloppnåelse, differensiering og elevenes læring og mestring i forbindelse med fredagstesten. Det ble tatt utgangspunkt i hver enkelte informants meninger og utsagn, i tillegg til å finne likheter, ulikheter og mønstre på tvers av datamaterialet. Gjennom hele analyseprosessen ble datamaterialet gjennomlest flere ganger, og sitater ble fortolket med hensikt å finne et dypere meningsinnhold enn det som umiddelbart var oppfattet. Det er i tråd med den hermeneutiske vitenskapsteorien kategorianalysen baseres på. Intervjuene fortolkes i analysearbeidet, men også både bevisst og ubevisst under selve intervjuene. Krumsvik (2004, s.138-139) påpeker viktigheten av at forskeren er bevisst dette dynamiske elementet som er en del av den kvalitative forskningsmetoden.

4.3.3 Dokumentanalyse

Dokumentanalyse er en utbredt forskningsmetode innen den kvalitative tilnærmingen, og kan omfatte forskjellige dokumenter av privat eller offentlig karakter (Krumsvik, 2014, s.146). Dokumentene som studeres er ikke alltid skrevet i forskningsøyemed, det er heller ikke fredagstestene som har blitt analysert i arbeidet med denne studien. Det finnes mange ulike kvalitative tilnærminger til dokumentanalyse, og det finnes ingen entydig oppskrift. I denne studien ble fredagstestene analysert gjennom en idéanalyse med et hovedsakelig deskriptivt formål. Det dreier seg om å kartlegge sentrale idéer i dokumentene og vurdere teksten i lys av empiriske forventninger (Bratberg, 2014, s.60-61). Analysen må tilpasses det problemet man er ute etter å belyse, og man må hente ut og bearbeide informasjon fra dokumentanalysen som belyser problemstillingen på en hensiktsmessig måte.

Det er som nevnt hentet inn fredagstester fra fem av seks informanter, hvorav fire av informantene valgte å dele flere versjoner av fredagstesten. Tabellen under viser hvordan testene er nummerert basert på forbokstaven til informantens fiktive navn, i tillegg til informasjon om hvilket trinn gjeldende test er blitt benyttet.

Tabell nr. 4.3.3.1. Oversikt over ukeslutt dokumenter.

Petter	Mette	Therese	Birger	Heine
Ukeslutt P1	Ukeslutt M1	Ukeslutt T1	Ukeslutt H-B1	Ukeslutt H-B1
	Ukeslutt M2	Ukeslutt T2	Ukeslutt H-B2	Ukeslutt H-B2
<i>Brukt på 6.trinn</i>	<i>Brukt på 3.trinn</i>	<i>Brukt på 4.trinn</i>	<i>Brukt på 6.trinn</i>	<i>Brukt på 6.trinn</i>

I denne dokumentanalysen gjaldt i første omgang en ren deskriptiv beskrivelse av testene. Det ble videre lagt vekt på en fortolkende analyse av dokumentene hvor det blant annet ble fokusert på de mest sentrale delene som; hvordan testen er utformet, hvilke oppgaver testen inneholder, hvordan spørsmål er formulert og hvilke kompetanser testen synes å etterspørre. Dette ble også sammenfattet med informantenes fortalte intensjoner med testene. Idéanalysen har som hensikt å «(...) fange opp og filtrere idéer fra sammenhengende tekst» (Bratberg, 2014, s.60) og kan også innebære en grad av sammenligning. Videre er analysen forankret i det som kan være en etablert forforståelse av teksten. I denne dokumentanalysen utgjorde min forforståelse av fredagstesten et allerede etablert bilde av hvordan testen ser ut og hva den inneholder. I et forsøk på å opptre nøytralt under analysearbeidet ble min egen forforståelse utfordret med ny innsikt i fenomenet.

Bratberg (2014, s.12) forklarer at «(...) det fortolkende aspektet ved en tekstanalyse [er] en *mulighet* vel så mye som en *begrensning*» hvor han legger vekt på at tolkning må være en forutsetning for å finne *mening* i det gjeldende dokumentet. Det samme forklarer Thagaard (2013, s.41) som mener at målet innen teksttolkning påvirket av et hermeneutisk perspektiv er «(...) å oppnå en gyldig forståelse av meningen i teksten». Det dreier seg altså om å gå bakenfor teksten for å blant annet belyse underliggende antagelser. Dokumentanalyser tar ofte utgangspunkt i den hermeneutiske spiral som grunnlag for tolkningsprosessen. Det er avgjørende at prosessen viser et stadig skifte mellom tekst og forståelse hvor forskeren oppnår ulik grad av innsikt og forståelse underveis i tolkningsprosessen (Bratberg, 2014, s.73). Dette har jeg forsøkt å oppnå ved å presentere og analysere sentrale funn underveis i analysekapittelet.

4.4 Kvalitet i studien

En kvalitativ studie har som beskrevet tidligere mange ulike tilnæringsmetoder, og det finnes ingen entydig oppskrift på hvordan dette skal gjennomføres. Desto viktigere er det at alle trinn i forskningsprosessen kan redegjøres for og begrunnes av forskeren. En forutsetning for å presentere gyldig, kvalitativ forskning er å legge vekt på dybde framfor bredde, hvor det knyttes valid kunnskap til fenomenet som studeres (Krumsvik, 2014, s.21).

For at studien skal vise kvalitet, er det nødvendig å vurdere alle sider av prosessen mot et knippe begreper som er gjeldende. Tradisjonelt sett har begrep som *reliabilitet* og *validitet* blitt brukt om kvaliteten i både kvantitative og kvalitative studier. Lincoln og Guba (1985, s.290) er blant dem som har forsøkt å gi begrepene større meningsinnhold, og har tidligere lagt til fire nye begreper i vurderingen av kvalitative studier: *kredibilitet* (intern/indre validitet), *overførbarhet* (ekstern/ytre validitet), *pålitelighet* og *bekreftelse*. Uavhengig av begrepsformulering må verken validitet eller reliabilitet oppfattes som enten – eller, det er heller snakk om å måle *graden* av validitet og reliabilitet i en studie (Johannessen et al., 2016, s.67).

I dette delkapittelet blir studiens validitet vurdert i henhold til Kvale og Brinkmanns (2015, s.278) validering i syv stadier, som omfavner avhandlingens tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysing, validering og rapportering. De ulike aspektene blir implisitt berørt i påfølgende underpunkt. Det gjøres kort rede for reliabilitetsbegrepet som en særlig utfordring i kvalitative studier. Både forskningens validitet og reliabilitet kan styrkes ved å gjøre forskningsprosessen transparent for leseren. Derfor gjøres det rede for studiens grad av transparens.

4.4.1 Validitet, reliabilitet og transparens

Studios validitet handler i all hovedsak om *gyldigheten* til de tolkningene forskeren gjør (Thagaard, 2013, s.204). I korte trekk dreier det seg om i hvilken grad forskerens fremgangsmetoder og datamateriale er tro mot studiens formål og er en representasjon av virkeligheten. Representerer forskningsresultatene den virkeligheten som studeres? Kort sagt: «Måler vi det vi tror vi måler?» (Johannessen et al., 2016, s.232). Spørsmålene kan man forsøke å finne svar på ved å vurdere om studien viser en viss grad av validitet i alle stadier av forskningsprosessen. Studios problemstilling og tematisering er forankret gjennom en teoretisk og historisk redegjørelse for hvorfor studien er relevant for dagens pedagogiske forskning. Studios formål la føringer for hvilket informantutvalg som ville være mest hensiktsmessig, og det ble gjort metodiske valg på bakgrunn av dette som videre er begrunnet i metodelitteraturen. Ved å intervjuere lærere om deres erfaringer med fredagstesten, samt gjennomføre en dokumentanalyse av et utvalg fredagstester, belyses fenomenets ulike sider gjennom studiens metodetriangulering. Ryen (2002, s.194) mener at metodetriangulering i hovedsak dreier seg om å *bekrefte* data, hvor en kombinasjon av metoder kan utfylle hverandre og vise datamaterialet fra forskjellige perspektiv. Studios metodetriangulering kan altså være med på å styrke studiens validitet (Krumsvik, 2014, s.30)

Kvale og Brinkmann (2015, s.278) peker på viktigheten av validitet i intervjusituasjonen hvor intervjuer bør fremstå som troverdig og grundig for å sikre kvalitet i intervjuene. Under intervjusituasjonen forsøkte jeg konsekvent å gjengi deler av det informantene forklarte meg, slik at

jeg kunne være sikker på at jeg hadde oppfattet det riktig. På den måten fikk også informanten muligheten til å endre på det som ble sagt, eller bare rette på enkelte kommentarer. Dette kaller Kvale og Brinkmann (2015, s.278) en form for «på stedet-kontroll». Under følger et eksempel på en slik form for validering av datamaterialet:

I: Hvilken sammenheng mener du det kan være mellom fredagstesten og vurdering? Tenker du at fredagstesten er vurdering for læring, eller at det er mer en form for sluttvurdering?

Heine: Nei (...) sånn som den formen her er så er den vel mer sånn, men jeg er blitt veldig bevisst på at vi ikke kan holde på med bare den typen i det uendelige (...)

I: Så hvis jeg forstår deg rett, så mener du det er en form for sluttvurdering?

Heine: Ja, det er jo det (...) Jeg er blitt mer opptatt av dette med førsteutkast og andreutkast på tester, altså den typen jobbing (...)

I denne situasjonen ble jeg som intervjuer usikker på hva informanten mente. Det virket derfor hensiktsmessig å stille informanten et oppfølgingsspørsmål i form av en gjentakelse av det som ble sagt. I forbindelse med forberedelsene til intervjuene ble det foretatt et prøveintervju hvor intervjuguiden ble vurdert og justert deretter. I forkant av intervjuene fikk samtlige informanter tilsendt intervjuguiden (vedlegg 3) på forhånd slik at de fikk muligheten til å forberede seg til intervjuet. Begge punktene over kan bidra til å styrke studiens validitet. Dalen (2004, s.108) påpeker at intervjueren bør stille spørsmål som åpner opp for at informantene kan gi innholdsrike uttalelser, noe jeg forsøkte å sikre ved å stille åpne spørsmål med spørreord som «hva, hvem, hvorfor, hvordan» og stille oppfølgingsspørsmål som «hvordan arbeider du ...», «hvorfor mener du ...» og lignende.

Hvordan datamaterialet transkriberes har en innvirkning på studiens overordnede validitet, blant annet har valg av språklig stil en konsekvens for hvordan datamaterialet oppfattes etter det er omgjort fra muntlig til skriftlig form (Kvale og Brinkmann, 2015, s.278). Transkripsjonsnøkkelen (vedlegg 4) benyttet i arbeidet sørget på mange måter for at de transkriberte intervjuene viser en ordrett gjengivelse av det informantene fortalte. En slik transkripsjon vil kunne øke studiens validitet ved at det er muligheter for å «gå prosjektet i sømmene» og se at lydopptak av intervjuene og tilhørende transkripsjoner kan sammenholdes. Som nevnt tidligere fikk informantene i etterkant av intervjuene tilbudet om å få tilsendt det transkriberte intervjuet etter ønske. Dette kaller Ryen (2002, s. 182-183) *medlemsvalidering* hvor studien valideres ved at forskeren fremviser sin versjon av det innsamlede datamaterialet til informantene, slik at de kan akseptere og forstå forskerens beskrivelser og fortolkninger.

I studiens analysearbeid ble funnene presentert gjennom naturlige kategorier som fremstod av datamaterialet. Det ble videre gjort logiske fortolkninger basert på sentrale funn som er presentert i analysekapittelet. Sentrale sitater innen hver kategori er ordrett gjengitt med henvisning til informantens fiktive navn, og det ble forsøkt å skape balanse mellom antall sitater fra hver informant. En forutsetning for å kunne fortolke informantenes sitater er at det foreligger fylldige beskrivelser fra informantene i datamaterialet (Dalen, 2004, s.108), noe jeg opplevde at datamaterialet inneholdt.

En kvalitativ, hermeneutisk forskningstilnærming innebærer en stor grad av fortolkning og subjektivitet, blant annet forankret i forskerens forforståelse. I presentasjonen av datamaterialet blir et av de mest overraskende funnene knyttet til en redegjørelse av min egen forforståelse, hvor det erkjennes at datamaterialet utfordrer denne forforståelsen og gir grunnlag for ny forståelse av fenomenet. Dalen (2004, s.105) argumenterer for at forskeren må gjøre rede for egen tilknytning til feltet og fenomenet som studeres, slik at leseren selv kan vurdere kritisk hvordan forforståelsen kan ha preget tolkningen av sentrale funn. Det blir gjort rede for min egen forforståelse av fenomenet fregdagstesten både i analysekapittelet og innledningsvis i avhandlingen.

Det er også mange faktorer som kan true validiteten i en studie. Lincoln og Guba (1985, s.291-292) stiller spørsmål ved om informanten ville gitt like svar dersom intervjuet skulle gjennomføres igjen ved en senere anledning, noe som kan true studiens etterprøvbarhet. Å sammenligne informanter som ikke lar seg sammenligne, eller å miste informanter underveis i studien er to andre faktorer som kan skape problemer for forskeren samt true studiens gyldighet. Ettersom informantene yrkesmessig utgjør et homogent utvalg, virket det naturlig å sammenligne deres erfaringer og holdninger til ukentlig testing i skolen. Det var heller ingen informanter som ønsket å avbryte studien underveis, og alle informantene ble oppfattet som positive til deltakelse i studien.

Reliabilitet handler om at man skal kunne vurdere en studie med et kritisk blikk og finne at forskningen er utført på en pålitelig måte. Det dreier seg om forskningens *troverdighet* og forskerens evne til å argumentere for grad av reliabilitet i egen studie (Thagaard, 2013, s.201-202). Begrepet innebærer også et krav om etterprøvbarhet, og hvorvidt andre forskere har benyttet seg av de samme metodene og kommet frem til de samme resultatene. Jeg vil argumentere for at denne studien, med en hermeneutisk kvalitativ tilnærming til forskning innenfor et konstruktivistisk paradigme, ikke har som formål å fremme repliserbar kunnskap som kan etterprøves. I studiens konstruktivistiske ståsted blir det fremmet prosesser hvor kvalitativ data utvikles i møtet mellom forskeren og feltet, hvor forskeren ikke kan oppfattes uavhengig i sin relasjon til informantene (Thagaard, 2013, s.202). Gjennom en hermeneutisk analysetilnærming skal datamaterialet fortolkes i lys av den sammenhengen det er en del av, det er derfor i stor grad situasjonsavhengig og påvirket av

forskerens forforståelse. Thagaard (2013, s.203) argumenterer for at forskeren umulig kan opptre likt i en intervjusituasjon med samme deltaker gang på gang, ei heller med ulike deltakere over tid, og fremmer at man ved en slik mekanisk framgang for innsamling av datamaterialet risikerer å miste verdifull, gyldig informasjon.

Intervjuene i studien er gjennomført over en periode på 4 uker, og hver informant er kun blitt intervjuet én gang. Informantene ville etter all sannsynlighet neppe avgitt de samme svarene dersom intervjuene hadde blitt gjennomført på nytt etter en viss tid. Men å skape generaliserbare funn er heller ikke hensikten ved det kvalitative intervjuet (Ryen, 2002, s.84). Å derimot kunne vise til *tendenser* i datamaterialet kan ha en viss overføringsverdi. Lyd -og videoopptak fra intervjuene kan til en viss grad øke studiens grad av reliabilitet. Likevel kan ikke intervjuopptaket løsriveres fra intervjusituasjonen og intervjuerens opplevelse av den dersom forskningen skal være i tråd med det hermeneutiske perspektivet.

Man kan styrke forskningens reliabilitet og validitet ved å gjøre forskningsprosessen transparent for leseren. Det bør legges vekt på både metodisk og teoretisk transparens ved å gi detaljerte beskrivelser av forskningsstrategi og analyseprosess, slik at studien i etterkant kan vurderes av utenforstående. Det kan blant annet oppnås ved å fremstille studiens datamateriale på en måte som skiller det fortolkede datamaterialet fra ordrette sitater fra informantene (Thagaard, 2013, s.202-203; Johannessen et al., 2016, s.77). Dette er til en viss grad gjennomført i analysekapittelet hvor det først henvises til informantenes ordrette sitater, som videre analyseres av forskeren og plasseres i en større sammenheng. I tråd med den hermeneutiske tilnærmingen studien viser, skjer fortolkning og analyse som gjensidige og kontinuerlige prosesser. Det er derfor vanskelig å vise klare skiller mellom dem. Lydopptak fra intervjuene kan øke studiens transparens ved at andre forskere kan få innsikt i datamaterialet. Et lydopptak kan dessuten framheve det *situerte* ved at man kan hente fram lydopptak fra intervjuene og se nærmere på bestemte situasjoner ved et senere tidspunkt (Krumsvik, 2014, s.20).

4.5 Forskningsetiske betraktninger

I arbeidet med studien har jeg forholdt meg til «den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora» [NESH] sine forskningsetiske retningslinjer. «Redelighet i dokumentasjon, konsistens i argumentasjon, upartiskhet i vurderinger og åpenhet om usikkerhet er felles forskningsetiske forpliktelser (...)» (NESH, 2016a, pkt. A.1.) hvor man som forsker blant annet skal etterstrebe sannhet, høy faglig kvalitet og vise god henvisningsskikk i forskningsarbeidet. Siden samfunnsforskning direkte berører mennesker er det særlig viktig at forskeren er etisk bevisst i interaksjon med sine informanter og respekterer informantenes autonomi, frihet og integritet.

Opplysninger om den enkelte skal behandles på en etisk forsvarlig måte hvor personopplysninger skal være aidentifisert og anonymisert i publisering av forskningsmaterialet (Johannessen et al., 2016, s.83-84; NESH, 2016b, pkt. B. 6, 9).

Tidlig i forskningsprosessen ble studien meldt til Norsk senter for dataforskning (vedlegg 5). Her ble det blant annet redegjort for hvordan datamaterialet og personopplysninger om informantene skal oppbevares på en forsvarlig måte og slettes etter bruk. Under rekrutteringsprosessen og i forkant av intervjuene ble det hentet inn frivillig informert samtykke fra informantene gjennom et informasjonsskriv og ved å signere en samtykkeerklæring (vedlegg 2). På tidspunktet hvor informantene samtykket til deltagelse i studien visste jeg ikke hvilke data som ville forekomme eller hvordan disse kunne tolkes, det var derfor vanskelig å gi informantene et fullstendig bilde av hva det ville innebære å delta i studien. Thagaard (2013, s.27) peker på flere etiske dilemmaer her, hvor forskeren må finne en middelvei hva angår mengde informasjon som deles med informantene slik at ingen opplever urett. Det ble ellers informert i informasjonsskrivet om deltakernes rett til å trekke seg fra studien ved behov uten at det ville få videre konsekvenser for dem. Under transkribering av intervjudata og i arbeidet med analysen valgte jeg å benytte meg av fiktive navn under navngivningen av informantene. Dalen (2004, s.113) ser et dilemma her hvor forskeren skal ivareta informantenes anonymitet, men samtidig vise at informantenes beskrivelser og opplevelser er troverdige. Informantene er beskrevet med utdanning, yrkesaktive år og hvilket trinn de arbeider ved i dag, uten at informasjonen er nært knyttet til hver enkelt informant. Steder hvor det i analysekapittelet henvises til direkte sitat er det også en henvisning til informantens fiktive navn. Andre steder har jeg valgt å referere til «en av informantene» eller «samtlige informanter» for å ivareta informantenes anonymitet. Lærerne arbeider ved to ulike skoler i en stor kommune, det vil derfor være vanskelig å kunne identifisere informantene.

