

Masteroppgåve i yrkesretta spesialpedagogikk

Kva innhald og funksjon har undervegsvurderinga i
elevsamtalen for fagleg sterke elevar i vidaregåande skule?
Studiepoeng 40

Olivia Skorpen Lande
Mai/2014

Summary

The situation for high-achieving students in Norwegian schools is a recurrent theme in media and in political debates, but not much research exist on the topic in a Norwegian context. I have chosen to approach this topic by studying the assessment given to these students through the research question: “What is the content and function of the formative assessment given in student-teacher conferences to high-achieving high school students?” This thesis seeks to investigate what is emphasized in the conferences, how the students experience this and what implications it might have for their academic development.

The theoretical framework of this thesis includes theory and research on assessment and feedback (e.g. Black & Wiliam, 1998; Hattie & Timperley, 2007) and the role of student-teacher conferences in formative assessment (e.g. Dysthe, 2008; Sjøbakken, 2012). Additional relational perspectives on student-teacher conferences are also presented (e.g. Pianta, 1999). Various concepts of abilities and achievement are discussed and a theory of development of academic abilities is presented (Gagné, 2010).

Qualitative data was collected through a research design combining participant observation, qualitative interviews and document analysis. Seven student-teacher-conferences were observed, students and teachers were interviewed following the conferences and documents used in the conferences were collected for analyses.

Findings indicate that retrospective and prospective feedback given to students identifies strengths and weaknesses of their previous and current performance and of ways to improve. Important features of student-teacher conferences in this respect were good student-teacher relations and the linking of previous feedback and achievements in the students’ assessment history. Students in the sample are highly motivated and set high standards, and information regarding the possibility of receiving certain grades is of particular importance to them. Thus assessment has an important function for their continuing motivation and work habits. Student motivation seems related to the perceived relevance of the school subject to the fulfillment of their future dreams. Findings indicate that good student-teacher relationships are important aspects of the perceived quality and usefulness of the feedback as seen by students. Teachers also tend to give more detailed feedback to highly motivated students.

Oppsummering

Fagleg sterke elevar sin situasjon i norsk skule er eit tema som er mykje omtala i media og drøfta politisk, men det fins relativt lite norsk forskning på området. Eg har valt å nærme meg denne tematikken ved å studere undervegsvurderinga for desse elevane gjennom problemstillinga: *Kva innhald og funksjon har undervegsvurderinga i elevsamtalen for fagleg sterke elevar i vidaregåande skule?* Føremålet med dette mastergradsprosjektet er å undersøkje kva som vert vektlagt i elevsamtalene, korleis elevane opplever dette, og kva denne elevsamtalen kan bety for det vidare arbeidet. Eg ynskjer gjennom dette å utvikle forståing for samspelet mellom lærarane sine tilbakemeldingar og elevane si faglege utvikling.

Kunnskapsgrunnlaget baserer seg mellom anna på teori og forskning om undervegsvurdering og tilbakemelding (m.a. Black & Wiliam, 1998; Hattie & Timperley, 2007) og elevsamtalen si rolle i undervegsvurderinga (m.a. Dysthe, 2008; Sjøbakken, 2012). Elevsamtalen vert vidare belyst gjennom relasjonelle perspektiv (m.a. Pianta, 1999). Ulike forståingar av og omgrep for elevgruppa vert drøfta før teori om utvikling av evner i skulen (Gagné, 2010) vert presentert.

Kvalitative data vart samla gjennom ein kombinasjon av deltakande observasjon, kvalitative forskingsintervju og dokumentanalyse. Sju elevsamtaler vart observert, elevane og lærarane vart intervjuet individuelt i etterkant og dokument frå elevsamtalene vart samla inn og analysert.

Funna indikerer at elevane i elevsamtalen får retrospektive og prospektive tilbakemeldingar som identifiserer styrker og eventuelle svakheiter ved den synte kompetansen og peiker på konkrete steg for vegen vidare. Viktige trekk ved elevsamtalene i så måte var ein god og gjensidig lærar-elevrelasjon og at samanhengar knytte mellom ulike tilbakemeldingar og vurderingssituasjonar i elevane si vurderingshistorie. Elevane har høge målsetjingar og er særleg opptatt av å få informasjon om mogleg karakteroppnåing, og vurderinga i elevsamtalen får ein viktig funksjon for vidare motivasjon og arbeid i faget. Elevane sin motivasjon synast å henge saman med at faget vert opplevd relevant for eige livsprosjekt. Ein god lærar-elevrelasjon synast viktig for kvaliteten og nytten av tilbakemeldingane slik elevane opplever det. Lærarane gjev også meir detaljerte tilbakemeldingar til høgt motiverte elevar.

Forord

Å skrive denne oppgåva har vore ein draum i mange år. Når eg no har fullført den ser eg tilbake på ein prosess som vart både meir spennande og lærerik, men også meir krevjande og tung enn eg kunne ha førestilt meg. Arbeidet med dette mastergradsprosjektet har til tider kjentes som mental luksus. Å gå på jakt etter spennande litteratur på biblioteket og i internasjonale databasar er eit draumetilvære. Andre tider har assosiasjonar til tvangstrøye vore nærare. Tidsfristar på kapittelinnleveringar og bråvarmt vårver, er ingen god kombinasjon.

Fyrst og fremst vil eg takke rettleiaren min, Lidveig Bøe. I den grad der fins samanheng i denne oppgåva er det takka vere dine kommentarar. Du har hatt eit ikkje ubetydeleg arbeid med å temje mine til tider urealistiske idear. Samtidig har du utfordra meg med spørsmål som har strekt tankane mine i andre retningar enn eg kunne sjå sjølv. Det har vore lærerikt.

Så må eg seie tusen takk til alle informantane mine! De har vore rause, både ved å gi av tida dykkar i ein hektisk skulekvardag og ved å la meg kome inn på eit så personleg område som elevsamtalen er. Gjennom desse møta har eg fått dei naudsynte data til oppgåva, men endå meir har eg lært noko om det å være til stades i andre sine liv. Denne lærdomen tar eg med meg vidare i arbeidet som lærar.

Familien Bruheim skal ha stor takk for hjarterom og husrom under samlingar og lange leseøkter. Likeeins vil eg takke kollokviegruppa mi, Annette og Tone. Saman har vi delt glede over nyoppdaga artiklar og frustrasjon over gløynte matematikkferdigheiter.

