



# Høgskulen på Vestlandet

## Masteroppgave

M120UND509

### Predefinert informasjon

<b>Startdato:</b>	06-05-2017 09:00	<b>Termin:</b>	2017 VÅR
<b>Sluttdato:</b>	15-05-2017 14:00	<b>Vurderingsform:</b>	Norsk 6-trinnskala (A-F)
<b>Eksamensform:</b>	Masteroppgave	<b>Studiepoeng:</b>	45
<b>SIS-kode:</b>	M120UND509 1 MG		
<b>Intern sensor:</b>	(Anonymisert)		

### Deltaker

**Kandidatnr.:** 710

### Informasjon fra deltaker

**Tro- og loverklæring \*:** Ja

**Jeg godkjenner avtalen om  
tilgjengeliggjøring av  
masteroppgaven min \*:**



**Høgskulen  
på Vestlandet**

# MASTEROPPGAVE

## Vurdering i skolen; Ukeslutt-test

Assessment in school; End-of-week test

**Ida Hammergren Stensli**

**Veiledere: Margaret Klepstad Færevaag  
og Vibeke Solsvik Foldnes**

**Master i undervisningsvitenskap,  
fordypning i pedagogikk**

**Avdeling for lærerutdanning**

**Innleveringsdato 15.05.2017**

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, *jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 10.*

## Sammendrag

Vurdering har i mange år vært gjenstand for debatt, og testing av elever har vært det mest omdiskuterte temaet. Temaet er aktuelt siden det er lovfestet at lærere og skoler skal drive med vurdering, og det er noe alle elever har rett på. Men hvordan gjøres dette i praksis? I dette studiet er fokuset rettet mot – hvordan og hvorfor lærere gjør bruk av ukeslutt-test. Ukeslutt-test kan beskrives som en test lærere bruker for å få et bilde av elevenes måloppnåelse sett i relasjon til ukens/periodens læringsmål. Oppgavens problemstilling er: *Hvordan bruker lærere ukeslutt-test, og hvorfor tar de den i bruk som en del av sin vurderingspraksis?* Forskningsspørsmålene er med på å besvare problemstillingen og de er blitt fordelt inn under tre kategorier, som brukes gjennom hele oppgaven. Disse kategoriene er: 1. Hva ukeslutt-test er, 2. Hvordan ukeslutt-test brukes, og 3. Hvorfor ukeslutt-test brukes.

Siden det ikke er funnet tidligere forskning på vurderingsmetoden ukeslutt-test er det blitt sendt ut en kvantitativ spørreundersøkelse til alle skoleledere i en kommune for å få finne ut om ukeslutt-testing er en utbredt praksis. I denne undersøkelsen viste det seg at ved cirka 91% av respondentenes skoler ble ukeslutt-test brukt på en eller annen måte. Dette ga studien empirisk bevis på at ukeslutt-test var relevant å forske videre på. Forskningen har hatt en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming, og for å komme inn i informantenes livsverden er det blitt brukt semistrukturerte intervjuer. Fire informanter, som alle bruker ukeslutt-test som en del av sin vurderingspraksis, er blitt intervjuet. Informantene jobber i samme kommune som rektorene spørreundersøkelsen ble sendt ut til. Analysen av resultatene har hatt en tematisert tilnærming. Gjennom meningsfortetting og fortolkning har jeg trukket ut forskjellige tema som er blitt drøftet i lys av teori om vurdering og accountability.

I dette studiet er det kommet frem at bruken av ukeslutt-test er lite drøftet og informantene har hørt om ukeslutt-testen fra kolleger. Det er ikke noe de har lest om. Mine funn viser at informantene bruker ukeslutt-test med hovedvekt på det summative formålet, for å teste om elevene har nådd målene for perioden. Informantene tar i bruk ukeslutt-tester for å få en oversikt og for å få elevene til å øve. Det kan tenkes at informantenes ansvarsfølelse spiller en viktig rolle i hvorfor de velger å bruke ukeslutt-testene som en del av sin vurderingspraksis.

## Abstract

Assessment has for many years been a cause for debate. In addition, testing of students has been one of the most controversially disputed topics. The topic is especially relevant due to the fact that school assessment and testing is a mandatory practice, one in which all students have a right to. But, how should such a practice be conducted? This study focuses on how and why teachers routinely use end-of-week testing as a form of assessment. End-of-week tests can be described as a test form, which teachers use in order to gain a better understanding of where a student is in terms of their classroom goals in relation to learning goals, which have been set for a certain week/period of time. This thesis's topic is; *How do teachers use end-of-week testing, and why do they use such testing as a part of student assessment?* The thesis utilizes a set of research questions in order to help answer our thesis topic. The questions are divided into three categories. These categories are: 1. What is an end-of-week test? 2. How are end-of-week tests used? 3. Why are end-of-week tests used?

Since I had not found any earlier research on the assessment method of end-of-week testing, a questionnaire was sent out to all head teachers in a certain district in order to find out if end-of-week testing was a common practice at their schools. This study showed that approximately 91% of the schools that responded used end-of-week testing in one form or another as an assessment practice. Furthermore, the study showed on an empirical level, how important studies of end-of-week testing are. The research has had a phenomenological-hermeneutical approach, and in order to gain further insight into the study's subject, I have conducted semi-structured interviews. I have decided to interview four subjects who use end-of-week testing as a part of their learning assessment. The interviewees all work in the same district as principals where the questionnaire was sent out. Analysis of the results has had a thematic approach. Thus through interpretation, I have drawn different topics that have been discussed in light of the theory of assessment and accountability.

In this study it has come to light that the usage of end-of-week testing as an assessment has been all too little discussed, and those interviewed said that they had only heard of the testing through other colleagues. The assessment practice is not something that they had ever read about. My findings show that the interviewees use end-of-week testing as a summative assessment, to test whether the students have reached the goals for said period. Those interviewed used end-of-week tests to get an overview and to encourage the students to practice. It may be considered that the interviewees sense of responsibility plays an important role in why they choose to use the end-of-week tests as part of their assessment practice.

## Forord

Aller først vil jeg starte med å si at det å skrive en masteroppgave var en lengre og vanskeligere vei enn det jeg hadde forestilt meg. Jeg så for meg at det skulle bli tøft, men det er merkelig hvor oppslukt man kan bli av en ting. Derfor må jeg rette en stor takk til alle som har hjulpet meg på veien. Oppgaven er ikke blitt til alene. En stor takk rettes til mine informantene som stilte opp på intervju og viste meg en del av sin lærerhverdag. Takk for at dere tok dere tid.

Mine to veiledere, Margaret og Vibeke, fortjener også en stor takk. Takk for mange gode tips og diskusjoner underveis. Dere har vært hjelpsomme og fått meg til å tenke i litt andre baner ved å stille de rette spørsmålene og utfordre min tankegang. Takk for at dere har vært tilgjengelige og blant annet svart på mail til sent på kveld. Takk for omsorgen spesielt du, Margaret, har gitt meg i innspurten. Det setter jeg veldig stor pris på.

Uten mine medstudenter hadde jeg aldri klart å sitte like lenge på skolen og på lesesalen som det jeg har gjort. Takk for støtte i både opp og nedturer. Dere har vært gode diskusjonspartnere og gjort masterløpet lettere. Hadde det ikke vært for dere og de latterfylte pausene våre ville denne perioden sett ganske annerledes ut. Gleder meg til hyttetur.

Tusen takk – Strike a powerpose!

Takk til Charlotta som har hjulpet meg med oversettelsen av sammendraget. Takk til alle venner som har gitt meg støtte i innspurten og hatt troen på meg. En ekstra takk til Hilde og Bergliot som overrasket meg på lesesalen, og for at dere har vært en del av hele min studietid. Dere er gærne!

Selv om det å skrive en master har vært slitsomt kommer jeg aldri til å angre. Ved å fordype meg i et tema har jeg tilegnet meg mye kunnskap om noe jeg synes er viktig og relevant i læreryrket. I masterløpet har jeg blitt utfordret til å reflektere over ting jeg aldri ellers hadde gjort, hadde det ikke vært for forelesere og medstudenter. Takk!

Bergen, mai 2017

Ida Hammergren Stensli

## Innholdsfortegnelse

<b>Sammendrag</b> .....	<b>II</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>III</b>
<b>Forord</b> .....	<b>IV</b>
<b>Figurer</b> .....	<b>VIII</b>
<b>Diagrammer</b> .....	<b>VIII</b>
<b>1.0 Innledning</b> .....	<b>1</b>
<i>1.1 Bakgrunn for valg av tema</i> .....	<i>1</i>
1.1.1 Relevans og aktualitet .....	1
<i>1.2 Avgrensning og problemstilling</i> .....	<i>2</i>
1.2.1 Forskningsspørsmål .....	3
1.2.2 Begrepsavklaringer .....	3
1.2.2.1 Ukeslutt-test .....	4
1.2.2.2 Vurderingspraksis.....	4
<i>1.3 Tidligere forskning</i> .....	<i>4</i>
<i>1.4 Oppgavens oppbygging</i> .....	<i>5</i>
<b>2.0 Teori</b> .....	<b>7</b>
2.1 <i>Vurdering</i> .....	7
2.1.1 Vurderingsformålene formativ og summativ .....	8
2.1.1.1 Overlapping og fordeling av hovedformålene .....	10
2.1.1.2 Underveisvurdering og sluttvurdering: Begrepsforvirring .....	11
2.1.2 Framveksten av vurdering for læring i Norge .....	12
2.1.3 Kompetanse og mål .....	14
2.1.4 Tilpasset opplæring .....	15
2.1.4.1 Elevmedvirkning.....	16
2.2 <i>Accountability</i> .....	17
2.2.1 Norsk ansvarsstyring.....	18
2.2.2 PISA - et eksempel på ansvarsstyring .....	19
<b>3.0 Metode</b> .....	<b>20</b>
3.1 <i>Fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming</i> .....	<i>20</i>
3.2 <i>Kvantitativ metode</i> .....	<i>22</i>
3.2.1 Kvantitativ spørreundersøkelse.....	23
3.2.1.1 Gjennomføring.....	23

3.2.1.2 Analyse .....	24
<b>3.3 Kvalitativ metode .....</b>	<b>24</b>
3.3.1 Kvalitativt intervju .....	25
3.3.1.1 Intervjuguide .....	25
3.3.1.2 Informanter: kriterier og utvelgelse .....	26
3.3.1.3 Gjennomføring av intervju .....	27
3.3.2 Analyse .....	27
3.3.2.1 Transkripsjon .....	28
3.3.2.2 Tematisert tilnærming .....	29
<b>3.4 Kvalitet .....</b>	<b>30</b>
3.4.1 Reliabilitet og validitet .....	31
3.4.2 Etske hensyn .....	32
<b>4.0 Resultater og analyse.....</b>	<b>33</b>
4.1 Kvantitative data.....	33
4.1.1 Gjør bruk av ukeslutt-tester.....	35
4.1.2 Gjør ikke bruk av ukeslutt-tester .....	36
4.2 Kvalitative data .....	36
4.2.1 Presentasjon av informanter .....	37
4.2.2 Kategori 1: Hva ukeslutt-test er .....	38
4.2.2.1 Karoline .....	38
4.2.2.2 Hilde .....	38
4.2.2.3 Lene.....	39
4.2.2.4 Carina .....	40
4.2.3 Analyse av resultater fra kategori 1.....	41
4.2.3.1 Forklaring og opprinnelse .....	41
4.2.3.2 Hva slags kunnskap blir testet?.....	42
4.2.4 Kategori 2: Hvordan ukeslutt-test brukes.....	43
4.2.4.1 Karoline .....	43
4.2.4.2 Hilde .....	44
4.2.4.3 Lene.....	46
4.2.4.4 Carina .....	47
4.2.5 Analyse av resultater fra kategori 2.....	48
4.2.5.1 Gjennomføring av ukeslutt-test .....	48
4.2.5.2 Ukeslutt-testens innhold.....	50
4.2.6 Kategori 3: Hvorfor ukeslutt-test brukes .....	51
4.2.6.1 Karoline .....	51

4.2.6.2 Hilde .....	53
4.2.6.3 Lene .....	53
4.2.6.4 Carina .....	55
4.2.7 Analyse av resultater fra kategori 3.....	56
4.2.7.1 De viktigste argumentene for bruk av ukeslutt-test .....	56
4.2.7.2 Fordeler og ulemper .....	57
<b>5.0 Drøfting .....</b>	<b>59</b>
5.1 <i>Hva er en ukeslutt-test?</i> .....	59
5.1.1 Opprinnelse .....	60
5.1.2 Kunnskap, kompetanse og læringsmål – Hva testes?.....	61
5.2 <i>Hvordan brukes ukeslutt-test?</i> .....	62
5.2.1 Summativ eller formativ vurdering?.....	62
5.2.2 Tilpasset opplæring og elevmedvirkning .....	64
5.3 <i>Hvorfor brukes ukeslutt-test?</i> .....	66
5.3.1 De viktigste argumentene.....	66
5.3.2 Accountability .....	67
<b>6.0 Oppsummering.....</b>	<b>70</b>
<b>7.0 Veien videre .....</b>	<b>71</b>
<b>Litteraturliste .....</b>	<b>72</b>
<b>Vedlegg .....</b>	<b>77</b>
<i>Vedlegg 1: Informasjonsbrev til informanter .....</i>	<i>77</i>
<i>Vedlegg 2: Mail til skoleledere .....</i>	<i>78</i>
<i>Vedlegg 3: Kvantitativ spørreundersøkelse.....</i>	<i>79</i>
<i>Vedlegg 4: Intervjuguide .....</i>	<i>80</i>



## Figurer

Figur 1: Overlapping av formativt og summativt formål i vurderingspraksisen .....	10
Figur 2: God fordeling av vurderingsformålene. ....	11
Figur 3: Den hermeneutiske sirkel/spiral.....	22

## Diagrammer

Diagram 1: Resultat spørsmål 1 ”Gjøres det bruk av ukeslutt-tester ved deres skole?” .....	34
Diagram 2: Resultat spørsmål 3 ” Er hensikten med ukeslutt-tester drøftet?”. ....	35

## 1.0 Innledning

“Everything that can be counted does not necessarily count; everything that count cannot necessarily be counted”

- Albert Einstein -

### 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Vurdering er noe som interesserer meg og har fått mye oppmerksomhet gjennom mine studier på høyskolen. Gjennom praksis i jobb som lærer og i utdannelsen har jeg hørt om og observert bruk av noe mange kaller for ukeslutt-test. Derfor valgte jeg å skrive en eksamensoppgave om accountability og ukeslutt-test. Da jeg leste en kronikk av Siv M. Gamlem (2015) i forbindelse med oppgaven ble jeg sikker på at jeg skulle skrive om vurdering og ukeslutt-test, i min masteroppgave. Kronikken handler om fredagstester/målprøver, som er andre navn på ukeslutt-tester, og Gamlem (2015) stiller spørsmål ved hva intensjonen med disse testene er. Dette inspirerte meg til å forske på hva lærere som bruker disse testene sier om hvorfor og hvordan de bruker ukeslutt-tester, for kanskje å få svar på hva deres intensjon er. Gamlem (2015) beskriver testen og hun sier at den baserer seg på elementer fra det faglige innholdet de har holdt på med den siste perioden, som kan være en eller flere uker. Hun skriver at det på noen skoler blir gjennomført ukeslutt-tester fra 1.klasse hvor elever etter endt periode skal vise i hvilken grad de har lært det som har vært målet (Gamlem, 2015). Hun oppsummerer kronikken med tre problemer knyttet til testene. Testene skaper fragmentering av lærestoff og læring, er et grunnlag for sammenligning og nederlagsfølelse, og hyppigheten av testingen tar på for alle elever (Gamlem, 2015).

#### 1.1.1 Relevans og aktualitet

Vurdering har vært tema i en pågående debatt i flere år og hovedfokuset har vært PISA og nasjonale prøver, men det er også blitt skrevet om ukeslutt-tester i kronikker og ulike artikler. PISA, Programme for International Student Assessment, er en internasjonal undersøkelse som gjennom å teste elevers ferdigheter og kunnskaper mener at de kan evaluere lands utdanningssystemer (OECD, u.å.). Utdanningsdirektoratet (2016a) skriver på sine nettsider at ”Føremålet med nasjonale prøver er å gi skolene kunnskap om elevane sine grunnleggende ferdigheter i lesing, rekning og engelsk.”. Denne kunnskapen er ment for å være med på å danne grunnlag for undervisvurdering og kvalitetsutvikling (Utdanningsdirektoratet, 2016a).

Debatten har mest sannsynlig vært med på å påvirke og forsterke mine meninger om testingen på barnetrinnet (Gamlem, 2015; Hulthin & Sæther, 2016; Nohre-Walldén, 2013; Traavik, 2015) (Bomann, 2017). Derfor har jeg valgt å intervjuere lærere for å høre deres grunner til hvorfor de gjør bruk av vurderingsmetoden ukeslutt-test.

Selv om jeg har opplevd bruk av ukeslutt-tester og lest om det i ulike kronikker trengte forskningen til denne oppgaven et større grunnlag for å kunne hevde sin relevans og aktualitet. Ukeslutt-test er det skrevet minimalt om i vitenskapelig forstand, og jeg har ikke funnet empiri rundt bruken av det. Jeg har undret meg over hvor hyppig utbredelsen av ukeslutt-test egentlig er, og ønsket derfor å få en bekreftelse eller avkreftelse på det ved bruk av en spørreundersøkelse. Spørreundersøkelsen gikk ut på at rektorene skulle svare på om det ble gjort bruk av ukeslutt-tester ved deres skole og om bruken var noe kollegiet hadde snakket om. Resultatene fra spørreundersøkelsen (pkt 4.1) viste at det å forske på dette område var relevant.

Vurdering er et aktuelt tema å forske på siden det er lovfestet at lærere og skoler skal drive med vurdering, og det er noe alle elever har rett på (Kunnskapsdepartementet, 2016b; Opplæringslova, 1998). Hele vurderingsforskriften (Forskrift til opplæringslova, 2016, Kapittel 3.) ble endret i 2009 og det er senere gjort mindre endringer fra 2010 til 2016, hvor de siste endringene trådte i kraft 1. januar 2017. Så det er viktig at de som skal styre vurdering i praksis følger med på endringer som blir gjort og holder seg oppdatert. Siden 2010 har det pågått en nasjonal satsing på vurdering for læring. Den bygger på forskning og erfaringer fra flere land og ble videreført i 2013 (Utdanningsdirektoratet, 2015c). Satsingen bygger også på prosjektet *Bedre vurderingspraksis* (Utdanningsdirektoratet, 2009) og fire prinsipper for god undervisningsvurdering (Utdanningsdirektoratet, 2015a) (pkt 2.1.1.2). Det overordnede målet med satsingen er ” at skoleeiere, skoler...skal videreutvikle en vurderingskultur og en vurderingspraksis som har læring som mål.” (Utdanningsdirektoratet, 2015c).

## 1.2 Avgrensning og problemstilling

Dette studiet har vurdering som overordnet tema, og temaet er blitt avgrenset ved å fokusere på hvordan og hvorfor lærere bruker ukeslutt-test. Dette valget er tatt fordi ukeslutt-test blir brukt i skolen, men det finnes ingen eller lite teori rundt bruken av vurderingsmetoden. Spørsmål rundt bruken av ukeslutt-test er derfor interessant og viktig å få svar på. Avgrensingen skal bidra til å belyse sider ved ulike læreres vurderingspraksis og gå nærmere inn på hvorfor og

hvordan lærere gjør bruk av ukeslutt-test. Det er spennende å få et innblikk i hvilke argumenter lærerne har for bruk av vurderingsmetoden og hvordan de bruker den: før, under og etter testsituasjonen. Det er viktig at læreren som profesjonsutøver har gode begrunnelser for sine valg, og det kan være relevant for leseren å få et innblikk i informantenes begrunnelser, for selv å kunne tenke over egne valg i sin vurderingspraksis. Studiet har følgende problemstilling:

*Hvordan bruker lærere ukeslutt-test, og hvorfor tar de den i bruk som en del av sin vurderingspraksis?*

### 1.2.1 Forskningsspørsmål

I denne masteroppgaven har jeg valg å fordele forskningsspørsmålene mine under tre kategorier: 1. Hva ukeslutt-test er, 2. Hvordan ukeslutt-test brukes, og 3. Hvorfor ukeslutt-test brukes. Kategoriene er blitt brukt gjennom hele forskningen og preger oppbyggingen av intervjuguiden (vedlegg 4) og strukturen i kapitlene *Resultater og analyse* (pkt 4.0) og *Drøfting* (pkt 5.0). Under kategori 1. har jeg forskningsspørsmål som handler om hva en ukeslutt-test er. Hvordan har informantene fått vite om ukeslutt-test? Hva sier informantene at en ukeslutt-test er og hva kan teori om vurdering fortelle meg? Ukeslutt-test er som sagt en vurderingsmetode det er skrevet minimalt om, så det er viktig å finne et svar på hva ukeslutt-test er for å danne et grunnlag for de resterende spørsmålene. Jeg har lurt på om ukeslutt-test har et formativt eller summativt formål, så for å finne svaret på blant annet dette har jeg under kategori 2. spørsmål som går på hvordan vurderingsmetoden brukes i praksis. Brukes testresultatene i den videre opplæringen? Spørsmålet om vurderingsformålet er formativt eller summativt kan også knyttes til kategori 1. fordi formålet sier noe om hva en ukeslutt-test er. Kategori 3. er nok den mest omfattende kategorien med flest forskningsspørsmål under seg. Her vil jeg prøve å finne svar på hvorfor informantene velger å ta i bruk ukeslutt-test. Hvilke begrunnelser for valg av bruk har informantene? Hva har påvirket informantene til å ta i bruk ukeslutt-tester, og hvilke nytte ser de ved bruken av ukeslutt-testene? Kategoriene går litt inn i hverandre på den måten at jeg må inn i resultater fra en kategori for å besvare spørsmål i en annen.

### 1.2.2 Begrepsavklaringer

For å gjøre problemstillingen så tydelig som mulig er begrepene *ukeslutt-test* og *vurderingspraksis* avklart nedenfor. Avklart med tanke på hvordan begrepene brukes i denne oppgaven. Et av forskningsspørsmålene dreier seg om hva en ukeslutt-test er, men jeg velge

allerede i innledningen og legge frem en avklaring fordi begrepet blir brukt gjennom hele oppgaven. Forskningsspørsmålet er rettet mot hva informantenes utsagn kan si at en ukeslutt-test er.

#### *1.2.2.1 Ukeslutt-test*

En ukeslutt-test er en type uformell test siden det er en vurdering uten karakter, og har ikke konsekvenser for standpunkt (Engh, 2011, s. 31). Jeg velger å bruke Gamlem (2015) sin forståelse av hva en ukeslutt-test er før resultatene fra intervjuene er lagt frem, analysert og drøftet. Som tidligere nevnt (pkt 1.1) beskriver Gamlem (2015) ukeslutt-test som en test basert på elementer fra det faglige innholdet klassen/gruppa har holdt på med den siste perioden, som kan være en eller flere uker. I informasjonsskrivet til informantene (se vedlegg 1) valgte jeg å legge ved en selvdefinering på hva en ukeslutt test er. Den baserte seg på egne erfaringer, og lyder som følger: Ukeslutt-test er en test lærere/skoler anvender torsdager eller fredager for å få et bilde av elevenes måloppnåelse sett i relasjon til ukens/periodens læringsmål. Ukeslutt-test har mange ulike navn og blir blant annet kalt ukeprøve/test, ukesluttprøve/test, fredagsprøve/test og målprøve/test. I egen praksis, som student og i jobb som lærer, har jeg hørt ordene ukeslutt og ukeslutt-test bli brukt når vurderingsmetoden er blitt omtalt og det er ukeslutt-test jeg velger å bruke i denne oppgaven.

#### *1.2.2.2 Vurderingspraksis*

Vurderingspraksis er ikke et ord som står beskrevet i Pedagogisk ordbok (Bø & Helle, 2013), men deles ordet i to finner vi både vurdering (*vurdering uten karakter*) og praksis. Praksis har mange ulike forklaringer i den pedagogiske verden, men slik ordet skal forstås i oppgavens problemstillingen handler det om læreres vaner og måter de gjør ting på rent praktisk (Bø & Helle, 2013). Vurdering uten karakter ble tidligere kalt uformell vurdering, og er i følge Bø & Helle (2013) den kommentaren læreren gir eleven etter utført arbeid. Denne kommentaren kan også komme underveis i en arbeidsprosess. Vurdering kan beskrives som det å innhente informasjon om elevers kompetanse, og det er formålet (pkt 2.1.1) med vurderingen som bestemmer hvordan informasjonen brukes (Slemmen, 2010).

### *1.3 Tidligere forskning*

I dette masterstudie er det som sagt ikke blitt funnet teori eller forskning om hva en ukeslutt-test er eller om bruken av ukeslutt-test i skolen. Det er gjort søk i ulike databaser med ulike

navn på vurderingsmetoden, og det eneste som er å finne er kronikker, avisartikler og linker som fører til ulike skolars hjemmesider. Det er gjort søk med de ulike kombinasjonene av navn (pkt 1.2.2.1) uten hell. I faglitteratur har jeg kommet over navnet *fredagstest* en gang, og det er i Roar Engh (2011, s. 56) sin bok om vurdering for læring i skolen. Fredagstest blir nevnt når han stiller spørsmålet ”Hvorfor er det viktig med et alternativ til dagens praksis med utstrakt bruk av fredagstester og andre prøver?”, under overskriften *Vurdering for læring - tester*. Han fortsetter med å si at spørsmålet er knyttet opp mot ordet hensikt og hva som er intensjonen med prøvene (Engh, 2011).

Selv om det ikke er forsket på ukeslutt-test er det forsket på bruken av andre tester/prøver med fokus på lærerens bruk. Werler og Færevaa (2017) har forsket på bruken av nasjonale prøver gjennom blant annet å intervjuere lærere. Dette har de gjort for å finne ut hvordan informasjon fra nasjonale tester brukes for å forbedre og utvikle arbeidet med opplæringen under press fra høyere hold. De skriver at i følge Kunnskapsdepartementet kan testene forbedre elevens læring, men deres forskning viser at testsystemet ikke er designet for å forklare årsaken eller prosessen bak de målte resultatene (Werler & Færevaa, 2017). De mener at dette skaper en paradoksal situasjon siden lærerne ikke får kjennskap til hva som må forandres for å legge til rette for bedre opplæring. De har også funnet at lærere bruker testens data og ikke egen begrunnelse som et gyldig grunnlag overfor foreldre blant annet (Werler & Færevaa, 2017).

## 1.4 Oppgavens oppbygging

Denne oppgaven er delt inn i 7 kapitler og i første kapittel presenteres bakgrunn for valg av tema, relevans og aktualitet, avgrensning og problemstilling hvor forskningsspørsmålene blir presenter og to begrepsavklaringer. Det er også skrevet litt om tidligere forskning eller mangelen på det. **Kapittel 2** tar for seg teoretiske tilnærminger som er valgt for å kunne belyse oppgavens tema og forskningens resultater. Det er skrevet om vurdering med fokus på hovedformålene, fremveksten av vurdering for læring, kompetansebegrepet og tilpasset opplæring. Det er også skrevet om accountability hvor det blir forklart hva som ligger i begrepet ved å belyse norsk ansvarsstyring og PISA ”sjokket”. **Kapittel 3** er metodekapittelet og her blir det gjort rede for studiens fenomenologisk-hermeneutiske tilnærming. De to metodene brukt i studien blir belyst i dette kapittelet med størst vekt på bruken av den kvalitative metoden. Jeg presenterer hvordan resultatene er analysert og tar for med forskningens kvalitet gjennom å se på reliabilitet, validitet og etiske hensyn. Resultater og analyse av det innsamlede datamaterialet

vil bli presentert i **kapittel 4**. Jeg har valgt å presentere resultatene, fra bruk av de to metodene, kronologisk i forhold til når de ble anvendt i prosessen. Datamaterialet som legges frem skal bli sett i lys av teori for å trekke ut ulike tema som skal drøftes. **Kapittel 5** er drøftingskapittelet hvor de ulike temaene, trukket frem i analysen, vil bli drøftet opp mot ulike teoretiske perspektivet og tolkninger av resultatene. Etter drøftingen vil det følge en kort oppsummering, i **kapittel 6**, over hva som er kommet frem i dette studiet. Helt til sist tar jeg for meg veien videre. **Kapittel 7** skal sette lys på hvordan forskningen videre kan arte seg, og hva jeg kunne tenke meg å gjøre hadde jeg hatt bedre tid eller flere oppgaver som skulle skrives.