All forskning tar utgangspunkt i at forskeren har en nysgjerrighet og et ønske om å tilegne seg kunnskap om en gitt virkelighet. Dette betyr at forskeren går inn i forskersituasjonen med en *forforståelse*, altså kunnskaper og egne oppfatninger om virkeligheten som gjør at vi tolker virkeligheten på vår egen måte, oftest ubevisst (Johannessen et al., 2016, s.34). Som forsker vil min forforståelse kunne påvirke alt fra hvordan jeg utformer intervjuguiden til hvilken empiri som vektlegges i analysearbeidet. «Forskeren starter sjelden med blanke ark (...)» (Johannessen et al., 2016, s.35) og det har heller ikke jeg gjort, da jeg som nevnt tidligere har ulike erfaringer med fredagstesten. Det er viktig å være bevisst dette subjektive elementet i enhver studie, slik at jeg som forsker kan gripe muligheten til å utforske min egen forforståelse som en del av studien. Gjennom å møte noe man ikke forstår setter man sine egne forståelser og fordommer på spill, men man blir samtidig utfordret, som kan skape ny forståelse for fenomenet (Gadamer, 1979, s.320). Forskerens

møte med datamaterialet innen en hermeneutisk tilnærming blir beskrevet av Gadamer (1979, s.262) på denne måten:

Hermeneutics must start from the position that a person seeking to understand something has a relation to the object that comes into language in the transmitted text and has, or acquires, a connection with the tradition out of which the text speaks.

I denne studien er det viktig at jeg er bevisst hvilke kriterier jeg stiller til utvalg av mine informanter og hvordan jeg legger frem hensikten med avhandlingen min for dem. Da jeg tidligere har tatt opp prosjektet mitt i samtale i seminargruppe ved NLA, samt med kollegaer, har det ved begge anledningene oppstått en debatt om alt fra internasjonale tester og samfunnets høye krav, til spørsmålsstilling ved bruk av fredagstesten på lave trinn i grunnskolen. I alt har debatten oftest endt med enighet om at fredagstesten synes å være lite læringsfremmende. Da er det desto viktigere at jeg som forsker viser mine informanter at jeg er åpen for at informantene kan ha andre erfaringer enn dem jeg oftest har fått presentert. Som Denzin og Lincoln (2011, s.311) sier; «Objective reality can never be captured, we know a thing only through its representations», det er derfor viktig at jeg presenterer informantenes erfaringer på en mest mulig korrekt og real måte og samtidig er bevisst hvordan egen forforståelse farger disse tolkningene.

5 Presentasjon av sentrale funn

Dette kapittelet gir en presentasjon av sentrale funn fra datamaterialet som er innhentet i forbindelse med denne avhandlingen. Studien inneholder en metodetriangulering som omfatter både intervjuanalyse og dokumentanalyse innenfor den kvalitative forskningsmetoden. Kapittelet presenterer svarfunnene fra seks intervju gjennomført med lærere som arbeider i grunnskolen fra 1.-7. trinn, med hensikt å belyse deres erfaringer, meninger og holdninger til ukentlig testing i skolen. Videre er det foretatt en dokumentanalyse av et utvalg fredagstester for å belyse fenomenet ytterligere.

For å gi leseren et innblikk i *hva* som utgjør en fredagstest og hvordan den er utformet vil jeg først gi en rent deskriptiv beskrivelse av testene. Deretter foretar jeg en vurdering av hvordan innhold i form av spørsmål og oppgaver kan si noe om hvilken form for kompetanse testene etterspør. Dette presenteres som en kvalitativ analyse av et utvalg fredagstester som sammenholdes med informantenes egne beretninger om testene (pkt. 5.1).

Videre vil jeg gå nærmere inn i det som utgjør hovedtyngden av datamaterialet som omhandler sentrale funn hentet fra intervju med informantene (pkt. 5.2). Intervjuanalysen har en hermeneutisk fortolkningstilnærming, hvor interessante funn utgjør en naturlig inndeling av datamaterialet i relevante kategorier. Kategoriene presenteres og deles inn i underpunkter beskrevet av utvalgte sitater fra informantene som utgjør overskriften til hver kategori. Presentasjonen inneholder sitater fra informantene som viser mønster, likheter og ulikheter i datamaterialet. Aller først vil jeg imidlertid ta med en oversikt over hva informantene sier rent generelt om fredagstesten.

Tidlig i intervjuene ble informantene stilt åpne spørsmål vedrørende hvem som utformer fredagstesten, hvordan det blir gjort og om de samarbeider med andre lærere i prosessen. Lærerne ble også spurt om de bruker fredagstesten i dag, og om de arbeider som kontaktlærer eller timelærer. Noen av spørsmålene fremkom av intervjuguiden og andre ble stilt som oppfølgingsspørsmål. For å forme et grunnlag for en dokumentanalyse av fredagstestene velger jeg å vise til hva lærerne svarte på et utvalg av de nevnte spørsmålene overfor, før jeg går inn i de aktuelle testene.

Alle informantene rapporterte at de arbeidet som kontaktlærere da de brukte fredagstesten i egen klasse. Flere av informantene arbeider også som kontaktlærere i dag, og enkelte av dem benytter seg av fredagstesten. Av seks informanter benytter tre informanter seg av fredagstesten i dag, to informanter har en pause på ubestemt tid og én av informantene arbeider som avdelingsleder og har følgelig ikke muligheten til å drive med ukentlig testing. Bakgrunnsinformasjonen fremkommer i tabellen under:

Tabell nr. 5.1. Oversikt over utforming av ukesluttdokumenter.

Informant (alias):	Benyttes testen i dag?	Hvem utformer testen?	Skjer det i samarbeid med andre lærere?	Tilhørende ukeslutt:	Brukt på:
Petter	Pause	Utformer testen selv	Ja, i enkelte fag	P1	6. trinn
Tone	Nei	Utformer testen selv	Nei	Ingen	-
Mette	Ja, ukentlig	Utformer testen selv	Nei	M1, M2	3. trinn
Therese	Pause	Utformer testen selv	Nei	T1, T2	4. trinn
Birger	Ja, annenhver uke	Utformer testen selv	Ja, i enkelte fag	H-B1, H-B2	6. trinn
Heine	Ja, annenhver uke	Utformer testen selv	Ja, i enkelte fag	H-B1, H-B2	6. trinn

Petter begrunner en pause fra fredagstesten med at han i dag arbeider på 7.trinn og følgelig har en mer omfattende ukesluttprøve enn han har hatt på lavere trinn tidligere. Testen blir dermed beskrevet som faglig krevende og tidkrevende. Petter utformer som regel testen selv, men har tidligere samarbeidet med timelærere i fag han ikke selv underviser i, her nevnes matematikk som et særlig krevende fag.

Therese bruker ikke fredagstesten så mye som hun skulle ønske og har i dag en noe ufrivillig pause fra testen. Det begrunnes med at det i det siste halvåret har forsvunnet dager til ferier, kartleggingstester eller annet som informantene mener hindrer henne i å benytte seg av fredagstesten på den måten hun selv ønsker. Testen utformer hun selv.

Birger og Heine jobber ved samme trinn og samarbeider om utformingen av testen. Som hovedregel lager de spørsmål og oppgaver til fagene de har selv. Birger fremmer et ønske om å legge utformingen av fredagstesten inn på Itslearning (en digital læringsplattform) slik at begge lærere kan redigere testen etter ønske.

5.1 Dokumentanalyse

I dette delkapittelet vil jeg presentere en kvalitativ idéanalyse av et utvalg fredagstester innhentet fra informantene (Bratberg, 2014, s.60). Det vil bli vist til en konkret gjengivelse av testenes innhold som vil sammenfattes med informantenes beskrivelser og pedagogiske begrunnelser for ukentlig testing i skolen.

Analysen tar utgangspunkt i fire ulike fredagstester kalt ukeslutt P1, M1, T1 og H-B1, knyttet til forbokstaven i informantenes fiktive navn. Testene vil i dette kapitlet kalles *ukeslutt* fordi samtlige informanter selv bruker begrepet om testen. Enkelte informanter valgte å dele flere varianter av

ukesluttprøven. For å se om det er store ulikheter mellom de forskjellige testene fra samme informant/informanter vil jeg også se på disse, kalt M2, T2 og H-B2.

Dokumentanalysen vil sees i sammenheng med delene i intervjuanalysen som omfatter informantenes beskrivelser av fredagstesten, hvor det vil være av interesse å se om funnene korrelerer. Kan fredagstesten bli oppfattet slik læreren intenderer, eller er lærerens intensjon med fredagstesten en annen enn den som fremstilles for elevene? Det bør nevnes at spørsmål og oppgaver kan leses og oppfattes annerledes av meg med forskerblick og egen forforståelse av fenomenet, enn av elevene som har gjennomført testen. Man kan vanskelig si noe om hvordan elevene selv oppfatter testen, men det kan være relevant å få et innblikk i hvordan lærerne mener at *elevene* oppfatter testen.

5.1.1 Hvordan ser testen ut?

Ukeslutt P1 består av tre A4-sider med ukenummer på forsiden og et område hvor eleven skal fylle inn eget navn. Testen er preget av fargerike bilder som viser til innholdet i oppgavene, og inneholder tre fag: norsk, engelsk og samfunnsfag. Innen hvert fag er det to oppgaver eleven skal løse. På testens siste side er det satt av to rubrikker, én til kommentar fra lærer og én til kommentar og underskrift fra foresatte. Testens overordnede utforming oppfattes å være sammenfattende med informantens beskrivelse av testen. Petter har forklart at testen kan ha en lengde fra to til fire sider, og at han vanligvis har ett spørsmål per fag. Ukens ord eller ukens grammatikk synes å være et fast innslag i testen. Testen har blitt brukt på 6.trinn.

Ukeslutt M1 er et enkelt A4-ark brettet på midten slik at det former et firesiders hefte. Forsiden består av ukens nummer og et felt hvor eleven skriver sitt eget navn. Ukesluttprøven har vært brukt på 3.trinn og inneholder to oppgaver i norsk og tre oppgaver i matematikk. Et bilde på forsiden viser til innholdet i en oppgave i norsk. På testens siste side er det et område hvor det står «signatur av en voksen». Mette beskriver ukeslutt som en brosjyre som inneholder oppgaver i norsk, matematikk og til tider også engelsk. Ukeslutt M2 ligner ukeslutt M1 i både oppsett og oppgavetyper innen fagene norsk og matematikk.

Ukeslutt T1 består av tre A4-sider innbundet i et hefte. Forsiden inneholder ukens nummer, en linje hvor eleven skal fylle inn eget navn og noen enkle bilder. Ukens læringsmål innen norsk, matematikk, engelsk og naturfag er presisert og beskrevet som «Jeg skal kunne ...»-setninger i en egen rubrikk. Testen består da følgelig av fire fag: norsk, matematikk, engelsk og naturfag. Det er to oppgaver innen hvert fag. På testens siste side er det en rubrikk med «kommentar fra lærer» og en linje til foresattes signatur. Ukeslutt T2 er i stor grad utformet på samme premisser, men inneholder også en oppgave innen sosiale ferdigheter. På spørsmål om hva testen inneholder forklarte Therese

at hun som regel har oppgaver i fagene norsk og matematikk, men at det kan variere hvilke andre fag hun velger å ta med. Selv underviser hun i de fleste fag og kan ta med oppgaver innen naturfag, samfunnsfag, engelsk og KRLE. For at ikke testen skal bli for omfattende velger informanten ut hvilke fag hun ønsker å ta med den aktuelle uken. Testens overordnede utforming ser ut til å stemme overens med informantens beskrivelse av testen. Ukesluttprøven har vært brukt på 4.trinn.

Ukeslutt H-B1 består av fire A4-sider innbundet i et hefte med ukens nummer og elevens navn på forsiden. Testen har vært brukt på 6.trinn og består av fem fag: matematikk, norsk, naturfag, samfunnsfag og engelsk. Enkelte oppgaver har illustrerende bilder, spesielt i naturfag og samfunnsfag. På testens siste side står det to rubrikker: én hvor lærer skal kommentere og gi poengsum, og én hvor foresatte skal signere. Ukeslutt H-B2 er i stor grad utformet likt som ukeslutt H-B1, med unntak av ulikt antall oppgaver innen hvert fag og mindre bruk av bilder i sistnevnte enn i førstnevnte. Birger forklarte at ukesluttprøven kun inneholder de teoretiske «lese -og skrivefagene», og at oppgavene ofte repeterer emner og oppgaver elevene har arbeidet med på skolen. Heine gav lignende beskrivelser av testen og forklarte at testen ofte inneholder oppgaver i grammatikk, spesielt i norsk og engelsk.

5.1.2 Hva kjennetegner testen?

For å belyse informantens beskrivelser av fredagstestens utforming og sammenfatte dem med deskriptive beskrivelser av et utvalg fredagstester, vil det være relevant å undersøke *hva* testene inneholder. Hvilke typer oppgaver er dominerende i testene? Hvordan er spørsmål formulert? Hvilken form for læring kan det oppfattes at testene oppfordrer til?

Samtlige ukesluttprøver inneholder ulike tabeller i henholdsvis norsk og engelsk hvor elevene skal fylle inn ord som mangler. Det kan dreie seg om å bøye en gitt ordklasse, oversette ord på norsk eller engelsk eller skrive enkelte ord i alfabetisk rekkefølge. I ukeslutt P1 skal elevene gradbøye adjektiv på norsk og fylle ut en tabell hvor de skal oversette enkelte ord på norsk eller engelsk. En variant av sistnevnte finnes også i ukeslutt T1 hvor elevene skal fylle ut en tabell ved å oversette engelske ord til norske ord. I ukeslutt T2 bes elevene om å arrangere fire gitte norske ord i alfabetisk rekkefølge. En lignende oppgave kan ses i ukeslutt M1 hvor det skal fylles ut en tabell som viser syv ord i alfabetisk rekkefølge. Oppgaven har en tilhørende tekst hvor ordene kan ses i en sammenhengende tekst med et illustrerende bilde. Bildet og teksten står på forsiden, mens feltet hvor elevene skal fylle inn ordene i riktig rekkefølge står på side nummer to. Under intervjuet forklarte Mette at hun ofte utformer oppgaver på en måte som gjør at hun kan sjekke elevens leseforståelse:

(...) bildet og teksten kommer på forsiden og spørsmålsformuleringen kommer på den andre siden, fordi da kan jeg se hvem som har behov for å bla frem og tilbake

og ikke husker hva de har lest, mens noen svarer på spørsmålene etter å ha lest én gang. Så er det noen som trenger å «letelese» etterpå (...).

Begge ukesluttprøvene til Heine og Birger inneholder tabeller hvor elevene skal bøye en gitt ordklasse på norsk og oversette ord fra norsk til engelsk (eller omvendt) under engelskfaget. Heine underviser i engelsk og forklarte under intervjuet at han vanligvis har testet elevene utelukkende i engelsk grammatikk, men at han selv har gått litt vekk fra dette:

(...) i engelsk var det bare gloser, men så utvidet jeg det til sånne enkle setninger de skulle skrive, så ble det litt mer likt det som de møter på kapittelprøvene i engelsk, for de har jo seks sånne i løpet av året (...) det ble et supplement for de da.

Selv mener han at elevene har fått bedre resultater på både ukesluttprøver og kapittelprøver i engelsk som følge av at elevene får en repetisjon av et visst oppgavesett. Ukeslutt H-B1 viser gradbøying av adjektiv i tillegg til en enkel oversettelse fra nynorsk til bokmål, mens i ukeslutt H-B2 skal elevene bøye både substantiv, adjektiv og verb samt besvare to faktaspørsmål i norskfaget.

Innen matematikk inneholder de fleste ukesluttprøvene konkrete oppgaver som gir et rett eller galt svar. I ukeslutt M1 har Mette også lagt til et bilde og noen åpne linjer hvor elevene oppfordres til å skrive en regnefortelling med tall som passer til bildet. Her ser det ut til at flere svar kan regnes for å være riktige. Ukeslutt H-B1 inneholder en lignende oppgave til ukeslutt M2 hvor elevene skal fylle inn tall som mangler i ulike regnestykker. Ukeslutt H-B2 inneholder flere typer matematikkoppgaver hvor elevene blant annet skal runde av store tall, skrive tall på utvidet form, skrive tallsymboler og løse to regnestykker. I Thereses ukeslutt T1 skal elevene i likhet med ukeslutt M2 lage en regnefortelling hvor de blir oppfordret til å bruke multiplikasjon eller divisjon. Det er også en annen matematikkoppgave som inneholder fire enkle regnestykker i divisjon. Verken ukeslutt T2 eller ukeslutt P1 inneholder oppgaver innen matematikkfaget.

Alle testene er jevnt over preget av enkle faktaspørsmål elevene skal besvare. Dette kan gjelde ulike fag, men er særlig fremtredende innen norsk, naturfag og samfunnsfag. Spørsmålene oppfordrer elevene til å gjengi detaljkunnskap hvor svaret er enten rett eller galt. I ukeslutt T1 og ukeslutt T2 skal elevene bestemme hvilke påstander som er riktige innen temaer som *menneskekroppen* og *planter* i naturfag. Ingen av de andre ukesluttprøvene inneholder oppgaver med påstander slik som nevnt her. Ukeslutt T2 inneholder også en rubrikk hvor elevene skal fylle inn fire navn på planter som de kjenner til. Under viser et eksempel på et faktaspørsmål hentet fra ukeslutt M1:

Hva er hovedstaden i Norge?

I ukeslutt M2 er det formet en tabell med spørsmål som besvares ved at elevene krysser av for et enkelt ja/nei. Spørsmålene kan knyttes til forskjellige fag, men ettersom Mette forklarte at hennes ukesluttprøver oftest tar utgangspunkt i fagene norsk og matematikk, kan det tenkes at oppgavene

omhandler norsk og tester elevens leseforståelse. I ukeslutt M2 følger en annen tabell hvor elevene skal trekke strek mellom ordene som passer sammen. I oppgaveteksten står det «hvem gjør hva?», og elevene kan for eksempel sette strek fra ordet «katten» til ordet «mjauer» som i dette tilfelle vil være riktig. Også denne oppgaven viser at Mette jobber med å bedre elevenes begreps- og leseforståelse.