Takk til Jon Einar, Marta, Andriane og Geir som har heldt ut mine meiningslause halve setningar og tomme blikk utan alt for store protestar, fordi de visste kor mykje dette betydde. Eit interessant forskingsprosjekt i forlenginga av dette kunne i så måte vere ”Langtidseffekter av mors mastergradsstudie på barns mentale helse”. Forhåpentlegvis vert det ikkje naudsynt.

Fosnavåg, mars 2014

Olivia Skorpen Lande

Innhald

Summary	ii
Oppsummering.....	iii
Forord.....	iv
Innhald.....	v
1. INNLEIING	1
1.1Bakgrunn for val av tema	1
1.2 Problemstilling, avgrensing og definisjon av relevante omgrep	2
1.3 Strukturen i oppgåva	3
2. KUNNSKAPSGRUNNLAG	4
2.1 Vurdering.....	4
2.1.1 Elevsamtalen som vurderingsverktøy	8
2.1.2 Forsking om vurdering i norsk skule.....	11
2.2 Fagleg sterke elevar.....	14
2.2.1 Drøfting av omgrep	14
2.2.2. Teoretiske perspektiv på evner og føresetnader	16
2.2.3 Forsking om fagleg sterke elevar i norsk skule.....	19
3. FORSKINGSMETODE	22
3.1 Forskingstilnærming	22
3.2 Metodiske val	23
3.3 Vitskapsteoretiske perspektiv	25
3.4 Utval av informantar	26
3.5 Førebuing og gjennomføring av datainnsamling.....	28
3.5.1 Intervjuguide, prøveobservasjon og -intervju	29
3.5.2 Gjennomføring av observasjon	30
3.5.3 Gjennomføring av intervju	32
3.5.4 Innsamling av dokument	34
3.6 Transkripsjon	35
3.7 Reliabilitet, validitet og generalisering.....	36
3.7.1 Reliabilitet.....	36
3.7.2 Validitet	37
3.7.3 Generalisering	38
3.8 Forskingsetiske vurderingar	39

4.	PRESENTASJON OG ANALYSE AV EMPIRI	41
4.1	Databehandling og analyse	41
4.2	Presentasjon av elevsamtalene	44
	Elevsamtale A	44
	Elevsamtale B	44
	Elevsamtale C	44
	Elevsamtale D	45
	Elevsamtale E.....	45
	Elevsamtale F.....	45
	Vurderingsdokumenta sin funksjon i samtalene.....	45
	Informantane i utvalet.....	46
4.3	Innhaldet i elevsamtalen	46
	4.3.1 Tilbakemelding i elevsamtalene	46
	4.3.2 Vekting av vurderingssituasjonar	53
	4.3.3 Eleven si vurderingshistorie	54
4.4	Elevsamtalen sin funksjon	55
	4.4.1 Motivasjon og fagleg utvikling.....	56
	4.4.2 Relasjon	59
	4.4.3 Elevsamtalen sin funksjon for læraren sitt arbeid.....	62
4.5	Samanfating av sentrale funn	64
5.	DRØFTING.....	66
5.1	Elevsamtalen og undervegsvurdering	66
5.2	Motivasjon.....	68
5.3	Relasjon	71
5.4	Elevsamtalen og fagleg sterke elevar	74
6.	AVSLUTNING.....	76
6.1	Metodiske refleksjonar.....	76
	Vedlegg.....	82

1. INNLEIING

1.1 Bakgrunn for val av tema

Opplærings situasjonen for fagleg sterke elevar i norsk skule er eit tema som siste tiåret i stadig aukande grad har vore debattert i media. Frå nokre spreidde bidrag på eit erfaringsnært og personleg plan der elevar og foreldre har fortalt om sine erfaringar med skulen, har debatten auka i omfang og etter kvart også vorte ført på eit politisk plan. Manglande faglege utfordringar i skulen som resulterer i mistrivsel og stagnasjon, har synast å prege dei erfaringsnære forteljingane. Krav om meir tilpassing og faglege utfordringar i skulen har difor vorte lyfta fram, både av enkeltpersonar men også politisk.

På politisk nivå har imidlertid også spørsmål om individ- eller fellesskapsfokus i skulen prega debatten. I fleire naboland har ein starta eigne linjer og skular for elevar som er særskilt evnerike og som ynskjer større akademiske utfordringar enn det som oftast fins i den vanlege skulen. For dei enkelte elevane kan dette opplevast positivt. Samtidig vekker slike løysingar ein politisk debatt om einskapsskulen si rolle og legitimitet. Korleis ein kan gje ei opplæring som gjev tilstrekkeleg høve til fagleg utvikling synast å vere både eit ressursmessig og pedagogisk spørsmål. Dette er imidlertid også knytt til korleis ein kan forstå omgrepet tilpassa opplæring.

Opplæringslova slår fast at ”opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven” (Opplæringslova, 1998 § 1-3). Elevar som ikkje får tilfredstillande utbytte av undervisninga har rett på spesialundervisning (§5), men det er presisert at dette ikkje gjeld eventuelle behov for særleg tilpassing for fagleg sterke elevar (Utdanningsdirektoratet, 2013 pkt. 5.1). Det er såleis den ordinære tilpassa opplæringa som skal romme fagleg sterke elevar sine behov for utfordringar og fagleg utvikling, og det er altså noko lærarane må løyse innan rammene om dette. Imidlertid er omgrepet tilpassa opplæring ikkje eintydig. Bachmann og Haug (2006) peiker på at tilpassa opplæring opphavleg er eit politisk omgrep som er mykje nytta, men vagt definert og forstått i praksis på ulikt vis. Det er i fylgje dei vanleg å skilje mellom ei smal og ei vid forståing der den smale forståinga omhandlar metodar og organiseringar i undervisninga, medan den vide forståinga heller kan forståast som eit overordna perspektiv på all pedagogisk verksemd i skulen. Forsking tyder også på at lærarar opplever tilpassa opplæring som krevjande å skulle gjennomføre i praksis (Hodgson, Rønning, & Tomlinson, 2012). Det har difor også vore hevda at tilstrekkeleg tilpassing slik at elevar med særskilte skulefaglege evner får eit tilfredsstillande utbytte ikkje alltid er mogleg

innafor den ordinære opplæringa og at retten til spesialundervisning difor også burde kunne gjelde elevar som er særleg fagleg sterke (Skogen, 2012).