## 2.0 Teori

Teori presentert i dette kapitlet blir lagt frem for å kunne forklare og redegjøre ulike begreper og tanker som senere vil bli drøftet opp mot resultater fra analysen. Teorien blir lagt frem for å kunne besvare problemstilling, forskningsspørsmål og sammen med resultatene fra den kvalitative og kvantitative forskningen. Forskningsspørsmålene er som tidligere nevnt fordelt under tre kategorien. Disse kategoriene går ut på H... Etter analyseringen av resultatene har det dukket opp flere sentrale temaer som kan være med å belyse problemstilling og forskningsspørsmål. Derfor bygger noe av teorien på disse temaene. Vurdering er det overordnede temaet i denne oppgaven med fokus på vurderingsmetoden ukeslutt-test. Det er derfor viktig at vurdering og enkelte sentrale ord knyttet til dette temaet blir belyst som for eksempel summativ og formativ vurdering, underveisvurdering og tilpasset opplæring. Tanken bak accountability vil også bli lagt frem fordi det kan tenkes at informantene er...

### 2.1 Vurdering

Lærere har alltid vurdert sine elever og vurdering er nært knyttet til undervisning (Engh, 2011, s. 18). I det pedagogiske feltet brukes det mange begreper andre yrkesgrupper aldri bruker når det snakkes om elevers prestasjoner. Roar Engh (2011) skriver at noen av disse er kjennetegn på måloppnåelse, fremovermelding, vurdering for læring, mappevurdering, læringsamtaler og grupperelatert vurdering. Vurdering kan både ha positive og negative effekter viser en rekke undersøkelser (Slemmen, 2010, s. 27), og det foreligger en del forskning som viser at mange bruker vurdering slik at det hemmer i stedet for å fremme den (Engh, 2011, s. 55) Respons og kommentarer elever får kan være avgjørende når det kommer til barnets læring (Engh, 2011, s. 105), og tenker man at vurdering kun er karakterer eller prøver/tester med stort fokus på resultat kan læreres vurdering gå negativt utover elevers motivasjon. For å kunne fremme læring er det viktig at vurdering ses på som noe mer enn dette slik at læreren flytter fokuset over på de ulike prosessene i klasserommet (Black & Wiliam, 2010; Slemmen, 2010). Trude Slemmen (2010) skriver at vurdering både er kontroll og læring, og at det ene ikke trenger å utelukke det andre. Det kan være viktig at læreren har kontroll på den måten at hen vet hvor eleven befinner seg i forhold til de læringsmål som er satt for perioden, og slik informasjon kan innhentes ved hjelp av vurdering (Slemmen, 2010, s. 28). Vurdering har en nær relasjon til motivasjon for læring, og om det kontrolleres for ofte kan det resultere i tapt motivasjon for elever som presterer lavt (Engh, 2011, s. 56)



Alle elever har rett til vurdering, og i *Forskrift til opplæringslova* (2016) kapittel 3, om individuell vurdering i grunnskolen og i videregående opplæring, står det i §3-1 *Rett til vurdering* at ”Retten til vurdering inneber både ein rett til undervegsvurdering og sluttvurdering og ein rett til dokumentasjon av opplæringa”. I tillegg til denne forskriften står det i Kunnskapsløftet, under *Prinsipper for opplæringen*, at ”Vurdering og rettleiing skal vere med på å styrkje motivasjonen for vidare læring.”, og at eleven skal kunne delta i egen vurderingen (Kunnskapsdepartementet, 2015). I *St.meld. nr.11* (Kunnskapsdepartementet, 2009), under *2.1 Lærerrollen*, kommer det frem at læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2016b) og det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet (Utdanningsdirektoratet, 2010) legger stor vekt på å vurdere elevenes faglige læringsutbytte og at dokumentasjon av elevenes kompetanse skal brukes. Det skal brukes i det daglige arbeidet med å styrke elevens læring på ulike trinn og som et grunnlag for et langsiktig utviklingsarbeid (Kunnskapsdepartementet, 2009). Eksemplene over viser at vurdering er noe en lærer skal og må gjøre fordi det er fastsatt i ulike lover, forskrifter, læreplanverk, stortingsmeldinger og så videre.

### 2.1.1 Vurderingsformålene formativ og summativ

Formativ og summativ vurdering er begreper som brukes for å beskrive to hovedformål ved vurdering, og må ikke ses på som to forskjellige typer vurdering eller misoppfattes som beskrivelser av de ulike vurderingsmetodene (Harlen, 2006, s. 104) (Slemmen, 2010, s. 61). Begrepene må ses på som beskrivelser av formålet de ulike metodene har, og en metode kan ha begge formålene. I denne oppgaven kommer jeg til å bruke ’summativ vurdering’ når jeg mener vurdering med summativt formål og ’formativ vurdering’ når det er snakk om vurdering med formativt formål. Begrepene vurdering for læring og vurdering av læring blir mye brukt i norsk skole i dag og jeg velger i denne oppgaven og sidestille begrepene formativ vurdering med vurdering for læring og summativ vurdering med vurdering av læring. Begge versjonene kommer til å bli brukt siden enkelte kilder bruker kun vurdering for og vurdering av læring.

Formativ og summativ vurdering er blitt kjente begreper i dagens utdanningsdiskusjon, og har sin opprinnelse fra Scriven (1967) skrevet om i John Gardner (2006, s. 2), Black og Wiliam (1996, s. 537) og Slemmen (2010, s. 58) i tillegg til andre kilder om vurdering. Begrepene var ikke direkte knyttet opp mot læring, men heller evaluering av for eksempel en læreplan. Siden den gang har begrepene utviklet seg, gjennom ulike forskere, til å bli et begrep knyttet opp mot læring (Slemmen, 2010; Wiliam & Black, 1996). I 1996 kom Paul Black og Dylan Wiliam ut med en artikkel hvor de legger frem sin forskning rundt formativ og summativ vurdering i en

læringsprosess (Nuffield Foundation, u.å; Wiliam & Black, 1996). Black & Wiliam har senere skrevet flere artikler og brosjyrer om temaet, og i sin kjente artikkel "Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment" skriver de at om vurdering skal fremstå som formativ må bevis brukes for å forandre læringssituasjonen på den måten at det møter elevens behov (Black & Wiliam, 2010). Denne formuleringen trekker linjer mot tilpasset opplæring som står sentralt i norsk skole i dag (se punkt 2.1.4).

Forskjellen på formativ og summativ vurdering kan sammenlignes med det å lage en suppe (Slemmen, 2010; Wølner, 2009). Når kokken smaker på suppen underveis i matlagingen kan det tilføyes flere ingredienser for å forbedre smaken på suppen og oppnå et bedre resultat. Dette kan ses på som formativ vurdering. Når suppen blir servert til gjestene og de vurderer smaken kan det sammenlignes med summativ vurdering. Gjestene vurderer et sluttprodukt det ikke går an å gjøre så mye med (s. 61; s. 168). Vurderingen gjestene gir kan allikevel være til nytte for kokken når hen skal lage suppe en annen gang, siden en summativ vurdering kan være nyttig i nye sammenhenger (Wølner, 2009, s. 168) og resultatet blir da brukt formativt. Dette er en veldig enkel forklaring, men setter ord på det viktigste for å forstå forskjellen mellom vurderingsformålene. I en gjennomgang av evaluering og vurdering innen utdannings i Norge, utført av OECD (Nusche, Earl, Maxwell, & Shewbridge, 2011), henvises det til Western and Northern Curriculum Partnership (2006) når formålene de mener er fundamentalt forskjellige forklares:

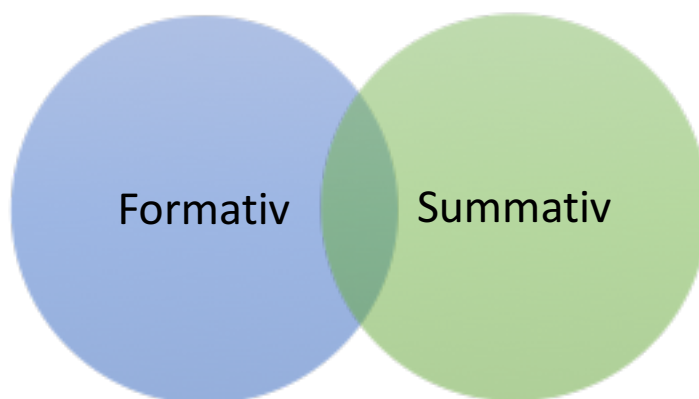
Formativ vurdering er en prosess der man avdekker aspekter ved læringen mens den utvikles, ved hjelp av de formelle og uformelle metodene som er best for formålet... Summative vurderinger brukes derimot for å bekrefte hva elevene vet og kan, for å avdekke om de har oppnådd utbyttet beskrevet i læreplanen... (Nusche et al., 2011)

Summativ vurdering kan minne om det å evaluere, og det er sjelden rom for elevmedvirkning (Dobson, Eggen, & Smith, 2009). Denne formen for vurdering har ofte bestemte kriterier, foregår på et bestemt tidspunkt og blir ofte summert eller satt karakter på (Dobson et al., 2009; Slemmen, 2010). Med summert menes det at det blir brukt karakterer, prosenter eller nivåinndeling, som også vil si at det å skrive 11 av 15 riktige er en form for summering. Det er en form for summering siden det sier noe om hvor mange riktige eleven fikk av antall mulige. Det kan ses på som en form for utvidet karakterskala.

På tross av at summative prøver har liten plass et ”vurdering for læring”-perspektiv skriver Engh (2011) at det er urealistisk å tro at lærere kommer til å slutte med bruken av prøver som utelukkende gir et bilde av elevenes nåværende kompetanse. Det er derfor viktig å utvikle metoder som gjør at resultatene kan brukes formativt som et grunnlag for videre didaktisk arbeid (Engh, 2011, s. 57). Formativ vurdering skiller seg fra det summative på den måten at tilbakemeldinger kommer underveis, som vil si at det går an å foreta endringer i det pågående arbeidet. Black & Wiliam (1996) skriver at formativ vurdering ikke er et nytt fenomen, men at så godt som all vellykket læring bygger på å tilpasse undervisningen på bakgrunn av vurderinger gjort underveis i prosessen (s. 538). Selv om fenomenet formativ vurdering ikke er nytt med tanke på vellykket læring, vil et felles begrep være med på å utvikle bruken slik at lærere og pedagoger kan nytte begrepet uten å måtte forklare og utbrodere alt.

#### *2.1.1.1 Overlapping og fordeling av hovedformålene*

De to hovedformålene med vurdering er som sagt det formative og summative. Har metoden et formativt eller summativt formål? Noen vurderingsmetoder har kun ett formål mens andre har to. Det finnes mange ulike vurderingsformer hvor summativ og formativ vurdering overlapper hverandre. Slemmen (2010) skriver at nasjonale prøver skal på den ene siden gi informasjon til interessegrupper om elevenes resultater og på den andre siden legge ett grunnlag for å kunne tilpasse opplæringen. Ukeslutt-tester kan vise seg å være et eksempel på dette på samme måte som nasjonale prøver kan være det. Vurderingsmetoder har altså enten et formativt formål, summativt formål eller en kombinasjon/overlapping av begge. Figur 1 og 2, nedenfor, er hentet fra en videoforelesning av Henning Fjørtoft om formativ og summativ vurdering (Fjørtoft, u.å).



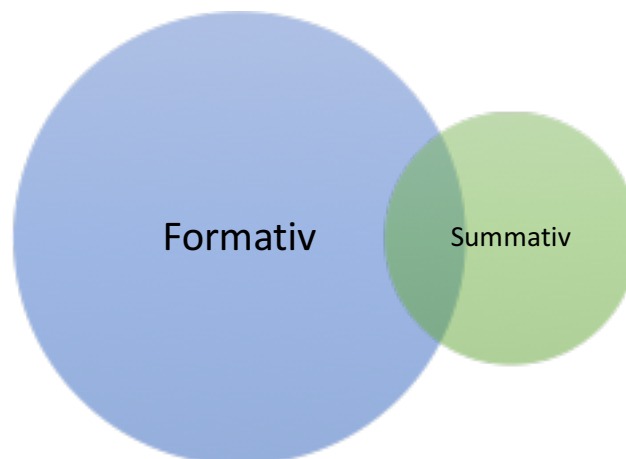
*Figur 1: Overlapping av formativt og summativt formål i vurderingspraksisen*

*Figur 1* illustrere hvordan hovedformålene, formativ og summativ, kan stå alene, men også overlapper hverandre. Det er ofte vanskelig å skille vurderingsformålene fra hverandre (Fjørtoft,

u.å) Vurderingsmetoder som nytter seg av begge formålene kan plasseres i overlappingen, og informasjon fra summativ vurdering kan bli brukt som bevis for videre læring – formativ bruk av summative prøveresultater (Fjørtoft, u.å). For å kunne vurdere summativt må informasjon fra formativ vurdering brukes (Harlen, 2006). Så overføring av informasjon mellom de to formålene går begge veier, og ikke bare fra et summativt til et formativt formål. Lærere bør for eksempel ikke lage en test uten å benytte seg av informasjon innhentet ved hjelp fra den formative vurderingen som foregår i klasserommet.

Fjørtoft (u.å) sier at balansen mellom de to formålene ikke bør være fordelt likt, men at det ideelle er at læreren bruker mest formativ vurdering siden det har en langt større effekt på elevenes læringsutbytte. En god fordeling er illustrert i Figur 2, og på barnetrinnet kan det være ekstra viktig at det formative formålet får størst plass i vurderingspraksisen. I OECDs (Nusche et al., 2011) gjennomgang av evaluering og vurdering i Norge advares det mot å blande sammen vurderingsformålene og de skriver at:

Sammenblendingen av de to formålene innebærer en fare for at den nasjonale satsingen på formativ evaluering oppfattes av lærerne som et nytt navn på noe de allerede gjør. Det kan muligens styrke bruken av rutinemessige vurderinger i skolen som en forberedelse til mer summative vurderinger (Nusche et al., 2011, s. 55).



Figur 2: God fordeling av vurderingsformålene.

### 2.1.1.2 Underveisvurdering og sluttvurdering: Begrepsforvirring

Kunnskapsdepartementet bruker to begreper om vurdering som foregår i grunnskolen. Disse er underveisvurdering og sluttvurdering, og i *Forskrift til opplæringslova* (2016) §3-17 står det at ”Sluttvurderingar i grunnskolen er standpunkt karakterar og eksamens karakterar”. Dette vil si

at i følge forskriften skal det kun gjøres bruk av undervisvurdering på barnetrinnet, og ikke sluttvurdering. Slik begrepene brukes i *Forskrift til opplæringslova* (2016) vil det være feil å sammenligne undervisvurdering med formativ vurdering og sluttvurdering med summativ vurdering siden vurdering med begge formål foregår på barnetrinnet, i undervisvurderingen. Slemmen (2010, s. 60) har valgt å sammenligne undervisvurdering med formativ vurdering når hun første gang presenterer vurderingens to hovedformål i sin bok om vurdering for læring i klasserommet. Slemmen (2010) sin tilnærming blir ukorrekt om man skal forholde seg til forskriftens formuleringer og samtidig se til praksisen som foregår i dagens skole.

Det virker som det er mye forvirring rundt begrepene og Andreassen & Gamlem (2009) skriver at sluttvurderinger er noe som foregår på barnetrinnet, i form av sluttvurdering uten karakter i en summativ form. Denne tilnærmingen blir også feil sett opp mot det som står om sluttvurdering i forskriften (*Forskrift til opplæringslova*, 2016). I en presentasjon, laget av Therese N. Hopfenbeck (2016, s. 11) i forbindelse med en samling knyttet opp mot nasjonal satsing på vurdering for læring, settes begrepene undervisvurdering og sluttvurdering opp mot hverandre i en tabell. Presentasjonen ligger ute på [udir.no](http://udir.no) i forbindelse med informasjon til deltakere av satsingen, pulje 6 (Utdanningsdirektoratet, 2015b). I tabellen sidestilles sluttvurdering med summativ vurdering og undervisvurdering med formativ vurdering (Hopfenbeck, 2016, s. 11). Det er kanskje et ønske at undervisvurderingen kun skal være formativ, men er det slik i praksis? Gamlem (2015) skriver at ”Dersom fredagstester eller målprøver skal fungere innenfor en undervisvurdering er det viktig at resultatene eller informasjonen blir brukt systematisk for elevers videre læring og for bedre mestring og prestasjon. Altså som vurdering for læring”. Blir disse prøvene for eksempel brukt som dokumentasjon eller med fokus på antall rette svar er de lite læringsfremmende og kan utgjøre et faremoment som hemmer læring og svekker elevers motivasjon (Gamlem, 2015). Skal ukeslutt-tester brukes burde de brukes som et verktøy for oppfølging og tilpasset opplæring.

### 2.1.2 Framveksten av vurdering for læring i Norge

Vurdering er først og fremst et virkemiddel for å fremme læring, men valg rundt hva som er riktig vurderingspraksis avhenger av hva slags syn man har på læring og hvilket kunnskapssyn man har (Dobson et al., 2009, s. 13). Selv om vurdering har en sentral rolle i all læring har det ikke alltid vært like stor vekt på vurdering i norsk skolepolitikk. Med nytt læreplanverk i 1997 kom en ny formulering av læringssynet med økt vekt på vurdering med en ny funksjon. Eleven ble midtpunktet i vurderingen, og elevmedvirkning, egenvurdering, formulerte kriterier og

begrunnelser ble sentralt for å styrke elevenes læringsprosess (Haugtveit, 2005, s. 417). Læreplanverket gikk fra en 'tradisjonell formidlingspedagogikk' til en 'moderne aktivitetspedagogikk', og det ble for eksempel satt krav om hvor mye av undervisningstiden som skulle gå til prosjektarbeid (Hølleland, 2007, s. 23). Omleggingen ble vanskelig for mange, spesielt på de høyere trinnene, og i kombinasjon med de omfattende og fagspesifikke læreplanene valgte mange lærere å kun fokusere på deler av målene. Evalueringen av Reform 97 viser at forskjellene mellom skoler og fra en klasse til en annen ble større på grunn av læreres ulike valg (Hølleland, 2007, s. 24). I 2001 startet et prosjekt som gikk ut på å undersøke læreres vurderingspraksis, og det het 'Vurdering som profesjonsfaglig kompetanse'. Resultater fra undersøkelsen viste at lærere hadde forstått at vurderingspraksis er en viktig del av profesjonskompetansen, og de så på seg selv som veiledere som skulle legge til rette for elevenes utvikling (Haugtveit, 2005, s. 429)

Vurderingskulturens forandringer og satsningen på vurdering for læring i Norge er i stor grad påvirket av Assessment Reform Group (ARG) som var en britisk forskergruppe som startet opp på slutten av 80-tallet (Nuffield Foundation, u.å). De arbeidet med å skape et alternativ til testkulturen som preget det engelske skoleverket (Nuffield Foundation, u.å). Vurdering for læring ble en eksportvare for Storbritannia og vurdering for læring har blitt et moteord i skolesammenheng (Dobson, 2011). I 2010 ble ARG oppløst, og samme året startet den nasjonale satsingen på 'vurdering for læring' opp i Norge (Nuffield Foundation, u.å) (Utdanningsdirektoratet, 2015c). Utdanningsdirektoratet (2015c) skriver at satsningen har som overordnet mål at skoleeiere, skoler og lærebedrifter skal videreutvikle en vurderingskultur og vurderingspraksis hvor læring er målet. Satsingen tar utgangspunkt i fire prinsipper for god undervisningsvurdering og dette ble videreført i 2013 til å også gjelde læreres og instruktørers vurderingskompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2015c). Selv om det satses på vurdering for læring mener Engh (2011, s. 57) at det kan være vanskelig å stille spørsmål til en praksis man selv har stått for i mange år som lærer, og selv er blitt utsatt for som elev.

Gjeldende Generell del og Prinsipper for opplæringen skal i disse dager erstattes av en ny generell del, og Kunnskapsdepartementet la ut et høringsutkast i mars 2017 hvor de blant annet tok opp Prinsipper for skolens praksis (*Overordnet del - verdier og prinsipper. Høringsutkast fra kunnskapsdepartementet 10.03.17*, 2017). Der kommer det frem at vurderingens formål primært er å fremme læring, og det står at lærere må utvise et profesjonelt skjønn i sin vurdering av elevene (*Overordnet del - verdier og prinsipper. Høringsutkast fra kunnskapsdepartementet*

10.03.17, 2017). Disse punktene støtter opp under ideen om vurdering for læring. Det står også at ”Overdreven vekt på dokumentasjon og rangering kan svekke den enkeltes selvbylde eller hindre utviklingen av et godt læringsmiljø” (*Overordnet del - verdier og prinsipper. Høringsutkast fra kunnskapsdepartementet 10.03.17, 2017, s. 16*). Denne setningen er viktig og kan ses på som en kritikk av den hyppige dokumenteringen/testingen av elevers læring som foregår ved mange skoler i dag. Blir for eksempel ukeslutt-test brukt for hyppig kan det bidra til å svekke elevers selvbylde slik høringen hevder. Det blir spennende å se om denne setningen overlever høringsrunden.

### 2.1.3 Kompetanse og mål

Engh (2011) skriver at vurderingspraksisen tidligere ble koblet sammen med en form for kontroll, og vurderingen pekte bakover på om eleven hadde gjort det som var pålagt i stedet for fremover på hva eleven kunne få til. Det var en oppfatning om at læring var noe som kunne måles og kvantifiseres, men tar man en titt på læreplanens kompetansemål kan man se at de aller fleste ikke lar seg måle (Engh, 2011, s. 55). I St.meld. nr. 30, *Kultur for læring*, kommer det frem at kompetanse kan beskrives som evnen til å møte komplekse utfordringer og er forstått som hva man gjør og får til i møte med utfordringene (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004). ”Et viktig grunnlag for læring og utvikling blir derfor at elever og lærlinger settes i situasjoner hvor de får relevante utfordringer for å utvikle sin kompetanse” (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004, s. 31).

I St.meld. nr. 30 (2004) ble det slått fast at kompetansemål skulle bli en del av læreplanene og elevenes læringsutbytte skulle uttrykkes som kompetanse. I høringer fra 2014 og 2015 anbefalte utvalget at kompetansebegrepet skulle videreføres (Kunnskapsdepartementet, 2016a). Utvalgene med Sten Ludvigsen som leder, foreslo blant annet en ny og breiere definisjon av kompetansebegrepet som inkluderte sosial og emosjonell læring og utvikling. De la frem fire kompetanseområder som burde prioriteres i fremtidens skole (NOU 2015: 8, 2015). Ett av disse områdene gikk på fagspesifikk kompetanse. I Meld.St. 28, *Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*, er det utformet en kompetansedefinisjon for fagfornyelsen (les: fagspesifikk kompetanse), og den er: ”Kompetanse er å tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning” (Kunnskapsdepartementet, 2016a, s. 28).

Utdanningspsykologen Benjamin Bloom (1956), henvist i Slemmen (2010), er kjent for sin klassifisering av kunnskapsnivåer, bedre kjent som Blooms taksonomi. Han utviklet denne taksonomien for å hjelpe undervisningsplanleggere til å utvikle ulike læringsmål (Slemmen, 2010, s. 51). Taksonomien består av seks nivåer og det første nivået kalles for faktakunnskap, som går ut på at eleven kan oppfordres til å gjengi spesifikk informasjon fra hukommelsen. De neste nivåene er; forståelse, anvendelse, analyse, syntese og vurdering. På forståelsesnivået kan eleven oppfordres til å gjengi det de har lært på en bearbeidet måte og ved for eksempel å knytte det til noe de har lært tidligere. Anvendelsesnivået går ut på at eleven skal kunne overføre kunnskapen til praksis ved for eksempel å lage en modell eller benytte seg av stor forbokstav når det skrives en tekst. Det sjette nivået, vurdering, går ut på at elevene utvikler sin kritiske tankeevne gjennom for eksempel å undersøke om arbeidet er i tråd med kriterier, som er en del av denne tankeevnen. Kunnskap utgjør deler av den kompetansen elever skal tilegne seg og må derfor ikke isoleres fra kompetansebegrepet (Slemmen, 2010, s. 50). Selv om taksonomien ble utviklet for over 60 år siden er den fortsatt gjeldene i forholdt til kompetansebegrepet, og kan hjelpe undervisere til å utforme læringsmål slik at elever har muligheten til å tilegne seg den kompetansen de skal. Utdanningsdirektoratet (2016b) har en side på sine nettsider som går ut på å forstå hva kompetanse er, slik at det lokale arbeidet med læreplaner for fag blir riktig utført. Her står det blant annet om hva det betyr å mestre komplekse utfordringer og hva det betyr å vise kompetanse i konkrete situasjoner (Utdanningsdirektoratet, 2016b).

#### 2.1.4 Tilpasset opplæring

Det å tilpasse opplæringen for alle elever kan være en stor utfordring og selv de mest erfarne og dyktige lærerne sliter med å gi elevene det de har rett på (Engh, 2011). Engh (2011) skriver at to av årsakene til dette kan være usikkerheten rundt hvordan begrepet skal forstås og muligheten til gjennomføring i form av praktiske forhold. Begrepet inneholder mange ulike aspekter og skulle man formulert en definisjon hadde den blitt lang og uhandterlig. Det er også vanskelig å forholde seg til begrepet i praksis siden lærere seg i mellom tolker det ulikt og har ulike oppfatninger. De praktiske forholdene går på om det er lagt til rette for at det kan tilpasses. For det første må læreren ha tilstrekkelig kompetanse slik at hen kan organisere undervisningen slik at elever får de ulike faglige utfordringene tilpasset deres forutsetninger. For det andre handler det om å ha et læringsmiljø som er godt utstyrt med læringsmateriell og mulighet til å danne grupper samtidig som noen kan arbeide individuelt (Engh, 2011, s. 161). ”Tilpasset opplæring innebærer valg av metoder, lærestoff og organisering for å sikre at den enkelte elev



utvikler grunnleggende ferdigheter og når kompetansemålene i LK06.”, skriver Kleve & Tellefsen (2009, s. 283).

Valg av metode er blant annet valg av hvordan det skal vurderes i form av hvilke vurderingsmetoder som skal brukes. Skal vurdering fremstå som formativ sier Black & Wiliam (2010) at bevis må brukes for å endre læringssituasjonen slik at elevens behov møtes. Dette kan sammenlignes med tilpasset opplæring, og i opplæringslovens §1-3 står det at ”Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte elev og lærling...” (Opplæringslova, 1998). Innhenting av bevis eller informasjon, ved hjelp av en vurderingsmetode, er ikke nødvendig hvis ikke informasjonen brukes konstruktivt til å tilpasse elevens opplæring (Slemmen, 2010). Sammenlignes innholdet i begrepene tilpasset opplæring og vurdering ser man faglige paralleller som blant annet at de begge er knyttet til læringsmål, behovet for forståelse av hva som skal læres, bevissthet rundt bruk av læringsstrategier og økt læringsutbytte (Engh, 2011).