Ukeslutt H-B1 inneholder faktaspørsmål i naturfag som støttes av illustrerende bilder og formuleres slik:

Sett navn på delene av planten:

Nevn to viktige oppgaver til røttene:

Innen samfunnsfag og naturfag formuleres spørsmålene i ukeslutt H-B1 og H-B2 med ulike spørreord som «hva heter ...», «hva er forskjellen på ...», «forklar hva som menes med ...», «hva kjennetegner ...» eller lignende. Det er vanskelig å si om elevene har muligheten til å gi nyanser av svar som anses for å være riktige, eller om lærerne er ute etter et spesifikt svar. Testen er utformet slik at det står høyeste mulige poengsum ved hver oppgave, og man kan anta at eleven ikke oppnår denne poengsummen med mindre eleven svarer slik læreren forventer. Én av oppgavene i ukeslutt H-B1 innen naturfag knytter et bilde til spørsmålet «hva synger denne mannen om i filmklippet?». Under intervjuet henviste Birger til oppgaven hvor han forklarte at elevene har sett en film i undervisningen og lært en tilhørende sang, hvor elevene i oppgaven oppfordres til å gjengi det de husker ved hjelp av sang og film.

Innen samfunnsfag er det i ukeslutt P1 to oppgaver elevene skal besvare. Den første er formulert slik:

Hvilke konflikter kan noen fra en annen kultur oppleve når de bor i Norge?

Dette synes å være et av de mer åpne spørsmålene blant ukesluttprøvene, som elevene skal besvare over fem linjer. Her kan det tenkes at flere svar er riktige, og det er til dels åpent for at elevene får muligheten til å reflektere over hva spørsmålet innebærer. Petter sier selv at han forsøker å lage åpne oppgaver hvor det er rom for at flere nyanser av svar kan være riktig. Han forklarte det slik:

Spørsmålene formuleres åpent slik at de kan trekke inn det de kan, at det ikke går på detaljkunnskap. Ikke sånn «hvor tung var Columbus», men kanskje «hvorfor tror du Columbus ønsket å reise ut i verden» eller noe sånt (...).

Selv om dette er informantens intensjon registreres det ikke flere spørsmål av denne sorten i ukeslutt P1, enn det som er nevnt over. Videre blir elevene bedt om å nevne bruk av symboler fra boka «Skylappjenta» som en oppgave innenfor samfunnsfag og norsk.

Flere av informantene nevner at ukesluttprøven som regel inneholder en form for diktat hvor elevene skal skrive ned ukens ord. Kun Thereses ukesluttprøve inneholder en slik oppgave. Både i ukeslutt T1 og ukeslutt T2 finner man en diktatprøve hvor elevene skal skrive åtte ord som leses opp av læreren. Therese er også alene om å ha oppgaver i sosial kompetanse som en del av ukesluttprøven. I ukeslutt T1 skal elevene svare på utsagnet «jeg har sagt minst én positiv ting til noen andre hver dag» ved å krysse av for «hele tiden», «noen ganger» eller «kan bli bedre». Dette ser ut til å være en form for egenvurdering hvor elevene skal vurdere egen innsats innen en sosial ferdighet for gjeldende uke. I ukeslutt T2 bes elevene om å presentere seg selv hvor læreren har lagt til forslag i parentes med «navn, alder, bosted». En slik oppgave kan passe innen mange fag, men ser ut til at den gjelder sosial kompetanse da den står på siste side uten overskrift lik oppgaven i ukeslutt T1.

En av informantene hadde som nevnt ikke muligheten til å låne ut en ukesluttprøve hun har benyttet seg av tidligere. Likevel vil det være riktig å vise til hvordan informanten beskrev en av testene under intervjuet. Ukesluttprøven ble av Tone beskrevet som et hefte med spørsmål, ofte med tilhørende bilder, som omfavner det hun kaller «kjernefagene»: matematikk, norsk og engelsk. Tone mener selv hun ikke har vært veldig bevisst på de ulike spørsmålsformuleringene, men presiserer at det ikke skal være «ja-og-nei-spørsmål». Ettersom jeg ikke har fått muligheten til å analysere en av Tones fredagstester kan jeg umulig si noe mer om hvordan testen er utformet. Tone fortalte at dersom hun skulle ha benyttet seg av fredagstesten i dag ville hun ha utformet oppgavene med fokus på at elevene «får rom til å undre seg og filosofere litt», og påpeker at hun ville ha gjort en del endringer på testen.

Alle ukesluttprøvene inneholder et felt på testens siste side hvor foresatte oppfordres til å signere. Dette gir i praksis en bekreftelse på at eleven har vist testresultatene hjemme, og gir de foresatte et innblikk i hvor elevene befinner seg i læringsprosessen. Ukeslutt P1 viser at Petter, som den eneste av informantene, også ønsker en tilbakemelding fra elevens foresatte. Han mener det kan åpne opp for en bedre og mer hyppig kommunikasjon mellom skolen og hjemmet. Petter, Therese, Heine og Birgers ukesluttprøve viser et eget felt hvor lærer skal gi tilbakemelding til elev. I M1 og M2 står ikke dette skrevet eksplisitt, men Mette forklarte at hun gir elevene individuelle tilbakemeldinger på testene. Alle informantene gir elevene poengsum (antall rette svar) i følge med en individuell tilbakemelding. I ukesluttprøve H-B1 og H-B2 står det antall oppnåelige poeng i hver oppgave, hvor elevene får en samlet poengsum til slutt merket som x antall poeng av x antall oppnåelige poeng. Dette er i følge med en skriftlig tilbakemelding. Ingen av ukesluttprøvene inneholder en form for egenvurdering hvor eleven oppfordres til å vurdere egen arbeidsinnsats eller fremgang i forbindelse med testen.

Det kan være relevant å gi en kort oppsummering av hva fredagstesten inneholder, hvordan den er utformet og hvordan informantene *gjennomfører* testen, før informantenes videre bruk av og begrunnelser for testen presenteres i en intervjuanalyse (pkt.5.2). Fredagstesten består som oftest av et hefte på 3-4 A4-sider og inneholder oppgaver i fagene norsk, matematikk, engelsk, naturfag og samfunnsfag. Enkelte av testene inneholder illustrerende bilder som sier noe om oppgavens innhold. I fagene norsk og engelsk dreier det seg som oftest om å teste elevene i rettskriving og grammatikk, mens det i matematikk dreier seg om utregninger av ulik sort samt regnefortellinger i enkelte tester. Generelt sett viser fredagstestene at elevene oppfordres til å fremvise faktakunnskaper gjennom å besvare detaljspørsmål hvor det i liten grad legges opp til oppgaver som fremmer refleksjon eller problemløsning. Alle informantene gir elevene skriftlige tilbakemeldinger i følge med en poengsum, hvor elevens foresatte oppfordres til å gi en signatur på testen. Fredagstesten blir gjennomført relativt likt hos alle informantene. Elevene arbeider alene og selvstendig med testen som gjennomføres på en fredag. Om testen blir gjennomført i løpet av første eller siste time er ulikt hos informantene, men samtlige informanter velger den timen som passer best med hensyn til hva som skal skje resten av dagen. Både Mette, Therese, Heine og Birger tar bort testen dersom elevene har andre tester samme dag eller inneværende uke.

5.2 Intervjuanalyse

Her presenteres resultatene fra seks intervju gjennomført med et knippe lærere som arbeider på 1.-7. trinn i grunnskolen i dag. Det blir ført en fortolkende tilnærming til datamaterialet med fokus på å presentere informantenes erfaringer, meninger og holdninger til ukentlig testing i skolen. Ved å undersøke datamaterialets meningsinnhold gjennom en hermeneutisk analysetilnærming, har jeg fått en dypere forståelse for fenomenet fredagstesten som har skapt en naturlig inndeling av kategorier basert på sentrale funn. Utvalgte sitater fra informantene utgjør overskriften til hver kategori. Unntaket finnes i pkt. 5.2.7. som har overskriften *Vurdering for læring eller vurdering av læring*.

5.2.1 «Hvis den blir brukt på riktig måte, så er den et viktig verktøy»

Det føles naturlig å starte med det som fra første intervju skulle utfordre min forforståelse av fredagstesten og gi meg overraskende og ny innsikt i fenomenet. En forforståelse som i stor grad var preget av en negativ holdning til det som så ut til å være overdreven testing av elever i grunnskolen og en tanke om at lærerne selv ikke ønsket å drive med ukentlig testing, men var blitt pålagt dette fra høyere hold. Informantene ble blant annet spurt om grunnen til at de startet med ukentlig testing og hva de selv synes om fredagstesten. Samtlige informanter var utelukkende positive til fredagstesten, hvor ord som «nyttig», «pedagogisk» og «fornuftig» ble brukt om å beskrive fredagstestens

funksjon. En av lærerne forklarte det på en måte som syntes å sammenfatte flere av informantenes syn på fredagstesten:

Jeg vet det er mange som har innvendinger mot ukesluttene. Jeg føler det er positivt, jeg har alltid likt den. Jeg synes at det gagnar meg, det gagnar elevene og det gagnar til og med litt foreldrene. Hvis den blir brukt på riktig måte så er den et viktig verktøy. Ikke vær så kritisk mot ukesluttene, ukesluttene kan være en fin ting. (Petter)

Sitatet viser at Petter er bevisst kritikken rettet mot ukentlig testing i skolen, men at han selv ser nytten i fredagstesten og velger å benytte seg av den. Et poeng verdt å merke seg er når informanten peker på viktigheten av at fredagstesten «blir brukt på riktig måte», kun *da* kan den være et «viktig verktøy». Flere av informantene viste til samme oppfattelsen av fredagstesten hvor den kan fungere som et «pedagogisk verktøy».

Flere av informantene viste kjennskap til kritikken rettet mot økt bruk av tester i skolen over de siste årene, fredagstesten inkludert. En av informantene forklarte fredagstesten på denne måten:

Nei altså, (...) det var noen som kalte det strukturell læring, eller en slags pinsett-læring, men vi synes at vi dekker så mye med de ukesluttene og elevene skal nå venne seg til å prestere skriftlig under avgrenset tid, det er nå en del av skolen sånn som den er organisert. (Heine)

Selv delte han denne oppfatningen av fredagstesten før han tok i bruk metoden og tilpasset den til sin elevklasse. I dag omtaler han i likhet med flere av informantene fredagstesten som et «nyttig verktøy» og trives med vurderingsmetoden. Begrepet «pinsett-læring» lar seg ikke uten videre spores i litteraturen, men man kan anta at det handler om en form for læring som fokuserer på detaljkunnskap.

Heine begrunnet bruken av fredagstesten med at elevene i dagens skole skal venne seg til å prestere skriftlig under et avgrenset tidsrom. Dette ble også beskrevet av Tone som mener at elevene allerede fra 1.klasse bør ta ansvar for egen læring. Hun forklarte det slik:

(...) jeg synes det kan være greit at elevene blir stilt litt til ansvar fra de er små, at de må ta litt ansvar for sin egen læring. Jeg vet at mye av kritikken mot testing handler om at de blir stresset og at det ikke er bra for dem, men jeg tenker at det handler mye om måten du legger det fram for dem på (...).

Tone forsøker å gjøre fredagstestene spennende og utfordrende, og med ulike fokusområder slik at alle elevene får muligheten til å vise hva de kan. Også Mette mener det bør være rimelig å kunne stille krav til elevene, eksempelvis ved å gjennomføre en fredagstest hver uke:

Elevene vet at det kommer en test, og de ønsker å ha et godt resultat på den (...) det gir litt krav til elevene, at de skal gjøre den jobben som de blir satt til.

Sitatet fra Petter sammenfatter en del av det som utgjør noen av underemnene i analysematerialet med fokus på blant annet elevenes læring, foreldresamarbeid, og hvordan fredagstesten kan brukes som et pedagogisk verktøy. Resultatene som utgjør hver kategori presenteres og utdypes fortløpende i analysen. Både Petter, Heine og Mette kaller fredagstesten for «ukeslutt» i likhet med flere av informantene. Videre i intervjuanalysen vil fredagstest og ukeslutt eller ukesluttprøve bli brukt synonymt ettersom det dreier seg om samme type test.

5.2.2 «Det gir meg en god pekepinn på hva elevene har fått med seg i løpet av uken»

Hva ligger så lærerne i beskrivelsen av fredagstesten som et «pedagogisk verktøy»? Og hvorfor velger de å gjennomføre ukentlig testing av elevene sine? For å få et innblikk i hvordan lærerne begrunner bruken av ukentlig testing virket det naturlig å spørre dem om grunnen til at de startet med testen. Flere av informantene fortalte at fredagstesten gir dem en god oversikt over hva elevene har lært seg i løpet av uken, og at de bruker den som et verktøy for å blant annet sjekke måloppnåelse blant elevene. Ingen av informantene kunne peke på akkurat *hvor* fredagstesten kommer fra, eller *hvem* som eventuelt kan ha hatt den opprinnelige idéen om en ukentlig test. Likevel viser samtlige informanter til kollegaer eller tidligere arbeidsplasser som inspirasjonskilder til å ta i bruk fredagstesten som vurderingsform. Flere av informantene jobber i team på sitt trinn hvor fredagstesten blir brukt av kollegaer på trinnet, da faller det kanskje naturlig å benytte seg av fredagstesten på hele trinnet og følgelig vil også utformingen av testen ofte være et samarbeid mellom lærerne. Alle informantene forteller at de har benyttet seg av en form for ukentlig test stort sett alle årene de har vært i læreryrket. Det vil si at fredagstesten for noen kan dateres over 20 år tilbake i tid.

Å sjekke måloppnåelse gjennom fredagstesten ser ut til å være et av de mest sentrale fellestrekkene i alle seks intervjuene. En av informantene beskrev fredagstesten på denne måten:

Min idé med testen er at den skal gjenspeile målene på ukeplanen og for timene, slik at de får poengtert hva som er viktig (...). (Petter)

Det ble begrunnet med at elevene skal få presisert hva som er viktig å lære seg den aktuelle uken slik at de vet hva som forventes av dem. Målene på ukeplanen beskrives som runde, hvor det står hva elevene skal jobbe med og hvilke temaer som er aktuelle innværende uke. Han fortalte at han er tydelig på hva han forventer av elevene sine og at han ofte gjennomgår målene for timen på tavlen i starten av en økt. Elevene blir også minnet på ukeslutt i løpet av uken og Petter forklarte at han gjerne «avslører» tema og spørsmål som kan komme på testen. Dette mener han kan være motiverende for elevene.

Mette forklarte at hun benytter seg av vurderingsmetoden fordi:

(...) det gir meg en god pekepinn på hva elevene har fått med seg i løpet av uken.

Hun forklarte videre at hun sjekker om elevene har oppnådd noen av de pedagogiske målene som er satt for gjeldende uke eller periode. Hun er opptatt av at elevene skal arbeide med det samme lærestoffet hjemme som på skolen, og legger opp ukens lekser og ukesluttet deretter. Dette kaller hun en «dobbel-repetisjon» før elevene møter ukesluttet på fredagen:

Gjør de leksene sine hjemme, og har forstått [dem] (...), så kan de også klare å gjøre ukesluttet (...).

Alle informantene begrunnet bruken av ukentlig testing med et ønske om å se hvor mye kunnskap elevene sitter igjen med etter endt uke. Tone kaller fredagstesten en «close up» for å se i hvilken grad elevene har oppnådd læringsmålene for uken. Hun ser det som nødvendig å koble de overordnede kompetansemålene til en vurdering av elevens måloppnåelse gjennom den ukentlige testen:

Det var fordi jeg ønsket å få en bedre oversikt om vi klarte å nå de målene som vi hadde satt oss for uken. For på ukeplanen står det mål for hvert fag, og jeg følte at hvis jeg ikke klarte å følge det opp og få en slutt på det når uken var over, så var det liksom (...) altså hvorfor skal vi bruke målene hvis jeg ikke klarer å følge dem opp?

Birger mener fredagstesten kan virke som en form for ytre motivasjon for elevene:

Det var jo for å få en oversikt over hva de får med seg av faglige mål i løpet av uken, rett og slett se hvor mye kunnskap de sitter igjen med (...) og at de har noe å jobbe mot når fredagen kommer.

Selv hadde han inntrykk av at fredagstesten ble brukt sporadisk i lærerkollegiet og at det er en vurderingsmåte lærerne kan velge å benytte seg av. Informanten jobber i dag på 6.trinn og har følgelig en mer omfattende ukeplan enn informantene som arbeider ved 1.-4. trinn. Ukeplanen ble beskrevet som et fire-siders dokument som viser oversikt over timene i uken (timeplan), hva elevene skal arbeide med på skolen (arbeidsplan), hva elevene har i leksearbeid (lekseplan) og en siste side med ukens øveord, gloser, korte beskjedder og lignende. Informanten forklarte videre at arbeidsplanen inneholder ett eller flere mål for hvert enkelt fag i tillegg til informasjon om hvordan målene kan nås ved å gjennomføre ulike oppgaver hjemme eller på skolen. I løpet av uken repeteres målene som videre former spørsmål og oppgaver i fredagstesten.

Heine jobber på samme skole og ved samme trinn som Birger, og forklarte følgelig også ukeplanen slik som beskrevet over. Heine fortalte at de startet å bruke fredagstesten som et vurderingsverktøy fordi de erfaringsmessig kun rakk å sjekke måloppnåelsen til en håndfull elever i en ukentlig,

muntlig oppsummeringsøkt i klasserommet. For Heine er fredagstesten et godt alternativ for å undersøke *alle* elevenes måloppnåelse etter endt uke:

Vi brukte bibliotekstimen hver fredag, men da fikk vi kanskje gått i gjennom to-tre elever skikkelig, så da fant vi ut at vi ville starte med fredagstest (...) det ble jo for å liksom få enda mer kontroll på hva de lærte (...).

Under ulike tidspunkt i intervjuene beskrev samtlige informanter en ukeplan som inneholder mål for hvert enkelt fag, og at den ukentlige prøven skal gjenspeile målene på ukeplanen. Flere av informantene begrunnet dette med det sentrale vurderingsprinsippet om at elevene skal vite hva som forventes av dem og hvilke mål de blir vurdert i henhold til. Under intervjuene med Birger og Heine utgjorde ukeplanen en del av beskrivelsen og begrunnelsen av fredagstesten, derfor ble disse informantene også stilt oppfølgingsspørsmål om å beskrive og utdype ukeplanens utforming og funksjon. Ved de andre intervjuene ble ikke dette tatt opp i like stor grad, derfor vites det ikke hvordan disse ukeplanene er utformet. Man kan anta at ukeplanene viser flere av de samme komponentene som hos Birger og Heine, noe som til en viss grad bekreftes av Therese som utformer fredagstesten på grunnlag av ukens læringsmål:

Vanligvis så tar jeg bare utgangspunkt i ukens læringsmål, også utformer vi den fra det og hva de har gått i gjennom i uken (...) jeg har en ukeplan som har med hva som skal foregå på skolen i de enkelte timene, det kan være konkret eller det kan være helt åpent, men da går vi igjennom den på mandagen; vi går i gjennom hva vi skal, ukens læringsmål, hva vi skal jobbe med i timene og om vi skal ha testen på fredag.