Det fins lite forskning på feltet i Noreg, men i løpet av dei siste åra har det i takt med eit aukande fokus også kome nokre mindre studiar om emnet. Det som fins kan gje nokre indikasjonar om at fagleg sterke elevar ikkje alltid opplever skulen som ein god arena for å få utvikle evnene sine. Sidan vi har lite forskingsbasert kunnskap er imidlertid spørsmål om korleis stoda er i skulen relativt opne. Eg har med interesse fylgt utviklinga gjennom både gjennom mediedebatten og lesing av publisert forskingsmateriale, og det har med bakgrunn i dette vakse fram eit ynskje om å studere tematikken nærare.

Som min innfallsport til denne tematikken har eg valt å sjå nærare på undervegsvurdering. Undervegsvurderinga skal både danne grunnlag for tilpassa opplæring og bidra til eleven si faglege utvikling (Forskrift til opplæringslova, 2006§ 3-2; § 3-11). Med bakgrunn i nemnte debatt synast det difor interessant å studere korleis undervegsvurderinga vert nytta for fagleg sterke elevar. Eg tar såleis ikkje stilling til debatten rundt kva skulen kan eller bør gjere av tilpassing av opplæringa. Gjennom eit litt anna perspektiv ynskjer eg heller å sjå på møtet mellom læraren og den enkelte fagleg sterke elev. Eg er nysgjerrig på korleis lærarane nyttar denne arenaen og korleis dette vert opplevd av elevane.

1.2 Problemstilling, avgrensing og definisjon av relevante omgrep

Undervegsvurdering er all vurdering i eit fag fram til opplæringa i faget vert avslutta, det vil seie fram til faget vert avslutta anten i 10. klasse på ungdomsskulen, eller på ulike trinn i vidaregåande skule (Forskrift til opplæringslova, 2006§ 3-11). For å gjere ei tydeleg avgrensing innanfor dette svært vide området, har eg valt ut elevsamtalen som arena for mi undersøking. Elevsamtale nyttar eg her om den samtalen som er omtalt i §3-11, som er ei samtale mellom elev og kontaktlærer eller instruktør om eleven si faglege utvikling i høve kompetansemåla. Eleven har rett på ei slik samtale minst ein gong i halvåret. Denne elevsamtalen er såleis ein del av undervegsvurderinga, med same føremål som nemnt over, men tydeleg avgrensa i tid og rom.

Fagleg sterke elevar er ikkje ei tydeleg avgrensa og definert elevgruppe i skulen. Mange ulike omgrep og definisjonar vert nytta i teori og forskning om desse elevane, noko eg vil gjere nærare greie for i kapittel 2. Eg har valt å nytte omgrepet fagleg sterke elevar i min studie, fordi dette synast å vere det mest hensiktsmessige med tanke på forskingsdesign og utval av informantar i denne undersøkinga. I den forbindelse har eg valt å definere omgrepet

som elevar med eit karaktersnitt på minst 4,5 og som lærer meir eller raskare enn gjennomsnittet, etter læraren si skjønsmessige vurdering.

Med dette som bakgrunn har eg utvikla fylgjande problemstilling for prosjektet:

Kva innhald og funksjon har undervegsvurderinga i elevsamtalen for fagleg sterke elevar i vidaregåande skule?

Føremålet med denne studien er fylgjeleg å studere innhaldet i den vurderinga som vert gitt til fagleg sterke elevar i elevsamtalen og korleis elevane opplever denne. Eg ynskjer også å undersøkje kva funksjon denne vurderinga har i opplæringa til elevane, med tanke på vidare arbeid i faget. Fokuset i prosjektet ligg ikkje på elevane sine prestasjonar og karakterar. Gjennom undersøkinga søkjer eg å utvikle forståing for dynamikken i samspelet mellom læraren sine tilbakemeldingar og eleven sin motivasjon og faglege utvikling.

1.3 Struktura i oppgåva

I denne oppgåva vil eg gjere greie for forskingsprosessen og dei funna eg har gjort knytt til ovannemnte problemstilling etter fylgjande disposisjon: Inneverande kapittel har presentert problemstillinga, samt bakgrunnen for denne, og definert relevante omgrep. I kapittel 2 vil eg presentere og drøfte teori og forskning som dannar kunnskapsgrunnlaget for den undersøkinga eg har gjort. Kapittel 3 er ein gjennomgang av forskingsmetodar som er nytta og den forskingsprosessen som er gjennomgått fram til føreliggjande oppgåve. I kapittel 4 vil eg presentere empiri og analyse som ligg til grunn for denne oppgåva og dei funn som er gjort. Deretter vil eg i kapittel 5 drøfte dei mest sentrale funna i lys av relevant teori og forskning. Avslutningsvis vil eg oppsummere og runde av oppgåva i kapittel 6.

2. KUNNSKAPSGRUNNLAG

Tema for oppgåva er fagleg sterke elevar og underevgsvurdering. Kva veit vi så om denne tematikken frå før? I inneverande kapittel vil eg gjere greie for teori og forskning som kan belyse dette. Vurdering er eit tema som er sterkt i vinden for tida, og det har siste åra vore gjennomført fleire større forskingsprosjekt der vurdering har vore i fokus. Samtidig har evalueringa av Kunnskapsløftet, som vart avslutta i 2012, også sett på vurdering i skulen under Kunnskapsløftet. Vi har altså ein god del oppdatert forskingsmessig kunnskap om vurdering i norsk skule. Elevsamtalen forstår eg som eit konkret verktøy i underevgsvurderinga og eg vel difor å gjere greie for underevgsvurdering meir generelt og elevsamtalen si rolle innanfor denne. Imidlertid har også elevsamtalen ei sosial side som må belysast i tillegg til den vurderingsmessige sida. Eg har difor valt å trekkje inn relevante perspektiv frå relasjonsteori.