#### *2.1.4.1 Elevmedvirkning*

I *Prinsipper for opplæringen* (Kunnskapsdepartementet, 2015) står det, som tidligere nevnt, at eleven skal kunne delta i egen vurdering. Over er det også blitt snakket om at læreren må vite hvor eleven befinner seg i forhold til læringsmålene, siden vurdering både er kontroll og læring (Slemmen, 2010), men det er også viktig at eleven har denne kontrollen. For å vite hvor du skal, som elev, må du vite hvor du befinner deg og hvordan du kan komme deg fremover. Slemmen (2010) bruker en metafor knyttet til bruk av kart på tur, og tenker at det er viktig å involvere eleven i vurderingsprosessen slik at eleven kan være med på å navigere seg frem til målet. Dette viser at det også er viktig at eleven er bevisst på hva målet er, og at målet er forståelig. John Hattie (2007) henviser i (Smith, 2009) fant ut at en vurdering som fører til bedre læringsutbytte hos elevene, er en vurdering som sørger for at elevene:

Har forståelse av læringsintensjonene, er utfordret i lys av kriterier for suksess ,utvikler et bredt repertoar med læringsstrategier, er klare over når de ikke gjør fremskritt, søker tilbakemelding og fremovermelding og tar ansvar for sin egen og medelevers undervisning (Smith, 2009, s. 35).

Med tanke på Kunnskapsdepartementets bruk av begrepene underveisvurdering og sluttvurdering (se pkt 2.1.1.2) skal det, som tidligere nevnt, kun foregå underveisvurdering på barnetrinnet. På Utdanningsdirektoratet (2015a) sine nettsider legges det frem fire prinsipper for god underveisvurdering hvor eleven er i fokus. De fire punktene er alle knyttet opp mot elevmedvirkning, men det siste punktet skiller seg litt ut fordi det eksplisitt uttrykker at eleven

skal være involvert. Det kan tenkes at de fire prinsippene for god undervisvurdering bygger på Hattie (2007, i Smith 2009, s.35) sine funn presentert over. Prinsippene går ut på at eleven skal:

...forstå hva de skal lære og hva som er forventet av dem.

...få tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller presentasjonen.

...få råd om hvordan de kan forbedre seg.

...være involvert i eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere eget arbeid og utvikling.

(Utdanningsdirektoratet, 2015a)

## 2.2 Accountability

Fenomenet og begrepet accountability har ikke et enkelt og godt uttrykk i det norske språk, skriver Gjert Langfeldt i sin bok *"Ansvar og kvalitet. Strategier for styring i skolen"* (2008, s. 59). Internasjonalt er accountability et uttrykk for en styringsreform som ofte blir omtalt som resultatstyring/målstyring i norsk litteratur. Her knyttes ansvar opp mot og måles ved resultater og prestasjoner. Skaalvik & Skaalvik (2012, s. 19) skriver om tanken bak målstyringsprinsippet og at bak denne tankegangen ligger det også en forestilling om at konkurranse og offentliggjøring av resultater vil fremme motivasjon og læring. Fenomenets røtter går ut på "at noen holdes til ansvar, eller å stille noen til ansvar" (Langfeldt, 2008, s. 60). Langfeldt skriver at et annet begrep for accountability, som utvider ansvarsområdet og innebærer det å stilles til ansvar for prosess i tillegg til resultater, kan være ansvarsstyring (2008, s. 60). Da er det ikke bare resultatene det siktes til, men også ansvaret for hvordan resultatene oppnås. "Det å stå til ansvar for sine egne handlinger ut fra pålagte oppgaver.", er Engh (2011, s. 31) sin egen definisjon på accountability, og Slemmen (2010) har trukket frem begrepet ansvarliggjøring som et sentralt begrep i vurderingsfeltet. Hun definerer det som en prosess der individer eller organisasjoner tar ansvar for sine egne handlinger og rapporterer disse til de som har krav på informasjonen (Slemmen, 2010, s. 181).

Gert Biesta (2011, s. 62) refererer til Charlton (2002) og skriver at accountability er en ubestemmelig retorisk term med minst to fortolkninger. Det kan skilles mellom en generell åpen betydning og en teknisk-administrativ betydning. Den generelle betydningen handler om ansvarlighet og det å stå til ansvar, og engelske ord som "responsibility" og "being answerable-to" blir lagt frem i teksten til Biesta (2011, s. 62). Når den teknisk-administrative betydningen forklares legges ordet "accounts" frem fra engelsk. Det handler om plikten til å vise frem regnskap, men opprinnelig refererte accountability-begrepet kun til finansiell dokumentasjon

før den administrative betydningen kom inn i bildet og utvidet begrepet (Biesta, 2011). I skolesammenheng brukes begrepet i en utvidet form. Begrepet er utvidet på den måten at en ansvarlig, eller fra engelsk ”accountable”, organisasjon/skole har plikt til å fremlegge regnskap over alle aktiviteter, ikke bare de økonomiske (Biesta, 2011, s. 62). De engelske ordene er tatt med i denne teksten fordi det kan gi et mer nyansert bilde enn det de norske oversettelsene gjør. Charlton (2002) referert i Biesta (2011, s. 62) mener at forbindelsen mellom de to fortolkningene er svak, men det finnes en overlapping mellom de to dersom det å frembringe dokumentasjon til revisjon ses på som et synonym med ansvarlig oppførsel eller handling.

### 2.2.1 Norsk ansvarsstyring

I Norge har logikken bak accountability blitt innført på en slik måte at de hierarkiske relasjonene er blitt forsterket (Langfeldt, 2008, s. 60). For eksempel står skoleeier til ansvar overfor staten når det kommer til kvalitetssikring av skolen, som igjen gjør at skolen står til ansvar for skoleeier slik at deres planer kan gjennomføres. Læreren står til ansvar for ledelsen på skolen for at planene skal kunne gjennomføres. Langfeldt avslutter sin forklaring av denne hierarkiske styringslogikken med å skrive at; om logikken skal følges på denne måten står elevene til ansvar overfor lærerne (Langfeldt, 2008). Men er det egentlig sann, eller står læreren til ansvar for elever og foreldre i tillegg til skoleledelsen og andre høyere opp i ”hierarkiet”? I skolen finnes det formalisert ansvar som er lovfestet (Langfeldt, 2008, s. 30). Dette er for eksempel Opplæringsloven (Opplæringslova, 1998) og læreplanverket for Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2016b) som lærere har som ansvar å følge og forholde seg til, som en del av sitt mandat. Læreplanverket for Kunnskapsløftet kom som et svar på endringene i skolesystemet og erstattet Læreplanverket, L97, i 2006 (Kunnskapsdepartementet, 2016b). Eyvind Elstad og Kirstin Sivesind (2010, s. 22) skriver om et såkalt ”PISA-sjokk” som i år 2000 påvirket norsk skolesystem. Norsk skole var ikke lenger en av de beste i verden slik norske styringsmakter hadde en forestilling om, og det var et enstemmig storting som var med på å legitimere en resultatorientert utdanningspolitikk gjennom å vedta en utdanningsreform som resulterte i Kunnskapsløftet (Elstad & Sivesind, 2010, s. 22). Daværende utdannings- og forskningsminister Kristin Clemet mente at resultatene fra PISA, gjennomført i 2000 og 2003, var et godt nok kunnskapsgrunnlag for legitimering av en ny og resultatorientert utdanningspolitikk. Denne politikken ble i følge Elstad og Sivesind (2010, s. 23) videreført av en ny rød-grønn regjering, og vurdering av resultater og PISA ble sentrale verktøy i denne politikken.

### 2.2.2 PISA - et eksempel på ansvarsstyring

Elstad og Sivesind (2010, s. 23) skriver at når PISA ligger til grunn for politikutformingen i et land dreier det seg om resultatstyring slik accountability er beskrevet over. Resultater fra PISA kan være med å skape behov for endring, men testene sier nødvendigvis ingen ting om hva som må endres eller hvordan det skal gjøres (Elstad & Sivesind, 2010, s. 23). Det sier lite om ansvar for prosessen som fører til resultatene, så det kan ikke kalles ansvarsstyring slik Langfeldt (2008) beskriver det. I Norge og Danmark ble politikernes reaksjoner forskjellige selv om resultatene viste at begge land hadde middelmådige elevprestasjoner. Norge gikk fra et sentralisert system for beslutninger og ansvar til et mer desentralisert. På den andre siden hadde Danmark et mer desentralisert system enn Norge og gikk mot mer sentralisering (Elstad & Sivesind, 2010). Dette viser at resultatstyring kan ha ulike utfall selv med like resultater, siden det ikke sier noe om prosessene som ligger til grunn.

Resultater fra PISA 2015 ble publisert 6. desember 2016 og resultatene viser at Norge, for første gang, scorer over snittet på alle de tre fagområdene som måles (Cosson-Eide, Senel, & Mossing, 2016). I pressekonferansen rundt offentliggjøring av resultatene sa kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen at "Mye tyder på at vi er på rett vei..." (Cosson-Eide et al., 2016). Hvilken vei er det han snakker om? Veien til toppen av lista eller veien til en enda bedre skole? Utdanningsforbundet (Hulthin & Sæther, 2016) skriver på sine nettsider at endringene i norske resultater ikke er stor, og resultatene viser at det heller er andre lands resultater som endrer vår rangering på lista. Norske elever har ikke scoret så mye bedre, men andre land har kommet under Norge på lista fordi de har scoret lavere enn tidligere. Leder i Utdanningsforbundet, Steffen Handal, er glad for at resultatene viser noe framgang, men forbundets kritikk til PISA er likevel uendret (Hulthin & Sæther, 2016). Han advarer politikere og mener at testresultatene ikke kan brukes som en dom over kvaliteten på norsk skole fordi det kun viser en liten flik av helheten (Hulthin & Sæther, 2016).

## 3.0 Metode

I dette kapittelet skal jeg forklare og gjøre greie for metodiske valg som er blitt tatt. Valgene er blitt tatt for å kunne få bedre innsikt i ukeslutt-test med bakgrunn i hvorfor og hvordan lærere gjør bruk av vurderingsmetoden i egen vurderingspraksis. Utgangspunktet for valg som er tatt skal delvis forklares gjennom min tilnærming og bruk av fenomenologisk og hermeneutisk vitenskapsteori. Kvantitativ og kvalitativ metode skal belyses i form av spørreundersøkelse og semistrukturert intervju. Intervjuguide og utvalg av informanter vil bli gjort greie for samt gjennomføring av datainnsamling. Analyseprosessen skal beskrives og rollen som forsker vil bli lagt frem. Kvaliteten på oppgaven vil bli drøftet gjennom etiske refleksjoner, reliabilitet, validitet og aktuelle feilkilder.

Metode stammer fra gresk og betyr opprinnelig 'veien til målet' eller det å følge en bestemt vei mot et mål (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 99). Veien til målet i denne oppgaven bygger på to vitenskapsteorier. De to teoriene er hermeneutikk og fenomenologi. Målet med denne oppgaven er å få et innblikk i noen læreres tanker og meninger om hvordan og hvorfor de bruker ukeslutt-test i sin vurderingspraksis. Pedagogisk forskning tar for seg mennesker og det samfunnet de er en del av, og bygger på samfunnsvitenskapen. Derfor har jeg valgt en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming.

### 3.1 Fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming

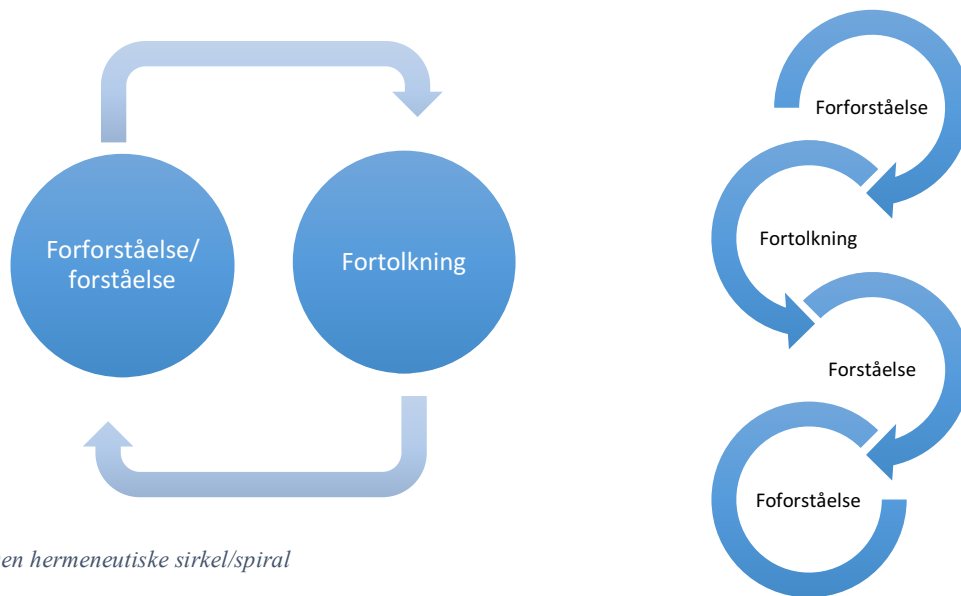
Fenomenologi handler om det som viser seg (Christoffersen & Johannessen, 2012a, s. 99) og hermeneutikk er en teori om det å forstå og fortolke (Krogh, 2009). Når det forskes på mennesker av mennesker vil det hele tiden oppstå ulike tolkninger og det går ikke an å vise til noe eller drøfte ting som ikke viser seg. Forskeren blir en del av forskningen i mindre eller større grad siden det er forskeren som formidler kunnskapen som fremkommer gjennom sin fortolkning og forståelse. Fenomenologien kan ikke ses på som noe fast og enhetlig, men som en bevegelse med mange variasjoner hvor det finnes noen samlende fellestrekk (Bengtsson, 2005, s. 11). Et fellestrekk handler om at man skal gå tilbake til sakenes kjerne, og ordet *fenomen* stammer fra gresk og betyr "det som viser seg", og det er også slik fenomenologien bruker ordet (Bengtsson, 2005, s. 11). For å komme til sakens kjerne er det viktig å utforske og beskrive menneskers forståelse av og erfaringer med et fenomen (Bengtsson, 2005, s. 12) (Christoffersen & Johannessen, 2012a, s. 99). Forskeren må prøve å forstå informantens livsverden. Livsverden er noe som gjelder både forsker og informanter, og ved hjelp av et

intervju så skapes det et møte mellom livsverdener (Bengtsson, 2005, s. 39). I en fenomenologisk tilnærming er *mening* et sentralt ord fordi forskeren vil prøve å forstå meningen med et fenomen gjennom en gruppe mennesker øyne (Christoffersen & Johannessen, 2012a, s. 99). Det er også viktig å tenke på sammenhengen handlinger eller ytringer forekommer i, fordi begreper som blir brukt i en setting kan bety noe annet i en annen situasjon eller samtale (Christoffersen & Johannessen, 2012a, s. 99). Dette vil si at ett begrep benyttet i ett intervju kan ha en litt annerledes betydning i et annet intervju fordi situasjonen er forandret på den måten at lokasjonen er en annen, men ikke minst at intervjupersonen har en annen livsverden.

”Begrepene samtale og tekst spiller en sentral rolle i den hermeneutiske tradisjon..., og det legges vekt på tolkerens forhåndskunnskaper om en tekst tema” (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 69). Intervjusituasjonene og spørreundersøkelsen blir teksten som skal tolkes i denne oppgaven, og temaene jeg som forsker burde ha forhåndskunnskaper om for å kunne besvare problemstillingen er vurdering og accountability. Slik hermeneutikken blir brukt innenfor samfunnsvitenskapen kan det sies å være en tysk tradisjon, og verket ”Sannhet og metode” av Hans-Georg Gadamer fra 1960 står sentralt i all diskusjon rundt hermeneutikk (Krogh, 2009, s. 38). Gadamer (2010) skriver om problematikken rundt hermeneutikken som metode. Han skriver blant annet at; om vi bruker lovmessigheter som målestokk, slik naturvitenskapen, har vi ikke forstått åndsvitenskapens vesen (Gadamer & Holm-Hansen, 2010, s. 30). Han mente at man ikke kan få den samfunnsmessige og historiske virkelighet opp på et vitenskapelig nivå ved hjelp av naturvitenskapelig metode, og derfor trenger åndsvitenskapene en annen måte å forske på. Det handler ikke om å oppnå en lov om for eksempel hvordan en stat eller et folk utvikler seg eller kommer til å utvikle seg, men om å forstå hvordan det er blitt slik det er blitt (Gadamer & Holm-Hansen, 2010, s. 30). Det er viktig at leseren vet at forskningen knyttet til denne oppgaven ikke kan si noe om fremtiden. Gjennom forskningen kan jeg prøve å forklare hvorfor ting er blitt som de er blitt gjennom intervju av informanter, og en forståelse og fortolkning av hva som kommer frem i intervjuene og i teorikapitlet.

All forståelse har utgangspunkt i en tidligere forståelse som er en del av vår forståelseshorisont (Kjørup, 2008, s. 75). Man forstår helheten ut fra delene og delene ut fra helheten. Dette prinsippet kalles for den hermeneutiske sirkel (figur 3), og tolkeren beveger seg mellom det kjente og det ukjente for å utvide forståelseshorisonten (Kjørup, 2008, s. 67). Vår livsverden er begrenset av vår forståelseshorisont, og ved å utvide horisonten endres også vår livsverden. Men med livsverden som grund kan en horisontsammensmelting aldri føre til at man forstår

andre menneskers verden slik de selv forstår den (Bengtsson, 2005). Vi kan kun forstå og tolke den gjennom vår egen livsverden. Jeg ønsker som sagt å få et innblikk i informantenes livsverden gjennom å prøve å forstå og fortolke intervjuene. Derfor har jeg valgt en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming.



Figur 3: Den hermeneutiske sirkel/spiral

### 3.2 Kvantitativ metode

Kvalitative undersøkelser er spesielt godt egnet til å si noe om utbredelsen av fenomener (Tuft, 2011, s. 71), og det er slik metoden er brukt i min forskning. Den er blitt brukt for å undersøke om bruken av ukeslutt-tester er utbredt eller ikke i den valgte kommunen. Resultater fra den kvantitative metoden har lagt et grunnlag for videre arbeid i dette studiet. Kvantitativ metode er ofte lite fleksibel i sammenligning med den kvalitative, men det som er positivt med et fast rammeverk er at sammenligning av svar gir mening (Christoffersen & Johannessen, 2012b, s. 17). Kvantitativ metode gir informasjon i form av målbare enheter som kan settes opp mot hverandre (Dalland, 2012, s. 112) og man kan få data på hvor mange som har svart det ene eller det andre. Ordet kvantitativ stammer fra kvantifisere som vil si å tallfeste, og det er lett å plassere innsamlede data inn i datamatriser og gjøre disse tallene til grafiske fremstillinger (Tuft, 2011). En bør velge riktig måte å fremstille innsamlede data på, slik at troverdighet opprettholdes.

### 3.2.1 Kvantitativ spørreundersøkelse

Bruk av kvantitativ spørreundersøkelse har som sagt vært med på å gi svar på om ukeslutt-test blir brukt og om det er utbredt eller ikke i kommunen det skal foretas kvalitative intervjuer i. Det har vært nødvendig å skaffe empirisk data om ukeslutt-test siden det tidligere kun er blitt observert i egen praksis i utdanning og i jobb som lærer. Selv om man har kunnskap om noe gjennom egne erfaringer, er det viktig å finne frem til og forholde seg til aktuell forskning (Christoffersen & Johannessen, 2012b, s. 129) Spørreundersøkelsen som ble sendt ut til alle skoleledere i kommunen bestod av tre spørsmål og et fjerde felt hvor det var valgfritt å legge igjen en kommentar til spørreundersøkelsen (se vedlegg 3). Spørreundersøkelsens tre spørsmål var strukturert som et prekodet spørreskjema, som vil si at det er oppgitte svaralternativ (Christoffersen & Johannessen, 2012b, s. 130). Prekodet struktur gjør det enklere for respondenten å svare, og alle spørsmålene var prekodet bortsett fra det valgfrie og åpne spørsmålet på slutten.

For å finne svar på om vurderingsmetoden er utbredt ble det spurt om det gjøres bruk av ukeslutt-tester ved skoleledernes skole. Det ble også spurt om det var valgfritt for lærerne ved skolen om de ville ta i bruk ukeslutt-tester, og på svaralternativet 'nei' var det lagd to utgaver. Disse to alternativene var "nei, det skal brukes" og "nei, det skal ikke brukes". Det tredje spørsmålet ble stilt for å finne ut om hensikten med ukeslutt-test er blitt drøftet ved skolene, og her ble svarene delt inn i ulike nivå i skolesystemet. Nivåene gikk ut på om det var drøftet på ledernivå, teamnivå eller med hele kollegiet. Noen respondenter valgte å legge igjen en kommentar, og noen av disse kommentarene kommer til å bli lagt frem i resultatdelen sammen med resten av resultatene fra spørreundersøkelsen. På bakgrunn av svarene i spørreundersøkelsen oppstod det nye spørsmål som har vært med på å forme intervjuguiden i den kvalitative forskningsprosessen.

#### 3.2.1.1 Gjennomføring

Spørreundersøkelsen ble til ved hjelp av en nettside ([www.surveymonkey.com](http://www.surveymonkey.com)) hvor det er mulig å opprette sine egne spørreundersøkelser. Til mitt bruk var ikke en oppgradering nødvendig siden standard versjon dekker opp til 10 spørsmål og 100 respondenter. Når spørreundersøkelsen var ferdig utformet ved hjelp av nettsiden ble det lagd en link som fører til spørreundersøkelsen. Denne linken ble lagt til i en mail som ble sendt til skoleledere ved barneskoler i kommunen. I mailen (vedlegg 2) skrev jeg informasjon om mitt prosjekt og det ble også satt en frist i håp om at flere ville gjennomføre undersøkelsen med en gang. De første



utfylte spørreundersøkelsene kom samme dag som spørreundersøkelsen ble sendt ut (19.10.16) og siste respons fikk jeg etter utsendelse av en purremail (1.11.16). Purremailen ble kun sendt ut én gang siden det ikke skulle oppfattes som forstyrrelse for de som allerede hadde gitt respons. Purremailen måtte sendes ut til alle siden det ikke var mulig å få innsyn i hvem som hadde svart på spørreundersøkelsen. Mailen ble sendt ut til 69 skoleledere, og 23 svarte på undersøkelsen. I samtale med mine veiledere ble vi enige om at 33% av mulige respondenter og 23 svar på spørreundersøkelsen holdt til sitt formål.

### 3.2.1.2 Analyse

Inne på nettsiden og på en tilhørende applikasjon gikk det an å følge med på hvor mange som hadde vært inne på linken og hva de hadde svart. Nettsiden ([www.surveymonkey.com](http://www.surveymonkey.com)) gir deg mulighet til å analysere svarene etter hvert som de kommer inn. Det blir lagd ulike datamatiser, og det går an å velge mellom ulike diagrammer. I tabellene kommer antallet og prosentandelen på hvor mange som har svart på de ulike svaralternativene. I tillegg til å kunne se alle responser i en samlet oppsummering går det an å se hva hver enkel respondent har svart på hele undersøkelsen. Ved å gå igjennom alle de individuelle svarene kan man se om svarene stemmer overens med hverandre. Respondentene brukte mellom 30 sekunder og 4 min på å svare på denne undersøkelsen, og det kan derfor forekomme feil når en respondent bruker liten tid på å lese og besvare spørsmålene.

## 3.3 Kvalitativ metode

Formålet med denne studien, og problemstillingen det skal forskes rundt krever at jeg som forsker oppsøker og har en nær kontakt med informantene mine. Det er de som kan hjelpe meg til å besvare mine spørsmål. Når en forsker har nær kontakt med informantene sine er det viktig at metoden og etiske spørsmål knyttet til den blir belyst (Thagaard, 2013, s. 11). I denne studien er det blitt forsket på et sosialt fenomen og kvalitative metoder egner seg når problemer i samfunnet skal belyses ved å utvikle forståelse av sosiale fenomener (Thagaard, s.54). Kvalitativ metode er det som oftest blir brukt når det skal forskes på mennesker og deres tanker rundt fenomener fordi tall og strukturerte spørreundersøkelser ikke kan forklare og beskrive meninger om og rundt fenomener. Når det benyttes kvalitative metoder kan arbeidet med de ulike delene av studiet skje parallelt, og forskeren kan revidere og utdype design og problemstilling underveis i forskningen (Thagaard, 2013, s. 31). Utforming av problemstilling, datainnsamling og analysering påvirker hverandre, og forskeren kan for eksempel tilpasse

datainnsamling underveis i studien fordi analysen og innsamlingen foregår parallelt (Thagaard, 2013, s. 31).

### 3.3.1 Kvalitativt intervju

Det kvalitative forskningsintervjuet er en samtale som blir brukt i forskning for å prøve å forstå verden, eller her ukeslutt-test og bruken av det, sett fra intervjupersonens side (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 21). Det er naturlig å velge kvalitativt intervju i dette studiet fordi det å møte mennesker i dialog kan gi kunnskap om deres livsverden og forståelse av fenomener. Intervjuet egner seg godt når det skal innhentes informasjon om personers synspunkter, opplevelser og forståelse (Thagaard, 2013, s. 13). Det som er viktig å huske på er at informantene kun kan fortelle om hvordan de opplever en situasjon eller hvordan de forstår sine egne erfaringer (Thagaard, 2013, s. 13). Det vil si at data som blir samlet inn ikke kan si noe om hvordan andre lærere eller lærere generelt tenker om og bruker ukeslutt-tester.

Det som gjør at et intervju skiller seg fra en vanlig samtale er at det finnes en viss struktur og hensikt som er definert av en intervjuer, som også har kontroll og styringen på samtalen (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 23). Når intervjuet er strukturert på denne måten oppstår et asymmetrisk maktforhold. Dette asymmetriske forholdet kan ikke fjernes helt, men det er viktig at intervjueren reflekterer rundt hvilken rolle maktrelasjonen har i intervjusituasjonen (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 53). I et forskningsintervju oppstår det mange etiske problemer, og det er viktig at intervjuer evner å skape rom for at intervjupersonen føler seg trygg og kan snakke fritt om temaet (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 35). Intervjuene gjennomført i denne forskningen har vært semistrukturert, som vil si at temaet for samtalen og flere nøkkelspørsmål er satt opp i en intervjuguide, men det har vært rom for en mer åpen samtale (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 47).

#### 3.3.1.1 Intervjuguide

Intervjuguiden (Vedlegg 4) i denne studien er delt inn i tre hoveddeler. Disse delene er *hva*, *hvordan* og *hvorfor*, og bygger på de tre kategoriene oppgavens forskningsspørsmål er fordelt inn under (pkt 1.2.1). Intervjuguiden er strukturert på denne måten for at jeg som intervjuer skal ha en oversikt over alle forskningsspørsmålene slik at disse blir belyst i intervjuene. Slik intervjuguiden er utformet legger den opp til en strukturert intervjusituasjon, men rekkefølgen jeg valgte å stille spørsmålene i kunne variere og dermed åpne opp for et mindre strukturert

intervju. Dette gjorde at jeg som intervjuer kunne følge informantens ulike utsagn og stille oppfølgingsspørsmål, samtidig som jeg hadde en oversikt over alle spørsmål og tema jeg ville igjennom for å kunne svare på problemstillingen (Thagaard, 2013, s. 98). Selv om intervjuet er delt opp i ulike deler oppleves intervjuet som en sammenhengende enhet uten unaturlige overganger. Spørsmålene i intervjuguiden kan virke litt gjentakende og dette er gjort fordi det kan være at informanten, utover i intervjuet, kan komme på ting eller ordlegge seg på en annen måte når samtalen har kommet ordentlig i gang.