Forutsigbarhet og repetisjon ser ut til å være sentrale trekk både med tanke på hvordan fredagstesten utformes på grunnlag av ukens mål, og hvordan den brukes for å sjekke elevenes grad av måloppnåelse. Man kan anta at målene informantene refererer til gjenspeiler kompetansemålene for trinnet de underviser ved.

5.2.3 «Det er jo mestring vi må ha litt i fokus her og, så det er en litt enklere utgave»

Hvordan lærerne tilrettelegger for mestring og læring for *alle* elever gjennom fredagstesten er et interessant og sentralt forskningsområde i denne studien. Lærerne ble stilt et enkelt ja/nei-spørsmål til om hvorvidt de differensierer fredagstesten for elevene. Tre av informantene oppga at de tidligere har utformet en forenklet versjon av fredagstesten til elever som har behov for det. Informantene ble ikke spurt om tilpasningen utelukkende ble gjort for elever som mottar spesialundervisning ettersom elever som ikke mottar spesialundervisning også kan utvise et behov for å arbeide med en tilrettelagt test. Av den grunn ble ikke et slikt spørsmål relevant. Likevel forklarte flere av informantene at dersom fredagstesten ble tilrettelagt var det oftest for elever med lærevansker, hvor noen av

informantene forklarte at elevene også mottok spesialundervisning. Flere av informantene forklarte at de i liten grad har eller har hatt elever i klassen som mottar spesialundervisning, og/eller vil ha et behov for en særlig tilrettelagt test.

Tone forklarte at det i hennes klasse ble brukt en tilpasset fredagstest for elever som mottar spesialundervisning, og beskriver testen som en forenklet versjon med færre spørsmål og oppgaver enn den ordinære fredagstesten:

Jeg hadde noen elever i klassen som hadde vedtak om spesialundervisning, sånn at jeg lagde en enklere test til dem. Det kunne være bare det at jeg krysset av det de ikke skulle gjøre, sånn at (...) så det var ikke så veldig mye jobb omkring det, men de fikk en egen test, eller tok den muntlig sammen med sin spesialpedagog.

Flere av informantene forklarte at en tilpasset variant av fredagstesten kan inneholde færre oppgaver enn den ordinære fredagstesten. Noen av informantene tilpasser fredagstesten ved at elevene etter behov får testen muntlig opplest av lærer, assistent eller spesialpedagog. Informantene forklarte at dette hovedsakelig gjelder elever som har vanskeligheter med å forstå testens språkformuleringer.

Birger mener en tilpasset variant av fredagstesten kan skape mestring:

(...) noen ganger så har jeg brukt en vanlig ukeslutt, også har jeg laget en forenklet eller tilpasset en til de som har litt andre behov og som ikke klarer å skrive for mye, på en måte for å gjøre det litt enklere for dem. For det er jo mestring vi må ha litt i fokus her og, så det er en litt enklere utgave.

Å tilrettelegge fredagstesten for elevene for å skape mestring og læring ble tatt opp av samtlige informanter under intervjuene. Fire av informantene legger testen på et lavt til middels vanskelighetsnivå for at elevene skal ha muligheten til å klare flest mulig oppgaver. Mette beskrev det slik:

(...) nivået på ukeslutt er lagt hakket ned i forhold til hva jeg forventer at de skal kunne, det gjør jeg for at alle skal kunne klare det.

Fredagstesten gir henne en pekepinn på hvem som ikke har fått med seg «det mest grunnleggende» i uken og som kan trenge ekstra oppfølging videre. Selv har hun ikke gitt elevene ulike varianter av ukeslutt, men hun sier at hun selv vet hvilke elever som kan trenge ekstra støtte når testen skal gjennomføres og gjør tilpasninger deretter. Hun forsøker å utforme fredagstestene med enklest mulig instruksjon og med lik utforming hver uke slik at elevene opplever en viss forutsigbarhet og kjenner igjen oppgavesettet. Therese forsøker også å ha enkle, forutsigbare oppgaver på fredagstesten, slik at hun kan favne de «svakere elevene»:

(...) jeg [prøver] å ha med spørsmål som er enkle, som gjør at de svakere elevene òg har mulighet til å oppnå et godt resultat. Jeg har også med noen spørsmål som er vanskeligere for å se hvem som får med seg det vi skal lære.

Å se an dagsformen til elevene for å se om de har en forutsetning for å klare å gjennomføre fredagstesten ble også påpekt av informanten. Hun tar hensyn til elever som av ulike grunner har mye fravær i gjeldende uke ved at hun tar det med i betraktning under rettingen av prøven. Hun har også elever som blir tatt ut av undervisningen for å motta morsmålsundervisning og/eller norsk 2-undervisning, og har egne avtaler med elevene om hvilke oppgaver de har forutsetninger for å klare. Hun forklarte at det i sjeldne tilfeller har vært elever som får fritak fra testen, men som hovedregel tar alle elevene i klassen den samme fredagstesten. Alle informantene forklarte at alle elever på generell basis gjennomfører den ordinære fredagstesten.

På spørsmål om fredagstesten ble differensiert i elevgruppen forklarte en av informantene det slik:

(...) jeg vet at andre kollegaer har gjort det, men jeg har egentlig ikke elever som vil oppfatte seg sånn. (Heine)

Dette ble eksemplifisert med to elever som blant annet sliter med begrepsforståelse i norsk, men som selv har uttrykt et ønske om å delta i klassen på lik linje med klassekameratene ved å arbeide med samme læreverk og gjennomføre samme fredagstest. Dette mener Heine at han må respektere. Han leser ofte opp spørsmålene i plenum i klassen for å sørge for at alle forstår språkformuleringene og har tilnærmede like forutsetninger for å gjennomføre testen. Informanten har tidligere hatt en elev med flere faglige utfordringer som fikk muligheten til å arbeide med sine mestringsfag i fredagstesten. Til gjengjeld så eleven ut til å få økt selvtillit og faglig fremgang i flere fag, og spesielt innenfor egne mestringsområder.

Petter forklarte at elever som ønsker det får utvidet tid til å gjennomføre fredagstesten, enten det gjelder elever som synes testen er vanskelig eller elever som ønsker å vise hva de har lært for å imponere lærer og foresatte. Han har tidligere hatt enkelte elever som etter avtale fikk færre oppgaver på fredagstesten. På spørsmål om informanten fritok noen elever fra fredagstesten forklarte han det slik:

Nei. Jeg føler det ville være litt stigmatiserende å skulle gjøre det, jeg har heller ikke hatt noen elever som har sånn "tatt ut av timen"-spesialundervisning, bare tilpasning i timen i undervisningen (...).

Også Petter velger å utforme oppgavene i testen på en lav til middel vanskelighetsgrad. Det begrunnes med at både lavtpresterende og høytpresterende elever skal ha muligheten til å vise hva de kan.

Alle informantene forklarte at fredagstesten i utgangspunktet ikke har en tidsbegrensning og at elevene kan jobbe så lenge de ønsker med testen. Dette ser ut til å gjelde alle elever. Samtlige informanter forklarte at elevene som regel gjennomfører testen i løpet av en klokke time, og flere av informantene begrunnet dette med testens noe lave vanskelighetsgrad. En av informantene forklarte det veldig presist:

De får den tiden de trenger, for å si det sånn. (Heine)

5.2.4 «Det er ikke så god tid til å øve mer på noe (...) vi må haste videre»

Å benytte seg av fredagstesten for å sjekke elevenes grad av måloppnåelse synes å være sammenfattende for alle informantene. Men hvordan bruker informantene elevenes resultater og *grad av måloppnåelse* videre? For å kunne belyse denne siden ved ukentlig testing i skolen ble informantene stilt spørsmål om hvordan de gir elevene tilbakemelding etter fredagstesten og hvordan resultatene fra testen brukes videre.

Alle informantene gir elevene oppnådd poengsum i følge med en skriftlig, individuell tilbakemelding. Tone legger vekt på at hun som hovedregel alltid skriver noe positivt til elevene og forsøker å angi hva det bør jobbes videre med. Selv påpeker hun viktigheten av å involvere foreldre og foresatte inn i en åpen dialog om blant annet elevens resultater fra en ukentlig test. Det ble forklart at hun for eksempel kan ta med seg resultatene i utviklingssamtaler. Therese gir elevene tilbakemelding på lik linje med Tone, hvor vurderingen skal være positiv og fremoverrettet. Flere av informantene nevnte at tilbakemeldingen oftest tar for seg hva eleven er flink til og hva det bør jobbes mer med.

Petter forklarte at poeng – eller karaktersetning på testen kan ha en uheldig effekt på elevene, selv om han personlig gir elevene både skriftlig tilbakemelding og poengsum. Han mener det kan være uheldig at elevene sammenligner seg med hverandre basert på en poengsum og forsøker derfor å gi poengsummen lite fokus i den skriftlige tilbakemeldingen:

(...) de [fokuserer] mest på det som læreren har skrevet, hva de gjorde bra. Da er det ikke så veldig enkelt å sammenligne seg med sidemannen, [siden] det er individuelle tilbakemeldinger.

Han forklarte videre at man ved å gi individuelle tilbakemeldinger kan unngå å skape konkurranse mellom elevene basert på testresultat. Dette ble også påpekt av Heine som la vekt på at bruk av poengsummer og score burde modereres til fordel for andre vurderingsmetoder av elevene. Det ble forklart slik:

(...), sånn veldig mye poengsummer og sånn bør kanskje modereres litt, finne andre måter å vurdere de på òg, gjerne bare muntlig òg, at elevene i gruppe kan presentere

noe muntlig hvor du får en forståelse av om de har skjønnet det de har arbeidet med eller ikke.

Heine gir elevene både poengsum og individuell tilbakemelding på fredagstesten, og sender testen hjem for å få signatur fra foreldrene. Han samler inn fredagstester og kapittelprøver i ulike fag som oppbevares i en individuell mappe for hver elev. Videre utformes det en skriftlig vurdering av elevene i kjernefagene som han legger fram for foreldrene på utviklingssamtalen.

Mette viste til en utfordring med å få elever og foreldre til å lese den skriftlige tilbakemeldingen, men forsøker å sikre dette ved å be foreldrene om signatur på fredagstesten. Hun forklarte også at:

I tilbakemeldingen til foreldrene står noen oppfordringer til hva jeg mener de må jobbe mer med hjemme, for eksempel etter at vi er ferdige med et emne. Da vet foreldrene hva det bør jobbes videre, og jeg har ofte spurt foreldrene om de kan ta litt daglige øvinger hjemme.

Videre ble det forklart at hun opplever at elevenes foresatte ikke alltid forstår hva som er intensjonen med tilbakemeldingene elevene mottar. Hun foreslår at foresatte i skolen bør få opplæring i hva en ukesluttprøve er slik at de får innsikt i hvordan barnet deres jobber med ulike fag i løpet av uken. Flere av informantene nevner foreldresamarbeid som viktig i forbindelse med hvordan resultatene fra fredagstesten kan brukes til å angi videre læring. Samtlige informanter sender fredagstesten hjem med poengsum, tilbakemelding og en oppfordring til foreldrene om å signere og, som fortalt av én av informantene, gi en tilbakemelding til læreren.

For alle informantene angir resultatene fra fredagstesten en pekepinn på hva det bør arbeides videre med i klasserommet påfølgende uke. På spørsmål om hva læreren kan fange opp ved hjelp av en fredagstest ble det av Therese forklart på denne måten:

Jeg kan fange opp hva elevene lærer seg i løpet av uken, og på hvilken måte jeg kan gjøre undervisningen annerledes for å fange opp de som ikke får med seg alt. Hvis det er noen som trenger støtte, som har ekstra timer i for eksempel norsk, så kan jeg be lærerne fokusere på det, eller forklare det. Morsmållærerne kan forklare hvis det er et vanskelig tema, hvis jeg ser det er noen som sliter.

Det ble videre forklart at hun har god assistentdekning i klasserommet og dermed har muligheten til å ta ut elever i mindre grupper dersom det er behov for å repetere ulike emner. Testen beskrives blant annet som nyttig for å planlegge og tilrettelegge undervisning, noe som ble forklart av flere av informantene. Therese mener selv testen er nyttig for både henne og elevene, hvor hun kan benytte seg av testen for å tilrettelegge undervisningen, mens de fleste elevene kan få økt mestringsfølelse i arbeid med en ukesluttprøve. Hun beskriver det som veldig nyttig for elevene å vite hvor de ligger an faglig sett og hva de kan øve mer på for å nå forskjellige mål.

Som Therese forklarte også Tone at hun tidligere har benyttet seg av assistent ved behov for å repetere ulike emner. Det omfattet som regel en til to timer i uken med repetisjon og tilrettelagt undervisning for noen av elevene.

Petter bruker resultatene fra fredagstesten til å planlegge undervisning og kan ta med seg resultatene på utviklingssamtaler. Han forklarte det slik:

Hvis den fungerer som at det kan være basis for planlegging til neste uke, også for å avslutte sirkelen, altså det som man har jobbet med, det som har vært viktig, og «her skal du se hvor mye du har lært og sånn», det syns jeg er en fin ting.

At resultatene fra fredagstesten skal angi hva det bør arbeides videre med i elevgruppen er sammenfallende for alle informantene. Det fremstår i det minste som informantenes intensjon, selv om flere av informantene innrømmer at det tidsmessig ikke alltid lar seg gjøre. En av informantene som i dag arbeider på 6.trinn mener at et stort pensum i skoleåret hindrer muligheten til å stoppe opp og fokusere på områder elevene strever med. Det ble beskrevet slik:

(...) det er travle dager, (...) det er ikke så god tid til å øve mer på noe eller, vi må liksom haste videre, og det er jo veldig dumt egentlig. (Birger)

For å kompensere for dette forklarte informanten at elevene gjerne arbeider med oppsummeringsoppgaver når det er mulighet for det, for eksempel til jul og nærmere sommeren, for å ta opp tråden på krevende emner og oppsummere skoleåret. Tone beskrev en dårlig samvittighet overfor tidligere elever hvor hun mener resultatene fra fredagstesten burde vært mer styrende for innholdet i undervisningen. Dette ble beskrevet slik:

Det er her jeg skulle ønske at jeg hadde gjort ting annerledes. For det ble, og ærlig skal jeg være på det, det ble litt ofte sånn at intensjonen var at: vi skulle gjennomgå testen på mandag, og så jobbe ut i fra, altså skjevdele klassen litt slik at de som ikke var kommet dit de skulle kunne få lov til å jobbe mer med det. Sånn at vi på en måte klarte å hente opp de som ikke klarte å nå målet innenfor den tiden vi hadde satt.

Men det var vanskelig å gjennomføre, jeg hadde ikke assistent og var alene med 22 førsteklasinger. Vi gikk gjennom testen på mandagene, det gjorde jeg, og sendte testen hjem så foreldrene kunne se, og gikk gjennom resultatet med elevene. Men ofte ble det til at da var vi ferdig med det og videre til neste tema (...).

Både tidsmangel og lav lærertetthet ser ut til å være en del av grunnen til at flere av informantene synes det er vanskelig å gjennomføre intensjonen om å tilpasse undervisningen etter resultatene fra fredagstesten. Mette la det fram på denne måten:

I skolen kan vi ikke bare stå stille, vi må også jobbe videre. Men jeg mener at vi av og til må tørre å «stå i det».

Informanten mener det i skolen bør være rom for å ta seg tid til å «stoppe opp» og arbeide mer med emner som synes å være utfordrende for elevene. Ettersom hun likevel opplever et tidspress mener hun det bør kunne forventes at elevens foresatte i større grad bidrar til å hjelpe eleven videre i egen læring.

5.2.5 «Å nei, får vi ikke fredagstesten i dag?»

Informantene mener at fredagstesten kan brukes som et «pedagogisk verktøy», hvor de kan differensiere testen i enten lengde, mengde eller utvidet tid, alt etter elevens behov. Informantene får informasjon om elevenes grad av måloppnåelse og forsøker å bruke resultatene til å tilrettelegge undervisningen, selv om dette blir gjennomført med større eller mindre hell. Dermed har det blitt sagt hvordan *lærerne* oppfatter ukentlig testing. Men hvordan tror lærerne *elevene* oppfatter fredagstesten? På dette spørsmålet beskrev Birger varierte oppfatninger av testen i klassen:

Det er nok litt varierende hvordan de oppfatter det. Noen synes jo det er veldig kjekt å få tilbakemelding og sitte med en prøve, rett og slett (...) også er det noen som er litt engstelig og gruer seg litt.

Birger forklarte at han opplever enkelte elever som konkurranseinnstilte hvor det gjelder å få en høy poengsum på testen. Han legger ut ukens fredagstest på Itslearning kvelden før testen skal gjennomføres, noe han håper og tror vil hjelpe elever som kan være engstelige i forkant av testen. Mette beskrev en utfordring med spesielt konkurranseinnstilte elever og viste til erfaringer med enkelte elever fra egen klasse:

De som får alt rett med et klistremerke blir jo veldig glad, men så har jeg noen elever som konkurrerer seg imellom, litt på hvem som har det beste resultatet eller den beste kommentaren (...) Så jeg må være forsiktig med hvordan jeg kommenterer, det er jo forskjell på «dette har du virkelig klart» og «dette var supert».

Dette ble fremstilt på en noe humoristisk måte ettersom informanten forklarte at hun selv ikke opplever det som en særlig problemstilling, men at hun erkjenner at ulike kommentarer kan skape konkurranse blant elevene. Stort sett opplever hun at elevene synes det er en grei test, selv om det er enkelte elever som kan slite med testen, hvor hun nevner utfordringer innen leseforståelse og språkforståelse. Både Tone og Therese svarte at de fleste elevene ønsker å ha testen, men at det også er enkelte elever som ikke deler den samme gleden:

Jeg tror de aller fleste opplevde det som positivt, i og med at de kom til meg og sa «å nei, får vi ikke fredagstesten i dag?» dersom det ikke ble noe av. Men jeg tror nok én av elevene som kanskje ikke var så sterk faglig og kanskje synes det var litt (...) han hadde nok sikkert ønsket at vi ikke hadde det. (Tone)

Jeg vet at det er veldig mange elever som ønsker å ha den hver fredag, for å kunne rett og slett vise hvor mye de har lært seg i løpet av uken. Så er det noen elever som ikke er så veldig glad i fredagstesten, men det er de elevene som er svake og som kanskje ikke opplever så mye mestring på skolen generelt. (Therese)

Selv opplevde ikke Tone at elevene pratet om testen på skolen. Therese forklarte at hun har forsøkt å skape en kultur i klasserommet hvor elevene ikke deler resultatene mellom seg. Dette ble også forklart av andre informanter. Therese beskrev det slik:

(...) de får den ikke ut før siste time på fredag og da skal den rett i sekken (...) sånn at de ikke skal stå og måle hverandre eller måle seg selv opp mot hverandre.