Som nemnt er det lite norsk forskning om fagleg sterke elevar, men temaet er mykje studert internasjonalt. Nokre mindre norske studiar er komne siste åra, men det nyaste arbeidet på doktorgradsnivå er, så langt eg har kunne sjå, gjort heilt tilbake i 1969 (Hofset, 1970). Oppdatert kunnskap spesifikt om denne elevgruppa i norsk skule, er med andre ord noko avgrensa. På grunn av det sparsame omfanget av norsk materiale vil eg difor supplere med internasjonal forskning. Det er likevel grunn til å påpeike at overføringsverdien frå internasjonal litteratur truleg kan vere noko avgrensa grunna ulikskapar i utdanningssystem og undervisning. Det har imidlertid også vore mogleg å dra nokre slutningar om elevgruppa utifrå forskning som ikkje primært har hatt dette perspektivet.

2.1 Vurdering

Vurdering har vore eit satsingsområde i norsk skule i seinare år. Mellom anna vart Forskrift til opplæringslova (2006) revidert i 2009 når det gjaldt individuell vurdering. Forståinga av vurdering som ligg til grunn her er i stor grad influert av engelsk forskning frå "Assessment Reform Group". Denne forskinga har skapt debatt internasjonalt og sett fokus på vurderinga si tyding for elevar si læring (Engh, 2011). Framstillinga i denne delen vil basere seg mykje på internasjonal teori og forskning. Det kan alltid rettast innvendingar mot overføringsverdien av forskning om opplæringsmessige forhold frå land med skulesystem og kultur som kan vere til dels ganske ulike det norske. Det synast imidlertid å vere relevant her sidan satsinga på vurdering i norsk skule tydeleg er influert av denne forskinga. Det må likevel bemerkast at

forståinga av vurdering slik den framstår i norsk skule ikkje er importert uendra, men vidareutvikla og tilpassa i ein norsk kontekst.

Vurdering omfattar i fylgje Black og Wiliam (1998, s. 2) “all those activities undertaken by the teachers, and by the students in assessing themselves, which provide information to be used as feedback to modify the teaching and learning activities in which they are engaged”. Vurdering handlar altså om ulike former for informasjonsinnhenting om elevane si læring og dei måtane denne informasjonen vert nytta. Eit viktig poeng hjå Black og Wiliam i så måte er at *både* lærar og elev er aktive i slike prosessar. Ein skil mellom ulike sider ved vurdering, kalla formativ og summativ vurdering. Dette skiljet handlar ikkje om form eller timing på vurderinga, men om føremålet, det vil seie korleis informasjonen innhenta gjennom vurderinga vert nytta (Sadler, 1998). Summativ vurdering oppsummerer kompetansen som er oppnådd på eit gitt tidspunkt, typisk for å rangere eller sertifisere. Eit uttrykk for slik vurdering kan vere karakterar. Formativ vurdering nyttar vurderingsinformasjonen for å utvikle og betre eleven sin kompetanse. Ein nyttar også omgrepet vurdering *for* læring, i tydinga all vurdering som har som primærføremål å fremje eleven si læring (Black, Harrison, Lee, Marshall, & Wiliam, 2002). Ut ifrå ei slik forståing er undervegsvurderinga meint å vere vurdering for læring (Forskrift til opplæringslova, 2006§ 3-2).

Forsking tyder på at ein vurderingspraksis som i hovudsak er summativ med fokus på karakterar og rangering av elevane kan skape eit læringsmiljø der elevane vert meir opptatt av korleis ein kan oppnå gode karakterar enn av læring (Black & Wiliam, 1998). Dette kan føre til overflatelæring og svekke elevane sin motivasjon. På den andre sida kan det å utvikle ein formativ vurderingspraksis gje ei vesentleg auke i elevane sitt læringsutbytte. Ein slik vurderingspraksis handlar imidlertid ikkje berre om læraren sitt arbeid med vurdering, men at elevane sjølve er med å vurderer sin eigen kompetanse. Slik eigenvurdering skal vere ein del av undervegsvurderinga (Forskrift til opplæringslova, 2006§ 3-12). Eigenvurdering føreset ei forståing av måla for læringa og kriteria for å vurdere om måla er nådde, og ei slik forståing gjer at elevane kan vere meir aktive deltakarar i eiga læring (Sadler, 1998). Dette inneber at vurdering for læring ikkje kan utviklast som ein eigen praksis åtskild frå undervisninga. Tvert imot grip det inn i alle sider ved undervisninga. Black og Wiliam (1998, s. 2) framhevar at det er fyrst når informasjonen i vurderinga faktisk vert nytta til å modifisere undervisninga for å møte læringsbehova at ein kan snakke om formativ vurdering. Ei slik forståing utfordrar også læraren si planlegging av framdrift i undervisninga. Hartberg, Dobson og Gran (2012) peiker

på at det er vanleg å organisere undervisninga i emnebolkar med avsluttande prøve. Dette inneber at neste emne alt er i gang når prøva er retta og informasjonen kan i liten grad få konsekvensar for læraren si vidare tilrettelegging eller for eleven. Vurdering for læring må nødvendigvis gje tid og rom for å ta vurderingsinformasjonen på alvor og gjere naudsynete endringar, både for lærar og elev.

Sjølv om enkelte argumenterer for at summativ og formativ vurdering er direkte motsetnader som må haldast heilt åtskild, er dette likevel ikkje realistisk i fylgje Black, Harrison, Lee, Marshall og Wiliam (2003) mellom anna fordi enkelte summative prøver pålagde utanfrå er obligatoriske. I staden argumenterer dei for å finne måtar å arbeide formativt også i tilknytning til prøver som i hovudsak er summative. Dette kan inkludere både korleis ein førebur seg til prøver og korleis ein nyttar informasjonen frå prøvene i etterkant. Motsett er det også slik at det formative vurderingsarbeidet gjort undervegs i opplæringa kan gje eit godt grunnlag for ei summativ vurdering (Black & Wiliam, 1998). Dette er mellom anna tilfelle i standpunktvurderinga (Forskrift til opplæringslova, 2006§ 3-18). Ein kan då forstå det slik at vurdering for læring kan omfatte både formative og summative element, så lenge eleven sjølv er aktivt deltakande og det vert nytta som ein del av læringsprosessen.