### *3.3.1.2 Informanter: kriterier og utvelgelse*

Kommunen som ble brukt i utsendelsen av den kvantitative spørreundersøkelsen er den samme kommunen som ble brukt da jeg skulle komme i kontakt med informanter til de kvalitative intervjuene. Det at informantene jobber i kommunen det er blitt innhentet data fra tidligere styrker det faktum at de jobber i en kommune hvor bruk av ukeslutt-test er blitt bekreftet og faktisk forekommer. Siden spørreundersøkelsen var helt anonym var det ikke mulig å ta kontakt med de rektorene som svarte at det blir gjort bruk av ukeslutt-test ved deres skole. Fremgangsmåten for å skaffe informanter gikk derfor ut på å ringe til skoler i den bestemte kommunen å høre om de hadde noen lærerne som gjorde bruk av ukeslutt-tester. De jeg traff på telefonen var veldig hjelpsomme og sa at de skulle sende informasjonen videre til lærerne på skolen. Informasjon om prosjektet (se vedlegg 1) ble sendt via mail og lærere som kunne tenke seg å delta kontaktet meg. Ved en skole snakket jeg med en rektor som ga meg mailadressen til enkelte lærere hen visste gjorde bruk av ukeslutt-tester, og jeg kontaktet disse lærerne direkte på mail. Det var enklere å komme i kontakt med informanter som ville delta når de fikk tilsendt informasjonen på sin egen mail. Noen svarte og sa at de ikke hadde mulighet til å være med, mens andre tok aldri kontakt. Det tok lang tid å skaffe informanter som ønsket å delta, og noen informanter var først svært positive til å bli intervjuet for så å komme med en kontrabeskjed. Til slutt endte det opp med å bli fire informanter. Alle ville møtes på sin arbeidsplass av praktiske grunner, og vi avtalte møtetidspunkt som passet best for dem.

Det viktigste kriteriet for utvalg av informanter var at alle som skulle bli intervjuet brukte ukeslutt-test som en del av sin vurderingspraksis. Dette er et kriterium som gjenspeiler problemstillingen på den måten at det er nødvendig at lærernes svar i intervjuene kan være med på gi svar til problemstillingens hvorfor og hvordan, og belyse forskningsspørsmålene. Det er viktig at informantene gjør bruk av ukeslutt-test slik at de bedre kan beskrive og forklare fenomenet utfra opplevd erfaring. Det var også et kriterium at alle informantene var utdannede

lærere ansatt på barnetrinnet. Jeg var så heldig og fikk tak i informanter som jobbet på forskjellige trinn og hadde forskjellig antall år i skoleverket. Informantene hadde noe ulik utdannelse og dette var en tilfeldighet og ikke et av mine kriterier. Med ulik utdannelse tenker jeg på allmennlærerutdanningen, grunnskolelærerutdanningen 1-7, førskolelærerutdanningen (m/paps), med eller uten andre tilleggsutdanninger.

### *3.3.1.3 Gjennomføring av intervju*

I informasjonsskrivet (vedlegg 1) informantene fikk står det om hensikten med intervjuet og litt om hva min studie gikk ut på. Spørsmålene ble ikke levert ut på forhånd, men informantene fikk vite at temaet var ukeslutt-test og en definisjon av hva jeg legger i ukeslutt-test. At det ble lagt til en beskrivelse av hva jeg mener en ukeslutt-test er kan ha påvirket informantene. Denne definisjonen ble formidlet på informasjonsskrivet for å forsikre meg om at informantene passet inn i kriteriet om at de gjorde bruk av en ukeslutt-test type forskningen min ville ta for seg.

Intervjuene ble gjennomført ved hjelp av intervjuguiden og opptaker i form av min mobiltelefon. Jeg valgte å skrive ut intervjuguiden i papirformat for at det asymmetriske forholdet skulle bli mindre enn det kanskje hadde blitt om jeg som intervjuer hadde sitter ved en datamaskin. Med papirutgaven av guiden kunne informanten se at jeg ikke hadde noen spørsmål å ”skjule”, siden arket lå foran oss på bordet. Intervjusituasjonen foregikk et sted informantene foreslo, og i disse fire tilfellene har det vært på informantenes skoler av praktiske grunner. Først snakket vi litt om hva intervjuene skulle brukes til og at informantene skulle være helt anonyme. Før opptaker ble skrudd på fikk jeg litt bakgrunnsinformasjon om informanten. Denne informasjonen kan være interessant å ta med seg når dataene skal analyseres og senere drøftes.

### *3.3.2 Analyse*

Analyseringen av de kvalitative intervjuene starter allerede i intervjusituasjonen, og fortsetter i transkriberingen. I intervjusituasjonen hørte jeg som intervjuer utsagnene for første gang, og gjorde meg opp meninger som var med på å forme intervjuet videre. Forme det på den måten at jeg stilte oppfølgingsspørsmål på bakgrunn av min forståelse av intervjusituasjonen. Ved å gjøre opptak under intervjuet slapp jeg å notere alt og konsentrerte meg mer om det som ble sagt for å kunne komme med gode oppfølgingsspørsmål. I denne oppgaven har analyseringen hatt fokus på mening i teksten. Det handler om betydningen av det som blir sagt i intervjuene

og ikke språket som er blitt brukt, selv om måten ting blir sagt på kan ha innvirkning på betydningen (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 204).

### *3.3.2.1 Transkripsjon*

For å kunne analysere data og informasjon som fremkommer i et intervju er det lurt å transkribere intervjuet ved å gjøre den muntlige samtalen om til skriftlig tekst, skriver Kvale & Brinkmann (2009, s. 186). Samtidig er det viktig å tenke på at intervjuene ikke er transkripsjoner, men levende samtaler. Transkriberingen er ikke hovedtemaet for studien, men et verktøy for fortolkningsprosessen av det som er blitt sagt (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 200). Selv om transkriberingen er et verktøy, er transkriberingsjobben en tolkningsprosess i seg selv, fordi det kan oppstå praktiske og prinsipielle problemer når talespråket går over til skreven tekst (Kvale & Brinkmann, 2009). Det kan ses på som er oversettelse siden skrevne ord er forskjellig fra det levende og språklige mediet en samtale er (Tanggaard & Brinkmann, 2012, s. 34). Skrift fryser ting fast, og det kan for eksempel være vanskelig å bestemme hvor komma og punktum skal plasseres siden det ofte blir brukt ufullstendige setninger i talespråket (Tanggaard & Brinkmann, 2012, s. 34). Måten den skriftlige teksten konstrueres på krever ulike vurderinger og beslutninger. For eksempel må en pause i intervjupersonens utsagn markeres på en annen måte i den skrevne teksten enn det den blir i det talte språket (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 186).

I en transkribering er det vanskelig å få frem stemmeleie, ironi, intonasjon og åndedrett som kommer med når man lytter til opptaket (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 187), så det kan være nyttig å gå tilbake til lydopptak underveis i analyseringen for å sjekke om intervjupersonens meninger blir ivaretatt etter abstraksjonen som en oversettelse er. Overgangen fra den virkelige intervjusituasjonen til lydopptaket fjerner mange viktige aspekter som for eksempel kroppsspråk, gester og sosialt samspill. Det kan derfor være lurt å gjennomføre en transkripsjon så raskt som mulig etter intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 187). Jeg har valgt å transkribere intervjuene med en ganske formell skriftlig stil og har kun med lange pauser og noen følelsesuttrykk som latter eller sukk om det har betydning for det som blir omtalt. De fleste dialektord er blitt erstattet med bokmål for å skape en helhet i teksten. Dialektord er blitt bevart om de har betydning for meningsinnholdet i intervjuet, men ikke blitt videreført til presentasjon av data.

Når intervjuene til denne studien skulle transkriberes ble det gjort med tanke på at det kun var jeg som skulle lese og forstå oversettelsene fra tale til skriftspråk. På grunn av dette kunne jeg lage mine egne formuleringer og tegnsettinger. Ved å transkribere blir jeg som forsker godt kjent med eget materiale og lærer mye om egen intervjustil (Tanggaard & Brinkmann, 2012, s. 34). Derfor transkriberte jeg intervjuene fortløpende og tok med meg lærdom inn i neste intervjusituasjon. Samtidig som man lærer mye om sin egen intervjustil vil det allerede under transkripsjonene foregå en meningsanalyse fordi man til en viss grad husker og gjør seg opp tanker om de sosiale og emosjonelle aspektene ved intervjusituasjonen (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 189) og det oppstår gode ideer til videre analyse (Tanggaard & Brinkmann, 2012, s. 34).

### *3.3.2.2 Tematisert tilnærming*

Tematisert tilnærming vil si å ha fokus på ulike tema når resultatene presenteres (Thagaard, 2013). I en tematisert analyse kan informasjon om hvert tema fra de forskjellige informantene bli sammenlignet, og slik kan man gå i dybden på temaene. Tilnærmingen er basert på at teksten inndeles i kategorier (Thagaard, 2013, s. 172). Når en tematisert tilnærming brukes kan det rettes kritikk mot bruken siden tekstbitene blir løsrevet fra sin opprinnelige sammenheng, derfor er det viktig å behandle resultatene med respekt slik at innholdet blir ivaretatt (Thagaard, 2013). I dette studiet har jeg valgt å dele teksten inn i kategoriene 'Hva ukeslutt-test er', 'Hvordan ukeslutt-test brukes', og 'Hvorfor ukeslutt-test brukes' beskrevet over (pkt 1.2.1). Disse kategoriene er som tidligere nevnt utformet for å gjøre det enklere å svare på oppgavens forskningsspørsmål, som er samlet under de tre kategorier. I *Resultater og analyse* (pkt 4.0) kan man tydelig se inndelingen av de ulike kategoriene bli brukt ved at resultatene og analysen fra en kategori blir lagt frem før resultater og analyse fra neste kategori blir lagt frem.

I analyseringsprosessen er det blitt utformet ulike matriser for å kunne trekke ut temaene og for å sammenligne resultatene fra de ulike intervjuene (Thagaard, 2013, s. 173). Teksten som ble brukt i matrisene gjennomgikk en meningsfortetting fra transkriberingen og over til tabellene. Meningsfortetting, som et verktøy for analyseringen av et intervju, innebærer at intervjupersonens uttalelser blir gjort om til kortere formuleringer (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 212). Ved bruk av en fenomenologisk basert meningsfortetting er det viktig at rikholdige og nyanserte beskrivelser av fenomenene undersøkes i intervjupersonens dagligspråk (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 213). Matrisene ble utformet med utgangspunkt i intervjuguidens oppbygging (pkt 3.3.1.1) som baserer seg på forskningsspørsmålene og de ulike kategoriene.

De ulike matrisene gjorde det enklere for meg å sammenligne og trekke ut tema fra de ulike intervjuene. Etter at tekstene var jobbet med på denne måten gikk jeg tilbake til de originale transkriberingene for å være sikker på at informantenes utsagn ikke var blitt tatt ut av sin opprinnelige meningsammenheng før de ble presentert.

I dette studiet har jeg også drevet med meningsfortolking av tekstene. Det har vært en kontinuerlig prosess frem og tilbake mellom delene og helheten, som baserer seg på den hermeneutiske sirkel (pkt 3.1, figur 4), som i følge tradisjonen åpner opp for stadig dypere forståelse av meningen (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 216). Noen av temaene trukket ut av tekstene er blitt trukket ut gjennom en tolkning av det informantene har sagt opp mot helhetsinntrykket av intervjuet og teori rundt de ulike temaene. En meningsfortolking av intervjuene strekker seg forbi det som viser seg, altså utover det som direkte blir sagt (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 213). I motsetning til meningsfortetting medfører en tolkning ofte mer tekst enn det opprinnelige utsagnene utgjør (Kvale & Brinkmann, 2009). Ved bruk av meningsfortolking er det ekstra viktig å være bevisst min rolle som forsker.

### 3.4 Kvalitet

Nedenfor vil jeg først og fremst ta for meg kvaliteten på den kvalitative forskningen, men den kvantitative spørreundersøkelsen vil også bli trukket inn. Kvale og Brinkmann (2009, s. 67) presenterer to metaforer for intervjueren. De to metaforene viser til intervjueren som en gruvearbeider eller en reisende, og illustrerer om intervjuprosessen er kunnskapsinnhenting eller kunnskapskonstruksjon (Kvale & Brinkmann, 2009). I dette studiet har jeg som forsker vært litt begge deler. På den ene siden har det vært et asymmetrisk forhold mellom intervjuer og intervjupersonene siden det er intervjuer som stiller spørsmålene og informantene svarer. Informantene fikk ikke spørsmålene på forhånd og visste kun om temaet vi skulle snakke om. Det blir da en del av gruvearbeidet, som handler om å finne frem til intervjupersonens kunnskap og avdekke den. På den andre siden har jeg vært med på en reise på den måten at jeg har reflektert over informantenes utsagn opp mot min egen kunnskap om ukeslutt-test, som jeg visste lite om.

Informantene har i intervjuene gitt meg en liten del av deres livsverden og fortalt om deres forståelse av ukeslutt-tester. Jeg har prøvd å ha en viss bevisst naivitet, som vil si jeg har vært åpen for nye og uventede vendinger rundt og om fenomenet det forskes på (Kvale &

Brinkmann, 2009). Debatten om testing av elever har som nevnt i innledningen vært med på å påvirket meg. Jeg har vært bevisst mitt ståsted og mine egne meninger, og vært ekstra nøye med å være så objektiv som mulig – i møte med informantene og i analysen av resultatene. Selv om jeg er bevisst hvilke briller jeg skal bruke kan det være vanskelig og være objektiv siden alt blir tolket ut i fra min førforståelse (Krogh, 2009). ”...våre fordommer, vår førforståelse, utgjør en helhet. Denne helheten kan vi aldri ha full oversikt over, vi kan aldri være oss den helt bevisst.” (Krogh, 2009, s. 54)

### 3.4.1 Reliabilitet og validitet

Pålitelighet er et ord fra hverdagspråket som kan bli brukt for å beskrive begrepet reliabilitet på en enklere måte. Forskningsresultatenes konsistens og troverdighet er det reliabilitet har med å gjøre, og spørsmålet om i hvor stor grad et resultat kan reproduseres av andre forskere på andre tidspunkt behandles ofte i sammenheng med forskningens reliabilitet (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 250). Det er også slik reliabiliteten kan testes gjennom å gjennomføre forskningen mer enn en gang eller samtidig av to forskere. I dette studiet er gjennomføringen av datainnsamlingen og analysen av resultatene kontekstavhengig, og det er ikke meningen at denne forskningen skal kunne generaliseres. Den er kontekstavhengig fordi det er knyttet opp mot den enkelte informants forståelse av ukeslutt-test og forskerens fortolkning av resultatene. Data som er blitt samlet inn kan ikke si noe om hvordan andre lærere eller lærere generelt tenker om og bruker ukeslutt-tester. Den kvantitative spørreundersøkelsen er heller ikke generaliserbar siden dataene er samlet inn fra få respondenter. Spørreundersøkelsen er også kontekstavhengig siden den er knyttet opp mot en bestemt kommune. Resultatene passer til sitt formål i dette studiet, som er å skape et grunnlag for videre forskning, men resultatene kan ikke si noe om hvordan skoleledere i andre kommuner hadde svart.

I kvalitativ forskning handler validitet, eller gyldighet, om metoden som er valgt egner seg til å undersøke det man hadde til hensikt å undersøke i forskningen (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 250). Belyser undersøkelsene oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål? Ved valg av semistrukturert intervju øker validiteten siden jeg som forsker har mulighet til å be informanten utdype uklarheter underveis i intervjuet. Informantene har også fått mulighet til å definere ukeslutt-test, og dette var med på å klargjøre om informantene snakket om det jeg vil belyse i min forskning. Forskerens håndverksmessige dyktighet og troverdighet gjennomsyrrer hele forskningsprosessen, og det er derfor viktig å synliggjøre alt som er blitt gjort for å øke gyldigheten (Kvale & Brinkmann, 2009). Det er viktig at forskeren sjekker gyldigheten ved å



undersøke mulige feilkilder og ha et kritisk syn på sine fortolkninger. Jeg har derfor valgt å forhøre meg med en utenforstående på enkelte punkter, for å få bekreftet at mine tolkninger er gyldige.

### 3.4.2 Etske hensyn

Inne på Personvernombudet for forskning sine nettsider går det an å ta en test for å sjekke om prosjekter må meldes inn (Personvernombudet for forskning, u.å). Mitt prosjekt viste seg å ikke være meldepliktig siden personopplysninger ikke skulle behandles. Når den kvantitative spørreundersøkelsen ble utformet inne på nettsiden ([www.surveymonkey.com](http://www.surveymonkey.com)) valgte jeg å krysse av på at IP-adresser ikke kunne spores opp, og bakgrunnsopplysninger om informantene til de kvalitative intervjuene kan ikke identifisere enkeltpersoner. Det ble gjort bruk av opptaker på smarttelefon under intervjuene, men bakgrunnsopplysninger ble formidlet før opptak ble startet. Lydfilene vil bli slettet når oppgaven er ferdigstilt, og karakter er satt. Selv om prosjektet ikke måtte meldes er mitt etiske ansvar som forsker ivaretatt. Det er ivaretatt ved at etiske retningslinjer presentert i Kvale & Brinkmann (2009) er blitt fulgt. Kvale & Brinkmann (2009, s. 86) viser til blant annet American Psychological Association (2002) og Guidelines for Protection of Human Subjects (1992) før retningslinjene blir presentert. Fire områder som forskeren burde ta i betraktning blir gjennomgått. Disse frie områdene er informert samtykke, fortrolighet i form av konfidensialitet, konsekvenser forskningen fører med seg og forskerens rolle (Kvale & Brinkmann, 2009).

Informert samtykke handler om at informantene til enhver tid har rett til å avbryte sin deltakelse og at de blir informert om hva som inngår i en deltakelse. Informanter skal informeres om forskningens formål og hovedtrekk, og mulige konsekvenser for deltakelse (Kvale & Brinkmann, 2009). Derfor er det blant annet blitt sendt ut et informasjonsskriv (vedlegg 1) i tillegg til at jeg har snakket med informantene om mitt forskningsprosjekt. Alle informanter og respondenter i denne oppgaven er anonymisert og det skal ikke gå an å spore opp enkeltpersoner med opplysninger som fremkommer. Dette handler om konfidensialitet. I forhold til de kvalitative intervjuene var det spesielt viktig at jeg som forsker virket profesjonell på den måten at deltakerne følte at de kunne stole på meg. Stole på at opplysninger ikke skulle kunne brukes til å identifisere dem. Allerede under transkripsjonen ble det valgt å anonymisere informantene med fiktive navn siden det er viktig at forskeren streber etter å anonymisere når resultater skal formidles og presenteres (Thagaard, 2013).

## 4.0 Resultater og analyse

I dette kapitlet vil data fra både den kvantitative spørreundersøkelsen og de kvalitative intervjuene bli presentert. Det som blir presentert er relevant for forskningen og for å belyse oppgavens problemstilling: *Hvorfor gjør lærere bruk av ukeslutt-test, og hvordan tar de det i bruk som en del av sin vurderingspraksis?*

De kvantitative resultatene vil hovedsakelig bli belyst for å vise grunnlaget for den kvantitative forskningen i dette studiet, men også for å belyse sider ved problemstillingen. Resultatene fra spørreundersøkelsen består i hovedsak av sammenlignbare tall, men også noen utsagn fra respondenter som valgte å bruke det valgfrie kommentarfeltet. Det er resultater fra de kvalitative intervjuene som kommer til å prege det meste av dette og drøftingskapitlet (pkt 5.0). De vil bli presentert i form av ulike utsagn i direkte sitat og meningsfortettinger.

### 4.1 Kvantitative data

Den kvantitative spørreundersøkelsen ble, som tidligere nevnt, sendt ut til 69 skoleledere, og av disse var det 23 som responderte. 23 av 69 vil si en tredjedel eller en prosentandel på cirka 33%. Ved hjelp av nettsiden hvor undersøkelsen ble utformet og tilhørende applikasjon for mobil, har det vært lett å få et innblikk i innsamlede data og se resultater fra spørreundersøkelsen. Resultater fra spørreundersøkelsen vil bli brukt i drøftingen om de sier noe relevant om de temaene som vil bli drøftet.

Det mest sentrale og første spørsmålet som ble stilt i spørreundersøkelsen var ”Gjøres det bruk av ukeslutt-tester ved deres skole?” (vedlegg 3). Figur 3 er et søylediagram hvor prosentandelen for hvert svaralternativ er representert. 21 respondenter svarte at det gjøres bruk av ukeslutt-tester ved deres skole, og det tilsvarer en prosentandel på 91,3%. De resterende respondentene svarer nei på dette spørsmålet og utgjør 8,7%.

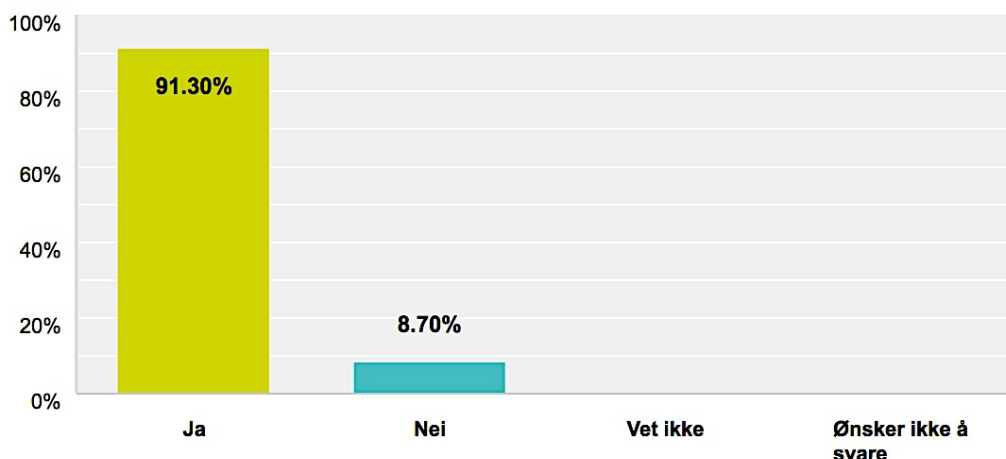


Diagram 1: Resultat spørsmål 1 "Gjøres det bruk av ukeslutt-tester ved deres skole?".

Neste spørsmål i spørreundersøkelsen gikk ut på om lærerne kan velge om de vil ta i bruk ukeslutt-tester eller ikke. 21 respondenter svarer "ja, det er valgfritt" på dette spørsmålet, mens to stykker svarer "nei". Den ene som svarer nei, har trykket på "nei, det skal brukes" istedenfor "nei, det skal ikke brukes" selv om hen tidligere har svart at det ikke gjøres bruk av ukeslutt-tester ved deres skole. Det virker som denne respondenten har klart å krysse av på feil svaralternativ, for i tillegg til å svare "ja" på spørsmål 1 har hen valgt å skrive en kommentar hvor det står litt om hvorfor de ikke bruker ukeslutt-tester. Jeg velger derfor å tro at respondenten mente å svare "nei, det skal ikke brukes". En annen skoleleder som svarer at det ikke skal brukes har svart at det gjøres bruk av ukeslutt-tester allikevel. Denne skolelederen har også valgt å skrive litt om dette i det valgfrie kommentarfeltet som jeg kommer tilbake til nedenfor (se *Gjør bruk av ukeslutt-tester* nedenfor).

Det siste spørsmålet, spørsmål 3, spør om hensikten med ukeslutt-tester er drøftet og har svaralternativer delt inn etter ulike systemnivå i skolen (se Figur 4). 13 respondenter svarer at hensikten er drøftet i hele kollegiet mens åtte stykker svarer at det er drøftet på teamnivå. Til sammen utgjør dette 21 stykker. Det vil si at 91,3% sier at hensikten er blitt drøftet på en eller annen måte. De to resterende skolelederne svarer "nei" og "vet ikke" på dette spørsmålet. Skolelederne som svarer dette har begge svart at det er valgfritt å bruke det og at det blir gjort bruk av ukeslutt-tester ved sine skoler.

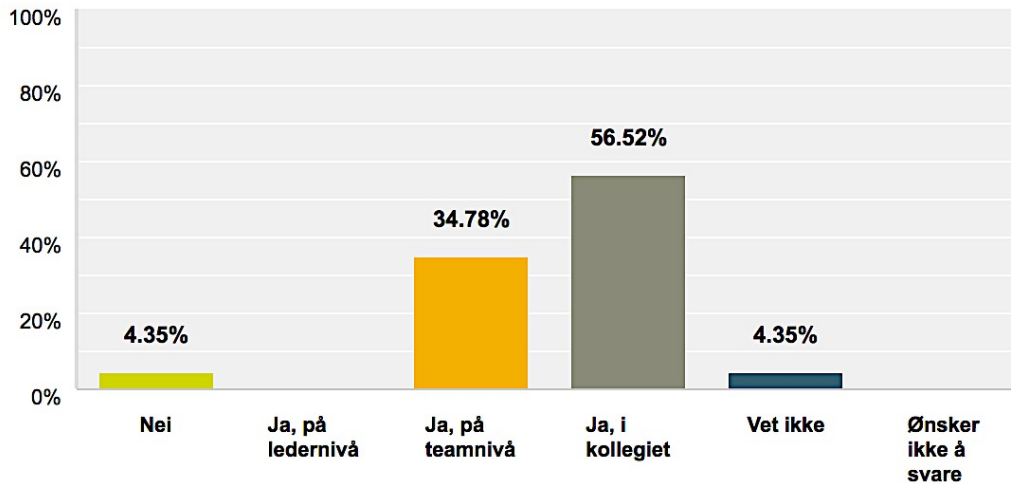


Diagram 2: Resultat spørsmål 3 ” Er hensikten med ukeslutt-tester drøftet?”.

#### 4.1.1 Gjør bruk av ukeslutt-tester

Ut av de 21 som gjør bruk av ukeslutt-tester er det 19 som svarer at hensikten er drøftet enten i kollegiet eller på teamnivå. To skoleledere har svart at de ikke har drøftet bruken selv om det blir gjort bruk av ukeslutt-tester ved skolen. Den ene skolelederen som svarer ”vet ikke” på spørsmålet om hensikten med ukeslutt-testene er blitt drøftet skriver i det valgfrie kommentarfeltet at hen er ny som leder og at lærerne sier at bruken ikke er blitt drøftet de siste 3-4 årene. Personen som svarer nei på dette punktet har ikke brukt kommentarfeltet, og det innsamlede datamaterialet sier derfor ingen ting om hvorfor dette ikke er blitt gjort.

Skolelederen som svarer ”nei, det skal ikke brukes” på spørsmål om lærerne kan velge om de vil ta i bruk ukeslutt-tester, selv om hen har svart at det blir gjort bruk av ukeslutt-tester, har valgt å legge ved en kommentar. I kommentaren kommer det frem at de holder på å gjøre endringer, men at det fremdeles er noen som ”holder fast” på ukeslutt-testene. Hen skriver at de som fortsatt bruker dette mener det er viktig selv om ledelsen og skolen generelt mener at dette ikke er en god måte å drive vurderingsarbeid på. De fleste har sluttet med dette, men noen gjenstår. Hen avslutter kommentaren med å si at ”ting tar tid”.

De resterende skolelederne som har svart at det gjøres bruk av ukeslutt-tester, svarer også at det er valgfritt og at hensikten er blitt drøftet enten på teamnivå eller i kollegiet. Noen har valgt og legge igjen kommentarer og en respondent skriver at foreldrene er svært positive og at de har diskutert det på leder- og teamnivå med tanke på vurdering for læring, men ikke landet på en felles praksis. En annen skriver at de ikke har et fast system, men at noen lærere velger å bruke

det i perioder og andre i enkelte fag. En tredje respondent skriver at testene ikke skal være summative, men gi læreren en formativ tilbakemelding på effekten av egen undervisning som skal brukes videre i planlegging fremover. En annen skriver at ukeslutt-testen må bestå av åpne spørsmål som ikke bare er avkryssing eller enkle lukkede svar, og en siste skriver at noen lærere har valgt å gjennomføre testen muntlig og i grupper.