Petter oppfatter at elevene snakker mye om testen i klassen og er opptatt av å få et godt resultat. Han påpeker at elevene vanskelig kan sammenligne seg med hverandre ettersom han forsøker å gi elevene individuelle, skriftlige tilbakemeldinger. Petter tror ikke at noen av elevene gruer seg til fredagstesten, men forklarer at enkelte elever kan oppleve det som stressende simpelt hen fordi det er en test. Heine deler flere av oppfatningene til Petter, men mener enkelte elever ikke bryr seg om testen:

Det virker som at de synes det er en kjekk test (...) men det er jo alltid noen underyttere i en klasse sant, de som ikke tar ting på alvor og det kan virke som at de ikke bryr seg om de gjør det dårlig heller (...).

Heine har som de andre informantene en variasjon i elevgruppen hvor han beskriver «flinke elever» som tar testen på alvor og sjelden har feil, mens andre elever blir beskrevet som «underyttere». Tidligere gjennomførte han fredagstesten på en ukentlig basis, men etter tilbakemeldinger fra elever og foresatte valgte han i samarbeid med kollega Heine å redusere testen til hver fjortende dag. Heine opplever i likhet med flere informanter at elevene sammenligner seg med hverandre hva angår resultatet på testen. Han forsøker i likhet med Therese å legge til rette for en god klasseromskultur som i liten grad er konkurransepreget på en negativ måte.

5.2.6 «For de som strever litt kan det ødelegge mestringsfølelsen»

For å belyse flere læringsmessige sider ved ukentlig testing i skolen ble informantene stilt forskjellige spørsmål under kategorien *vurdering* (jf. Intervjuguide). Ser informantene en sammenheng mellom fredagstesten, mestring og læring? Informantene la ulikt meningsinnhold i spørsmålene hvor noen informanter knyttet mestring og læring til fredagstesten, men andre informanter besvarte spørsmålene med mer generelle tanker rundt begrepene.

Birger mener han tilrettelegger for mestring ved å tilpasse testen til enkelte elever og muliggjør at elevene får forberede seg til testen ved å legge den ut på Itslearning kvelden i forkant. Det ble forklart at oppgavene formuleres på en måte som gjør at «alle får til noe», på den måten mener han

at alle elevene kan oppleve mestring. Dette ble også forklart av samtlige informanter. Therese knyttet fredagstesten til mestring på denne måten:

For de sterkeste elevene så ser jeg at det gir mye mestring, men for de som strever litt så kan det være med på å ødelegge mestringsfølelsen (...) men da er det viktig å enten differensiere prøvene, eller ta de muntlig. Da har alle mulighet for å oppnå mestring.

Videre ble det forklart at elevene lettere kan oppleve mestring dersom de vet hvor de er og hvor de skal videre i læringsprosessen, slik at de kjenner til og er bevisst egne mestringsområder. Dette sammenfaller med hva Petter forklarte under samme spørsmål, hvor han vektlegger viktigheten av at elevene får muligheten til å vise hva de kan slik at de kan oppleve mestring. Ved å skape en forutsigbar fredagstest får elevene muligheten til å ta kontroll over egen læring i større grad. Det ble nevnt at han i alminnelige undervisningssituasjoner forsøker å skape mestring ved å ta utgangspunkt i elevenes forutsetninger for å skape videre læring. Petter forklarte at elevene ofte jobber i par eller grupper slik at de kan «trekke hverandre i riktig retning», og dermed gi rom for mer mestring.

Tone viste en annen tilnærming til sammenhengen mellom mestring og fredagstesten:

I en fredagstest vil det være større sannsynlighet for at de elevene som ikke klarer det så bra på de store testene har en bedre sjanse til å gjøre det godt på fredagstesten og få gode tilbakemeldinger (...).

På denne måten mener hun elevene vil kunne oppleve gode mestringsfølelser. Mette knytter fredagstesten til mestring ved å gi elevene gode tilbakemeldinger på fredagstesten i form av klistremerker og positive ord med fokus på elevenes mestringsområder.

Enkelte informanter nevnte utviklingen av læringsstrategier som en læringsmessig side ved ukentlig testing, Therese begrunnet det slik:

Elevene blir jo bevisst på hva de lærer i løpet av uken som òg kan hjelpe dem til å utvikle gode vaner, eller læringsstrategier.

Selv beskriver hun gode erfaringer med å arbeide med læringsstrategier i forbindelse med fredagstesten. Tone mener testen lærer elevene både læringsstrategier og det å måtte prestere og arbeide mot et mål, noe flere av informantene forklarte. Et sitat fra Birger sammenfatter samtlige informanters beskrivelser:

De skal jo testes når de kommer på ungdomsskolen, og nasjonale prøver har de jo, så de må jo bli vant med den måten å bli vurdert på (...) det er jo en måte å lære på det, tenker jeg.

5.2.7 Vurdering for læring eller vurdering av læring?

Informantene ble stilt et åpent spørsmål om hva de legger i begrepet *vurdering*. Både Birger, Tone og Therese definerte vurdering som to ting: vurdering for læring og vurdering av læring. Tone arbeider mye med vurdering for læring som avdelingsleder i lærerkollegiet, og henviste til den velkjente vurderingssetningen:

Eleven skal vite hvor han er, han skal vite hvor han har vært og han skal vite hvor han skal. Og vi skal sammen finne ut hvordan han skal komme seg dit.

Hun tror mange lærere mener at de driver med vurdering for læring, men stiller spørsmål til vurderingens kvalitet. Selv har hun arbeidet på småskoletrinnet i flere år og vet hvor hektisk det kan være å vurdere og tilrettelegge opplæringen for hver enkelt elev. Tone mener det bør være rom for å arbeide med oppgaver over lengre tid slik at eleven får muligheten til å forbedre seg underveis, og at skolen ikke bør være så opptatt av å «produsere så mye [oppgaver]». Therese fokuserer mest på vurdering for læring, eller underveisvurdering, som begrunnes med at hun i dag arbeider på småskoletrinnet. Selv refererer hun også til vurderingssetningen i sitatet over fra Tone.

For Birger handler vurdering i stor grad om den daglige tilbakemeldingen i klasserommet, noe han mener han arbeider med hele tiden:

Det er jo egentlig den løpende vurderingen hver dag jeg tenker er viktigst, fordi at når eleven gjør noe som han får respons på med en gang, det tenker jeg må være det viktigste vi gjør (...).

Han mener elevene finner størst nytteverdi i underveisvurdering hvor de får en pekepinn på hva de skal arbeide videre med, og i liten grad kan gjøre nytte av sluttvurdering i form av en enkel poengsum eller karakter. Informanten poengterer viktigheten av at elevene får konstruktive tilbakemeldinger på hva de mestrer og hva de ikke mestrer, og tror at elevene ofte har god kontroll på dette selv også. Både Mette og Tone nevnte i likhet med Birger at tilbakemeldingene skal være konkrete og tydelig beskrivende av hva eleven bør jobbe videre med. Mette bruker begrepet underveisvurdering og beskriver det slik:

(...) dette med at elevene vet hva det er jeg forventer av dem, og hvilke mål vi har, det er den beste formen for vurdering (...).

Selv ønsker hun en mulighet til å gi foresatte en skriftlig, periodisk vurdering av elevens måloppnåelser som de foresatte plikter å lese og følge opp videre. I arbeidet med vurdering for læring har hun benyttet seg av en «vurderingsblomst» som et verktøy hvor læreren fyller inn pedagogiske mål og eleven selv vurderer hvor langt han er kommet i læringsprosessen. Hun påpeker at dersom eleven skal ha nytte av vurdering for læring bør det foregå i et samarbeid med elev og foresatte.

I likhet med flere av informantene inkluderer også Petter, Birger og Heine elevmedvirkning som en del av deres vurderingspraksis, selv om ikke dette gjelder fredagstesten. Petter forklarte at:

(...) det vi jobber med litt nå er at elevene får være delaktige i å lage kriteriene de selv blir vurdert etter, det er litt gøy, syns jeg (...).

Her har han utformet en liste med kriterier hvor elevene skal vurdere hverandre, for eksempel ved å vurdere sidemannen. Han bekrefter at oppgaven likevel er til dels lærerstyrt, men mener at arbeidsmetoden gir elevene muligheten til å vurdere andre og seg selv.

Birger beskrev en arbeidsmetode innen elevvurdering han tidvis har benyttet seg av hvor eleven selv kan kontrollere om han «er på målnivået». Eleven ble bedt om å vurdere seg selv i et eget skjema ved ukens slutt, hvor eleven innen ulike fagmål skal krysse av for «jeg er i gang», «jeg er på god vei» eller «jeg er kommet langt». Denne formen for vurdering ble brukt som erstatning for ukeslutt hvor eleven leverer et utfylt skjema til lærer fredag morgen og mottar tilbakemelding fra lærer påfølgende uke. Birger trives med arbeidsmetoden, men mener det er tidkrevende ettersom elevens foresatte bør involveres om vurderingen skal være nyttig, i tillegg til at det kreves at han gir konkrete tilbakemeldinger. Selv synes han elevmedvirkning er en veldig viktig del av hans vurderingspraksis, og forklarer at han ønsker å endre fredagstesten slik at elevene i større grad får muligheten til å vurdere seg selv. Han henviser til forskning og beskriver elevmedvirkning som «(...) nesten den viktigste læringen, [den] hvor de vurderer seg selv», og mener at en fredagstest som inkluderer elevmedvirkning vil kunne tilrettelegge for læring i større grad.

Heine mener elevene først og fremst skal vurdere seg selv, og viste til flere eksempler på oppgaver og prosjekter elevene har arbeidet med som omhandlet elevvurdering i ulik grad. For Heine er vurdering et veldig vidt begrep som ble beskrevet på denne måten:

Vurdering for meg er å forstå hele mennesket (...) dersom elevene ikke har det bra blir det i hvert fall ikke noe læring, sånn at jeg har alltid vært veldig opptatt av å lytte til dem. Det ligger en del vurdering bare i å prate av og til (...).

Han er opptatt av åpenhet og ærlighet i elevgruppen og tilpasser egen vurderingspraksis til hver enkelt klasse. Det begrunner han med at alle elevgrupper er forskjellige og elevene har forskjellige behov. På spørsmål om hvordan Heine arbeider med vurdering for læring svarte han på denne måten:

Jeg syns det har vært noen år med litt for mange sånne kunstige begreper, vurdering for læring og det (...) hvis jeg føler at ikke elevene har nytte av det eller at det kommer de til gode så, altså lojaliteten ligger alltid hos dem (...).

Heine har arbeidet som lærer i grunnskolen i over 26 år og har i løpet av sin karriere arbeidet med mange nye begreper som har vært introdusert i skolen. Han mener at innføringen av vurdering for

læring som satsingsområde har ført med seg ekstra arbeidsoppgaver for lærerne som ikke nødvendigvis fører til bedre læring for elevene.

Videre ble informantene bedt om å knytte sine generelle tanker om vurdering til fredagstesten. Hvilken sammenheng ser lærerne mellom fredagstesten og vurdering? Og hvilken form for vurdering mener informantene at fredagstesten kan være?

Flere av informantene forklarte at fredagstesten både kan fungere som en form for undervisvurdering og som en form for sluttvurdering. Petter mener det er avgjørende hvordan resultatene fra fredagstesten brukes. Dersom elevene ser ut til å mestre fokusområdene Petter har arbeidet med inneværende uke, mener han at testen er en form for sluttvurdering. Dersom elevene ikke har nådd de faglige målene og ikke er «helt der», som han kaller det, forsøker han å arbeide videre med emnet påfølgende uke. Oftest gjelder det en repetisjon for hele klassen, men han kan også tilpasse undervisningen for enkeltelever. Dette kaller han en form for undervisvurdering. Både Tone og Therese forklarte det på samme måte som Petter, hvor de mener at måten fredagstesten brukes på avgjør om den er en form for vurdering *for* læring eller vurdering *av* læring. Therese forklarte det slik:

Der tenker jeg at man kan bruke fredagstesten på begge måter, altså vurdering av læring hvor en kan gi tilbakemelding til foreldrene i forhold til hvor mye de har lært seg, men en kan òg bruke det som et redskap for å gi dem veiledning på hvordan de kan forbedre seg (...) da blir det mer undervisvurdering hvor jeg kan tilrettelegge for bedre undervisning (...).

Etter at elevene har mottatt tilbakemeldinger på fredagstesten mener Tone at de med fordel kan arbeide sammen i par eller grupper og jobbe med områder hvor det er rom for forbedring. Dette beskriver hun som vurdering for læring. Mette forklarte fredagstesten hovedsakelig som en form for undervisvurdering hvor elevene benytter seg av resultater og tilbakemeldinger fra testen for å forbedre egen læring. Som nevnt tidligere ønsker hun å legge fredagstesten inn på Itslearning, slik at elevene kan motta et resultat umiddelbart og i tillegg få muligheten til å forbedre seg ved å gjennomføre testen flere ganger. Mette mener at tidsklemmen i skolen gjør det vanskelig for henne å bruke resultatene fra testen slik hun ønsker, men at en selvrettende test på Itslearning kan lette på arbeidsmengden hennes og likevel være nyttig for elevene.

Både Heine og Birger beskrev fredagstesten først og fremst som en form for summativ vurdering. Birger mener elevene ofte er nysgjerrige på hvor mange poeng de har fått, hva de mestrer og hva de ikke mestrer, og beskrev det slik:

Det handler jo litt om hva de har prestert og fått til da, selvfølgelig (...).

Selv nevner han ikke begrepet underveisvurdering i forbindelse med fredagstesten, men han snakker mye om hvordan resultatene kan utgjøre en motivasjonsfaktor for elevene og brukes til videre læring. Det kan tolkes i den retning at testen også for Birger blir brukt som en form for underveisvurdering, eller vurdering for læring. Heine beskrev testen som en form for sluttvurdering, og mener at han ikke kan benytte seg av «den typen vurdering i det uendelige». Fremover ønsker han å arbeide mer med oppgaver som gir mer rom for forbedring:

Jeg er mer på det her med at de har førsteutkast og andreutkast på tekster, den typen jobbing, de tar det med seg hjem og leverer en endelig versjon (...).

Han ønsker også å involvere foresatte i prosessen ved at de kan gi en tilbakemelding til læreren som beskriver hvordan eleven har arbeidet med oppgaven. Dette blir beskrevet som en form for underveisvurdering.

Flere av informantene ønsket å beskrive hvordan de vil arbeide med fredagstesten fremover. Både Birger og Mette ønsker å ta i bruk testverktøy på Itslearning i større grad. Mette beskrev også et ønske om at skolen hun arbeider ved tar i bruk en felles mal om vurdering for læring, slik at både lærere og elever vet hva som forventes av dem. Hun mener at et bedre skole-hjem-samarbeid vil kunne bidra til et bedre og mer hensiktsmessig arbeid med vurdering for læring. Videre forklarte hun at de ukentlige testene, og andre tester som utarbeides internt på skolen, gir henne en bedre pekepinn på hva elevene mestrer, enn prøver som blir pålagt skolen utenfra. Her nevnes nasjonale prøver som hun mener er for dårlig språktilpasset lokalt sett.

Tone forklarte at dersom hun hadde arbeidet som lærer i dag ville hun fremdeles ha benyttet seg av fredagstesten, men at den med fordel kan gjennomføres på en annen måte. Elevene kan jobbe sammen i par og lære av hverandre, og hun ville hatt fokus på bedre spørsmålsformuleringer:

(...) hvis jeg skulle hatt fredagstest i dag så ville jeg kanskje formulert spørsmålene annerledes for å oppfordre til litt mer undring, at de får lov til å filosofere litt (...).

Dette begrunner hun med at hun i dag kjenner til forskning som forteller at elevene lærer best blant annet når de får arbeide sammen og kan lære av hverandre. Therese, som i dag har en noe ufrivillig pause fra ukentlig testing, ønsker å benytte seg av fredagstesten i større grad fremover. Hun ønsker seg bedre tid i hverdagen slik at elevene alltid vet hva de vurderes etter og at de er godt forberedt til aktuelle prøver og tester.

Petter, som også har en pause fra fredagstesten, ønsker å revurdere testens utforming og utførelse og vil igjen benytte seg av fredagstesten ved en senere anledning. Her nevnes spørsmålsquiz hvor elevene arbeider i grupper som et alternativ til fredagstesten. Heine har selv testet ut en slik form for fredagstest hvor elevene arbeidet i grupper og svarte på spørsmål og oppgaver særlig rettet mot

problemløsning. Dette har han hatt gode erfaringer med, men erkjenner at han må revurdere gruppesammensetningene neste gang:

Jeg hadde en liten premie til og det syns de var utrolig stas! De syns det var en kjekk variant av ukesluttet (...) men jeg så at det ene laget hadde veldig mange svake, så jeg skal nok ikke lage gruppene likt neste gang (...).

Selv om Heine ønsker å revidere fredagstesten og benytte seg av den på andre måter fremover, støtter han bruken av ukentlig testing i skolen. Det begrunnes med at elevene skal lære seg til å prestere skriftlig under avgrenset tid, både videre i skoleløpet og i arbeidslivet, ettersom det er slik samfunnet er bygd opp. Han synes det er bra at det stilles krav til både elevene og lærerne, fordi «det er nå en verden man skal kvalifisere seg for».

Det er bred enighet blant informantene om at fredagstesten hovedsakelig brukes for å sjekke elevenes grad av måloppnåelse i ulike fag. Det ser ut til at dette hovedsakelig dreier seg om at elevene skal fremvise faktakunnskaper og fagspesifikk kompetanse. Lærernes intensjoner om å la elevenes testresultater forme innholdet i undervisningen påfølgende uke lar seg ikke alltid gjennomføre, mye grunnet store arbeidsmengder og tidspress i skolen. Lærerne forsøker å tilrettelegge testen for elever etter behov slik at alle elever skal kunne oppleve mestring og læring gjennom en ukentlig test. Likevel erkjenner lærerne at ukentlig testing kan frata enkelte elever både mestringsfølelser og motivasjon for læring. For flere av informantene kan fredagstesten både fungere som underveisvurdering og sluttvurdering, avhengig av hvordan testresultatene brukes. Dette kapitlet belyser blant annet informantenes erfaringer med fredagstesten og deres begrunnelser for ukentlig testing som en del av skolens vurderingspraksis. I det følgende kapitlet vil jeg presentere en drøfting av mest sentrale funn knyttet til studiens teoretiske rammeverk. Kapitlet tar sikte på å belyse de ulike sidene ved problemstillingen og fenomenet fredagstesten.

6 Drøfting av sentrale funn

I dette kapitlet drøfter jeg sentrale funn i datamaterialet i lys av avhandlingens teoretiske rammeverk. «I møtet mellom eksisterende teori, egen empiri og forskeren utvikles ny innsikt og forståelse» (Dalen, 2004, s.88), noe jeg forsøker å belyse i denne diskusjonen. Drøftingen tar sikte på å belyse informantenes erfaringer, meninger og holdninger til emner som fredagstesten, vurdering, differensiering og læring. Med utgangspunkt i studiens problemstilling:

Hvilke erfaringer har lærere med fredagstesten, og hvilke vurderinger legges til grunn for ukentlig testing i skolen som en del av deres vurderingspraksis?