Sentralt i formativ vurdering er feedback, eller tilbakemelding på norsk, som peiker på styrker og svakheiter ved eleven sitt arbeide og gjev rettleiing for vidare utvikling (Black & Wiliam, 1998). Hattie og Timperley (2007, s. 81) definerer tilbakemelding som ”information(...)regarding aspects of one’s performance or understanding”, altså informasjon om ulike sider ved eleven sin prestasjon eller faglege forståing. Slik informasjon kan ein få på ulike måtar, mellom anna frå seg sjølv eller frå andre personar som lærarar og medelevar. Tilbakemeldingar skal bidra til å minske avstanden mellom eit gitt mål og der ein står no (Sadler, 1998). For å bidra til fagleg utvikling, må dei fylgjeleg gje informasjon både om kva måla for opplæringa er, korleis eleven har utvikla seg i forhold til desse måla til no, og kva steg som skal til vidare for å nå måla (Hattie & Timperley, 2007). Samtidig er det viktig at avstanden korkje vert opplevd som for stor eller for liten av eleven (Smith, 2009, s. 31-32). Den må altså ikkje vere så stor at den verkar uoverkomeleg, men heller ikkje så liten at den ikkje motiverer. Både lærarane og elevane kan på ulike måtar bidra til å redusere denne avstanden, til dømes ved å endre på arbeidsmåtar, strategiar, innsats eller anna (Hattie & Timperley, 2007). Dette samsvarar i så fall med det Black et al. (2002) omtalar som formativ vurdering.

Hattie og Timperley (2007) hevdar at tilbakemeldingar er blant dei sterkaste faktorane som påverkar læring, men at denne påverknaden kan vere anten positiv eller negativ. Dei identifiserer fire ulike nivå: oppgåve, prosess, sjølvregulering og sjølvoppfatning, som tilbakemeldingane kan relatere til. Kor effektive tilbakemeldingane er, heng saman med kva nivå dei rettar seg mot. Det mest vanlege er at lærarane gir tilbakemelding på oppgåvenivå, typisk ved informasjon om kor vidt eleven si løysing er rett eller gal, og på sjølvoppfatningsnivået, som til dømes uspesifikk ros av typen «så flink du er». Slik tilbakemelding er langt mindre effektiv, hevdar dei, enn tilbakemelding på prosess eller sjølvregulering. Fyrstnemnde handlar om informasjon om korleis ein kan jobbe meir effektivt eller nytte betre arbeidsmetodar, medan sistnemnde fokuserer på eleven si bevisstheit om eigen motivasjon og arbeidsinnsats. Dobson og Sjøby (2012) peiker imidlertid i ein kommentar til Hattie og Timperley sin modell på at den må vurderast opp mot konteksten i norsk skule. Dei framhevar då også tilbakemelding på sjølvoppfatningsnivået som viktig, særleg for å utvikle eleven sin motivasjon. Ei interessant poeng i så måte er at dei knyt tilbakemelding på sjølvoppfatningsnivået an til ein anerkjennande lærar-elevrelasjon. Dette synast relevant i høve problemstillinga i denne oppgåva fordi nettopp det relasjonelle er eit aspekt ved elevsamtalen som vurderingsform. Sjølv om deira studie retta seg mot elevar med svake læringsføresetnader, synast anerkjening og ein god lærar-elevrelasjon å vere allmenne behov som er relevant også for andre elevar.

Smith (2009, s. 30-31) omtalar tilbakemelding som informasjon om læringa til no og framovermelding som informasjon om vidare læring for å tydeleggjere skiljet mellom desse to perspektiva. Sjøbakken (2012, s. 65-66) peiker imidlertid på at omgrepet framovermelding synast noko oppkonstruert og at vi manglar gode norske omgrep for heilskapen i det engelske ordet feedback slik dette vert nytta hjå Hattie og Timperley (2007). Omgrepet tilbakemelding omhandlar imidlertid ikkje eit tidsperspektiv, men ei kommunikatív retning, ei melding tilbake til den opphavlege avsendaren (Hartberg et al., 2012, s. 97). Hartberg et al. nyttar difor omgrepa retrospektiv og prospektiv for å tydeleggjere tidsperspektivet i tilbakemeldingane. Eg vel i samsvar med denne forståinga å nytte omgrepet retrospektiv tilbakemelding om tilbakemeldingar som ser bakover og gir informasjon om fortid, og prospektiv tilbakemelding om tilbakemeldingar som ser framover og peiker på vegen vidare. Det er imidlertid viktig å poengtere at det ikkje er slik at vurdering for læring berre er den prospektive tilbakemeldinga. For å kunne identifisere vegen vidare må ein også vurdere den faglege utviklinga slik den har vore til no (Hattie & Timperley, 2007). Dette er rolla til den retrospektive tilbakemeldinga.

Både sterke og svakare sider ved prestasjonar eller forståing må identifiserast for at det skal kunne gje rettleiing for vidare utvikling (Black et al., 2002). Nettopp ein ”dissonans mellom nåværende og fremtidig ønsket ståsted” er det som driv læringsprosessen framover (Smith, 2009, s. 31).

Gjennomgangen over gir eit bilete av viktige teoretiske perspektiv knytt til undervegsvurdering. Elevsamtalen er ein del av undervegsvurderinga, og såleis er desse teoretiske perspektiva viktige også for å forstå elevsamtalen. Samtidig er undervegsvurderinga prosessar som pågår over tid, medan elevsamtalen berre gir eit lite utsnitt av desse prosessane. Ein kan difor ikkje vente å finne alle sider ved dei perspektiva som er drøfta ovanfor i ein studie av elevsamtalen. Likevel er det viktig å ha ei heilskapleg forståing av dei samanhengane elevsamtalen inngår i. Eg har difor valt å drøfte undervegsvurdering generelt før eg no i det vidare vil gå inn på perspektiv som gjeld særskilt for elevsamtalen.

2.1.1 Elevsamtalen som vurderingsverktøy

Elevsamtalen er nemnt spesifikt som ein del av undervegsvurderinga eleven har rett på (Forskrift til opplæringslova, 2006§ 3-11). Denne samtalen vart gjort obligatorisk for heile grunnopplæringa gjennom forskriftsendinga i 2009, men vart innført i vidaregåande skule nokre år før dette. Likevel har ulike former for systematiske samtaler vore nytta i praksisfeltet også tidlegare (Limstrand, 2006; Sjøbakken, 2012). Rammene om og formålet med desse samtale har imidlertid ikkje nødvendigvis vore dei same som innanfor det noverande rammeverket, og samtalepraksis i skulane har fylgjeleg utvikla og endra seg over tid. I tillegg til at den er relativt ny i si noverande form er elevsamtalen i fylgje Sjøbakken (2009) eit nordisk fenomen. Dette gir nokre utfordringar knytt til å finne og velje ut forskning som kan belyse elevsamtalen. Dels fins det relativt lite forskning i det heile, dels er ein del av dette eldre enn forskriftsendinga og difor knytt til andre føresetnader, og dels er ein del av meir normativ karakter. Eg har difor gjort eit utval som synast relevant for mi problemstilling, men vil supplere med perspektiv på samtalesituasjonen meir generelt som synes relevant for elevsamtalen.