#### 4.1.2 Gjør ikke bruk av ukeslutt-tester

Kun to personen har svart at det ikke gjøres bruk av ukeslutt-tester ved deres skole. Begge respondentene svarer at hensikten med ukeslutt-testen er blitt drøftet, og den ene svarer at det er blitt drøftet på teamnivå og den andre svarer at kollegiet har drøftet hensikten. Den skolelederen som svarer at hensikten er drøftet i kollegiet skriver i det valgfrie kommentarfeltet at lærerne brukte ukeslutt-tester tidligere. Etter refleksjoner i kollegiet om læring og progresjon har de kommet frem til at testene ikke viser progresjonen til elevene, og hvis slike tester skal brukes må det bli brukt både før- og etter-test for å måle progresjonen. Ved denne skolen kan ikke lærere velge om de vil ta i bruk ukeslutt-tester for skolelederen har svart ”nei, det skal ikke brukes”. Ved den andre skolen som ikke bruker ukeslutt-tester svarer skolelederen at det er valgfritt og lærere kan velge om de vil ta i bruk ukeslutt-tester.

## 4.2 Kvalitative data

Resultatene fra den kvalitative forskningen vil bli lagt frem nedenfor, og det er disse resultatene drøftingen først og fremst vil ta for seg. Resultatene preger drøftingen for å få svar på problemstillingen, som spør etter hvordan og hvorfor lærere gjør bruk av ukeslutt-tester i sin vurderingspraksis. Nedenfor vil resultatene fra de ulike intervjuene bli presentert under kategoriene: 'Hva ukeslutt-test er', 'Hvordan ukeslutt-test brukes' og 'Hvorfor ukeslutt-test brukes' (pkt 1.3.1 Forskningsspørsmål). Kategoriene kan virke veldig bastante og ordlyden kan få en til å tenke at det som blir presentert er fasit. Slik er det ikke, og jeg vil derfor presisere at det som blir lagt frem er informantenes utsagn og meninger i de spesifikke intervjusituasjonene. Intervjuguiden og dens oppbygging (vedlegg 4) baserer seg på forskningsspørsmålene og kategoriene de er fordelt inn under for å skape et godt grunnlag for analysen.

Selv om intervjuguiden (vedlegg 4) har en bestemt oppbygging av spørsmål ble ikke denne rekkefølgen alltid fulgt til punkt og prikke. Det har også vist seg at informantene har svart på et spørsmål plassert under én kategori, men at innholdet har passet bedre under en av de andre

kategoriene. Dette handler ikke kun om rekkefølgen spørsmålene er blitt stilt i, men også det at informantene har kommet på ting de vil si om tidligere spørsmål underveis i intervjuet eller at de har svart på spørsmål før de er blitt stilt. Under hver kategori og etter presentasjon av resultater knyttet til den kategorien vil det komme en analyse av resultatene. Analysen av resultatene legges frem for å oppsummere det som er kommet frem med fokus på å knytte de opp mot ulike tema og teoretiske vinklinger, som senere vil bli drøftet. Resultatene vil, i analysen, bli presentert under egne overskrifter for å lage oversikt over hvilke tema som hentes ut fra intervjuene og vil bli tatt med videre til drøftingsdelen av oppgaven. Overskriftene kan gjenspeile temaet eller samle flere tema som blir tatt med videre til drøftingen.

#### 4.2.1 Presentasjon av informanter

Jeg har valgt å anonymisere informantene med fiktive navn. Pseudonymene er tilfeldig valgte navn, og har ingen ting med informantenes identitet å gjøre. Alle informantene gjør bruk av ukeslutt-test som en del av sin vurderingspraksis. Informantene kan skilles fra hverandre ved at de jobber på ulike trinn og har jobbet som lærere i ulikt antall år. To av lærerne jobber ved samme skole, mens de to andre jobber ved andre skoler. Alle lærerne er ansatt ved barneskolen, og alle skolene er knyttet til samme kommune. Kommunen er som tidligere nevnt den samme som ble brukt under den kvantitative spørreundersøkelsen. Pseudonymene jeg har valgt er; *Karoline, Hilde, Lene og Carina.*

*Karoline* jobber som kontaktlærer på 2.trinn og er utdannet allmennlærer. Hun har jobbet som lærer i 9 år ved to ulike skoler. I intervjuet hadde hun mye å si om temaet, og prøvde å formidle hvordan hun fikk ukeslutt-test til å fungere for elevene, de andre lærerne på trinnet og seg selv. *Hilde* har jobbet som lærer i ca 35 år og utdannet seg som allmennlærer. Hun jobber på mellomtrinnet som kontaktlærer på 6.trinn. Hilde holdt seg til temaet og tok seg god tid til å tenke og svarer på spørsmålene med godt formulerte setninger. *Lene* er utdannet førskolelærer, og tok Pedagogisk arbeid på småskoletrinnet (paps) i 2001. Hun har jobbet som lærer i cirka 18 år, og jobber nå som kontaktlærer på 4. Trinn. *Carina* er den ferskeste og yngste læreren blant informantene, og har jobbet som lærer i 3 år. Hun er adjunkt og har utdannet seg ved Grunnskolelærerutdanningen 1-7. Nå jobber hun som timelærer ved et 5.trinn, og det virker som hun har god oversikt over hva som foregår på trinnet når hun forteller om hvordan teamet arbeider med ukeslutt-testen sammen.

#### 4.2.2 Kategori 1: Hva ukeslutt-test er

Kategorien 'Hva ukeslutt-test er' går i hovedsak ut på hva informantene sier en ukeslutt-test er og hva som blir testet. Læreres forståelse av hva en ukeslutt-test er har tidligere ikke blitt forsket på, så jeg ønsket derfor å få et innblikk i deres forståelse gjennom det kvalitative intervjuet. I denne kategorien vil også resultater rundt hvordan de ble kjent med vurderingsmetoden bli lagt frem, og litt om hva som fikk dem til å ta i bruk ukeslutt-test. Det første spørsmålet i intervjuguiden (vedlegg 4) var åpningsspørsmålet i alle intervjuene: "Hva er en ukeslutt-test?".

##### 4.2.2.1 Karoline

Karoline bruker mange ord på å besvare det første spørsmålet og hun snakker også om ting som kan plasseres under kategoriene 'Hvordan ukeslutt-test brukes' og 'Hvorfor ukeslutt-test brukes'. Hun forklarer hva ukeslutt-test er ved å forklare hvordan hun bruker det; "Vi har noen mål på ukeplanen i ulike fag og da tester du på en måte om de målene er nådd, i slutten av uken.". Når jeg spør Karoline om hva som fikk henne til å ta i bruk ukeslutt-test, om det var noe hun leste, tips fra kolleger eller annet svarer hun at "Det er på en måte en av metodene å vurdere på. Sånn kjapt." Hun fortsetter å svare ved å si at det er tips fra kolleger og at hun har sett at andre har tatt i bruk ukeslutt-test. I kollegiet til Karoline snakkes det lite om bruken av ukeslutt-test, men hun tror hun har mange kolleger som bruker ukeslutt-tester. Hun legger til at "Det er litt sånn valgfritt. Litt sånn opp til hver enkelt lærer om du har lyst til å ha det eller ikke, og om du ser nytteverdien av det". På teamnivå snakker de om ukeslutt-testen og hun sier at de snakker om hvordan de vil gjennomføre det og hvordan de vil bruke det. "...Så vi gjør det noenlunde likt.", legger hun til.

Jeg spør Karoline om hva slags type kunnskap som blir testet og hun svarer:

Akkurat nå er det rettskriving i norsk, også er det å lære seg engelske ord. Gloser. Det er litt sånn pugg. Det som blir testet nå. Og øveordene i norsk da har vi for eksempel et tema om dobbel konsonant, og da er alle øveordene dobbel konsonant. Har vi diftonger, så er alle øveordene med diftonger. Sånn at det står jo i stil til det vi holder på med. Det er ikke ord som bare er tatt ut av løse luften.

##### 4.2.2.2 Hilde

Til forskjell fra Karoline formulerer Hilde svaret sitt på spørsmålet om hva en ukeslutt-test er mer presist, og etter litt betenkningstid svarer Hilde "Da vil jeg si at det er en oppsummering

av spørsmål innenfor forskjellige fag som vi har hatt i løpet av uken, og det kan variere om du tar med tre, fire eller fem fag.”.

På spørsmålet om hva som fikk henne til å ta i bruk ukeslutt-test tar hun en liten pause før hun svarer at det er veldig lenge siden hun begynte å bruke det. Jeg spør videre om hvordan hun ble kjent med metoden og hun ler litt mens hun sier ”Jeg føler på en måte at jeg fant på det selv... for det er såpass lenge siden.”. Hun hadde ikke lest eller hørt om vurderingsmetoden, men funnet ut sammen med en kollega at de skulle prøve å ta i bruk ”en sånn ukevurdering”. Det som fikk henne og kollegaen til å tenke på dette var at de ønsket å skaffe en oversikt over hva elevene fikk med seg i løpet av en uke og hun forteller at det var i en periode hvor hun hadde store klasser og kanskje litt mangel på oversikt. ”... Når vi begynte med dette hadde vi altså elever [klasser] på sånn 27-28.”, sier hun og legger til at det er ganske mange. Vi snakker litt videre om dette og hun kommer frem til at hun sikkert har brukt det siden L97 og hun sier at ”Det kan stemme at det er 20 år siden.”. Hilde jobber ved samme skole som Karoline og svarer det samme som henne når jeg spør om ukeslutt-test er noe som er snakket om i kollegiet. De snakker egentlig ikke om det, men hun har inntrykk av at det er mange som bruker det. ”...Jeg hører jo at de som er på småtrinnet også bruker tilrettelagte ukeslutt-tester.”.

I intervjuet spør jeg, ”Hva er det egentlig som blir testet?” og Hilde svarer med en gang at det er læringsmålene for uken, og utdyper svaret sitt med at det er helt basiskunnskap. Når jeg spør videre om hva slags type kunnskap det er snakk om svarer hun ”Det er jo mye faktakunnskap. Ja, det blir jo mye det.”.

#### *4.2.2.3 Lene*

I likhet med Karoline forklarer Lene hva ukeslutt-test er med utgangspunkt i hvordan hun bruker det. ”... Vi tar utgangspunkt i det som vi har gjennomgått på skolen i løpet av uken i enkelte fag” sier hun og fortsetter med å si at de har noen enkle spørsmål og andre enkle ting de må svare på for at ”...Vi skal få tak i ’har du fått det med deg?’, ’må vi øve mer?’ ”. Lene ble kjent med ukeslutt-test gjennom andre kolleger som presenterte den for henne. Hun har ikke lest om metoden noe sted og har anvendt vurderingsmetoden i fire år. Hun ble kjent med metoden på sin forrige arbeidsplass, og ”Den kom jo i forbindelse med disse her kartleggingsprøvene...at de [elevene] skal bli kjent med den der vurderingskulturen der, rett og slett.”, sier hun. Nå bruker hun metoden sammen med en kollega hun jobber på team med. Lene sier hun er litt usikker på om det er flere som bruker ukeslutt-test på skolen, men hun tror det



er noen fler enn de to som bruker det. Ukeslutt-test er ikke noe som er blitt snakket om i hele kollegiet. Lene har jobbet ved skolen i halvannet år.

Jeg spør Lene om hvilken type kunnskap som blir testet og hun svarer:

Det er jo den kunnskapen vi har prøvd å formidle i løpet av uken. De har øveord som de skal øve på hjemme... Vi lager setninger med de ordene. De har gloser de skal øve på. Sjekke om de kan de. Nå holder vi på med ganging og deling så nå har de ulike gange og delestykker. Også hadde de faktisk lekse i KRLE, så da hadde vi et spørsmål i henhold til leksen. Så akkurat denne gangen var det flere som skrev at 'Jeg har ikke gjort leksen'.

#### *4.2.2.4 Carina*

"Hvis jeg skulle forklarte det til noen ville jeg jo egentlig sagt at det er en oppsummering av uken og målene som vi har hatt fokus på i løpet av en uke.", svarer Carina på spørsmålet om hva en ukeslutt-test er. Carina sier først at hun ble kjent med metoden gjennom kolleger, men nevner at det egentlig var i utdannelsen hun først fikk vite om den. Der snakket de om det og hun hadde det i praksis. Hun har brukt metoden siden hun startet å jobbe som lærer for tre år siden. Nå jobber hun med kolleger som var vant til å bruke ukeslutt-tester før hun kom, men på forrige skole og på trinnet hun jobbet ved var det hun som tok det i bruk. Hun tok det i bruk "...i forhold til å se om elevene har forstått det vi har gått igjennom, og se hvor de ligger i forhold til målene som skulle vært gått igjennom denne uken.". På nåværende skole vet hun at 6.trinn bruker ukeslutt-tester, men ukeslutt-test er ikke blitt tatt opp på fellesmøter med hele kollegiet. "Dessverre så vet jeg ikke så mye om småtrinnet. For vi er helt vekk fra hverandre.", sier Carina og peker ut av vinduet til et bygg som ligger et stykke borte. "Jeg tror 3.trinn og har det, så det er noe som går.", sier hun etter forklaringen av den fysiske avstanden mellom småtrinnet og mellomtrinnet.

Når jeg spør Carina om hva som blir testet svarer hun at det er om elevene kan det de har hatt som mål. Jeg spør litt nærmere om hva slags type kunnskap man kan teste med ukeslutt-testene. "Det er jo i forhold til de fem grunnleggende ferdighetene. De har vi ofte i fokus. Det å kunne regne, og lese og skrive i alle fag har vi mye.", svarer hun. Carina forteller at IKT har de ikke hatt fokus på i forhold til ukeslutt-testene, men de har prøvd muntlig i forhold til når de har rettet selv. Når de retter selv sitter de sammen to og to og klassen går igjennom spørsmålene på tavla muntlig. Carina sier at det blir muntlig på en måten, men at de da allerede har gjort testen skriftlig.

### 4.2.3 Analyse av resultater fra kategori 1

Resultatene presentert over, som er plassert under kategorien 'Hva ukeslutt-test er', gjengir hva informantene sier at en ukeslutt-test er, hvordan de ble kjent med vurderingsmetoden og hva slags type kunnskap informantene tenker blir testet ved bruk av ukeslutt-testen. Dette er akkurat det jeg vil ha svar på i forhold til forskningsspørsmålene tilknyttet kategorien 'Hva ukeslutt-test er' (pkt 1.2.1). Nedenfor vil jeg oppsummere det som er kommet frem under kategorien ved å belyse de viktigste punktene og trekke frem ulike temaer som knyttes opp mot teorikapittelet. Tema som fremkommer i analysen vil bli tatt med videre til drøftingen.

#### 4.2.3.1 Forklaring og opprinnelse

Når informantene svarer på spørsmålet om hva en ukeslutt-test er bruker Hilde og Carina, som jobber på mellomtrinnet, ordet oppsummering i sin beskrivelse. De sier at ukeslutt-testen er en oppsummering av uken, målene og fag. Karoline og Lene, som begge jobber på småtrinnet, bruker ikke ordet oppsummering. De sier at ukeslutt-test er en metode for å sjekke at elevene har nådd målene og for å se om de har fått med seg det de har hatt om eller om de må jobbe videre med det. Ingen av informantene har en presis definisjon av hva ukeslutt-test er, men tar utgangspunkt i egen praksis når de forklarer hva det er og alle bruker ordet *vi* i sin beskrivelse. Hilde er informanten med den mest konsise beskrivelsen av ukeslutt-test, men også hennes forklaring inneholder ordet *vi*. Det at informantene bruker ordet *vi* kan understreke at de tar utgangspunkt i sin egen praksis når ukeslutt-test skal forklares.

Informantene har hørt om ukeslutt-test fra kolleger på jobb eller i løpet av utdannelsen i forbindelse med praksis. Hilde som har jobbet som lærer i 35 år skiller seg litt fra de andre informantene på dette punktet fordi hun forteller at hun sammen med en kollega oppdaget eller "fant opp" metoden på egenhånd. Dette gjorde de for cirka 20 år siden under bruken av L97, fordi de hadde et behov for større oversikt over hva elevene fikk med seg. Opprinnelsen av ukeslutt-test vil bli drøftet nedenfor og det vil knyttes opp mot endringene nytt læreplanverk førte til i 1997 (Haugtveit, 2005; Hølleland, 2007), men også opp mot det at Carina som er den av de fire som sist ble utdannet fikk høre om ukeslutt-test i løpet av sin utdanning gjennom praksis. Spørsmål jeg sitter igjen med etter informantenes utsagn er: Hva kan være grunnen til at lærerne tar i bruk en metode de kun har hørt om og selv ikke lest om i fagbøker? Hvorfor følte lærere, som Hilde og kollega, et behov for å skape en metode med formålet om å øke

oversikten over hva elevene fikk med seg? Hva er det som kan ha trigget lærerne som tok i bruk ukeslutt-tester for første gang?

Selv om informantene sier at de har hørt om metoden fra andre kolleger forteller de at metoden er lite drøftet blant kolleger. Ingen sier at bruken av ukeslutt-test er noe som er blitt snakket om og/eller drøftet med hele personalet. Selv om de vet at det er flere som bruker ukeslutt-tester, vet de lite om hvordan og hvorfor andre kolleger bruker metoden. I teamet snakkes det om hvordan de skal og vil bruke ukeslutt-test, men ingen av informantene nevner at det snakkes om hvorfor teamet velger å bruke ukeslutt-test, så det er usikkert om dette blir gjort. På informantenes skoler er det frivillig for lærere å ta i bruk ukeslutt-test, og flere av informantene forteller at ukeslutt-test er noe de har brukt på tidligere arbeidsplasser også. Utbredelsen og bruken av ukeslutt-test vil blant annet bli drøftet opp mot det at vurdering både kan være kontroll og læring (Slemmen, 2010). Det vil også bli drøftet opp mot den nasjonale satsingen på vurdering for læring/formativ vurdering (Utdanningsdirektoratet, 2015c).

#### *4.2.3.2 Hva slags kunnskap blir testet?*

Informantene som er lærere på småtrinnet, Lene og Karoline, svarer at kunnskapen som blir testet er gloser i engelsk og øveord/rettskriving i norsk. Begge sier at de tar i bruk ukeslutt-test for å sjekke om elevene har fått med seg det de har hatt om og det elevene skal ha øvd på den uken. Hilde og Carina svarer litt annerledes på spørsmålet om hva slags kunnskap som blir testet. Hilde sier at det er faktakunnskap som kan bli testet ved hjelp av en ukeslutt-test. Kunnskapsspørsmålet knyttet til hva som blir testet ved hjelp av en ukeslutt-test kommer til å bli diskutert og knyttet opp mot Blooms taksonomi (1956, henvist i Slemmen 2010). Carina sier at de tester de grunnleggende ferdighetene skrive, lesing og regning, og dette kan knyttes opp mot Kleve & Tellefsen (2009) som skriver om at tilpasset opplæring skal sikre at eleven utvikler grunnleggende ferdigheter i tillegg til å nå kompetansemålene. Alle informantene nevner mål i løpet av intervjuet og knytter mål på ukeplanen til det som blir testet. Det med at informantene tester opp mot ulike mål de har jobbet med i en forbigått periode vil bli drøftet opp mot det Engh (2011) sier om at den tidligere vurderingspraksisen pekte bakover på hva elevene hadde gjort. I samme diskusjon kommer kompetansebegrepet og kompleksiteten i det kommer til å bli drøftet (Kunnskapsdepartementet, 2016a; NOU 2015: 8, 2015; Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004).

#### 4.2.4 Kategori 2: Hvordan ukeslutt-test brukes

Under kategorien 'Hvordan ukeslutt-test brukes' vil lærernes forklaringer og beskrivelser av hvordan de gjør bruk av ukeslutt-tester, før, under og etter testsituasjonen, komme frem. Dette er viktig for å finne svar på om vurderingsformålet til ukeslutt-testene er formativt eller summativt. Det vil komme frem hvem som har innsyn i testene og om den blir lagret eller ikke. I intervjuene spør jeg informantene om hvilke andre vurderingsmetoder de bruker i sin praksis, så dette vil også bli lagt frem nedenfor.

##### 4.2.4.1 Karoline

Ukeslutt-testene Karoline bruker lager hun i slutten av uka ut i fra det de har hatt om i løpet av uka og gjerne det de har hatt lekse i. "For det skal de jo ha gjort hjemme", sier hun og tilfører at "De fleste har rukket å se på leksene... selv om de har vært syke.". Testen er lik for alle og hun sier at de har muntlig gjennomgang mens elevene sitter ved hver sin pult og utfører testen. Hun leser oppgavene etter hvert som elevene blir ferdige og gir litt respons og påminnelser underveis, ellers er det ingen hjelpemidler bortsett fra alfabetet som henger i klasserommet. "...Så ser du jo at noen bruker strategien...Så de bruker jo strategien å se: hva var de rød og hva var de blå bokstavene, og litt sånn. Så de har jo litt hjelpemidler allikevel."

Testene består av diktat i norsk, engelske glosser med bildestøtte hvor de skal trekke en strek til riktig ord og en egenvurdering av ukens sosiale mål. Når testen er gjennomført sitter ikke Karoline og retter prøvene. "Jeg føler ikke at ungene lærer noe av det...", sier hun og legger til at når testen er gjennomført går de gjennom prøven på en digital tavle der de sammen skriver ordene riktig. Har elevene skrevet riktig får de sette en 'R', og om de har skrevet feil må ordet skrives en gang til. Elevene retter sin egen test og Karoline sier at "...da får de skriveøvingen å få øvd en gang til...også er det det de lærer av føler jeg. Hvis ikke er det ikke noe vits. Bare få tilbake 'åja, jeg hadde tre feil'.". "Jeg har ikke sagt noe om poeng og sånt.", sier Karoline og forteller at hun har snakket med elevene om at det ikke er noen vits i at hun sitter og retter prøvene siden det lærer de ikke noe av. "Jeg ser jo på en måte at det blir mindre og mindre feil hos alle. Også er det flere og flere som har alt rett.", sier hun. Karoline forteller at hun og de andre lærerne på teamet gjør så godt de kan for at alle elevene skal få mest mulig riktig og "...kjenne litt på den mestringfølelsen."

Hun har tidligere brukt ukeslutt-testene i utviklingssamtaler og tok da vare på en del utførte tester, men nå ser hun bare over at elevene har rettet og gjort det de skal. Karoline har snakket

med elevene om hva ukeslutt-testene brukes til, og hun sier at elevene vet at hun ikke bruker testene "...til noe mer enn å få informasjon om de har lært det de skal, har de øvd nok, må vi øve mer?." Lenger ut i intervjuet sier hun også at "...de [elevene] har jo også fysisk sett at jeg ser igjennom og kaster de [testene]...". Informasjonen hun får når hun ser igjennom testene tar hun med seg og videreformidler til de andre lærerne på teamet. Karoline sier at informasjon kan for eksempel være at hennes klasse ikke er helt ferdig med et tema i engelsk, og at hun og klassen må jobbe mer med dette i neste uke. Karoline forteller at det er mange foreldre som har spurt om de kan få med seg ukeslutt-testen hjem, men det får de ikke. Karoline sier:

Det er ikke derfor har disse testene. Det er jo for at de skal øve og at de skal lære seg det. Ikke fordi at jeg er ute etter å gi de en karakter...de merker jo selv, atte 'oj, denne uken måtte jeg rette mye. Da må jeg øve mer neste gang', det er egentlig det de lærer. Det jeg lærer de.

Jeg spør Karoline om hvilke andre vurderingsmetoder hun bruker og hun sier at hun får mye informasjon når de jobber i timene. Hun går rundt og hjelper "en-til-en". Hun ser igjennom leksene i matematikk og går igjennom leseleksen, men hun tror ikke barna ser så mye på det hun kommenterer, og Karoline tenker at de lærer av vurderingen som skjer i klasserommet.

#### *4.2.4.2 Hilde*

Ukeplanen blir levert ut hver fredag og "Da står det på den at neste fredag er det ukeslutt-test.", sier Hilde. På den samme ukeplanen står læringsmålene for uken som er dem det blir testet ut i fra. Ukeslutt-testen blir ferdig utformet på torsdagen, men lærerne legger inn ting i løpet av uken. I klassen til Hilde utføres ukeslutt-testen individuelt, det tar cirka en halvtime og alle får den samme testen. Tidligere har hun hatt elever som har fått enklere tester og hun sier at det er noe man må se an alt etter hvilken elevgruppe man har. Elevene har ikke hjelpemidler og hun sier at elevene ikke får spørsmål som krever det heller. Hun forteller at elevene forbereder seg til testen gjennom lekser og det de gjør på skolen, og at hun ikke legger opp til ukeslutt-tester om de har andre prøver den uken.

Høsten 2016 kuttet hun og kollegaene på teamet ut ukeslutt-tester frem til høstferien med begrunnelse i at elever har behov for variasjon. Hun begrunner dette med at "...av og til kan ting bli litt sånn at det går automatikk i det...og at vi kanskje hadde andre måter å jobbe på.", sier Hilde og snakker om at de har hatt ukeslutt-testen utendørs noen ganger den høsten. "Altså ikke noe skriftlig, men i form av...50-leken." (50-leken = en lagbasert spørrelek, lage fotnote?).

Hun sier at elevene satte veldig pris på dette og spurte om det var noe de kunne ha oftere. Elevene tok det også opp på et klassemøte de hadde senere.

Etter at testen er gjennomført ”Så retter jeg. De får den kvikt tilbake igjen.”, sier hun og tilføyer at hun ser igjennom, og om det er feil som går igjen hos mange elever tar hun det i plenum når de får tilbake den rettede testen. ”...Hvis jeg ser at det er en elev som sliter med spesielle ting, da tar jeg det på tomannshånd med den eleven”. Testen elevene får tilbake har ofte en kommentar og/eller antall riktige. Det hender at hun summerer opp antall riktige elevene får ved å sette på antall riktige av antall mulige. ”Jeg tenker at det må man kunne gjøre...og sånn som for eksempel disse kartleggingsprøvene som elevene utsettes for. Der ser jo de en oppsummering av hvor mange riktige...”, sier Hilde når vi snakker om å summere.

Testen skal hjem til underskrift ”For det er jo også en beskjed til foreldrene...om hvordan det ligger an.”, sier Hilde og legger til at det er en av fordelene med testen. Jeg spør om det er en fordel for henne eller for foreldrene, og hvem som drar mest fordel av det. Hun svarer at hun ikke vet hvem som drar mest fordel av det, men at ”...alle har jo en fordel av det. Foreldrene får se hvordan barnet har gjort det i løpet av uken. Jeg får se det, og barnet selv...”. Kommer den ikke tilbake med underskrift sier Hilde at hun etterlyser den og hun legger til at dette er med på å opprettholde kontakten med foreldrene

”Elevene skal ha de i sin egen mappe.”, svarer hun når jeg spør om testene lagres noe sted. Hun forteller at det hender at hun tar frem elevens mappe på utviklingssamtalene og ”At elevene tar med mappen sin også blar vi litt...så spør jeg gjerne foreldrene om de får se.”. Dette gjør hun fordi hun gjerne vil høre hvor involvert foreldrene er i skolearbeidet og sier at ”Selv om det er underskrift, så kan det jo bare være at den ene foreldereren har sett.”. Hilde sier at det åpner opp for en samtale med foreldrene om det faglige og hun får et innblikk i hvor godt de følger med. De som får innblikk i testene er foreldrene og elevene, og Hilde forteller at ledelsen ikke har noe med disse testene å gjøre.

Hilde nevner den daglige samtalen når vi snakker om hvilke andre vurderingsmetoder hun anvender i sin praksis, og hun sier at ”...vi snakker om ’nå kan du dette’, og ’nå er du moden til å gå videre der’ og at vi prøver og holde en sånn fremovermelding.”. Hun gir også tilbakemeldinger på forskjellige arbeider de har levert inn og på prøver.