6.1 Fredagstesten, vurdering for eller av læring?

Det ser ut til at fredagstesten, eller en variant av den, kan ha oppstått som et resultat av de nye målstyrte læreplanene fra L97 og innføringen av resultat -og målstyring i landet på tidlig 2000-tallet (Høihilder, 2009, s.102-103). Samtlige informanter har nemlig benyttet seg av en form for ukentlig test stort sett alle årene de har vært i læreryrket. Det vil si at fredagstesten for noen kan dateres over 20 år tilbake i tid. Det kan tenkes at også LK06 har vært en bidragsyter i denne sammenheng. Med et forhøyet fokus på målbarhet i undervisningen, krav om dokumentasjon på gitt vurdering og et økende press på deltakelse i internasjonale studier og bruk av nasjonale prøver, kan det tenkes at vurderingsformen er blitt et godt redskap for lærerne for å kontrollere elevenes måloppnåelse og undersøke elevenes læringsutbytte av undervisningen. Fredagstesten ble nemlig betegnet av samtlige informanter som nettopp et «nyttig», «fornuftig» og «pedagogisk» *verktøy*. Lærernes tilfredshet med fredagstesten anses for å være et sentralt og overraskende funn i datamaterialet. Informantene er samstemte om at testen i all hovedsak blir brukt for å kartlegge elevens kompetanse i ulike fag etter endt uke. Målrelatert vurdering krever tydelige, fastsatte mål som gjennom måling eller kontroll viser elevens grad av måloppnåelse (Engh, 2011, s.24), hvor kjennetegn på måloppnåelse beskrives som «(...) kvaliteten på det elevene mestrer i forhold til kompetansemålene» (Udir, 2009, s.9). Det ble blant annet forklart at fredagstesten skal «gjenspeile målene på ukeplanen» og brukes «for å få en oversikt over hva de får med seg av faglige mål». I dette ligger det en implisitt forståelse av at lærerne, som arbeider i grunnskolen i dag og følgelig er underlagt LK06 og vurderingsforskriften, forholder seg til gjeldende læreplaner og kompetansemål for hvert fag som en styrende faktor i fredagstestens profil. Man kan anta at lærerne bryter ned kompetansemålene til håndterlige og konkrete mål for elevgruppen før elevene gjøres oppmerksom på målene for uken som senere gjenspeiles og testes i fredagstesten. Det ser ut til å være viktig for lærerne å arbeide med måloppnåelse på en måte som gjør at elevene vet hva som forventes av dem og hvilke mål de blir

vurdert i henhold til. Det gir lærerne en mulighet til å «få enda mer kontroll på det [elevene] lærte». Hva fredagstesten måler er derimot gjenstand for diskusjon, og det er interessant å se om elevene i realiteten har muligheten til å benytte seg av ulike veier til målet gjennom fredagstesten, hvilket et godt formulert læringsmål i utgangspunktet skal legge til rette for (Slemmen referert i Nordahl et al., 2012, s.33).

Nordahl et al. (2012, s.36) mener at prøver i skolen hovedsakelig retter seg mot to formål: å ansvarliggjøre eleven og/eller å kartlegge elevens kompetanse. Fredagstesten ser ut til å imøtekomme begge formål, hvor flere av lærerne begrunnet bruken av testen med forklaringen om at «elevene må venne seg til å prestere skriftlig under avgrenset tid», «de må ta litt ansvar for sin egen læring» og «det er nå en verden [elevene] skal kvalifisere seg for». Dette ses i sammenheng med Kunnskapssamfunnet vi i dag er en del av, hvor det legges stadig større press på læring for fremtiden og kunnskap blir sett på som en «flytende ressurs» i et samfunn i konstant endring (Dale, 2010, s.22). Men tilrettelegger fredagstesten for å utvikle nyttige kompetanser for et senere arbeidsliv, eller preges den av «pugging» og spesifikk læring hvor elevene utelukkende tilegner seg kunnskaper og ferdigheter rettet mot høy måloppnåelse på fredagstesten? Vi vet fra forskning at tester med summative hensikter verken fremmer elevens motivasjon for læring (Harlen og Deakin Crick, 2002, s.1) eller spiller en avgjørende rolle i elevenes læringsutvikling (Hattie, Masters og Birch, 2016, s.6). Vi vet også at spesifikk læring rettet mot tester og prøver ofte gir en kortvarig læringseffekt, og at elevenes resultater med fordel bør brukes på en måte som legger grunnlaget for videre læring (Nordahl et al., 2012, s.36). Så hvorfor velger lærerne å teste elevene ukentlig gjennom en fredagstest hvis resultater utelukkende måler «kvalitet på det eleven mestrer» ved et gitt tidspunkt? Kan noe av forklaringen ligge i hvordan de velger å bruke informasjonen fra fredagstesten?

Forskning (Hattie, Masters og Birch, 2016; Black et al., 2003) og faglitteratur (Dobson, 2011; Engh, 2011; Smith, 2009) på feltet forteller at tester og prøver kan ha formative elementer dersom testresultater brukes for å angi elevens mestringsområder og forbedringspotensiale, som videre legger føringer for elevens fremtidige læringsutvikling. Smith (2011, s.22) benytter i likhet med lærerne begrepet «pedagogisk verktøy» om bruken av vurdering i skolen, hvor han antyder et ansvar hos lærere om å benytte vurdering med hovedsakelig formative hensikter. Det sies at vurdering fortrinnsvis fremmer elevens læring dersom den er «(...) tilpasset formålet, situasjonen og eleven selv» (Smith, 2011, s.220). Lærerne har derimot ulike syn på fredagstestens funksjon og hensikt, herunder om testen synes å være vurdering *for* læring eller vurdering *av* læring, men flere av lærerne er bevisst implikasjonene vedrørende testing i skolen og at testresultater bør brukes *på riktig måte*. Lærerne synes delt i dette spørsmålet. To lærere henviser til fredagstesten som en form for underveisvurdering, to av dem betegner testen som hovedsakelig summativ i sin funksjon, mens to

ser på bruken av testresultater som avgjørende for hvilket vurderingsformål fredagstesten ser ut til å fremme. De to siste antyder at fredagstesten fungerer som en sluttvurdering dersom elevene når en tilfredsstillende grad av måloppnåelse, og at fredagstesten kan være en form for underveisvurdering dersom resultater brukes for å angi videre læring.

Det ser ut til at en hensiktsmessig bruk av testresultater i stor grad dreier seg om hvordan lærerne velger å gi elevene tilbakemelding på testen. Lærerne gir elevene poengsum/karakter i følge med en skriftlig, individuell tilbakemelding. Tilbakemeldingen beskrives som fremoverrettet med et positivt blikk på elevenes mestringsområder i følge med en pekepinn på videre læringsmål for elevene. Dette imøtekommer noen av ARGs (2002, s.2) forskningsbaserte prinsipper som grunnlag for vurdering for læring. Her nevnes konstruktive tilbakemeldinger som gir rom for forbedring, fokus rettet mot elevenes mestringsområder og at eleven vet hvilke mål som skal nås. Forskning viser at konstruktiv «feedback» som fokuserer på elevenes mestringsområder gir større sannsynlighet for at elevene legger like mye (eller mer) innsats i fremtidige arbeidsoppgaver og prøver, som igjen kan skape en forventning om mestring (Harlen og Deakin Crick, 2002, s.5).

Men gode tilbakemeldinger er nytteløse dersom ikke elevene kan gjøre noe med det. Lærernes intensjoner om å bruke fredagstestens resultater til å legge videre føringer for en tilpasset undervisning på klassenivå og/eller elevnivå lar seg sjeldent gjennomføre. Det fortelles om «travle dager» med «stort pensum», tidsmangel og lav lærertetthet som nærmest umuliggjør en realisering av lærernes intensjoner og en vurdering som støtter læringsprosessen til hver enkelt elev.

Skolehverdagen preges av konstant endring hvor verken lærere eller elever får muligheten til å stå stille. Flere av lærerne mener likevel at det i skolen må være rom for å «stoppe opp» og ta seg tid til å arbeide videre med utfordrende emner. Som to av lærerne beskrev det: «av og til må [vi] tørre å stå i det». Mener lærerne det må være rom for å våge og gå imot føringer de finner faglig uforvarselige? I læreres profesjonelle autonomi ligger det en tillitt til at lærere, alene og i samhandling med andre, kan vurdere rett handling basert på profesjonens faglige og moralske standarder. Følgelig kreves det at lærere reagerer på noe de finner å være motstridende til profesjonens standarder (Solbrekke, 2012, s.24). Her ligger lærernes utfordring med å finne en gylden middelvei mellom det å utvise godt, profesjonelt skjønn og det å følge opp politiske krav om resultatorientert testkultur.

6.2 Fravær av elevmedvirkning?

Hvordan testresultatene fra fredagstesten benyttes avgjør i stor grad om lærerne oppfatter testen som vurdering for læring eller vurdering av læring. Ideelt sett fungerer fredagstesten som vurdering for læring dersom tilbakemeldingen er fremoverrettet, konstruktiv og viktigst av alt; kan brukes aktivt av eleven i videre læringsprosesser. Likevel er det en sentral del ved intensjonen om vurdering for

læring som ikke registreres i fredagstesten, nemlig elevenes muligheter for å vurdere eget arbeid. Lærerne mener elevene kjenner til hvilke vurderingskriterier og vurderingsmål de vurderes etter, men det ser ut til at elevene ikke får muligheten til å vurdere egen framgang og utvikling gjennom fredagstesten. Elevmedvirkning og elevens egenvurdering fremmes som en særlig viktig del i dagens definisjoner av vurdering for læring, og er understreket i vurderingsforskriften under elevens rett til egenvurdering (Opplæringslova, 1998, § 3-12). Satsingen VFL (2014-2017) forutsetter elevmedvirkning som et gjennomgående element i skolers vurderingspraksis (Udir, 2015a). Egenvurdering gir mer effektiv undervisning (Slemmen, 2011, s.34) og har gjennom forskning vist seg å være en av faktorene som har størst effekt på elevenes læringsutbytte (Hattie referert i Nordahl et al., 2012; Engh, 2011, s.76). Det er altså mange elementer som taler for å arbeide med elevvurdering for å fremme elevenes læringsutvikling. Samtlige lærere synes å være svært bevisst virkningen av elevvurdering og viktigheten av at elevene får muligheten til å medvirke i egen læring og utvikling. Det kan være et paradoks at lærerne mener elevenes egenvurdering er «den viktigste formen for vurdering», men at ingen av dem involverer elevmedvirkning i fredagstesten i særlig grad. En av lærerne beskrev utfordringer med elevmedvirkning hvor det beskrives som en tid -og arbeidskrevende vurderingsmetode det ikke uten videre er lett å integrere i en etablert vurderingspraksis. Det er mulig læreren ikke er alene om dette. Rapporter fra satsingen VFL (2010-2014) viser nemlig en generell trend om lav elevinvolvering på alle trinn i grunnskoler landet over (Udir, 2015a).

6.3 Hvilke kompetanser ser testen ut til å etterspørre?

Lærernes intensjon med å undersøke elevenes grad av måloppnåelse innen ulike fag etter endt uke er allerede grundig beskrevet og forklart. Men hvilke kompetanser, ferdigheter og kunnskaper er det egentlig fredagstesten etterspør? Basert på funn fra studiens dokumentanalyse, supplert med funn fra studiens intervjuanalyse, kan det fastslås at fredagstesten hovedsakelig oppfordrer til overflatelæring og fremvisning av elevenes faktakunnskaper og fagspesifikke kompetanse. Lærerne beskriver gode intensjoner om å forme spørsmål og oppgaver som blant annet fremmer refleksjon og undring, men dette fremkommer i liten grad i analysen av dokumentene hvor oppgavene stort sett skiller mellom rett eller galt svar. Elevene oppfordres i stor grad til *memorering* hvor elevene skal gjenkalle faktakunnskaper som er overført fra en ytre kilde (Säljö referert i Imsen, 2006, s.166). Flere av lærerne er bevisst kritikken rettet mot ukentlig testing i skolen, men særlig én av lærerne nevnte et begrep som virker å gi et kritisk blikk på ukentlig testing. Læreren har tidligere hørt fredagstesten omtalt som en form for «strukturell læring, eller en slags pinsettlæring». Det kan ses i sammenheng med fredagstestens fokus på detaljkunnskap eller faktakunnskap som videre oppfordrer til

overflatelæring. Allerede i L97 ble det fremmet kritikk mot grunnskoleopplæringen for å fremme overflatisk kunnskap og hindre elevenes fordypning og konsentrasjon (Dale, 2010, s.41). Det ser ut til at kritikken er like gjeldende i dag. Reproduksjon av kunnskap legger i liten grad til rette for elevenes dybdelæring, som i løpet av de neste årene implementeres som et læringsformål i det nyreviderte Kunnskapsløftet. For å imøtekomme stadig økende kompetansekrav i dagens kunnskapssamfunn må opplæringen i årene som kommer fokusere på utviklingen av elevenes helhetlige kompetanse slik at kunnskaper, ferdigheter og erfaringer som erverves kan brukes på tvers av fag og i nye sammenhenger livet ut (KD, 2017c, s.10). Det nyreviderte Kunnskapsløftet skal blant annet tydeliggjøre sammenhenger mellom generell del og læreplaner for fag, samt skape mer helhetlig opplæring innen nye kompetanseområder (NOU 2015:8, 2015, s.8).

Fredagstestene undersøker i hovedsak elevenes begreps -og leseforståelse med fokus på grammatikk og rettskriving, særlig i fag som norsk og engelsk. Det kan antas at lærerne også undersøker elevenes finmotoriske utvikling ettersom oppgaver og spørsmål legger til rette for besvarelser i ord og setninger. Ved å se på testenes oppgaveformuleringer sammenlignet med kompetansemålene elevene skal oppnå etter endt klassetrinn i LK06, ser det ut til at testen stort sett tar for seg kompetansemål som formuleres med «beskriv ...», «fortell ...» eller «forklar ...», og i liten grad kompetansemål som oppfordrer til refleksjon, praktisk bruk eller å undersøke og samtale om et bestemt fagområde.

I enkelte oppgaver, som to regnefortellinger i matematikk i ukeslutt M1 og T1 samt et åpent spørsmål i ukeslutt P1, tillates elevene å gi nyanser av svar som kan regnes for å være riktige. Åpne oppgaver som oppfordrer til refleksjon og problemløsning gir elevene muligheten til å erverve helhetlig kompetanse. Ludvigsen-utvalgets nyere føringer viser at kompetanse skal erverves gjennom alle fag og innebærer utvikling av kognitive, sosiale og praktiske ferdigheter (NOU 2015:8, 2015, s.10).

Samtlige informanter mener at fredagstesten fremmer utviklingen av elevenes læringsstrategier. Det ble nevnt at fredagstesten lærer elevene «å arbeide mot et mål» og at ukentlig testing kan sørge for at elevene «utvikler gode vaner». For at elevene skal utvikle helhetlige kompetanser er det avgjørende at elevene blant annet har «(...) et repertoar av overfladiske og dypere læringsstrategier» (Alexander referert i Bråten, 2011, s.53). Det innebærer at elevene innehar bredde -og dybdekunnskaper på tvers av fag og ferdigheter, noe som tilsier at elevene må utvikle læringsstrategier som ikke fanges opp i fredagstestens ensidige fokus på detaljkunnskaper.

Forutsigbarhet og repetisjon er andre læringsmessige sider ved fredagstesten lærerne er samstemte om. Det ble forklart at elevene «må bli vant med den måten å bli vurdert på» og at det også ligger en del læring i det å mestre en test eller en prøve. Elevene vet når fredagstesten skal gjennomføres og

får muligheten til å arbeide med ukens mål både på skolen og, for enkelte, i leksearbeid hjemme. Flere lærere utformer fredagstesten på en tilnærmet lik måte hver uke for å skape forutsigbarhet, mens én av informantene publiserer fredagstesten på Itslearning kvelden før testen gjennomføres for å gi elevene muligheter for forberedelse. Samtlige lærere mener et repetert oppgavesett skaper forutsigbarhet og muliggjør sjansen for at elevene opplever mestring.

6.4 Er fredagstesten forenelig med tilpasset opplæring?

Et av de mye omtalte områdene når det gjelder testing i skolen er påstanden om at utbredt testing kan føre til at lavtpresterende elever som til stadighet får dårlige resultater utvikles til å bli såkalte «skoletapere». Det er samtidig mange leserinnlegg og artikler i media om situasjoner som beskriver elever som ikke får delta på nasjonale prøver eller internasjonale studier i frykt for at de skal «trekke ned snittet» (Hustadnes, 2011) i klassen eller på trinnet. Det stiller spørsmål til om hvorvidt enhetsskolens ideal om «en skole for alle» fortsatt gjelder i den norske skolen i dag (Mjøs, 2016, s.88). Siden 80-tallet har vurderingsdebatten blant annet omhandlet spørsmålet om hvorvidt man kan gjennomføre tilpasset opplæring uten å føre en tilpasset vurderingsform (Høihilder, 2009, s.99). På et generelt grunnlag har det vært utfordringer med å kombinere tilpasset opplæring med hensiktsmessige vurderingsmetoder i skolen (Helle, 2007, s.84). Hvordan forholder lærerne seg til denne problematikken? Blir fredagstesten differensiert for å imøtekomme elevenes behov for en tilpasset opplæring?

Tre av seks lærere i min studie har tidligere utformet en forenklet versjon av fredagstesten til elever som har lærevansker eller er betegnet som lavtpresterende. Hos enkelte informanter gjaldt dette hovedsakelig elever som mottar spesialundervisning. En forenklet versjon av fredagstesten kan inneholde færre oppgaver enn en ordinær test, elevene kan bruke lenger tid på testen, få testen opplest av en assistent eller spesialpedagog på et grupperom, eller kun besvare oppgaver lærerne mener elevene har forutsetninger for å klare. Det tilhører sjeldenhetene at en elev på noen måte blir fritatt fra å gjennomføre fredagstesten, hvor en av lærerne mener det kan oppleves som stigmatiserende for eleven det gjelder, mens en annen lærer ikke har elever «som vil oppfatte seg sånn». Et gjennomgående og overraskende element i samtlige intervjuer er at flere av lærerne forteller at de i liten grad har hatt elever i klassen som ville hatt behov for en særlig tilrettelagt fredagstest. Statistisk sett skulle man kunne anta at de fleste lærerne har en eller flere elever i klassen som mottar spesialundervisning, ettersom det i dag er 7,8% av elever i grunnskolen som mottar spesialundervisning (Statistisk Sentralbyrå, 2016) etter § 5-1 i Opplæringslova (1998). Det er viktig å påpeke at spesialundervisning ikke er ensbetydende med at eleven vil ha behov for en tilrettelagt fredagstest. Men alle elever har krav på en opplæring tilpasset egne evner og forutsetninger, og av

den grunn burde det også være et større behov for differensiering av fredagstesten blant elevene enn det lærerne gir uttrykk for. Det ser ut til at lærerne forsøker å imøtekomme problematikken ved å legge fredagstesten på et lavt til middels vanskelighetsnivå slik at alle elevene får muligheten til å mestre. Samtlige lærere er opptatt av å fremme mestring gjennom fredagstesten og enkelte legger vekt på at de ønsker at elevene skal gjøre «så godt de kan». Om dette gjenspeiles i lærerens tilbakemelding og vurdering av elevenes grad av måloppnåelse, vites ikke.