Elevsamtale ser ut til å verte forstått noko ulikt, og andre omgrep vert også nytta om elevsamtalen slik den er definert i denne oppgåva. Slik eg forstår elevsamtalen i dette prosjektet er den ei samtale med fokus på fagleg vurdering relatert til kompetansemåla (Forskrift til opplæringslova, 2006§ 3-11). Denne forståinga vert tydeleggjort av at forskrifta også omtalar ein ”dialog om anna utvikling” (§3-8), som skal pågå jamleg og framstår som ein dialog med eit meir almenndannande føremål. Sjøbakken (2012) har forska på

elevsamtalen som jamleg dialog, ei planlagt og førebudd samtale kvar andre eller tredje veke om eleven si faglege utvikling. Dette kan framstå som ein kombinasjon av samtalen om faglege vurdering og den jamlege dialogen omtala i §3-8, noko som kan henge saman med at forskinga har pågått parallelt med endringar i forståinga av elevsamtaler slik desse har vorte omtala i nasjonale styringsdokument. Likevel er det ikkje noko motsetnad mellom jamlege samtaler hyppig og regelmessig og elevsamtaler slik eg forstår det i denne oppgåva. Presiseringa av ”minst ein gong kvart halvår”(Forskrift til opplæringslova, 2006§3-11) utelukkar ikkje ei hyppigare gjennomføring. Det sentrale her er kva innhald samtalen har. Fagsamtale vert gjerne nytta om samtaler som faglærer har med elevane i sitt fag (Hodgson, Rønning, Skogvold, & Tomlinson, 2010b). Dette gjeld særskilt for vidaregåande skule fordi det gjerne er mange ulike faglærarar som har elevane i enkeltfag, med lite samarbeid mellom dei ulike faga (Hodgson, Rønning, Skogvold, & Tomlinson, 2010a). Engh (2011) nyttar omgrepet læringssamtale fordi han ynskjer å framheve at læring er hovudformålet med denne samtalen. Slik eg forstår desse omgrepa er det likevel ein slik samtale som eg har valt å kalle elevsamtale. Som ein del av undervegsvurderinga er hovudfokuset i denne samtalen eleven si utvikling i høve kompetansemåla i læreplanen for det aktuelle faget, og elevsamtalen skal vere ”ein reiskap i læreprosessen” (Forskrift til opplæringslova, 2006§ 3-11). Dette knyt an til det vi har sett på over om vurdering for læring som både skal peike på dei konkrete skritt eleven må ta for å utvikle seg vidare i høve måla, men samtidig også medverke i læraren sitt arbeid med undervisninga. Samtidig knyt samtaleaspektet ved elevsamtalen også an til relasjonsteori, med fokus på dialog og anerkjennelse. Elevsamtalen befinn seg med andre ord i eit spenn mellom det instrumentelle og det relasjonelle.

Sjøbakken (2012) omtalar i si avhandling tilbakemeldingar som hovudaktiviteten i elevsamtalen. Samtidig problematiserer han Hattie og Timperley (2007) sin modell for tilbakemelding og peikar på motsetningar mellom ei meir teknisk tilnærming til tilbakemelding og den usikkerheita og oppleving av dilemma som pregar lærarane sine refleksjonar rundt tilbakemeldingar i elevsamtalen (Sjøbakken, 2012). Samtidig er ikkje samtalen berre ein arena for å kommentere og dra lærdom av faktiske elevprestasjonar, men kan gi læraren eit tydelegare bilete av eleven sine læreføresetnader (Engh, 2011). Eit einssidig fokus på dei faktiske prestasjonane kan føre til at eleven misser høve til naudsynete utfordringar. Dette synast særskild viktig om eleven manglar motivasjon, og kan vere relevant med tanke på mogleg underyting hjå faglege sterke elevar. Slik forstått kan elevsamtalen gje eit viktig perspektiv på undervegsvurdering som grunnlag for tilpassa opplæring.

Dyste (2008) omtalar tre ulike tidsspenn i læraren si planlegging knytt til vurdering: det korte, som gjeld den enkelte undervisningsøkta; det mellomlange, som gjeld ein lengre bolk som til dømes ein periodeplan eller eit emne, og det lange tidsspennet, som typisk kan gjelde for eit semester eller eit skuleår. Vurdering får ulike uttrykk og funksjonar i ulike tidsspenn og ho knyt elevsamtalen opp mot det lange perspektivet. Dette gir høve til å trekkje lange linjer i eleven si utvikling. Hartberg et al. (2012) byggjer vidare på eit slikt tidsperspektiv og omtalar opplæringa i skulen som ei lang kompetansereise fram mot dei overordna og endelege måla i kvart fag. På denne kompetansereisa treng ein milepæl som kan strukturere framgangen som elles lett kan bli uoversiktleg i eit langt perspektiv. I den samanhengen kan elevsamtalene fungere som slike milepæl i det lange perspektivet. Det sentrale her er å lyfte fram langsiktige mål og sette mindre delmål og delkompetansar frå dei kortare perspektiva inn i ein større samheng. I så måte peiker dei på behovet for å gjere dette hyppigare enn dei to obligatoriske samtalene i året. Dette er også eit viktig anliggjande hjå Sjøbakken (2012). Samtidig reiser han spørsmål ved om det er rom for ein slik praksis i dagens skule.