#### 4.2.4.3 Lene

Lene og kollegaen bruker ukeslutt-tester hver uke og den gjennomføres den siste dagen. De har alltid med fagene engelsk, norsk og matematikk ”...og så varierer det mellom KRLE, samfunnsfag og naturfag”, sier Lene og senere i intervjuet sier hun at nederst på testen skal elevene alltid skrive litt om hva de har gjort for å oppnå ukens sosiale mål. Elevene jobber hver for seg i testsituasjonen og Lene sier at ”Det er ingen hjelp og få...helt tradisjonell prøveordning”. De legger aldri opp til at elevene skal ha behov for hjelpemidler. Testene er knyttet til mål på ukeplanen og på spørsmålet om elevene skal forberede seg svarer hun at ”Ja, det blir jo via å øve hjemme. Vi har jo sånn arbeidsplan, som vi har mål på”. Hun forteller videre at de har sagt til elevene og foreldrene at de skal bruke mål-delen aktivt slik at de kan se om sitt barn har oppnådd målet. Testen er nesten lik for alle og Lene forteller at variasjonen ligger i hvordan elevene utfører testen. ”...Jeg har noen som ikke er så flink i norsk. Fremmedspråklige og andre lærevansker...de skriver bare ordet de skal øve på.”, sier hun og henviser til delen av testen som går på diktat av ulike setninger med utgangspunkt i øveord elevene har hatt den uken.

Etter at testen er utført tar hun de med seg hjem og retter over helgen. Oppdager hun at elevene ikke har fått med seg det som var meningen at de skulle, jobber de litt ekstra med de tingene forteller hun og avslutter med å si at ”...ting de har fått med seg, da kan jeg bare gå videre.”. Når Lene retter pleier hun å skrive en tilbakemelding til elevene, og i intervjuet kommer hun med to eksempler på hva det kan være: ”Der har du ikke øvd nok eller her har du øvd nok”. Lene trekker frem en ukeslutt-test for å vise meg hvordan hun gjør det og jeg legger merke til at hun har summert opp antall riktige mot antall mulig riktige oppgaver. På eksempelet hun har trukket frem viser hun til delen av testen som går på engelske gloser. Eleven har ikke skrevet ned noen ting og Lene leser sin egen kommentar: ”Du må øve slik jeg har lært deg.”. Hun sier at hun har hatt flere ettermiddager med eleven der hun har vist han gode metoder på hvordan han kan øve. Hun tar frem en annen test og sier at hun her valgte å gå personlig bort til eleven å snakke med han istedenfor å skrive en kommentar.

Testen skal inn i en mappe som hver elev har. ”Foreldrene og jeg har innsyn på de. Og elevene selvfølgelig.”, svarer Lene når jeg spør om hvem som har innsyn i mappene. Ledelsen er ikke involvert i bruken av ukeslutt-test, men har de lyst så har de full tilgang til mappene. Etter at båndopptaker er skrudd av nevner hun at mappene også blir brukt i forbindelse med utviklingssamtaler. I løpet av intervjuet har vi også snakket om hvilke andre vurderingsmetoder

Lene benytter seg av, og hun sier "...det går på aktiviteter i klassen. Så det går jo mest på det muntlige.". Det går på hva hun fanger opp og hvordan hun ser elevene jobber. Prøver i læreboken etter hvert tema i matematikk blir brukt og hun benytter seg av Leselos. Hun forklarer at det er lesebestillinger der elevene må bruke ulike metoder for å komme frem til svarene. Dette får elevene jobbet grundig med, og Lene sier at hun hører om de henger med eller ikke. Klassen pleier også å ha høytlesing fra leseleksen og Lene sier at hun da får kartlagt om de har utvikling i lesingen sin. I forholdt til høytlesingen forteller hun at "...vi har fått et miljø der vi har rom for ulike tilbakemeldinger og at vi er forskjellige." Lene nevner også de nasjonale kartleggingsprøvene når vi snakker om hvilke andre vurderingsmetoder hun bruker.

#### *4.2.4.4 Carina*

Der Carina jobber nå pleier teamet å ha ukeslutt-test hver uke på fredager "Ja, det står på planen.", sier hun. Innimellom hopper de over, og den uken jeg var der forteller hun at de skulle ha skøytedag og matematikkens dag og tar derfor igjen testen en annen gang. Elevene sitter på hver sin pult når prøven gjennomføres. Carina sier at det går an å gjennomføre testen på andre måter som for eksempel i grupper. De har snakket om det i teamet, men ikke prøvd det. Det de har prøvd er at elevene retter selv. "Ofte sitter de sammen to og to også kan de rette hverandre sin. Også har vi og hatt at vi går igjennom på tavla...noen ganger har de fått lov til å rette helt selv. For da skal vi se; hvordan er egenvurderingen deres i forhold til å se på mål?", sier hun, men det er lærerne som pleier å rette testen.

Testen rettes om fredagen, og Carina som er faglærer retter sitt fag før hun sender bunken med ukeslutt-tester til neste lærer. "...Da ser vi over...om det er fremgang med noen elever. Forstår de hva vi holder på med?", sier Carina. Lærerne summerer opp hvor mange riktige eller hvor mange poeng eleven får etter hver oppgave "...også får de poengsum til slutt da, også skal foreldrene gå igjennom og se hjemme.", sier hun og forteller at den skal komme tilbake med underskrift. "Uansett hva foreldrene er, om de leser eller ei...man vet jo ikke", sier Carina og forklarer at det er at av poengene med ukeslutt-testen "...at foreldrene også ser. Hva gjør de (elevene) på skolen og hvor er de?". Hun sier at de har en ukesluttmappe og de som har innsyn er foreldrene, eleven og lærerne. "Den er ikke så veldig privat sånn sett.", legger hun til. Senere i intervjuet spør jeg om ledelsen har noe med ukeslutt-testene å gjøre og Carina sier at "Det har de ikke. Med mindre de spør.". Hun forteller at testresultatene og mappen kan bli tatt i bruk om elever blir sjekket for dysleksi eller dyskalkuli, og om de som undersøker eleven spør om innsyn.



På spørsmålet om elevene skal forberede seg svarer hun ”Egentlig ikke, men vi vet at de gjør det.”. Hun forteller at det som kommer på testen skal de ha vært igjennom på skolen ”... , men allikevel så er det mange som leser hjemme. De vet det er ukeslutt... også leser de på målet.” Carina forteller at hun synes det er bra at de leser så lenge de har tid til det og sier at ”...testen skal være slik at de egentlig ikke skal øve...men jeg skal ikke si nei til at de leser mer.”. Det elevene vet om testen på forhånd er målene testen bygger på, og de finnes på ukeplanen. De bruker ikke hjelpemidler og har kun blyant, viskelær og testen på pulten i prøvesituasjonen. Testen er likt utformet for alle elevene. Hun sier at ”...vi har noen svake som vi av og til setter oss ned med, og noterer litt for de.” og fortsetter med å si at ”Rettingen blir jo annerledes og. Vi ser for eksempel på de som er litt svakere at ’ greit han har forstått det, men har svart feil’, så får de kanskje ½ poeng eller 1 poeng.”.

Når jeg spør Carina om hvilke andre vurderingsmetoder hun bruker svarer hun at de bruker en enkel egenvurdering der elevene skal vise med tommel eller trafikklys om de har forstått. Hun sier at de har ungdomsskoleprøver som hun beskriver som ”...prøver der de får spørsmål, så skal de skrive svar.”. Carina har ofte leksejekk og har hatt prøver på itslearning. ”Vi hører de i lesing. Vi er en leselos-skole, så vi hører de i lesing hver fredag...”, sier hun og avslutter med å si at de også bruker gloseprøver.

#### 4.2.5 Analyse av resultater fra kategori 2

Over er resultater fra de kvalitative intervjuene blitt lagt frem for å kunne svare på hvordan en ukeslutt-test brukes i praksis og hva resultatene har og si for den videre undervisningen? Svar på disse spørsmålene skal brukes for å kunne svare på om formålet med ukeslutt-testen er summativt eller formativt. Resultatene over viser også til hvilke andre vurderingsmetoder informantene bruker. Nedenfor vil jeg oppsummere det som er kommet frem under kategori 2, ’Hvordan ukeslutt-test brukes’, ved å belyse de viktigste punktene og trekke frem ulike temaer knyttet opp mot teorikapittelet som blant annet tilpasset opplæring og vurderingsformål. Deler av det som blir lagt frem i analysen vil bli tatt med videre til drøftingsdelen.

##### 4.2.5.1 Gjennomføring av ukeslutt-test

Før testsituasjonen bruker alle informantene testen på den måten at de knytter den til mål når den blir laget. Mål som står på ukeplanen for perioden. Dette kommer til å bli knyttet opp mot

temaene kompetansemål og læringsmål. Disse temaene vil bli drøftet og knyttet opp mot Engh (2011), som skriver om at de aller fleste kompetansemål ikke lar seg måle. Noen av lærerne lager ukeslutt-testen ved å legge inn ulike oppgaver i løpet av uka, mens andre lager den dagen før den skal brukes. Informantene forteller at de lager testen ut fra det de har hatt i lekse og det de har jobbet med på skolen. Karoline forteller at hun helst lager det ut fra leksene for da kan elever som har vært syke også klare testen ganske greit fordi de fleste har rukket å se på leksene selv om de ikke har vært på skolen. Med bakgrunn i de ulike resultatene fra intervjuene virker det som Karoline er den som har størst fokus på å knytte ukeslutt-testen opp mot leksene, men det er flere av de andre informantene som også gjør dette. Lærernes utsagn om leksenes tilknytning til ukeslutt-testen kan knyttes opp mot temaet accountability (pkt 2.2) i forhold til å legge ansvar over på elever og deres foreldre. Jeg kommer til å knytte dette opp mot de hierarkiske relasjonene knyttet til logikken bak accountability (Langfeldt, 2008).

Informantene forteller at elevene sitter hver for seg når testen utføres og hjelpemidler brukes ikke. At det ikke blir tatt i bruk hjelpemidler blir blant annet begrunnet med at oppgavene de har på ukeslutt-testen ikke skal kreve at elevene trenger hjelpemidler. Det med at hjelpemidler ikke blir brukt kan knyttes opp mot hvilken kunnskap som blir testet, og dette vil bli drøftet opp mot i Blooms taksonomi og kunnskapsnivåene (pkt 2.1.3). Ukeslutt-testene som informantene lager er likt utformet for alle elever i samme klasse, som vil si at alle i samme klasse skal utføre den samme testen. Informantene forteller om små nyanseforskjeller i forhold til hvordan testen utføres i de forskjellige klassene, men de fleste elevene i samme gruppe gjør akkurat det samme i testsituasjonen. Jeg kommer til å drøfte dette med hjelpemidler og at testen er lik for alle opp mot temaet tilpasset opplæring (pkt 2.1.4) i drøftingsdelen fordi det er lovfestet at opplæringen skal tilpasses den enkelte elev (Opplæringslova, 1998).

Etter at testen er gjennomført pleier alle bortsett fra Karoline å samle arkene inn for retting. Noen av informantene retter testene før de avslutter arbeidsdagen mens andre tar den med hjem og retter i helgen. Karoline gjør dette med retting annerledes enn de andre og går igjennom testen på en digital tavle med klassen etter at testsituasjonen er avsluttet. Elevene retter sin egen test. De andre informantene retter testene og skriver en kommentar og/eller summerer opp antall riktige mot antall mulige. Alle informantene formidler at de tror elevene er interessert i hvor mange riktige de får på testen. Måten lærerne retter testene på og hvordan den ellers blir gjennomført vil bli drøftet og knyttet opp mot temaene summativ og formativ vurdering (pkt 2.1.1) og tilpasset opplæring (pkt 2.1.4). Hilde, Lene og Carina som alle retter testene selv

sender ukeslutt-testen med barna hjem. Testen blir sendt hjem til foreldrene for underskrift i håp om at de ser over hvordan eleven har gjort det. Kommer den ikke tilbake med underskrift, etterlyses det. De samme informantene som retter og sender hjem til foreldre lagrer også ukeslutt-testene i mapper som alle elevene har spesielt til dette formålet. Noen forteller at denne mappen med alle ukeslutt-testene blir brukt i konferansetime med foreldrene. Hilde sier at ukeslutt-testen kan åpne opp for en samtale med foreldrene om eleven og det faglige. Carina forteller at testene også kan brukes når elever blir utredet for lærevansker. Det med at testene blir sendt hjem til foreldre og at den senere blir lagret i en mappe vil bli drøftet opp mot temaet accountability (pkt 2.1.4) i forhold til dokumentasjon (Biesta, 2011) og Langfeldt (2008) sin forklaring av de hierarkiske relasjonene. Temaet dokumentasjon vil bli diskutert i lys av at det i mars 2017 kom et høringsutkast som snakker om at hyppig dokumentasjon kan svekke elevens selvbylde (*Overordnet del - verdier og prinsipper. Høringsutkast fra kunnskapsdepartementet 10.03.17, 2017*).

#### *4.2.5.2 Ukeslutt-testens innhold*

Samtlige informanter knytter ukeslutt-testen opp mot mål. Mål er i denne sammenhengen læringsmål som også er å finne på elevenes ukeplan som tidligere nevnt. De fleste informantene forteller at ukens mål finnes på baksiden av ukeplanen, og at de vil at elevene og foreldre skal vite hva disse målene går ut på. Læringsmålene er noe de skal igjennom i løpet av uken gjennom det de gjør på skolen og hjemme i form av lekser. Det at testene knyttes opp mot mål for perioden sier noe om at testene har en form for kontrollfunksjon. Dette kan knyttes opp mot det blant annet Slemmen (2010) sier om at vurdering både er kontroll og læring.

Informantene som jobber på småtrinnet har størst fokus på språkfagene når det kommer til ukeslutt-testen, og ukeslutt-testen består av diktat med ukens ulike øveord i norsk og glosor i engelsk. Karoline bruker bildestøtte til de engelske glosene andreklassingene får. Lene har matematikk i ukeslutt-testen til fjerdeklassingene. Hilde og Carina som jobber på mellomtrinnet har med de fleste fag i sine ukeslutt-tester. Alle informantene har med ukens sosiale mål på ukeslutt-testen som enten består av en egenvurdering eller som en gjenfortelling av målet. Men alle fag og nyanser skolen består av kommer ikke med på ukeslutt-testen og dette vil også bli trukket inn når kompetanse (pkt 2.1.3) skal drøftes i forhold til at ikke alt kan testes på denne måten. Ukeslutt-testens innhold vil bli knyttet opp mot det informantene sier om hva slags kunnskap som blir testet som er lagt frem over (pkt 4.2.3.2) i forhold til Blooms taksonomi

(1956, i Slemmen 2010) og kompetansebegrepets kompleksitet (Kunnskapsdepartementet, 2016a; NOU 2015: 8, 2015; Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004).

Ukeslutt-test er ikke den eneste vurderingsmetoden informantene gjør bruk av i sin praksis og i intervjuet forteller de litt om hvilke andre vurderingsmetoder de bruker. Alle informantene utenom én snakker om den kontinuerlige samtalen som foregår med elevene i klasserommet. Hvor de kan hjelpe elevene ”en-til-en”, og få informasjon om hvordan elevene jobber. Disse samtalerne kan ses på som en vurdering med et formativt formål hvis lærerne gir gode fremovermeldinger til elevene som er med på å forandre lærings situasjonen ved å møte elevens behov (Black & Wiliam, 2010). Informantene forteller også om andre tester de bruker som for eksempel prøver i læreboken, ”ungdomskoleprøver”, prøver på itslearning og gloseprøver. De sjekker elevenes lekser/andre arbeider og noen benytter seg av Leselos som går på å vurdere elevenes leseferdigheter. Lene er den eneste som nevner de nasjonale kartleggingsprøvene og Carina er den eneste som snakker om vurderinger som går på at elevene skal drive med egenrevisning. Bruken av ulike vurderingsmetoder vil bli knyttet opp mot fordeling og overlapping (Fjørtoft, u.å) av vurderingsformålene i drøftingen.

#### 4.2.6 Kategori 3: Hvorfor ukeslutt-test brukes

Kategorien ’Hvorfor ukeslutt-test brukes’ er nok den kategorien som best kan være med på å belyse problemstillingens andre del. Resultater presentert nedenfor vil være med på å belyse forskningsspørsmål som: ’Hvilke begrunnelser for valg av bruk har informantene?’, ’Hva har påvirket informantene til å ta i bruk ukeslutt-tester?’, ’Hvilken nytte ser informantene ved bruk av ukeslutt-tester?’, og ’Hvorfor velger informantene å ta i bruk ukeslutt-tester?’. Ved å finne svar på disse forskningsspørsmålene ved å drøfte opp mot teori være med på å kaste lys over hvorfor informantene velger å bruke ukeslutt-test i sin vurderingspraksis (omformuler).

##### 4.2.6.1 Karoline

Allerede i besvarelsen av første spørsmål i intervjuet snakker Karoline om hvorfor hun bruker ukeslutt-tester. Karoline sier:

Nå når de er så små er det jo mest for å få inn øveord...og få de til å øve på glosene som står på ukeplanen. Så funker det bra med ukeslutt-test, for da øver de. Så egentlig derfor jeg har innført det. For å faktisk få de til å lese de ordene på ukeplanen hvis ikke så har ikke de gjort det.

Begrunnelsen hennes for hvorfor hun har innført ukeslutt-tester blir gjentatt flere ganger i løpet av intervjuet. Hun sier at hun egentlig ikke bruker det så mye når hun jobber med de små, ”...men så har jeg på en måte tatt det i bruk nå når de går i andre klasse fordi at de ikke hadde øvd...”. Jeg spør hvordan hun merket at de ikke hadde øvd nok og hun svarer at elevene visste for eksempel ikke hva glosene var når de gikk igjennom det i undervisningen, også spurte hun elevene om de hadde øvd. Elevene sier at de har glemt det sier hun og forteller også at med den forrige klassen hadde hun muntlige gloseprøver eller test med post-it-lapper. ”Det er sånn vi har begynt også har vi gjerne videreutviklet det til ett ark.”, sier hun. Litt lenger ut i intervjuet kommer det frem at de også startet med ukeslutt tester fordi foreldrene heller ikke leste på målene. ”Vi satt jo i gang med ukeslutt-tester for vi så at foreldrene leste ikke på målene heller, og det er gjerne foreldrene som leser ukeplanen. Så det var liksom for å få alle til å lese nøyer på ukeplanen.”, sier Karoline.

I intervjuet spør jeg informantene om de kan trekke frem positive ting eller sider ved ukeslutt-testen og hun svarer at elevene får en umiddelbar respons på om de har øvd nok. ”Også blir det veldig...sånn indre motivasjon”, sier hun og forteller at når hun gikk over til at elevene skulle rette selv ble de mindre opphengt i om de hadde fått alt rett eller hvor mange rett de fikk. ”...Nå er det mer sånn ’jeg slapp å rette noe’...eller sånn ’jeg fikk det til’...de tar liksom for seg en og en istedenfor å se helheten.”. Hun sier at elevene vet også at hun ikke har fokus på at den ene eleven har ni av ti riktige og den andre bare har to av ti riktig. I intervjuet spør jeg også om Karoline kan trekke frem negative sider og hun sier da at elevene kjenner sikkert godt på det hvis de ikke får det til. ”Vi prøver jo liksom å fange de opp nå da, med at kanskje noen av de går ut med en lærer.”, sier hun og fortsetter med å si at lærerne gjør så godt de kan for at alle skal få til mest mulig på testen.

Karoline sier at det viktigste argumentet og sånn de bruker det på 2.trinn nå er for å få elevene til å øve. Hun forteller at når hun hadde eldre elever brukte hun ukeslutt-test fordi hun ikke kunne rette alt. ”Du har ikke mulighet til å rette alle samfunnsfagbøkene. Alle musikkprosjekt. Alle norsktekstene de skriver. Matteboken. Du har ikke mulighet til å rette alt hver uke.”, sier hun og forteller at da er ukesluttet veldig grei for å se om vi er på rett spor. I intervjuet snakker vi litt om der hun jobbet før hvor hun var eneste som jobbet på trinnet og hadde alle fag bortsett fra kunst og håndverk og musikk. Hun hadde 27 elever og oppsummerer det hele med å si ”Det handler jo om tid.”.

#### 4.2.6.2 Hilde

Når jeg spør Hilde om hun kan trekke frem noen positive sider ved ukeslutt-testen svarer hun at ”Det skal jo være en måte for elevene og [tenker]. Det er jo egentlig en læringsmetode samtidig som det skaffer oss en oversikt.”. Hun sier at dette med oversikt er positivt fordi det gjør at hun kan gå tilbake og se hva en elev sliter med. ”Ikke bare se hva de kan, men hva de sliter med. At jeg da kan skreddersy videre...bruke det som en sånn fremovermelding.”, sier hun. Hun nevner også at en annen positiv side hun ser med ukeslutt-test er at den har en viss motivasjonsfaktor for elevene på den måten at de vet at de må følge med. ”...Det blir kanskje en sånn litt kunstig ytre motivasjon, men man må jo drive det også i skolen...fordi de er ikke så modne at de bare kan gå på indre motivasjon.”, sier Hilde. Hun legger til at den ytre motivasjonen forhåpentlig kan gå over til indre motivasjon.

Det viktigste argumentet Hilde har for hvorfor hun bruker ukeslutt-tester handler om dette med oversikt. ”Det er for å få en oversikt over den enkelte elev. Hvor mye de får med seg i løpet av en uke. Det er det aller viktigste.”, sier hun. Hilde sier også at det ikke er så mye ved besvarelsen til elevene som overrasker henne når hun retter testene, ”...men det kan gi meg en bekreftelse på ting som jeg har lurt på.”, sier hun. Hilde forteller også at ukeslutt-testene over tid kan bekrefte at sterke elever kan være på grensen til å være underyttere. Da går hun gjerne inn og snakker med de elevene det gjelder om hvordan de kan gjøre mer ut av arbeidet sitt. Jeg spør Hilde om hva hun tenker elevene får ut av denne testen og hun mener at de får en oppsummering. ”De får en oppsummering...om sitt eget arbeid i løpet av uken... Hvis de da oppdager at det de jobber med om tirsdagen husker de ikke om fredagen, så er det kanskje noe å gripe fatt i...”, sier hun. Hun fortsetter med å si at elevene som oppdager dette kanskje må jobbe med skolearbeidet på andre måter og lære seg å bruke andre strategier for å klare å huske det de har jobbet med.

#### 4.2.6.3 Lene

Når jeg litt inn i intervjuet spør Lene om hvilke argumenter som er viktigst for henne, når det kommer til hvorfor hun gjør bruk av ukeslutt-tester, ler hun litt. Hun fortsetter med å si:

Ja, det var en kultur på det trinnet jeg kom inn på. Så da bare fortsatte jeg å gjennomføre det. Det eneste argumentet jeg egentlig har er jo det at det er lettere å vise til foreldrene hver uke hvor ditt barn er, og her må det jobbes.

Lene forteller at hun har sett utvikling hos enkelte elever hvor foreldrene virkelig har tatt i et skippertak og jobbet med barnet. "...Men jeg ser jo og foreldre som liksom...bare lar de skli igjennom og nærmest ikke bryr seg. Kan være de bryr seg, men kan virke som de ikke gjør det.", sier hun. Jeg tilføyer og spør om det kan være at noen av foreldrene ikke har resursene som trengs for å hjelpe, og hun er enig i at det kan være tilfellet. Vi kommer frem til at da får hun et innblikk i den situasjonen i tillegg.

Dette med å få foreldrene mer på banen er noe Lene ser på som positivt og hun nevner også andre ting hun synes er positivt med testene. Etter at vi har snakket om hennes viktigste argument for bruk av ukeslutt-test sier hun, "Også presser jeg, jeg synes det er positivt for det som jeg så ser med elevene er jo det at de er veldig opptatt av å få mest mulig riktig" og hun nevner at elevene jobber litt ekstra for å få mest mulig riktig og da spesielt med engelske gloser og norske ord. Tidligere i intervjuet spør jeg spesifikt om hun kan trekke frem positive sider ved bruk av ukeslutt-testen. Lene nevner foreldreaspektet der, men ikke dette med at elevene jobber ekstra. Hun sier, "Det positive er jo det at vi sender det hjem. Foreldrene må signere, så foreldrene får også et innblikk i hvordan barnet deres får med seg det som skjer på skolen.". Noen foreldre kommer med tilbakemeldinger og sier at det er kjekt og se hva de har jobbet med på skolen. "At de føler de får mer innblikk i hva vi jobber med.", legger Lene til.

Etter at vi har snakket om det positive spør jeg og om hun kan nevne noen negative sider ved bruk av ukeslutt-tester, og det kan hun. "Altså det er jo sånn testsystem. Jeg er jo helt i mot sånn test-regime. Det er jeg helt i mot.", sier hun og jeg lurar derfor på hvorfor hun tok til seg denne metoden om hun mener dette. Hun svarer at "Første gangen var det jo liksom flertallet som rår. Så bare gjør du det." og sier at på det teamet hun jobber nå så var det en som tidligere hadde brukt det og ville fortsette. Denne kollegaen synes det var et godt redskap, forteller hun og sier at hun tenkte at så lenge foreldrene synes det er greit så kan jeg fortsette med det.

I tillegg til spørsmål og svar i intervjuet som spesifikt går på positive/negative sider ved testen og hennes viktigste argument for bruk av testen, finner jeg andre utsagn som kan knyttes opp mot hvorfor Lene gjør bruk av ukeslutt-tester. Når vi snakker om hvordan testen brukes etter at den er utført nevner Lene et eksempel på hvordan hun gjør det. Hun sier:

Når det gjelder matematikk har jeg for eksempel én i den der bunken min som viser seg at ingen forståelse for eksempel for ganging og deling, så da har jeg tilrettelagt de timene at han får har fått en annen matematikkbok der han går helt inn på det grunnleggende.

Hun avslutter eksempelet med å si at testen er veldig grei sånn "...Til å se 'hvor er vi hen' og 'hvem må ha mer hjelp på det'". Et lignende utsagn som går på hvorfor hun bruker ukeslutt-tester kommer etter at vi har snakket om hvordan testen er utformet og hvordan de ulike oppgavene skiller seg litt fra hverandre. Lene gir et eksempel på et spørsmål som elevene kan få på testen og sier "Bare for å se om de har fanget opp litt...Det er ikke mye du får sjekket, men du får i alle fall sjekket om de har vært pålogget eller ikke...i forhold til leksene og...undervisningen."

#### *4.2.6.4 Carina*

På spørsmålet om hun kan trekke frem noen positive sider ved bruk av testene lurer Carina på om jeg mener i forhold til lærerne eller i forhold til elevene. Hun sier at for oss lærere er det positivt å se hva elevene kan. Hun kommer med et eksempel i forhold til engelsken når elevene skulle lære seg klokka og hun forteller at de testet dette på ukeslutt-testen. "Da så jeg virkelig hvem som kunne klokken og ikke kunne klokken.", sier hun. Ut fra elevenes resultater på testen kunne hun finne ut hvem hun måtte jobbe videre med på dette temaet og hun sier at "De som ikke kan klokken, de kan jeg jobbe videre med og de får noen ekstra lekser innimellom...". Elevene som kan det de har jobbet med stopper hun litt opp med, men hun har også elever som er veldig sterke i faget som får flere utfordringer. Carina sier at hun og kollegiet har snakket om 'de i midten' i fellestiden for å finne ut hvordan man jobber for å tilpasse for de.

I forhold til elevene trekker hun frem at hun synes det er veldig positivt at de leser mer på målene og hun ser at de arbeider med målene for å oppnå de selv. "Det blir ikke bare et mål som ligger i løse luften. De faktisk jobber med det.", legger hun til og sier at hun også ser at de er blitt flinke til å være i en testsituasjon. Hun forteller at hun mener at dette med testsituasjonen er noe de må øve på med tanke på videre skolegang ellers i livet. Hun sier at på ungdomskolen blir de utsatt for større prøver og må sitte lenge og skrive. Når jeg spør om hun kan trekke frem noen negative sider svarer hun:

Det blir jo negativt hvis du bare legger fra deg testen. At det blir bare noe de gjør også ferdig, men så lenge du jobber med de så skal det jo være positivt. Det som er negativt også er jo at det kan være, for noen som arbeider veldig mye...har sport, fotball og sånt på fritiden.. så er jo denne testen kanskje en liten byrde.