Det er flere implikasjoner knyttet til fredagstesten og områder som motivasjon og mestring. Flere av lærerne mener at fredagstesten i seg selv kan være en motivasjonsfaktor for elevene fordi den gir dem «noe å jobbe mot». Det kan antas at dette oftest gjelder høytpresterende elever, ettersom lavtpresterende elever muligens ikke evner å innfri kriterier for høy grad av måloppnåelse og vil følgelig ikke kunne oppleve en slik motivasjon (Helle, 2007, s.25). I slike tilfeller virker målrelatert vurdering mot sin hensikt om å informere og motivere elevene. Forventning om mestring er en sentral faktor her, hvor lavtpresterende elever i verste fall opplever en forventning om negativ vurdering som følge av gjentatte nederlagsopplevelser i forbindelse med fredagstesten (Helle, 2007, s.91). Det er viktig å huske at dette også kan gjelde høytpresterende elever ettersom det kan oppleves som særlig lite motiverende å bli vurdert etter det som for eleven kan være *for lave* krav. At elevene motiveres av å jobbe mot fredagstesten kan betegnes som en form for ytre motivasjon. Det ses i sammenheng med behavioristisk læringsteori hvor ytre belønning i form av høye måloppnåelser på fredagstesten kan virke motiverende for enkelte elever. Noen av lærerne mener fredagstesten også kan fremme elevenes indre motivasjon ved at de får muligheten til å vise hva de har lært. Dette knyttes til kognitiv læringsteori som forutsetter at eleven både er en aktiv og en passiv deltaker i overføringen av kunnskap (Imsen, 2005, s.176).

Fredagstesten kan altså fremme mestring og motivasjon for *enkelte* elever, det ser ut til at lærerne mener dette fortrinnsvis gjelder høytpresterende elever. Hvordan forholder lærerne seg til utfordringene dette kan medføre? Forskning viser at man ved bruk av utbredt testing i skolen risikerer å øke gapet mellom lavtpresterende og høytpresterende elever, hvor høytpresterende elever ser ut til å motiveres av gode resultater, mens lavtpresterende elever risikerer å få svekket sin motivasjon for læring og tro på egne evner ved et ensidig fokus på tester og resultater. Forskning viser at det finnes en slik korrelasjon mellom selvtillit og prestasjoner ved hyppig testing av elevene (Harlen og Deakin Crick, 2002, s.4-5). Samtlige lærere er bevisst implikasjonene ukentlig testing kan ha på lavtpresterende elever, hvor de erkjenner at fredagstesten for noen kan gi lite mestring og motivasjon. Lærerne forklarer at «de flinke» elevene trives med fredagstesten og bruker den for å vise hva de kan, mens «underyterne» eller «de svakere» elevene enten ikke bryr seg om å oppnå gode resultater på testen eller kan være engstelige i forkant av testen. Det beskrives også at «de

svakere» elevene kan ha negative assosiasjoner med fredagstesten ettersom «de kanskje ikke opplever så mye mestring på skolen generelt». En av lærerne skiller seg her tydelig ut blant resten ved å legge vekt på at lavtpresterende elever vil ha større sannsynlighet for mestring gjennom fredagstesten enn på «de store testene», som i Norge kan sies å gjelde kartleggingstester eller nasjonale prøver. Det kan tenkes at utsagnets gyldighet forutsetter at fredagstesten er tilrettelagt elevenes forutsetninger og vektlegger elevenes mestringsområder, uten at dette kom klart fram i intervjuet. På den ene siden argumenterer lærerne for at løsningen på de nevnte utfordringene er å differensiere testen med enklere eller færre oppgaver, eller ved å gi elevene assistentstøtte i gjennomføringen av fredagstesten. På den andre siden er lærerne bevisst utfordringene differensiering av fredagstesten kan medføre ved at elevene risikerer å bli stigmatisert.

Det er tydelig mange utfordringer knyttet til hvordan fredagstesten som vurderingsform skal kunne favne *alle* elever. Et grunnleggende element i all form for vurdering er behovet for å kunne sammenligne noe med noe annet (Engh, 2011, s.17). I dette ligger det også implikasjoner, hvor lavtpresterende elever kan komme svært uheldig ut i konkurransepregede læringsmiljøer hvor det fokuseres på å oppnå gode resultater og tilhørende sosial status (Black og Wiliam,1998, s.142; Harlen og Deakin Crick, 2002, s.4). Ved å teste elevene ukentlig og gi dem oppnådd poengsum på fredagstesten legger man til en viss grad til rette for en konkurransepreget klasseromskultur, noe flere av lærerne erkjenner. Enkelte lærere er bevisst hvordan tilbakemeldinger formuleres for å unngå å skape konkurranse blant elevene. En av lærerne forsøker å *ikke* gi elevene resultater i form av poengsum, selv om det tilsynelatende ser ut til å være vanskelig å la være. Flere lærere forsøker å motvirke en konkurransepreget klasseromskultur ved å be elevene plassere fredagstesten i sekken så snart den er levert ut, og slik redusere fokuset på resultatene.

6.5 Studiens spesialpedagogiske relevans

Dagens kunnskapssamfunn forutsetter at elevene utvikler ferdigheter, kunnskaper og kompetanser for et fremtidig arbeidsliv som vi har begrenset kjennskap til. Eleven skal gjennom grunnopplæringen forberedes til å kunne prestere under høye krav, utvikle kunnskap og kompetanse på tvers av fag og bli aktive samfunnsborgere og likeverdige deltakere i demokratiet (NOU 2015:8, 2015, s.7). Man kan forstå at lærerne finner det nødvendig og hensiktsmessig å gjennomføre skriftlige, ukentlige tester allerede på de laveste trinnene i småskolen. Hvordan skal elevene ellers kunne forberede seg på den verdenen de skal kvalifisere seg for? *Fremtidens skole* (NOU 2015:8, 2015, s.18-19) peker mot et fremtidig samfunn preget av «(...) kompleksitet, større mangfold og raskere endringstakt» hvor økt kompetanse om eksempelvis kommunikasjon, samhandling, problemløsning og kritisk refleksjon fremmes som særlig viktig. Et sentralt behov i

kunnskapssamfunnet som vektlegges i de nye føringene er at utviklingen av ferdigheter, kunnskaper og kompetanser må skje på tvers av fag slik at elevene kan nytte ervervet kunnskap i ulike settinger livet ut (KD, 2017c, s.9). Det handler om at elevene skal tilegne seg fremgangsmåter som videre kan knyttes til praktisk bruk slik at eleven kan se sammenhengen mellom det som læres, seg selv og sin situasjon (Säljö referert i Imsen, 2006, s167). I NOU nr.8 (2015, s.10) beskrives dette som elevenes utvikling av *metakognisjon*, hvor elevene blant annet skal kunne reflektere over det de har lært og ta i bruk ulike strategier for å vurdere egne lærings -og arbeidsprosesser.

Samtlige lærere er bevisst endringene som kjennetegner et kunnskapssamfunn i vekst, og erkjenner at både fredagstesten og egen vurderingspraksis må videreutvikles i takt med utviklingen av samfunnet. Flere lærere ønsker å åpne opp for vurderingsmetoder som involverer elevene i større grad og som gir elevene mer tid og rom for både kritisk refleksjon og undring. Lærerne ønsker seg også *mer tid* i skolen. Tid til å stå i ro, og tid til å møte hver enkelt elevs behov for tilpasset opplæring, veiledning og vurdering. Det nye Kunnskapsløftet skal i større grad fokusere på tverrfaglighet og oppfordre til praktisk bruk av kunnskap, fortrinnsvis gjennom kreative arbeidsmetoder som også ivaretar praktisk-estetiske fag. I spesialpedagogisk øyemed ser jeg på dette som en positiv utvikling, hvor andre arbeidsmetoder og et nytt fokus forhåpentligvis vil kunne favne flere elever i skolen og i større grad utvikle læring basert på elevers evner og forutsetninger. Det forutsetter at lærere innehar nødvendig kompetanse om hvordan elevene kan utvikle egne læringsstrategier, og hvordan hver enkelt elev lærer *best*. Igjen forutsetter dette at lærere innehar relasjonskompetanse, ettersom en god lærer-elev-relasjon bør være grunnlaget for enhver opplæringssituasjon i skolen. Utviklingen av læringsstrategier og bruken av *selvdifferensiering* ses på som to nøkler til å lykkes med tilpasset opplæring (Helle, 2007, s.99). Vurdering i lys av tilpasset opplæring og spesialundervisning kan med fordel ta utgangspunkt i selvdifferensierte arbeidsmetoder hvor elevene arbeider med oppgaver i tråd med egne forutsetninger, og får muligheten til å forbedre seg ved å jobbe med arbeidsoppgaver over lengre perioder. Dette synes ikke å være forenelig med fredagstesten slik den er utformet i dag. Fredagstestens utforming tilsier at elevene hovedsakelig kontrolleres basert på de samme målene for hele elevgruppen. Dette står i motsetning til Helles (2007, s.99) beskrivelser av elevvurdering og grad av måloppnåelse hvor han mener det sjeldent er nødvendig å vurdere elevene etter de samme målene samtidig, noe som kan stå i direkte konflikt med prinsippet om tilpasset opplæring, forankret i Opplæringslova § 1-3 (1998).

Dagens resultatbevisste testkultur synes i liten grad forenelig med prinsippet om tilpasset opplæring i grunnskolen for alle elever. En klasseromskultur som preges av «teaching-to-the-test» (Smith, 2009, s.24) med påfølgende strukturerte læringsaktiviteter som i stor grad fokuserer på overføring av kunnskap til passive elever, favoriserer elever som tilegner seg kunnskap på denne måten. Elever

som tilegner seg kunnskap og ferdigheter på andre måter risikerer å bli marginalisert og lite inkludert i skolen. Kvalitetsvurderingssystemet er kommet for å bli og det vil sannsynligvis ikke blir færre prøver og tester i grunnopplæringen i årene som kommer. Det blir desto viktigere at lærerne innehar relevant kompetanse slik at informasjonen som samles inn via summative tester og prøver brukes på en måte som gjør at både elever og lærere ser nytten av det som bør være vurdering *for* læring (Smith, 2011, s.215). Elevene må i større grad involveres i utviklingen av egne vurderingskriterier slik at de kan ta ansvar og del i egne læringsprosesser. Dette er like viktig for lavtpresterende elever, samtidig som det for disse elevene ofte er ekstra utfordrende. Samlet understreker dette betydningen av spesialpedagogisk kompetanse også i skolens vurderingspraksis, dersom alle elever skal kunne oppleve medvirkning i egen læringsprosess.

6.6 Spesialpedagogiske utfordringer

Dersom alle elever skal ivaretas i fellesskolens ideal er det altså helt sentralt at prinsippet om tilpasset opplæring er gjennomgående i alle aspekter av grunnopplæringen, herunder også vurdering. Vurdering i skolen bør hovedsakelig baseres på vurdering *for* læring og vurdering *som* læring, og kan med fordel ta utgangspunkt i utsagnet fra en av lærerne i denne studien:

Eleven skal vite hvor han er, han skal vite hvor han har vært og han skal vite hvor han skal. Og vi skal sammen finne ut hvordan han skal komme seg dit.

Dette forutsetter at det arbeides med å fremme tydeligere sammenhenger mellom tilpasset opplæring og vurdering, slik at alle elever får likeverdige muligheter til å utvikle kunnskaper, ferdigheter og en helhetlig kompetanse for fremtiden. Alternative vurderingsmetoder som vektlegger en tilpasset vurderingsform bør fremmes, her nevnes elevsamtaler, loggskrivning og varierte prøveformer (Høihilder, 2009, s.107).

Et ensidig fokus på summative tester som eneste vurderingsmetode vil kunne føre til at elever som ikke mestrer prøveformen blir utsatt for stigmatisering og i liten grad opplever å bli inkludert i skolen. Gjentatte nederlagsfølelser på ukentlige tester uten muligheter for å forbedre egen prestasjon og forståelse, vil kunne føre til at lavtpresterende elever oppfattes som «tapere» i skolen. Blandet med få mestringsfølelser og lav tro på egne evner kan det redusere eller fjerne motivasjon for skole og utdanning for enkelte elever. Lavtpresterende elever må ikke fratras muligheten til å delta i skolen på alle arenaer, herunder gjelder også deltakelse på prøver og tester, men det må tas utgangspunkt i den enkeltes forutsetninger. Da må tilpasset opplæring og differensierte arbeidsmåter være grunnlaget for å utforme tester som bedre imøtekommer elevenes behov.

For spesialpedagogisk praksis kan dette innebære minst to utfordringer. For det første må spesialpedagogisk kompetanse inkluderes i lærernes vurderingspraksis slik at det kan tilrettelegges

på en god måte for *alle* elever, uavhengig av om de mottar spesialundervisning eller ikke. Det argumenteres for at også allmennlærere har behov for økt spesialpedagogisk kompetanse. I lys av et overraskende funn i denne studien, hvor lærerne rapporterer om få elever med behov for en tilpasset fredagstest, ser det ut til at argumentet kan være gjeldende. Dersom fredagstesten og andre vurderingsformer i skolen skal kunne fremme mestring, motivasjon og læringsglede for alle elever, forutsetter det at lærerne gjør nødvendige korreksjoner i fredagstestens utforming og utførelse. Slike korreksjoner kan være avhengig av utvidet spesialpedagogisk kompetanse om hvordan man kan «forebygge, (...) avhjelpe og redusere vansker og barrierer» for utsatte elever i skolen (Tangen referert i Mjøs, 2016, s.92).

For det andre kan det tenkes at spesialpedagogikken som fag må brukes på nye og flere måter for å bedre imøtekomme utfordringene som finnes i dagens resultatbevisste testkultur. I tillegg bør spesialpedagogikk kunne tilby et «(...) nødvendig korrektiv når politikk og praksis slår uheldig ut for enkeltpersoner eller sårbare grupper» (Mjøs, 2016, s.94). Dette er i stor grad relevant for hvordan ukentlig testing som vurderingsform kan og bør videreutvikles i fremtidens skole, slik at skolens samfunnsmandat om en inkluderende og likeverdig skole «med rom for alle» (Udir, 2015b) også ivaretas i morgendagens kunnskapssamfunn. Det må utvikles en større bevissthet i skolen om hvordan testresultater brukes og hvilke implikasjoner hyppig testing av elevene kan medføre. Fremtidig forskning på feltet bør ta for seg hvordan lærere forholder seg til både formative og summative vurderingsformer i skolen, og hvordan disse kan brukes på en måte som fremhever *vurdering for læring*.

Einstein sa en gang at: «Ikke alt som kan telles, teller. Og ikke alt som teller, kan telles!» (Sjøberg, 2014b, s.1). Sitatet er høyst relevant i dagens testsamfunn. Det er viktig å huske at den største delen av skolens samfunnsmandat ikke kan måles gjennom fredagstester eller nasjonale prøver. Å utdanne kloke, ferdighetsrike og allmenndannede samfunnsborgere i et kunnskapssamfunn preget av større mangfold og økt internasjonal konkurranse, er vel så viktig om vi skal beholde grunnleggende samfunnsverdier og idealet om en inkluderende skole for alle.

7 Referanseliste

- ARG. (2002). Assessment for learning: 10 principles. Hentet fra http://www.hkeaa.edu.hk/DocLibrary/SBA/HKDSE/Eng_DVD/doc/Afl_principles.pdf
- Baszanger, I. og Dodier, N. (1997). Silverman (Red.), (1997). *Qualitative Research, Theory, Method and Practice*. SAGE publications Ltd.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. og Wiliam, D. (2003). *Assessment for learning. Putting it into practice*. England: Open University Press.
- Black, P. og Wiliam, D. (1998). Inside the black box: Raising Standards Through Classroom Assessment. *Phi Delta Kappa*. Hentet fra <http://www.rdc.udel.edu/wp-content/uploads/2015/04/InsideBlackBox.pdf>
- Bratberg, Ø. (2014). *Tekstanalyse for samfunnsvitere*. Oslo: Cappelen Damm As
- Brinkmann, S. (2012). *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling*. I Tanggard, L. (Red.), Oslo: Forfatterne og Hans Reitzels Forlag
- Bråten, I. (2011). Elevers læring I M. B. Postholm, P. Haug, E. Munthe og R. J. Krumsvik (Red.), *Lærerarbeid for elevenes læring 1-7*. (s.41-61). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Bø, I. og Helle, L. (2013). *Pedagogisk ordbok* (3.utg) Oslo: Universitetsforlaget
- Creswell, J. W. (2012). *Educational Research: Planning, Conduct and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. (4.utg). England: Pearson Education Limited
- Dale, E. L. (2010). *Kunnskapsløftet – På vei mot felles kvalitetsansvar?* Oslo: Universitetsforlaget
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget
- Dalland, O. (2001). *Metode og oppgaveskriving for studenter* (3.utg). Oslo; Gyldendal Norsk Forlag AS
- Denzin, N. K. og Lincoln, Y. S. (2011). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. I N. K. Denzin og Y. S. Lincoln (Red.), *The SAGE handbook of qualitative research* (4.utg, s. 1-19). United States of America: SAGE Publications, Inc.
- Dobson, S. (2011). Forord II. I Engh, R. *Vurdering for læring i skolen*. (s.7-9). Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Dobson, S., Eggen, A. B. og Smith, K. (2009). Innledning. I K. Smith (Red.), *Vurdering, prinsipper og praksis. Nye perspektiver på elev -og læringsvurdering*. (s. 11-16). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Eggen, A. B. (2009). Innledning. I K. Smith (Red.), *Vurdering, prinsipper og praksis. Nye perspektiver på elev -og læringsvurdering*. (s. 75-94). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Eklöf, H., Hopfenbeck, T. N. og Kjærnsli M., (2012). Hva vet vi om elevers testmotivasjon? I T. N. Hopfenbeck, M. Kjærnsli og R. V. Olsen (Red.), *Kvalitet i norsk skole* (s.84-95). Oslo: Universitetsforlaget
- Elstad, E. og Sivesind, K. (2010). OECD setter dagsordenen. I K. Sivesind (Red.), *PISA – sannheten om skolen?* (s. 20-37). Oslo: Universitetsforlaget
- Engh, R. (2011). *Vurdering for læring i skolen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