Eit relevant perspektiv på lærar-elevrelasjonen finn vi hjå Pianta (1999) som skildrar lærar-elevrelasjonen som dyadiske system. Dette inneber at kjenneteikn ved både lærar og elev, oppfatningar, samhandling og ytre påverknad interagerer og påverkar kvarandre gjensidig i relasjonen. Relasjonen er såleis noko anna og meir enn berre dei enkelte trekka eller kommunikasjonen mellom personane. Personlege kjenneteikn kan vere knytt til personlegdom og sjølvoppfatning, men også kjønn og alder spelar inn. Ein norsk studie tyder mellom anna på at kvinnelege lærarar har ein betre relasjon til sine elevar enn mannlige lærarar, og at dei hadde ein nærare relasjon til yngre enn eldre elevar (Drugli, 2013). Sjølv om denne studien gjaldt for grunnskulen er det ikkje urimeleg å tenkje seg at liknande mønster også kan vere gjeldande i vidaregåande skule. Også den enkelte sine erfaringar frå andre relasjonar og oppfatning av den aktuelle relasjonen og si eiga rolle i denne er ein del av relasjonen og verkar inn på denne (Pianta, 1999). Vidare vil prosessar knytt til informasjonsutveksling mellom lærar og elev inngå i og påverke relasjonen. Dette gjeld ikkje berre i form av konkret språkleg kommunikasjon, også åtferd og meir subtile kvalitetar ved kommunikasjonen, som tonefall og kroppsspråk, inngår i denne informasjonsutvekslinga. Om vi knyt dette opp mot elevsamtalen vil det innebære at alt det både lærar og elev ber med seg, både av personlege trekk men også erfaringar, kunnskapar og forventningar, og vidare også samhandlinga i elevsamtalen, vil påverke den andre personen og relasjonen sin natur.

Samtidig peikar Pianta på at samhandlingsmønster over tid er meir avgjerande for relasjonen enn enkelthendingar. Slike mønster over tid er det ikkje råd å fange opp i denne undersøkinga, men det er likevel viktig å vere klar over at dei vil vere med og spele inn i den interaksjonen som vil finne stad i dei aktuelle elevsamtalene.

I ei oppsummering av tidlegare forskning om elevsamtalen held Sjøbakken (2009, s. 204) fram dialogen si betydning som eit fellestrekk i forskinga. Eit relevant perspektiv knytt til dialog finn vi i Løvlie-Schibbye sin dialektiske relasjonsteori. I fylgje denne er anerkjennande relasjonar er ein føresetnad for utvikling av autonomi (Bae & Waastad, 1992). Dette opnar imidlertid også opp for maktmisbruk fordi ein er avhengig av den andre si anerkjening for vidare utvikling. Særleg er dette ein fare dersom relasjonen er asymmetrisk: ”Når den ene parten bruker sin posisjon til å definere den andres opplevelser, uten å anerkjenne dennes perspektiv, kan vi snakke om misbruk av definisjonsmakt” (s.26). Pianta (1999) peiker på at relasjonen mellom barnet og den vaksne er assymetrisk, noko som inneber at den vaksne har hovudansvaret for kvaliteten på relasjonen. Sjølv om elevane i vidaregåande skule er i slutten av tenåra, vil dette gjelde også her, fordi læraren si profesjonelle rolle andsynes eleven også omfattar eit slikt ansvar. Eleven er slik sett i ei sårbar rolle, fordi læraren si anerkjennande haldning er viktig for eleven si vidare utvikling (Bae & Waastad, 1992). Denne relasjonen opnar for misbruk av definisjonsmakt, dersom læraren vel å innta ei slik rolle. Samtidig opnar elevsamtalen for muligheiter til anerkjennelse og gjennom det vidare utvikling.

Slik eg forstår desse perspektiva inneber det at vurdering og tilbakemelding i elevsamtalen er innebygd i ein samtalsituasjon der dialogen og relasjonen ikkje berre er ei ramme rundt men ein del av tilbakemeldingane. Elevsamtalen representerer såleis ein annan arena for tilbakemeldingar enn kommentarar på prøver og elevarbeid på den eine sida og dei spontane tilbakemeldingane i klasseromet på den andre. På den eine sida er den planlagt og førebudd, på den andre sida er dei eit møte mellom to personar i nokre korte augneblinkar. Kvaliteten i tilbakemeldingane vert overskridne av opplevingar av anerkjennelse eller underkjennelse som ikkje kan forklarast åleine i det konkrete innhaldet i tilbakemeldingane.

2.1.2 Forsking om vurdering i norsk skule

Vurdering har som nemnt vore satsingsområde i norsk skule i seinare år og ei rekkje forskingsprosjekt knytt til vurdering har vore gjennomført i kjølvatnet av dette. På bakgrunn av problemstillinga i denne undersøkinga har eg gjort eit utval av denne forskning med tanke på å gje eit mest mogleg oppdatert bilete på korleis vurdering generelt og elevsamtalen spesielt vert forstått, praktisert og opplevd i skulen. I den grad det fins har eg lagt vinn på å

finne forskning som gjeld vidaregåande skule, men fordi omfanget av dette er sparsamt vil eg også supplere med forskning som gjeld grunnskulen.

Under evalueringa av Kunnskapsløftet er utviklinga i vurderingspraksis eit av aspekta som er studert. Ein fann mellom anna at lærarane si forståing av undervegsvurdering i stor grad omfatta både den formative og den summative funksjonen (Hodgson et al., 2010b). Særleg i vidaregåande vart summativ vurdering også forstått som ein del av undervegsvurderinga. I praksis vart vurdering ofte praktisert som separate prosedyrar i tillegg til vanleg praksis og i liten grad integrert i undervisninga. Formelle testsituasjonar og bedømming av elevprodukt vart vektlagt og planlegginga av den vidare undervisninga vart lite påverka av informasjon innhenta gjennom vurdering. Desse trekka var særleg tydeleg på ungdoms- og vidaregåande trinn. I eit forskingsprosjekt om individuell vurdering i skulen (FIVIS) fann også Sandvik og Buland (2013) eit fokus i vidaregåande skule på planlagde vurderingssituasjonar, men at elevane i liten grad var involverte i planlegginga. Funna kan tyde på at formelle og planlagde vurderingsformer får stor betyding, noko som gjer at elevsamtalen framstår som interessant å forske på.