Carina nevner en lekse de har til fredagen og sier at mange for eksempel har fotballtrening torsdag kveld og ikke får jobbet så godt med denne leseleksen. ”Ja, så blir det en veldig hektisk dag for de elevene, og da blir ukesluttet negativt for de tenkte jeg.”, sier hun siden leksen til fredagen også kommer på ukeslutt-testen.

Senere i intervjuet tar jeg opp igjen tråden om hvorfor hun tar i bruk ukeslutt-tester og spør om hvilke argumenter som er viktigst for Carina. Hun svarer at hun fortsatt er på den at det er nyttig for henne og se hvor elevene er. Hun legger til at elevene får innblikk i hva de kan og foreldrene kan få se hva elevene gjør på skolen.

#### 4.2.7 Analyse av resultater fra kategori 3.

Kategorien 'Hvorfor ukeslutt-test brukes' er kanskje den mest sentrale og viktigste i dette studiet. Det er resultater under denne kategorien som kan føre frem til svar på flest forskningsspørsmål presentert i innledningen (pkt 1.2.1). Allikevel kommer noen av resultatene fra de to andre kategoriene til å belyses i denne analysedelen fordi i tillegg til å si noe om hva eller hvordan, sier de også noe om hvorfor. Resultater presentert under omhandler informantenes viktigste argumenter for bruk og ulike fordeler og ulemper ukeslutt-testen fører med seg.

##### 4.2.7.1 De viktigste argumentene for bruk av ukeslutt-test

I intervjuene ble det spurt om lærerne kunne forteller hva som var det viktigste argumentet for hvorfor de gjør bruk av ukeslutt-tester og informantene svarer litt ulikt. Karoline sier at det viktigste argumentet for bruk av ukeslutt-test på 2.trinn er for å få elevene til å øve. Lene har også nevnt det med å få elevene til å øve, i intervjuet, men hennes viktigste argument går på noe litt annet. Hun sier at det er lettere å vise foreldrene hvor barnet er og hvor det må jobbes, og hun sier at ukeslutt-testing var en kultur på trinnet når hun startet å jobbe der. Det at lene synes det er lettere å vise til foreldrene og at hun kom inn i en kultur på trinnet kan begge deler knyttes opp mot accountability (pkt 2.2) i drøftingen. Karoline og Lene synes at det er viktig å få elevene til å øve, og det kan kobles opp mot hvilket kunnskapsnivå ukeslutt-testen befinner seg på i forhold til Blooms taksonomi (pkt 2.1.3).

Hilde og Carina svarer ikke så ulikt på dette spørsmålet om hva det viktigste argumentet er, og begge trekker frem at det viktigste er å få en oversikt. Carina bruker ikke ordet oversikt slik

som Hilde, men sier isteden ”se hva elevene kan”, ”se hvor elevene er” og ”får innblikk i hva de kan”. Carina bruker ordene se og innblikk som begge kan handle om det å ha oversikt. Carina nevner også at elevene får et innblikk og at foreldrene får se hva som gjøres på skolen, som noe av det viktigste. Det å ville ha en oversikt kan sammenlignes med å ville ha kontroll og som Slemmen (2010) skriver er vurdering både kontroll og læring. Hva handler det egentlig om? Vil informantene ha kontroll på om elevene har gjort det de skal, og om hjemmet har fulgt opp leksene? Eller handler det om å få oversikt for å evaluere eget arbeid for å kunne tilrettelegge det videre arbeidet for elevene?

#### *4.2.7.2 Fordeler og ulemper*

I intervjuene spurte jeg informantene om de eksplisitt kunne trekke frem positive og negative sider ved bruk av ukeslutt-test. I tillegg til sidene som kom frem når jeg spurte direkte har informantene snakket om fordeler og ulemper andre steder i intervjuet. Alt i alt har informantene trukket frem flere fordeler enn ulemper og det kan ses i lys at det er vanskelig å stille spørsmål ved en praksis man selv bedriver (Engh, 2011). Informantene sier blant annet at det er en fordel å få en oversikt slik at de kan skreddersy og tilpasse for elevene. Dette kan bli drøftet opp mot overlappingen og fordelingen av vurderingsformålene (pkt 2.1.1.1) og usikkerheten rundt hva begrepet tilpasset opplæring går ut på (Engh, 2011). For er det tilpasset opplæring og gi en elev andre lekser på bakgrunn av resultater fra en test som ikke er tilpasset eleven? Sier resultatene noe om årsaken til eller prosessen bak elevens resultat? Det at informantene sier at de kan skreddersy, tilpasse, gi fremovermelding, se hvor elevene er hen og hvem de må jobbe videre med kan diskuteres i lys av at resultater ikke sier noe om prosessen som ligger til grunn (Elstad & Sivesind, 2010).

Det kommer frem i intervjuene at noen av informantene synes det er positivt at elevene er opptatt å få mange riktige slik at de øver og leser mer på målene. Carina sier at ukeslutt-testen får elevene til å arbeide med målene for å oppnå de selv, som kan tyde på at det er elevmedvirkning i bildet (Smith, 2009). Karoline som lar elevene rette prøven mens de gjennomgår den i fellesskap sier at det er en fordel at elevene får umiddelbar respons på om de har øvd nok og dette vil også drøftes opp mot temaet elevmedvirkning (pkt 2.1.4.1) og accountability (pkt 2.2). Hun mener at elevene er mindre opptatt av antall riktige når de retter selv. Vet hun dette med sikkerhet eller kan det tenkes at elevene blir mer kritiske til egen innsats når de får mye ansvar i slutten av en vurderingsprosess?

Ulempene som blir lagt frem i intervjuene er som sagt ikke så mange, men Lene sier flere ganger under intervjuet at hun er mot testsystemet i skolen i dag. Hun velger allikevel å ta i bruk ukeslutt-testen og dette vil bli knyttet opp mot accountability (pkt 2.2). Det kommer også frem i intervjuene at det er negativt for de elevene som ikke får til testen og føler på en nederlagsfølelse. Carina sier at det eneste negative med testen er om du bare legger den fra deg og ikke jobber med den og dette vil bli trukket inn når testens vurderingsformål (pkt 2.1.1) skal drøftes. Brukes testen som en vurderingsmetode med et summativt eller formativt formål?

## 5.0 Drøfting

I dette kapittelet vil tema som er kommet frem gjennom presentasjon og analyse av resultatene bli drøftet. Temaene er blant annet kunnskap, læringsmål, kompetanse, tilpasset opplæring, elevmedvirkning og ansvarsfølelse. De vil bli drøftet opp mot teori om vurdering og accountability. Målet med drøftingen er å finne frem til svar på forskningsspørsmålene (pkt 1.2.1) og problemstillingen som er: *Hvordan bruker lærere ukeslutt-test, og hvorfor tar de den i bruk som en del av sin vurderingspraksis?*

Selv om de kvalitative resultatene er de mest sentrale i forskningen vil resultater fra den kvantitative spørreundersøkelsen bli dratt inn i drøftelsen enkelte steder. Jeg har valgt å fortsette å bruke forskningsspørsmålenes kategorier 'Hva ukeslutt-test er', 'Hvordan ukeslutt-test brukes' og 'Hvorfor ukeslutt-test brukes' som struktur, men jeg har valgt å gjøre de om til spørsmål. Først vil jeg drøfte rundt hva en ukeslutt-test er ved å diskutere hva som testes, hvilken kunnskap som testes, kompetansebegrepet og bruk av mål. Videre vil jeg drøfte hvordan ukeslutt-test brukes gjennom først å drøfte om den har et summativ eller formativ formål for så å drøfte bruken opp mot temaet tilpasset opplæring . Hvorfor ukeslutt-testene brukes vil være siste del av drøftingen og her skal informantenes viktigste argumenter og hvilke fordeler og ulemper informantene ser ved bruk av ukeslutt-test. Her vil også drøfting rundt accountability bli lagt frem.

### 5.1 Hva er en ukeslutt-test?

I denne delen av drøftingen vil resultater fra alle kategoriene spille en viktig rolle, og spesielt kategori 1 og 2. Det er viktig å finne svar på hva en ukeslutt-test er for å kunne ta utgangspunkt i dette når grunnene til hvorfor den brukes skal drøftes. Jeg tok utgangspunkt i Siv Gamlem (2015) sin beskrivelse av fredagstest, som hun velger å kalle det, og i informasjonsskrivet til informantene formulerte jeg min oppfatning av hva en ukeslutt-test er som baserte seg på egne erfaringer og observasjoner. I informasjonsskrivet (vedlegg 1) står det at ukeslutt-test er en test lærere/skoler anvender torsdager eller fredager for å få et bilde av elevenes måloppnåelse sett i relasjon til ukens/periodens læringsmål. Det kan tenkes at informantene ble påvirket av min formulering, og at det kan ha virket inn på deres svar og formuleringer, men det kan også være at min oppfatning av ukeslutt-test i utgangspunktet er ganske lik informantenes. Ut fra det informantene sier i intervjuene mener jeg at min formulering stemmer godt som en forklaring på hva en ukeslutt-test er. Når informantene selv skal forklare ukeslutt-test forklarer de ut fra

hvordan de gjør det i egen praksis. Det er kun én som bruker ordet test i sin formulering. To andre bruker ordet oppsummering, og det kan tenkes at de prøver å unngå ordene prøve og test, eller så kan det være at de ikke følte et behov for å eksplisitt legge ordet inn i forklaringen når det som skal beskrives har 'test' i navnet sitt.

### 5.1.1 Opprinnelse

Ukeslutt-test er ikke noe informantene har lest om i bøker, og det kan tenkes at det er derfor de tar utgangspunkt i egen praksis når ukeslutt-test beskrives og forklares. Det at lærerne har fått vite om metoden fra kolleger og ikke fra noe de har lest, kan tyde på at det er skrevet minimalt om ukeslutt-test i faglitteratur. Spørsmålet jeg sitter igjen med er; når startet lærere å benytte seg av metoden? En av informantene, Hilde, snakker om at hun og en kollega fant opp vurderingsmetoden uten at de hadde hørt om den fra andre kolleger. Hun sier at de lagde den for å få en oversikt siden de hadde mange elever. Hilde startet med ukeslutt-testing like etter innføringen av L97 og det kan tenkes at den nye formuleringen av læringssynet kan ha vært en faktor for at de følte et behov for oversikt. Læringssynet hadde økt vekt på vurdering med en funksjon at eleven var midtpunktet i vurderingen (Haugtveit, 2005). Det skulle formes kriterier, egenvurdering skulle brukes og begrunnelser ble sentrale verktøy for å styrke elevenes læringsprosess (Haugtveit, 2005). Kanskje Hilde og kollegaen følte at deres måte å vurdere på ikke nådde opp til de nye retningslinjene og synet på vurdering, slik at de måtte gjøre forandringer? Det ble et krav om hvor mye av undervisningen som skulle brukes til prosjektarbeid og for mange ble det vanskelig å kombinere dette med de omfattende og fagspesifikke læreplanene (Hølleland, 2007). Det er en mulighet for at Hilde og kollegaen ikke hadde de ressursene som trengtes for å ta til seg alle de nye forandringene. Ressurser i form av praktiske forhold og kompetanse (Engh, 2011).

Hilde sier i intervjuet at de følte at de manglet en oversikt. Jeg tror ikke de manglet en oversikt over om elevene hadde det bra eller om de arbeidet godt på skolen, men med mange elever og ny struktur på undervisningen forstår jeg at en følelse av mangelen på oversikt kan komme. Kan det tenkes at forandringene var for store og omfattende sett i lys av læreres kompetanse om det nye læringssynet, og at dette var deres måte å møte kravet om vurdering på? Evalueringen av den nye reformen (97) viste blant annet at på grunn av læreres ulike valg ble forskjellene større fra det ene klasserommet til det andre og mellom skolene (Hølleland, 2007). Undersøkelsen 'Vurdering som profesjonsfaglig kompetanse' fra 2001 viste at lærere forstod at vurderingspraksisen var en viktig del av profesjonskompetansen og at de selv var veiledere

for elevene (Haugtveit, 2005). Selv om lærere hadde forstått prinsippet er det ikke sikkert de hadde kompetansen som trengtes for å drive den ”nye” vurderingspraksisen. Hvorfor brukes ukeslutt-test fortsatt? Er det slik at lærere enda ikke har tilegnet seg denne kompetansen etter 20 år eller brukes den av andre grunner?

### 5.1.2 Kunnskap, kompetanse og læringsmål – Hva testes?

Måten de fleste informantene svarer når jeg spør etter hvilken kunnskap som blir testet, kan tyde på at informantene mangler bevissthet rundt temaet kunnskap. Noen av informantene svarer med å si hva som testes –som for eksempel rettskriving i norsk, gloser og regnestykker– uten å utdype hva slags type kunnskap som kan måles ved bruk av ukeslutt-testen. Lene svarer med å si at de tester den kunnskapen de har prøvd å formidle i løpet av uken. Men hva slags type kunnskap er dette? Informantene nevner også læringsmålene på ukeplanen når jeg spør om hvilken type kunnskap som testes. Informanten som viser størst bevissthet rundt kunnskapsspørsmålet er Hilde som svarer at det er mest faktakunnskap som testes ved bruk av ukeslutt-test. I Blooms taksonomi fra 1956 er faktakunnskap det første nivået, og handler om at eleven kan oppfordres til å gjengi spesifikk informasjon fra hukommelsen (Slemmen, 2010). Denne beskrivelsen av faktakunnskap passer med informantenes beskrivelser av hva slags kunnskap som blir testet, som Hilde nevner eksplisitt. Men hva med de andre kunnskapsnivåene? Kan ukeslutt-testen brukes for å oppfordre eleven til å vise at de har forståelse, at de kan anvende kunnskapen de sitter inne med? Det kan være at spørsmål i en ukeslutt-test kan formes så elevene blir utfordret på de to nivåene forståelse og anvendelse, men de neste nivåene –analyse, syntese og vurderingsnivåene– er vanskeligere og kanskje ikke mulig å oppnå ved bruk av en ukeslutt-test. Dette med at Hilde er den eneste som svarer på denne måten kan tyde på at antall år i yrket har noe å si i forhold til kompetansen lærerne sitter med på dette området. Kan det være at fokus på kunnskapsnivåer i norsk skole var størst før de andre informantene ble utdannet og startet å jobbe som lærer? For eksempel har Carina, som er den ferskeste læreren, fokus på de grunnleggende ferdighetene når jeg stiller spørsmål om dette med kunnskap, og det kan bety at hun er påvirket av at det har vært fokus på å styrke elevenes grunnleggende ferdigheter de siste årene. Dette fokuset har jeg selv lagt merke til i min egen utdanning.

Informantene forklarer i intervjuene hva som blir testet, og alle knytter ukeslutt-testen opp mot mål for perioden – læringsmål som også står skrevet på elevenes ukeplan. Målene lærerne har satt på ukeplanen er mest sannsynlig en fragmentering eller nedbryting av kompetansemålene

vi finner i læreplanverket for Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2016b). I St.meld nr.30 (2004) ble det slått fast at kompetansemål skulle bli en del av læreplanen og at elevenes læringsutbytte skulle uttrykkes som kompetanse. Engh (2011) stiller spørsmål ved om elevenes kompetanse i det hele tatt kan testes siden kompetansebegrepet er så komplekst. Om elevenes kompetanse skal kunne vurderes må elevenes evne til å møte komplekse utfordringer bli vurdert (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004). Det vil si at lærere må klare å vurdere hva elevene gjør og får til i møte med disse utfordringene. Det kan tenkes å være umulig om man ikke velger å fotfølge én elev. Derfor er det høyst sannsynlighet at en ukeslutt-test ikke kan måle og avdekke elevenes kompetanse. Siden ingen av informantene bortsett fra Hilde nevner eksplisitt hvilket kunnskapsnivå ukeslutt-test går inn under, er det vanskelig å tro at de har tenkt på taksonomien når læringsmålene ble utformet. Blooms taksonomi ble utformet med tanke på å hjelpe undervisningsplanleggere, som læreren, å utvikle læringsmål (Slemmen, 2010). En slik hjelp kan lærere også finne på utdanningsdirektoratet sine sider hvor det blant annet står om det lokale arbeidet med læreplaner (Utdanningsdirektoratet, 2016b).

## 5.2 Hvordan brukes ukeslutt-test?

Nedenfor vil jeg drøfte hvordan informantene gjør bruk av ukeslutt-tester for å finne svar på om det er en form for summativ eller formativ vurdering. Drøftingen vil også dreie seg om testresultatene brukes i den videre undervisningen og om tilpasset opplæring blir lagt vekt på ved bruk av ukeslutt-tester. Det som kommer frem i drøftingen rundt hvordan ukeslutt-testen brukes kan brukes videre i drøftingen rundt hvorfor informantene gjør bruk av vurderingsmetoden. Ukeslutt-testen gjennomføres i slutten av en periode og peker bakover på hva elevene har gjort og fått med seg i denne perioden. Dette med å se bakover på om eleven har gjort det hen skal knytter Engh (2011) opp mot en form for kontroll. Han sier at det hører til en tidligere vurderingspraksis hvor det var en oppfatning om at læring kunne måles. Hører dette kun til eldre vurderingspraksis? Eller er dette en del av mange læreres vurderingspraksis i dag?

### 5.2.1 Summativ eller formativ vurdering?

Slik summativ og formativ vurdering blir beskrevet i teoridelen (pkt 2.1.1) vil det ved første øyekast være naturlig å plassere ukeslutt-testene under et summativt formål når man ser på resultatene. Dette fordi testen foregår på et bestemt tidspunkt, har bestemte kriterier i form av mål, og blir som oftest summert opp og/eller rettet. Disse punktene er med på hvordan den

summative vurderingsformen blir beskrevet i teorikapittelet (Dobson et al., 2009; Slemmen, 2010). Resultatene fra ukeslutt-testene sier noe om et sluttprodukt det er vanskelig å gjøre noe med slik Slemmen (2010) og Wølner (2009) forklarer ved hjelp av suppetmetaforen (pkt 2.1.1). Elevene har ikke mulighet til å revidere svarene etter at vurderingen er foretatt, men resultatene fra den summative vurderingen kan brukes formativt i nye testsituasjoner (Wølner, 2009). For at elever på barnetrinnet skal klare å bruke resultatene fra en ukeslutt-test formativt burde læreren ha en sentral rolle. For eksempel kan læreren vise elevene nye måter å tilegne seg kunnskapen på slik Lene sier at hun gjør med noen elever som ikke har øvd slik hun har lært dem. Hilde snakker også om at noen elever må forandre strategiene sine hvis de for eksempel har glemt det de jobbet med på tirsdagen når ukeslutt-testen skal gjennomføres om fredagen. Det som er problemet er at informantene sier lite om hvordan denne veiledningen foregår.

Hadde informantene gitt en vurdering underveis i testsituasjonen kunne elevene gjort endringer før testene skulle inn til retting, men selv om det foregår vurderinger underveis i testsituasjonen kan man ikke si at det er en vurdering med formativ formål. Dette fordi formativ vurdering er en prosess der aspekter ved læringen avdekkes mens den utvikles (Nusche et al., 2011), i et så kort tidsrom som en testsituasjon er vil ikke dette være mulig. Så det med at informantene går rundt og hjelper elever som trenger litt ekstra veiledning kan kun omtales som hjelp til å forstå det oppgaven spør om. Måten Karoline velger å rette testen på kan heller ikke ses på noe annet enn en oppsummering av det de nettopp har hatt prøve i, det kan ikke bli sett på som en mulighet for elevene å vurdere seg selv kvalitativt. Elevene foretar i denne situasjonen en summativ vurdering av sitt eget arbeid.

Det som kan være med på å gi ukeslutt-test et formativt formål avhenger av hvordan resultatene blir brukt. Måten informantene forteller at de gir elevene respons på kan si noe om de to ulike formålene ved vurdering, summativ og formativ. De fleste informantene gir elevene en poengsum enten etter hver oppgaven og/eller nederst på test-arket. Dette viser til et veldig summativt formål slik det blir forklart i teori (Dobson et al., 2009; Nusche et al., 2011; Slemmen, 2010). Informantene sier at de også noen ganger går bort til hver enkelte elev og formidler hvordan det har gått på testen, og snakker med de om hvordan eleven må jobbe videre. Dette kan ses på som formativ vurdering fordi når eleven får forklart hvordan det må jobbes videre kan dette føre til læring. Informantene forteller at de bruker ukeslutt-testene til å se på om elevene har forstått det de skal, knyttet opp mot undervisning og lekser for å vite hva neste steg i opplæringen er. Men man kommer ikke unna det summative formålet testen har i



utgangspunktet. En vurderingsmetode kan ha mer en ett formål og i presentasjonen til Fjørtoft (u.å) kommer det frem at en vurderingsmetode kan ha en overlapping eller kombinasjon av begge vurderingsformålene. Når informantene bruker informasjon fra ukeslutt-testen for å tilrettelegge for videre læring kan det sies å være formativ bruk av summative prøveresultater (Fjørtoft, u.å). Ukeslutt-testen i seg selv er fortsatt summativ selv om bruken av resultatene kan være formativ. Gjennomgangen av evalueringen og vurdering foretatt av OECD (Nusche et al., 2011) advarer som tidligere nevnt mot å blande vurderingsformålene, fordi det kan føre til at de blir blandet sammen slik at for eksempel den nasjonale satsingen på vurdering for læring kan ha liten effekt. Dette fordi en sammenblanding kan føre til at lærere oppfatter formativ vurdering som et nytt navn på noe de allerede gjør (Nusche et al., 2011). De mener at sammenblandingen muligens kan være med på å styrke/øke bruken av rutinemessig vurdering i skolen, som ukeslutt-test er et eksempel på, som en forberedelse til summative vurderinger (Nusche et al., 2011).

Bruker egentlig informantene resultatene fra ukeslutt-testen som grunnlag for å gi elevene tilbakemeldinger på hvordan det skal jobbes videre, eller er det prosessen bak resultatene informantene legger til grunn? Resultatene informantene får fra ukeslutt-testene sier ene og alene ingen ting om prosessen som ligger til grunn eller årsaken til at resultatene ble som de ble. Jeg velger å sammenligne dette med hvordan resultatene fra PISA heller ikke kan si noe om prosessen bak, selv om politikere velger å bruke resultatene som en forklaring på om elever/skoler/lærere har kompetansen som trengs eller ikke (Elstad & Sivesind, 2010). Resultatene fra ukeslutt-testen kan nok lage et bilde av hvordan en elev har klart seg i forhold til de kriteriene som er satt, men hva oppnår man ved å teste disse kriteriene som ligger på et kunnskapsnivå? Det kan vise læreren at det er behov for endring om målet ikke er nådd, men resultatene sier dessverre ingen ting om hvilken endringer som må gjøres (Elstad & Sivesind, 2010). Jeg velger å tro at informantene som velger å snakke med elever eller gi en skriftlig beskjed bruker tidligere observasjoner og vurderinger som grunnlag, og ikke ukeslutt-testens resultater.

### 5.2.2 Tilpasset opplæring og elevmedvirkning

Som nevnt over vil gjennomføring av ukeslutt-testen og ukeslutt-testens innhold drøftes opp mot tilpasset opplæring. Tilpasset opplæring innebærer i følge Kleve & Tellefsen (2009) valg av metoder, og ukeslutt-test er en metode informantene har valgt å bruke i sin vurderingspraksis. Hvordan passer ukeslutt-test inn i tanken om tilpasset opplæring? Det som

testes er om elevene har nådd målene, men hvem sine mål er det snakk om? Er det individuelle mål eller klassens mål? Resultatene fra intervjuene tyder på at alle elevene i en klasse har de samme målene. Ingen av informantene sier at de tilpasser prøvene, og de sier at testen er likt utformet for alle. Hilde har tidligere tilpasset testens innhold for elever, og sier at man som lærer må se an elevgruppen man har. Dette går på tilpassing av innholdet i den fysiske testen. Noen tilpasser prøvesituasjonen for enkelte elever, men de skal fortsatt utføre den samme testen som alle de andre elevene. Det kan virke som om testene tilpasses alderstrinnet for Karoline går blant annet igjennom testen muntlig mens elevene utfører testen for at alle skal forstå det som står skrevet. Hun ser også at noen av elevene gjør nytte av alfabetet de har hengt opp i klasserommet, og bruker dette som et hjelpemiddel. Informantene som arbeider på småtrinnet har ikke med like mange fag som de informantene på mellomtrinnet har. Det virker som de på småtrinnet har størst fokus på språkfagene, men mellomtrinnet har med de fleste fag.

Resultatene viser at det sannsynligvis er lite elevmedvirkning i vurderingen når det kommer til ukeslutt-testen. For eksempel har ikke informantene snakket med elevene om hva de tenker om testene for å høre om elevene har noen innvendinger på det og dette går i mot Utdanningsdirektoratets fire prinsipper for god undervisvurdering hvor eleven er i fokus (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Informantene sier ingen ting om at elevene er med på å bestemme hvordan den skal se ut, foretas eller rettes. Den eneste som sier at elevene har ytret sin mening er Hilde som sier at elevene var veldig positive til bruken av 50-leken som en slags ukeslutt-test. I følge Utdanningsdirektoratet (2015a) inneholder god vurdering elevmedvirkning. I intervjuene stilte jeg informantene spørsmål om de hadde snakket med elevene og spurt om hva de tenker om ukeslutt-testene. Carina forteller at hun ikke har hatt elevene så lenge og har ikke spurt elevene om dette. Hun forteller at elevene er veldig vant til å ha ukeslutt-tester og tror de har gjennomført ukeslutt-tester siden de gikk i 2.klasse. Så det kan tenkes at elevene vet veldig godt hva som forventes av dem og at de klarer å involvere seg i læringsarbeidet ved å vurdere eget arbeid, som er to av de fire aspektene utdanningsdirektoratet legger til grunn for god vurdering. Det er ikke sikkert at dette er tilfellet, men Carina sier i intervjuet at elevene leser på målene og jobber ut i fra de på en selvstendig måte. Det er viktig at elevene har forståelse av læringsintensjonene (Smith, 2009) og det kan virke som elevene til Carina har dette siden de jobber for å oppnå målene på den måten hun beskriver.

### 5.3 Hvorfor brukes ukeslutt-test?

I siste del av drøftingen vil jeg drøfte hvorfor informantene velger å ta i bruk ukeslutt-tester, hvilke argumenter og begrunnelser har de for valg av bruk. Nedenfor vil det også bli drøftet rundt hva som har påvirket informantene til å ta i bruk ukeslutt-tester.

#### 5.3.1 De viktigste argumentene

Informantenes viktigste argumenter for hvorfor de gjør bruk av ukeslutt-test er for å få en oversikt og for å få elevene til å øve. Karoline forteller hvorfor hun valgte å innføre ukeslutt-test i sin vurderingspraksis og snakker om at det var for å få elevene til å øve. Jeg stusser over et utsagn hun kommer med når vi snakker om dette i intervjuet. Hun sier: ”For å faktisk få de til å lese de ordene på ukeplanen. Hvis ikke så har ikke de gjort det.”. Betyr det hun sier her at de ikke går igjennom ordene eller leser de i undervisningen på skolen? Ut fra intervjuets helhet ser jeg at det hun mener å formidle er at hun bruker ukeslutt-tester fordi det burde gjøres en bedre jobb med hjemmearbeidet. Ukeslutt-testen kan på denne måten få elever til å øve på og foreldre til å følge nøyer med på ukeplanen, men hadde det gått an å oppnå samme konsekvens på en annen måte? Kunne det for eksempel gått an å få elevene til å lese læringsmålene på skolen. Hvorfor er dette ansvaret skjøvet over på foreldrene? Det kan tenkes at informantene føler at for at elevene skal få med seg for eksempel det som står på ukeplanen må foreldrene inn i bildet. Dette kan handle om at informantene ser på foreldrene som en ressurs for barnet, og det kan de også være. Men er det riktig å skyve dette ansvaret over på foreldrene. Det å skyve mye av ansvaret over på foreldre er kanskje ikke veldig heldig siden foreldre ikke nødvendigvis har ressursene som trengs for å kunne hjelpe barnet.