- Finansdepartementet. (2006). Barn, unge og skole. Hentet fra <http://www.statsbudsjettet.no/Statsbudsjett-2006/Sporsmal-og-svar/48197/48206/>
- Flinterud, A. og Smidesang, Ø. (2012). *Vurdering for læring - hva betyr det egentlig?* (Masteroppgave). Høgskolen i Lillehammer. Hentet fra https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/144733/Masteroppgave_Pedagogikk_Agnete%20Flinteud_%c3%98yvind%20Rindal%20Smidesang_h%c3%b8st_2012.PDF?sequence=1&isAllowed=y
- Forskrift til Opplæringslova (2009). Kapittel 3. Individuell vurdering i grunnskolen og i videregående opplæring. I: *Forskrift til Opplæringslova av 23. juni 2006, sist endret 1. juni 2009*. Hentet fra https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_4#KAPITTEL_4
- Gadamer, H.-G. (1979). *Truth and method* (s.258-267). London: Sheed and Ward
- Gamlem, S. M. (2014, 24.april). Hva er intensjonen med «fredagstester/målprøver» i skolen? *Utdanning*. Hentet fra <http://doczz.net/doc/7169085/utdanning-8-2015>
- Hammersley, M. (2004). Literature review. I M. S. Lewis-Beck, A. Bryman & T. F. Liao (Red.), *The SAGE Encyclopedia of Social Science Research Methods* (s. 557-558). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- Harlen, W. og Deakin Crick, R. (2002). *A systematic review of the impact of summative assessment and tests on students' motivation for learning* (EPPI-Centre Review, version 1.1). In: *Research Evidence in Education Library*. Issue 1. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education. Hentet fra: <https://dspace.stir.ac.uk/bitstream/1893/19607/1/SysRevImpSummativeAssessment2002.pdf>
- Hartberg, E. W., Dobson, S. og Gran, L. (2012). *Feedback i skolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Hattie, J., Masters, D. og Birch, K. (2016). *Visible learning into Action: International Case Studies of Impact*. New York: Routledge. Hentet fra https://books.google.no/books?id=JrLhCgAAQBAJ&pg=PT413&lpg=PT413&dq=the+progress+/+achievement+quadrant&source=bl&ots=d8Txn00E_s&sig=M9_AH0H412u7R51BMvai8f3mWg8&hl=no&sa=X&ved=0ahUKewjf6tHCw8rUAhXIE5oKHYVvAIIQ6AEITzAH#v=onepage&q&f=false
- Haug, P. (2012). Kvalitet i opplæringa. I P. Haug (Red.), *Kvalitet i opplæringa – arbeid i grunnskolen observert og vurdert* (s.9-33). Oslo: Det Norske Samlaget
- Helle, L. (2007). *Læringsrettet vurdering*. Oslo: Universitetsforlaget
- Høihilder, E. K. (2009). Vurderingsdebatten i Norge fra M74 til K06. I K. Smith. (Red.), *Vurdering, prinsipper og praksis. Nye perspektiver på elev -og læringsvurdering*. (s. 94-109). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Hustadnes. (2011, 24. august). «Bli hjemme, du kan trekke ned skolens test-resultater». *Dagbladet*. Hentet fra <http://www.dagbladet.no/nyheter/bli-hjemme-du-kan-trekke-ned-skolens-test-resultater/63588554>
- Hustanes, H. og Lillegård, H. (2011, 31.august). Test-iver gir skolejuks. *Dagbladet*. Hentet fra <http://www.dagbladet.no/nyheter/test-iver-gir-skolejuks-mener-forsker/63593820>
- Imsen, G. (2006). *Elevens verden: innføring i pedagogisk psykologi* (4.utg). Oslo: Universitetsforlaget

- Johannessen, A., Tuft, P. A. og Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4.utg). Oslo: Abstrakt forlag AS
- KD. (1996). *Om elevvurdering skolebasert vurdering og asjonalt vurderingssystem*. (St. Meld. nr. 47 1995-1996). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-47-1995-96/id461278/>
- KD. (2016). *Fag – Fordypning – Forståelse*. (Meld. St. 28 2015-2016). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- KD. (2017a). Ny generell del av læreplanen, Om bloggen. Hentet fra <http://nygenerelldel.regjeringen.no/kontakt/>
- KD. (2017b, 13.mars). Høring om forslag til ny generell del av læreplanverket for grunnsopplæringen. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/horing-om-forslag-til-ny-generell-del-av-lareplanverket-for-grunnsopplaringen-som-skal-erstatte-gjeldende-generell-del-og-prinsipper-for-opplaringen/id2542076/>
- KD. (2017c, 10.mars). Høringsutkast fra Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/ac9720408d464a83a7926f33dbcb7616/horingsutkast-fra-kunnskapsdepartementet-10.03.17--overordnet-del---verdier-og-prinsipper.pdf>
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode – ei innføring*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3.utg). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Langfeldt, G. (2008). *Ansvar og kvalitet. Strategier for styring i skolen*. Oslo: Cappelen Damm AS
- Lincoln, Y. S. og Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. United States of America: Sage Publications, Inc.
- Manger, T. (2014, 2. desember). Psykososialt læringsmiljø. *Kunnskapssenter for Utdanning*. Hentet fra <https://www.forskningsradet.no/servlet/Satellite?c=Rapport&cid=1253994005731&lang=no&pagename=kunnskapssenter%2FHovedsidemal>
- Mjøs, M. (2016). Spesialpedagogikkens rolle i en skole for alle. I S. M. Reindal (Red.), *Spesialpedagogikk: Fagidentitet og samfunnsnytte* (s.84-98). Latvia: Cappelen Damm AS.
- NESH. (2016a, 27. april). A. Forskning, samfunn og etikk. Hentet fra <https://www.etikk.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/a.-forskning-samfunn-og-etikk/>
- NESH. (2016b, 27. april). B. Hensyn til personer. Hentet fra <https://www.etikk.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/b.-hensyn-til-personer-5---18/>
- Nordahl, T., Kostøl, A., Sunnevåg, A-K., Aasen, A. M, Løken, G., Dobson, S. og Knudsmoen, H. (2012). *Dette vet vi om vurderingspraksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- NOU 2014:7 (2014) *Elevenes læring i fremtidens skole*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e22a715fa374474581a8c58288edc161/no/pdfs/nou201420140007000dddpdfs.pdf>

- NOU 2015:8 (2015). *Fremtidens skole*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa av 17. juli 1998 nr. 61, sist endret 1. februar 2017. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Øverli, L. (2013, 27. juni). Utdanningsforbundet: Altfor mye testing i skolen. *Aftenposten*. Hentet fra <https://www.aftenposten.no/norge/Utdanningsforbundet-Altfor-mye-testing-i-skolen-115653b.html>
- Pring, R. (2004). *Philosophy of Educational Research* (2.utg). London: Continuum
- Røvik, K. A. og Pettersen, H. M. (2014) Masterideer. I K. A. Røvik (Red.), *Reformideer i norsk skole, spredning, oversettelse og implementering*. (s.51-87). Latvia: Cappelen Damm AS.
- Røvik, K. A., Eilertsen, T. V. og Lund, T. (2014) «Hvor har de det fra, og hva gjør de med det?» Utdanningsdirektoratet som innhenter, oversetter og iverksetter av reformideer. I K. A. Røvik (Red.), *Reformideer i norsk skole, spredning, oversettelse og implementering*. (s.87-121). Latvia: Cappelen Damm AS.
- Ryen, A. (2002) *Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Sjøberg, S. (2014a). Pisafisering av norsk skole. En suksesshistorie fra OECD. I K. A. Røvik (Red.), *Reformideer i norsk skole, spredning, oversettelse og implementering*. (s.195-227). Latvia: Cappelen Damm AS.
- Sjøberg, S. (2014b). Pisa og norsk skole. Hentet fra http://www.uv.uio.no/ils/om/aktuelt/arrangementer/pp-presentasjoner-skolelederdagene-2014/pisa-sjoberg_skolelederkonferensen-2014.pdf
- Slemmen, T. (2011). *Vurdering for læring i klasserommet* (2.utg). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag As.
- Smith, K. (2009). Vurdering i et dialogperspektiv. I J. Frost (Red.), *Evaluering – i et dialogisk perspektiv*. (s.19-33). Cappelen Damm AS.
- Solbrekke, T. D. (2012). Profesjonelt ansvar – i spenningen mellom målbare resultat og grunnleggende formålsspørsmål. Hentet fra https://www2.utdanningsforbundet.no/upload/Profesjonsetikk/Profesjonelt%20ansvar_Tone%20D.Solbrekke.pdf
- Statistisk Sentralbyrå. (2016, 1.oktober). Elevar i grunnskolen. Hentet fra <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/utgrs/aar/2016-12-14?fane=tabell&sort=nummer&tabell=287073>
- Tanggaard, L. og Brinkmann, S. (2010). Intervjuet: Samtalen som forskningsmetode. I L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder* (s.17-45). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Thagaard, T. (2014). *Systematikk og innlevelse. Ei innføring i kvalitativ metode* (4.utg). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Traavik, H. (2015, 18. juni). Eventyr er viktigere enn tester. *Bergens Tidende*. Hentet fra <https://www.bt.no/btmeninger/debatt/Eventyr-er-viktigere-enn-tester-293720b.html>
- Udir. (2007). Vurdering. Et felles løft for bedre vurderingspraksis – en veiledning. Hentet fra http://bestilling.utdanningsdirektoratet.no/Bestillingstorg/PDF/Vurdering_veiledningshefte_2.pdf

- Udir. (2015a, 7. oktober). Grunnlagsdokument. Videreføring av satsingen *Vurdering for læring* 2014-2017. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/vurdering/vfl/andre-dokumenter/felles/grunnlagsdokument-2014-2017.pdf>
- Udir. (2015b, 25. august). Generell del av læreplanen. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>
- Udir. (2015c, 7. oktober). Vurdering for læring – om satsingen. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/nasjonalsatsing/om-satsingen/>
- Udir. (2015d, 25. august). Prinsipper for opplæringen. Tilpassa opplæring og likeverdige føresetnader. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/tilpassa-opplaring-og-likeverdige-foresetnader/>
- Udir. (2015e, 25. august). Læringsplakaten. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/laringsplakaten/>
- Udir. (2016a, 22. april). Læreplanverket for kunnskapsløftet. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/hvordan-er-lareplanene-bygd-opp/>
- Udir. (2016b, 30. mars). Kva er nasjonale prøver? <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/om-nasjonale-prover/>
- Udir. (2016c, 8. mars). Jobb med læreplan, mål, kjennetegn og kriterier. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/undervisvurdering/mal-og-kriterier/>
- Udir. (2017a, 6. juni). Hva er fornyelsen av fagene i skolen? Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/nye-lareplaner---2020/>
- Udir. (2017b). Nasjonale prøver. Hentet fra <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/rammeverk-for-nasjonale-prover/hva-er-nasjonale-prover/#formal>
- Uthus, M. (2017, 20. mars). Bekymret over presset i skolen. *Adresseavisen*. Hentet fra <http://www.adressa.no/meninger/2017/03/30/Bekymret-over-preset-i-skolen-14519958.ece>

Vedleggsliste

Vedlegg 1: Informasjonsskriv

Vedlegg 2: Samtykke til deltakelse i studien

Vedlegg 3: Intervjuguide

Vedlegg 4: Transkripsjonsnøkkel

Vedlegg 5: Kvittering på godkjenning fra NSD

Vedlegg 1: Informasjonsskriv

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

”En kvalitativ studie av et utvalg læreres begrunnelse for og erfaringer med ukentlig testing i grunnskolen”

Bakgrunn for studien

Mitt navn er Vera Hordnes Haugen og jeg ønsker deltakere til et forskningsprosjekt jeg gjennomfører i forbindelse med min masteravhandling i spesialpedagogikk, ved NLA Høgskolen i Bergen. Et dagsaktuelt tema som ofte er gjenstand for debatt i media, i den pedagogiske fagkretsen og blant befolkningen generelt er *vurdering* i skolen, og det blir ofte snakket om PISA, nasjonale prøver, kunnskapssamfunnet og nyere begrep som læringstrykk og resultatpress. Mange elever og lærere opplever i dag et økende resultatpress i skolen, som igjen gjør at elevene blir testet oftere nå enn tidligere.

Fredagstesten eller *ukesluttprøven* er et eksempel på en nyere type test som har gjort seg gjeldende i mange skoler over de siste årene. Hvordan arbeider lærere i grunnskolen med en slik fredagstest? Er det viktig for lærere å arbeide med ukentlig testing – gir det lærerne nyttig informasjon om elevene sine? Eller oppleves fredagstesten som et unødvendig krav? Hvordan begrunnes bruken av testen og brukes elevenes resultater fra fredagstesten til videre læring? Dette er alle spørsmål jeg ønsker å belyse i et forskningsprosjekt som har *vurdering* og *ukentlig testing* som hovedtema. Jeg ønsker også å se på dilemmaet lærerne møter i hvordan de arbeider med å skape mestring og læring for alle elever gjennom en slik fredagstest. Er det slik at alle elever deltar, eller blir noen elever fritatt? Jeg ønsker altså å få et innblikk i et utvalg læreres begrunnelse, erfaringer og holdninger til ukentlig testing i grunnskolen, og blant annet om *fredagstesten* kan virke læringsfremmende eller læringshemmende for elevenes læringsutbytte.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Jeg ønsker å komme i kontakt med 4-5 lærere som arbeider i grunnskolen fra 1.-7. trinn og som har erfaring med *fredagstesten*. Jeg ønsker både å snakke med lærere som bruker testen aktivt i egen klasse i dag, og lærere som har erfaring med tidligere bruk av fredagstesten. For å få kjennskap til læreres holdninger og erfaringer med fredagstesten, vil jeg gjennomføre et semistruert intervju med hver informant som vil ha en varighet på ca. 30-60 min. Intervjuet vil inneholde tema som; vurdering i skolen, ukentlig testing: selve fredagstesten, mestring og læring. Intervjuet vil bli tatt opp på bånd dersom informanten samtykker til dette, og all informasjon som innhentes vil anonymiseres i avhandlingen og ødelegges etter bruk. Informantene kan få tilsendt intervjuguide i forkant dersom

det er ønskelig. Om en eller flere av informantene har en ikke-utfylt fredagstest jeg kan se nærmere på i etterkant av intervjuet vil jeg være takknemlig for det. Det kan være med på å belyse flere sider av temaet i avhandlingen, og kan for meg som forsker skape en mer helhetlig forståelse.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt, og det vil i prinsippet ikke være mulig å gjenkjenne informantene i avhandlingen. Informantene vil gå under andre navn (informant A, B, C) og vil kun bli beskrevet med kjønn, yrkesaktive år og om informanten arbeider som timelærer eller kontaktlærer (dersom dette vil være av nytte i avhandlingen). Prosjektet skal etter planen avsluttes sommeren 2017. Personopplysninger og lydopptak av intervjuet vil da ødelegges.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli slettet.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Vera Hordnes Haugen på telefon: 47 90 85 18 eller mail: vera_haugen@hotmail.com. Vedlagte skjema kan fylles ut og sendes til meg på mail, eller medbringes og signeres når vi møtes.

Veileder fra NLA Høgskolen i Bergen, Sandviken: Marit Mjøs, telefon: 57 54 07 25 eller mail: marit.mjos@NLA.no.

Med vennlig hilsen
Vera Hordnes Haugen

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD.

Vedlegg 2: Samtykke til deltakelse i studien

”En kvalitativ studie av et utvalg læreres erfaringer med ukentlig testing i grunnskolen”

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

Navn (blokkbokstaver): _____

Jeg kan nås på:

Telefon/mobiltelefon: _____

Mail: _____

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide

” En kvalitativ studie av et utvalg læreres begrunnelse for og erfaringer med ukentlig testing i grunnskolen ”

Introduksjonsspørsmål:

1. Hvilken utdanning har du?
2. Hvor lenge har du jobbet som lærer i skolen?
3. Hvilket trinn arbeider du på i dag?
4. Bruker du fredagstesten i dag?

Ukentlig testing: Fredagstesten

5. Hva var grunnen til at du startet med fredagstesten?
6. Hvem utformer fredagstesten?
7. Hva inneholder testen?
8. Hvordan gjennomføres testen?
9. Hvordan forberedes elevene på den ukentlige testen?
10. Blir fredagstesten i noen tilfeller differensiert for elevene?
11. Hvordan tror du elevene opplever fredagstesten?

12. Hvordan brukes resultatene fra fredagstesten?
13. Hva mener du kan fanges opp av en fredagstest?
14. Hva synes du selv om fredagstesten og ukentlig testing?

Vurdering i skolen

15. Hva er vurdering for deg?
16. Hvordan arbeider du med *vurdering for læring*?
17. Hvilken sammenheng mener du det kan være mellom fredagstesten og vurdering?
18. Tenker du at fredagstesten er en del av *vurdering for læring*-prinsippet?
19. Hvilken sammenheng mener du det kan være mellom fredagstesten og mestring?
20. Hvilken sammenheng mener du det kan være mellom fredagstesten og læring?

Avsluttende tanker

21. Noe mer du ønsker å tilføye?

Vedlegg 4: Transkripsjonsnøkkel

Tegn	Beskrivelse
/tekst/ /tekst/	Brukes når to personer sier noe samtidig.
(tekst)	Brukes til å forklare noe læreren gjør, eller noe som skjer.
tekst~ ~tekst	Brukes når en person avbryter av en annen person.
[uklar]	Brukes når noe er uklart.

Vedlegg 5: Kvittering på godkjenning fra NSD



Marit Mjøs
NLA Høgskolen AS
Postboks 74 Sandviken
5812 BERGEN

Vår dato: 27.01.2017

Vår ref: 52011 / 3 / ASF

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 10.01.2017. Meldingen gjelder prosjektet:

52011	<i>En kvalitativ studie av et utvalg læreres begrunnelse for og erfaringer med ukentlig testing i grunnskolen</i>
Behandlingsansvarlig	<i>NLA Høgskolen AS, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Marit Mjøs</i>
Student	<i>Vera Hordnes Haugen</i>

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.08.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Amalie Statland Fantoft

Kontaktperson: Amalie Statland Fantoft tlf: 55 58 36 41

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



Personvernombudet for forskning

Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 52011

INFORMASJON OG SAMTYKKE

I følge meldeskjemaet skal deltakerne i studien informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykke til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

TAUSHETSPLIKT

Informantene i prosjektet er lærere, og har taushetsplikt overfor enkeltelever og kollegaer. Det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke registreres taushetsbelagte opplysninger. Vi anbefaler at dere minner informantene om dette i forbindelse med intervjuene.

INFORMASJONSSIKKERHET

Personvernombudet legger til grunn at dere behandler alle data og personopplysninger i tråd med NLA Høgskolen AS sine retningslinjer for innsamling og videre behandling av forskningsdata og personopplysninger.

PROSJEKTSLUTT OG ANONYMISERING

I meldeskjemaet har dere informert om at forventet prosjektslutt er 01.08.2017. Ifølge prosjektmeldingen skal dere da anonymisere innsamlede opplysninger. Anonymisering innebærer at dere bearbeider datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjør dere ved å slette direkte personopplysninger, slette eller omskrive indirekte personopplysninger og slette digitale lydopptak.