Det å ha en oversikt over hvor elevene befinner seg er også en av informantenes viktigste begrunnelser. Men hva er det de får oversikt over ved hjelp av ukeslutt-testen? Hvor godt elevene klarer å fremkalle kunnskap fra hukommelsen i en bestemt situasjon? Det er kanskje et forsøk på å få en oversikt over om eleven har nådd målet eller ikke. Hvordan måler man egentlig hva elevene kan? Er det mulig? Målene på ukeplanen stammer opprinnelig fra læreplanene hvor kompetansemålene står skrevet ned. De er ofte et resultat av det lokale arbeidet med læreplanene og kompetansemål. Spørsmålet om kompetanse i det hele tatt lar seg måle er lagt frem i teori og Engh (2011) sier at om man leser fagplanene ser man fort at de fleste kompetansemål ikke lar seg teste, så hva er det informantene prøver å få en oversikt over?

Både Engh (2011) og Slemmen (2010) snakker om kontroll når de snakker om vurdering. Slemmen (2010) sier at vurdering både er kontroll og læring og at det ene ikke trenger å utelukke det andre. Engh (2011) skriver at vurdering tidligere ble brukt som en form for kontroll siden vurderingene pekte bakover på om elevene hadde gjort det som var pålagt dem. Men er dette med kontroll kun slik vurderingskulturen var før? Informantene nevner jo at noe av det viktigste for dem og en av de viktigste argumentene for bruk av ukeslutt-test er for å få en oversikt over hvor elevene er og hva de kan. Det å ha en oversikt kan kobles opp mot det å ha kontroll. Selv den yngste og senest utdannede informanten, Carina, snakker også om at hun ønsker å ha en oversikt over hva elevene har fått med seg i løpet av uken, og det kan vise at kontroll ikke kun er koblet opp mot en gammel tradisjon. Selv om Engh (2011) sier at kontroll hører fortiden til, kan det tenkes at det å ha kontroll faktisk er helt nødvendig for å kunne vite hva som må til for at læring skal skje, men fokuset burde ligge på prosessen (William & Black, 1996). Slemmen (2010) skriver at det er viktig å vite hvor man er/befinner seg for å kunne si noe om hvor man skal. Dette gjelder både lærer og elev. Det kan tenkes at Engh (2011) mener at undervisere tidligere kun brydde seg om kontrollbiten av vurdering, som kan sammenlignes med ordet evaluering. For om det skal skje læring må jo læreren som en veileder ha en viss kontroll eller oversikt over hvor eleven befinner seg for å vite hvor veien går videre.

### 5.3.2 Accountability

Hvorfor er det å ha oversikt og få elevene til å øve informantenes to viktigste argument når det kommer til bruk av ukeslutt-test? Måten skolesystemet styres på kan være en av grunnene til at informantene mener at dette er viktig, og at de i det hele tatt velger å ta i bruk ukeslutt-tester. Skolesystemet kan være en av grunnene fordi i følge Langfeldt (2008) ble logikken bak accountability innført i Norge med en forsterking av de hierarkiske relasjonene, og i følge denne logikken står læreren til ansvar overfor skoleleder når det kommer til gjennomføring av planer. De lokale læreplanene er en av planene lærere må gjennomføre og her finner vi mål som undervisningen skal igjennom i løpet av året. Det kan tenkes at informantene føler et behov for å dokumentere at det de skal igjennom har blitt gjennomført. Biesta (2011) snakker om nettopp dette med å vise frem et regnskap. Ukeslutt-test kan være en form for dokumentering av at informantene har gjort jobben eller ikke ut fra om elevene klarer å gjennomføre testen og svare på oppgavene. Informantene sier at ledelsen ikke har noe å gjøre med ukeslutt-testene, så det kan tenkes at dette regnskapet er ment for informanten selv. Det kan være at de ønsker å få en bekreftelse på om det de gjør har en effekt. I dette tilfelle en bekreftelse i form av elevenes resultater. Det kan være at de ser på testene, og om elevene har fått til det meste kan de speile

dette mot seg selv og tenke at undervisning og gjennomgang av målene har blitt gjort på en grei måte. Dette legger igjen et ansvar over på eleven som må stå til ansvar overfor læreren og oppgaven læreren pålegger eleven.

Lærere har et formalisert ansvar i følge *Forskrift til opplæringsloven* har alle elever rett på vurdering og det står også at de har en rett til dokumentasjon av opplæringen (*Forskrift til opplæringslova, 2016*). Dette kan i stor grad påvirke informantene til å velge å ta i bruk ukeslutt-tester for å få en oversikt. En oversikt over at alle elevene får en vurdering og en oversikt over elevenes opplæring selv om det som testes ikke viser hele bildet. Alle elever har rett til å bli vurdert og opplæringen skal tilpasses den enkelte (*Forskrift til opplæringslova, 2016; Opplæringslova, 1998*). Valget av ukeslutt-test sett opp mot lover og forskrifter informantene må forholde seg til kan handle om tid og klassestørrelse. Det kan være at informantene, ved bruk av ukeslutt-test, føler at de får dekket elevenes rett til vurdering selv om tiden ikke alltid strekker til. Ved bruk av testen kan det være at de føler at de får et bevis på om eleven trenger en tilrettelagt opplæring eller ikke. Informantene sier at de vurderer på mange andre måter og alle lærerne snakker om vurderingen som foregår i klasserommet. Kanskje ukeslutt-testen brukes til å bekrefte vurderinger de har gjort i klasserommet, men ikke hatt tid til å undersøke nærmere.

Lene sier at hun kom inn i et teame der det var kultur på trinnet å drive med ukeslutt-tester, og hun fortsatte derfor bare å gjennomføre det selv om hun sier at hun er helt i mot et test-regime. Dette Lene forteller her kan antageligvis også knyttes opp mot accountability i form av ansvarsfølelse overfor kolleger. I følge den kvantitative spørreundersøkelsen og informantene er det for de fleste valgfritt og skulle ta i bruk ukeslutt-test eller ikke, men det kan tenkes at en ansvarsfølelse overfor kolleger kan føre til at du føler at du ikke har noe valg. Om du er ny lærer i kollegiet kan det være ekstra vanskelig å forandre en vurderingskultur som allerede er der. Når foreldre i tillegg synes det er greit kan det tenkes at det er ekstra vanskelig å stå i mot flertallet. I spørreundersøkelsen kommer det også frem at noen lærere, på tross av at det er bestemt at ukeslutt-tester ikke skal brukes, fortsetter å bruke det. Dette kan tyde på at lærere har brukt vurderingsmetoden lenge og at de ikke klarer å sette spørsmål ved en praksis de har holdt på med lenge (Engh, 2011).

Karoline sitt utsagn som handler om at hun helst lager ukeslutt-testen ut fra hva elevene har hatt i lekse legger et stort ansvar over på elevene og deres foreldre. Det legger et stort ansvar over

på elevene fordi lekser er noe de skal jobbe med på egenhånd, utenfor skoletid. Selv om testen er uformell er det ikke sikkert den føles uformell for de som blir utsatt for den. Om elevene får mange feil på prøven kan det tenkes at elevene legger det meste av ansvaret over på sin egen innsats med leksene. Selv om Karoline sier at hun tar utgangspunkt i leksene når testen lages kan det tenkes at leksene bygger på det de skal igjennom på skolen også, bare det at de på skolen jobber med flere mål enn det som kommer frem gjennom leksene. Så selv om eleven har vært syk eller borte fra skolen kan det være at eleven føler at hen må stå til ansvar hvis logikken bak accountability som Langfeldt presenterer skal følges. Eleven kan føle at hen må stå til ansvar overfor læreren siden det er læreren som pålegger eleven oppgavene. Både når det kommer til lekser og når det gjelder ukeslutt-testen.

En av de mest konkrete konsekvensene ukeslutt-test kan føre til er at ukeslutt-testen skal hjem til foresatte for underskrift. Dette kan føre til at elevene ikke bare føler at de må stå til ansvar overfor læreren, men også foreldrene. I Karoline sin klasse er det kun henne og eleven selv som har innsyn i ukeslutt-testen selv om foreldrene har spurt om å få testen med hjem. Kunne det tenkes at informantene ikke bare legger ansvar over på foreldre og elever, men også føler et stort ansvar for å vise til foreldrene at deres barn får den opplæringen hen har krav på. Som om foreldre var kunder av et produkt du skulle levere som lærer. Kan det være at det er derfor informantene har et behov for å få underskrift fra foreldrene? Det er ikke sikkert det er en bevisst handling fra informantenes side, men en underskrift fra en forelder kan også ses på som en slags godkjenning. Når testen og resultatene er ”godkjent” av foreldrene kan det også føles som om noe av ansvaret er fordelt mellom de involverte partene slik at ikke alt står og faller på informanten.

## 6.0 Oppsummering

Selv om det i mange år har pågått en nasjonal satsing på vurdering for læring/formativ vurdering viser denne studien at informantene i all hovedsak bruker ukeslutt-tester med et summativt formål. Dette fordi testens resultater er et sluttprodukt det ikke går an å gjøre så mye med. Testen er knyttet opp mot mål som de har jobbet mot i en periode, og disse målene ønsker informantene at elevene øver mot for å oppnå. Informantene ønsker å teste om elevene har nådd målene fordi de mener det gir dem en oversikt.

I dette studiet har det vist seg at en ukeslutt-test er en type vurderingsmetode, med vekt på det summative formålet. Informantene bruker ukeslutt-tester for å få elever til å øve, og for å få en oversikt over elevenes måloppnåelse sett i relasjon til målene som er satt for perioden.

Det kan virke som om informantene har reflektert lite rundt bruken av ukeslutt-test, og de sier at bruken heller ikke er drøftet i kollegiet. Det er frivillig om informantene ønsker å ta i bruk ukeslutt-test, men det kan se ut som om informantenes ansvarsfølelse overfor lover og forskrifter, ledelse, foreldre og elever spiller en rolle inn i valg av bruk selv om informantene ikke nevner dette eksplisitt.

## 7.0 Veien videre

Informantene har sine argumenter og grunner til hvorfor de tar i bruk ukeslutt-test, men det hadde vært nyttig å gå tilbake å spørre informantene om de kan begrunne argumentene sine nøyere. Hvorfor mener de det er viktig at elevene skal øve og hvorfor er det viktig at de som lærere har en oversikt over om elevene har nådd målet eller ikke. Hva bruker de denne type oversikt til?

Arbeidet gjort i dette studiet har ført til en rekke nye forskningsspørsmål. Det hadde blant annet vært interessant å få et innsyn i tankene til en lærer som tidligere har brukt ukeslutt-test, men valgt å slutte med det. Hvilke begrunnelser førte til denne avgjørelsen og hvordan har det påvirket lærerens vurderingspraksis?

Videre arbeid kunne også blitt rettet inn mot læreres respons til elever på slike prøver, siden respons har mye å si for vurderingens kvalitet i forhold til om den har negativ eller positiv effekt på elevenes læring. Et annet interessant tema å undersøke ville vært om resultatene fra ukeslutt-testen fører til endringer i praksis fra en periode til en annen.



## Litteraturliste

- Andreassen, R.-A., & Gamlem, S. T. M. (2009). Arbeid med elevvurdering som utvikling av skolens læringskultur. I K. Smith (Red.), *Vurdering, prinsipper og praksis. Nye perspektiver på elev- og læringsvurdering* (s.112-129). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bengtsson, J. (2005). *Med livsvärlden som grund : bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Biesta, G. J. J. (2011). *God uddannelse i målingens tidsalder : etik, politik, demokrati*. Århus: Klim.
- Black, P., & Wiliam, D. (2010). Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment. *Phi Delta Kappan*, 92(1), 81-90. doi:doi:10.1177/003172171009200119
- Bomann, D. L. (2017). Børnelæge advarer: Vi gør børn syge med stress. Hentet fra <http://nyheder.tv2.dk/samfund/2017-04-17-boernelaege-advarer-vi-goer-boern-syge-med-stress>
- Bø, I., & Helle, L. (2013). *Pedagogisk ordbok* (3. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012a). Analyse, tolkning og rapportering innenfor fenomenologi *Forskningsmetode for lærerutdanningene* (s. 99-108). Oslo: Abstrakt forlag.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012b). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Cosson-Eide, H., Senel, E., & Mossing, J. B. (2016, 06.12.2016). Norske elever over snittet i PISA-undersøkelsen. *NRK*. Hentet fra <https://www.nrk.no/norge/resultatene-for-pisa-undersokelsen-2015-1.13261638>
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Dobson, S. (2011). Forord II. I R. Engh (Red.), *Vurdering for læring i skolen* (s. 7-9). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Dobson, S., Eggen, A. B., & Smith, K. (2009). *Vurdering, prinsipper og praksis. Nye perspektiver på elev- og læringsvurdering* (K. Smith Red.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Elstad, E., & Sivesind, K. (2010). OECD setter dagsorden. I K. Sivesind (Red.), *PISA - Sannheten om skolen?* Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Engh, R. (2011). *Vurdering for læring i skolen. På vei mot en bærekraftig vurderingskultur*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

- Fjørtoft, H. (u.å). Formativ og summativ vurdering. Hentet fra <http://multimedie.adm.ntnu.no/Mediasite/Play/42baf892479841eab4d3a8d0f11a0dda1d>
- Forskrift til opplæringslova. (2016). Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra [https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/\\*-\\*.](https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/*-*.)
- Gadamer, H.-G., & Holm-Hansen, L. (2010). *Sannhet og metode : grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oslo: Pax.
- Gamlem, S. M. (2015). Hva er intensjonen med "fredagstester"?, Leserinnlegg; Kronikk. *Romsdals Budstikke*. Hentet fra <http://www.rbnett.no/meninger/leserinnlegg/article10847379.ece>
- Gardner, J. (2006). *Assessment and learning*. London: Sage.
- Harlen, W. (2006). On the relationship between Assessment for Formative and Summative Purposes. I J. Gardner (Red.), *Assessment and Learning* (s. 103-118). London: Sage.
- Haugtveit, T. B. (2005). Vurdering som profesjonsfaglig kompetanse. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 89(6), 417-430.
- Hopfenbeck, T. N. (2016). Selvregulering og vurdering for læring. Hvordan vi lærer alene og sammen med andre. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/files/vurdering/vfl/presentasjoner/pulje-6/hopfenbeck-utdanningsdirektoratet.pdf>
- Hulthin, N., & Sæther, A. K. (2016, 06.12.2016). PISA: Framgang for norske elever. *Utdanningsforbundet*. Hentet fra <https://www.utdanningsforbundet.no/Hovedmeny/Grunnskole/Nyheter/PISA-Framgang-for-norske-elever/>
- Hølleland, H. (2007). Innføring i Kunnskapsløftet. I H. Hølleland (Red.), *På vei mot kunnskapsløftet. Begrunnelser, løsninger og utfordringer* (s. 19-44). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Kjørup, S. (2008). *Menneskevidenskabene. 2: Humanistiske forskningstraditioner*. Fredriksberg C: Roskilde Universitetsforlag.
- Kleve, B., & Tellefsen, H. K. (2009). Stegmodellen i matematikk - et verktøy for vurdering for læring? I K. Smith (Red.), *Vurdering, prinsipper og praksis. Nye perspektiver på elev- og læringsvurdering*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Krogh, T. (2009). *Hermeneutikk : om å forstå og fortolke*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Læreren - Rollen og utdanningen (St.meld. nr. 11 2008-2009)*. Oslo. Hentet fra

- <https://www.regjeringen.no/contentassets/dce0159e067d445aacc82c55e364ce83/no/pdfs/stm200820090011000dddpdfs.pdf>.
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Prinsipper for opplæringen*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/>.
- Kunnskapsdepartementet. (2016a). *Fag - Fordypning - Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet (Meld.St. 28 2015-2016)*. Oslo. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>.
- Kunnskapsdepartementet. (2016b). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Oslo. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/hvordan-er-lareplanene-bygd-opp/>.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Langfeldt, G. (2008). *Ansvar og kvalitet : strategier for styring i skolen*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Nohre-Walldén, G. (2013). "Han hvisker i øret til pappaen sin hver torsdag kveld at han dør i magen fordi han skal uketestes i morgen". Hentet fra <http://www.aftenposten.no/meninger/kronikk/Han-hvisker-i-oret-til-pappaen-sin-hver-torsdag-kveld-at-han-dor-i-magen-fordi-han-skal-uketestes-i-morgen-115652b.html>
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole - Fornyelse av fag og kompetanser* Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Nuffield Foundation. (u.å.). The Assessment Reform Group. Hentet fra <http://www.nuffieldfoundation.org/assessment-reform-group>
- Nusche, D., Earl, L., Maxwell, W., & Shewbridge, C. (2011). *OECDs gjennomgang av evaluering og vurdering innen utdanning. Norge*. Hentet fra [http://www.oecd.org/edu/school/Evaluation-and-Assessment\\_Norwegian-version.pdf](http://www.oecd.org/edu/school/Evaluation-and-Assessment_Norwegian-version.pdf)
- OECD. (u.å.). PISA - Programme for International Student Assessment. Hentet fra <http://www.oecd.org/pisa/>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>.
- Overordnet del - verdier og prinsipper. Høringsutkast fra kunnskapsdepartementet 10.03.17.* (2017). Oslo. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/ac9720408d464a83a7926f33dbcb7616/horin>

gsutkast-fra-kunnskapsdepartementet-10.03.17--overordnet-del---verdier-og-prinsipper.pdf

- Personvernombudet for forskning. (u.å). Må jeg melde prosjektet mitt? Henter fra [http://www.nsd.uib.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/index.html](http://www.nsd.uib.no/personvernombud/meld_prosjekt/index.html)
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2012). *Skolen som arbeidsplass. Trivsel, mestring og utfordringer*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Slemmen, T. (2010). *Vurdering for læring i klasserommet* (2. utg. ). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Smith, K. (2009). Samspillet mellom vurdering og motivasjon. I K. Smith (Red.), *Vurdering, prinsipper og praksis. Nye perspektiver på elev- og læringsvurdering* (s. 23-39). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Tanggaard, L., & Brinkmann, S. (2012). Intervjuet: Samtalen som forskningsmetode. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling* (s. 17-45). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Traavik, H. (2015). Eventyr er viktigere enn tester. *Bergens Tidene*. Hentet fra <http://www.bt.no/btmeneringer/debatt/Eventyr-er-viktigere-enn-tester-293720b.html>
- Tufte, P. A. (2011). Kvantitativ metode. I K. Fangen & A.-M. Sellerberg (Red.), *Mange ulike metoder* (s. 71-99). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Utdannings- og forskningsdeperementet. (2004). *Kultur for læring (St.meld. nr.30 2003-2004)*. Oslo Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>.
- Utdanningsdirektoratet. (2009). Bedre vurderingspraksis - sluttrapport. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/Bedre-vurderingspraksis-sluttrapport-fra-Utdanningsdirektoratet-2009/>
- Utdanningsdirektoratet. (2010). Nasjonalt kvalitetsvurderingssystem. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/Evaluering-av-Nasjonalt-kvalitetsutviklingssystem/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015a). Fire prinsipper for god undervisvurdering. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/om-vurdering/undervisvurdering/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015b). Informasjon pulje 6. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/nasjonalsatsing/pulje-6/>

- Utdanningsdirektoratet. (2015c). Vurdering for læring - om satsingen. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/nasjonal-satsing/om-satsingen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016a). Kva er nasjonale prøver? Hentet fra <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/om-nasjonale-prover/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016b). Å forstå kompetanse. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/forsta-kompetanse/>
- Werler, T., & Færevaaag, M. K. (2017). National testing data in Norwegian Classrooms: a tool to improve pupil performance? *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*.
- Wiliam, D., & Black, P. (1996). Meanings and Consequences: a basis for distinguishing formative and summative functions of assessment? *British Educational Research Journal*, 22(5), 537-548. doi:10.1080/0141192960220502
- Wølner, T. A. (2009). Mappevurdering eller porteføljemetodikk? I K. Smith (Red.), *Vurdering, prinsipper og praksis. Nye perspektiver på elev- og læringsvurdering* (s. 166-189). Oslo: Gyldendal Akademisk.

## Vedlegg

### Vedlegg 1: Informasjonsbrev til informanter

#### Informasjon til informant

##### Mitt prosjekt

Jeg skal frem til mai 2017 skrive en masteroppgave i Undervisningsvitenskap med pedagogikk som fordypningsfag. Jeg synes det er interessant å forske på vurdering i skolen, og i denne masteroppgaven fokuserer jeg på fenomenet ukeslutt-test. Jeg definerer ukeslutt-test som en test lærere/skoler anvender torsdager eller fredager for å få et bilde av elevenes måloppnåelse sett i relasjon til ukens/periodens læringsmål.

Jeg er interessert i å høre hvorfor og hvordan du som lærer bruker ukeslutt-tester, og jeg vil derfor gjerne intervju deg og andre lærere for å få et innblikk i deres praksis og oppfatning av den. Problemstillingen jeg jobber ut fra er:

*Hvorfor og hvordan bruker lærere ukeslutt-test som en del av sin vurderingspraksis?*

##### Intervjuet

Intervjuet vil bli tatt opp med lydopptaker og være anonymt. Jeg vil kun ha informasjon om hvilket trinn du jobber på, hva slags utdanning du har og antall år i skoleverket. Denne informasjonen skrives ned før opptak av lyd starter, og vil kun bli brukt om jeg ser at det styrker oppgaven. Lydopptakene vil bli slettet når sensur for masteroppgaven er lagt frem. Håper dette går fint for deg. Du kan når som helst i intervjuet og senere i forskningen avbryte din deltakelse, og lydopptak vil da bli slettet umiddelbart. Varigheten til intervjuet er enda usikkert, men regner med at det ikke vil vare i mer enn 50-60min. Etter et pilotintervju vet jeg sånn ca. hvor lang tid det vil ta. Kommer tilbake til varighet når vi planlegger et møte.

Håper du vil og har mulighet til å delta i min forskning!

##### Kontaktinformasjon:

Ida Hammergren Stensli

Masterstudent ved Avdeling for lærerutdanning, Høgskolen i Bergen.

Tlf: [REDACTED]

Mail: [REDACTED]

Veiledere: Margaret Klepstad Færavaag, Vibeke Solsvik Foldnes

## Vedlegg 2: Mail til skoleledere

Tittel; Høgskolen i Bergen, spørreundersøkelse til masteroppgave i pedagogikk.

Hei!

Mitt navn er Ida Hammergren Stensli og jeg studerer ved Høgskolen i Bergen. Jeg er nettopp ferdig med lærerutdanning og skal skrive masteroppgave i Undervisningsvitenskap med pedagogikk. Jeg er nysgjerrig på, og vil forske på fenomenet ”ukeslutt-test” og hvordan det implementeres i læreres vurderingspraksis.

Fenomenet ”ukeslutt-test” kan ha ulike navn, som ”fredagstest”, ”ukeslutt”, ”uketest” og lignende. Med ”ukeslutt-test” mener jeg tester/prøver som mange skoler/lærere anvender torsdager eller fredager for å få et bilde av elevenes måloppnåelse sett i relasjon til ukens læringsmål.

Jeg skal gjennomføre kvalitative intervju med lærere som tar i bruk ”ukeslutt-tester”.

I tillegg ønsker jeg å foreta en spørreundersøkelse for å få vite noe om utbredelsen og bruk av ”ukeslutt-tester”. Jeg henvender meg til skoleledere i denne anledning i håp om at du og din skole kan sette av et par minutter for å svare på tre spørsmål med svaralternativ.

Vedlagt ligger en link til spørreundersøkelsen som er helt anonym. Jeg ønsker kun **en** tilbakemelding fra hver rektor/skolen. Noen skoler er barne- og ungdomskoler. Jeg ønsker at disse skolene svarer på spørreundersøkelsen med tanke på barnetrinnet 1-7.

Det vil være av stor verdi for mitt arbeid å få svar på mine spørsmål. Kontakt meg gjerne om det skulle være noe.

Svarfrist er satt til: **28.10.16**

Tusen takk for deres oppmerksomhet og deltakelse!

Link til spørreundersøkelse:

<https://no.surveymonkey.com/> [redacted]

Mvh

Ida Hammergren Stensli

Masterstudent ved HiB, Avdeling for lærerutdanning

tlf: [redacted]

Mail: [redacted]

## Ukeslutt-tester

1) Gjøres det bruk av ukeslutt-tester ved deres skole?

- Ja
- Nei
- Vet ikke
- Ønsker ikke å svare

2) Kan lærere velge om de vil ta i bruk ukeslutt-tester?

- Ja, det er valgfritt
- Nei, det skal brukes
- Nei, det skal ikke brukes
- Ønsker ikke å svare

3) Er hensikten med ukeslutt-tester drøftet?

- Nei
- Ja, på ledernivå
- Ja, på teamnivå
- Ja, i kollegiet
- Vet ikke
- Ønsker ikke å svare

4) Kommentarer til spørsmålene? (valgfritt)



## Vedlegg 4: Intervjuguide

### Uformell prat

- Hva intervjuet skal brukes til.
- Ta opp anonymitet og taushetsplikt. Si at informanten skal svare så ærlig som mulig, og at jeg ikke er der for å dømme. Ærlige svar tjener min oppgave best. Ikke tenkt på hvilke svar du tror jeg vil ha.
- Spør om noe er uklart, eller om informant har andre spørsmål.
  
- Bakgrunn informant nummer \_\_\_\_\_:
- Hvilken utdanning har du?  
\_\_\_\_\_
- Hvilket trinn jobber du på nå?  
\_\_\_\_\_
- Hvor lenge har du jobbet som lærer?  
\_\_\_\_\_
  
- Informer informant før båndopptaker blir skrudd på.

### Hva:

- Hva er en ukeslutt-test? (Hvordan vil du definere fenomenet eller forklare det til andre)
- Hva fikk deg til å ta i bruk vurderingsmetoden ukeslutt-test? Hvordan ble du kjent med metoden? (lest noe, tips fra kolleger, vurderingskultur på skolen...).
- Hvor lenge har du anvendt ukeslutt-tester, og ca hvor ofte bruker du de?
- Har du mange kolleger som bruker ukeslutt-tester? (snakkes det om i kollegiet, på teamnivå, på fellesmøter)
- Hva blir testet? (hvilke fag, Hva slags oppgaver/spørsmål, hvilken type kunnskap) (Måloppnåelse "lav, middels, høy"?)
- Kan du trekke frem noen positive sider ved bruk av testene?
- Kan du trekke frem noen negative sider også?

### Hvordan:

- Hvordan tar du i bruk ukeslutt-tester? Eller Hvordan jobber du med de...? (hvordan gjennomføres testene, skal elevene forberede seg, hjelpemidler, vet de noe om testen på forhånd, er testen lik for alle)
- Hvordan er testene utformet? (knyttet til mål på ukeplan, andre mål eller tidligere gjennomførte oppgaver)
- Hvordan bruker du testene etter den er utført? (Når blir den rettet, Lagres de, hvem får innsyn)
- Kan du fortelle litt om hvilke andre vurderingsmetoder du anvender?

Hvorfor:

- Kan du si noe om hvorfor du bruker ukeslutt-test? Hvilke argumenter er viktige for deg? (begrunnelse for valg av bruk)
- På hvilken måte hjelper disse testene deg? Får du svar på noe du ikke visste om elevene før testen? Hvilken nytteverdi har testen?
- Hva får elevene ut av ukeslutt-test? Har elevene selv delt noen tanker/meninger om testene?
- Er det noen andre som får noe ut av testene? (foreldre, ledelsen osv.)
- Hvordan passer disse testene inn i kravet om tilpasset opplæring? (Er det lett eller vanskelig å tilpasse, hvordan tenker du)
- Hvorfor tror du ukeslutt-tester er blitt en del av mange læreres vurderingspraksis?
- Er det noe mer du vil tilføye?