Eriksen, Dobson, Nes og Sand (2011) har studert kva betyding vurdering har for tilpassa opplæring. Dei fann at lærarane hadde høge tankar om vurderinga si betyding, og var særleg opptatt av elevmedverknad i vurderinga. I praksis var det imidlertid stor variasjon og elevar sin eigenvurdering var mindre framtrekande. Sjølv om lærarane var opptatt av elevinvolvering, var elevane relativt lite involvert i utvikling av mål og vurdering for læring. Sandvik et al. (2012) fann også i FIVIS-prosjektet at lærarane meinte at tydelege mål for læringa var viktig for elevane si læring og motivasjon. Det var likevel færre av lærarane i vidaregåande skule enn i grunnskulen som meinte at dei sette tydelege læringsmål for elevane. Noko over halvparten meinte dei gjorde dette i stor grad. Elevane som er intervjuja i prosjektet framhevar også at ein god vurderingspraksis med tydelege mål, konkrete tilbakemeldingar og eigenvurdering er viktig for læring og motivasjon (Sandvik & Buland, 2013). Samtidig fortel dei om store variasjonar i praksis. Sandvik et al. (2012) fann at lærarane opplevde høg fagkompetanse i undervisningsfaget som ein viktig faktor for si eiga vurderingskompetanse. Også frå elevane sitt perspektiv var læraren sin faglege og didaktiske kompetanse viktig for korleis dei opplevde vurderingskompetansen. Imidlertid trakk dei også fram relasjonskompetanse som viktig for å kunne sjå den enkelte og gje gode og formative tilbakemeldingar (Sandvik & Buland, 2013, s. 170).

Når det gjeld elevsamtalen fann Hodgson et al. (2010b) at elevsamtale med kontaktlærer og fagsamtale med faglærer vart nytta om lag likt på vidaregåande trinn. Innholdsmessig er det særleg to element som går igjen, ein gjennomgang av eleven sin ståstad, som også kan inkludere eigenvurdering frå eleven, og samtale om vegen vidare. Sjøbakken (2012) fann at lærarane sine tilbakemeldingar på elevarbeid var hovudaktiviteten i elevsamtalen. Hans prosjekt var imidlertid i grunnskulen og gjaldt hyppige elvsamtaler med tilhøyrande skriftleg planbok for dialog med eleven og heimen. Elevsamtalen framstod hos Eriksen et al. (2011) som ei svært sentral vurderingsform, men gjennomføring, form og innhald varierte veldig. Elevane fekk mykje positiv tilbakemelding, men metakognisjon og samtale om vidare læring fekk lite rom i desse samtalen. Dei fann også stort sprik mellom planane og intensjonane for samtalen og innhaldet i dei i praksis.

Sandvik og Buland (2013, s. 171) fann att elevane har forventningar til elevsamtalen, men fortel om store variasjonar blant lærarane i praksis. Innhaldet kan variere frå fagleg oppfylging til trivsel på eit generelt plan. Variasjonar frå lærar til lærar innad på skulane kan tyde på manglande systematikk og felles fokus i arbeidet med vurdering. Alvestad (2008) fann også slike variasjonar i ei masteroppgåve om elevar på vidaregåande sine erfaringar med elevsamtalen. For dei som opplever å bli sett og tatt på alvor vert elevsamtalen opplevd som viktig, men store variasjonar blant lærarar og skular sin praksis gjer at det kan synast tilfeldig om dette skjer. Elevane etterlyste i så måte meir samtalekompetanse blant lærarane.

Lærarane opplever både positive og negative sider ved elevsamtalen (Hodgson et al., 2010b; Sjøbakken, 2012). Den er ei kjelde til informasjon om eleven, både fagleg og sosialt, gir rom for å vise omsorg og interesse for eleven og kan hjelpe i det vidare arbeidet. Samtidig opplever lærarane utfordringar knytt til tidsbruk og organisering, og sjølv dialogen kan opplevast vanskeleg og utfordrande. Sjøbakken (2012) fann i sin doktorgradsstudie at elevsamtalen påverkar lærarane og bidrar til refleksjon om tilpassa opplæring samtidig som dei opplever at ei rekkje dilemma i gjennomføringa stiller store krav til deira kompetanse. Han skildrar i så måte lærarane si oppleving av ei vekting mellom dei ulike krav og behov i skulen og hjå elevane og spørsmål om kva som skal prioriterast. Hodgson et al. (2010b) fann at tidsbruk og organisering av elevsamtalen er særleg vanskeleg i vidaregåande skule, og peiker på at dette er bekymringsfullt fordi det der er mindre grad av samarbeid om elevane. Fleire lærarar i undersøkinga problematiserte formalisering av samtalen opp mot timing og fleksibilitet. På den eine sida har elevsamtalen eit godt potensiale dersom den kjem når eleven har behov for den, og dokumentasjon frå samtalen kan vere nyttig for arbeidet vidare. På den

andre sida kan pålegg om gjennomføring gjere at den vert for lite fleksibel og vert opplevd som eit ritual. Enkelte opplevde også fokus på dokumentasjon som ei byråkratisering av samtalen. Det var vanskeleg å få ein formativ effekt av elevsamtalen fordi dette krev meir og hyppigare oppfølging. Når det gjeld elevmedverknad var det hovudvekt på eigenvurdering, i samarbeid med lærar. Eleven medverk i liten grad i utvikling av kriterie og val av metodar.

Viddal (2007) har i ein studie av elevsamtalen funne ulike tilbakemeldingsdiskursar, som ho kallar monologiske og dialogiske tilbakemeldingar. I monologiske tilbakemeldingar er læraren den aktive premissleverandøren og eleven passiv mottakar av tilbakemeldingar i form av informasjon og vurderingar av prestasjonar. Tilbakemeldingane kan vere både positive og negative, men dei manglar ei opning for eleven sin eigen refleksjon og sjølvforståing, og kan difor stenge for vidare læring. Dialogiske tilbakemeldingar på den andre sida inneheld ei form for gjensidigheit som opnar opp for eleven sitt perspektiv. Ho fann at dialogiske tilbakemeldingar var meir utbreidd enn monologiske i elevsamtalen. Likevel fann ho at høgt motiverte elevar i større grad fekk dialogiske tilbakemeldingar, medan lavt motiverte elevar i større grad fekk monologiske tilbakemeldingar. Sjøbakken (2012) fann imidlertid ei overvekt av monologiske tilbakemeldingar i elevsamtalene i sin studie. Dette var noko lærarane var bevisst på og ynskte å endre. Samtidig peiker Sjøbakken på dilemmaet mellom eleven og læraren sine agendaer for elevsamtalen. Ei kjensle av tidspress og krav til innhald kan gjere at lærarane styrer samtalen meir enn dei ynskjer for å kome gjennom det dei skal.

2.2 Fagleg sterke elevar

Ei rekkje ulike omgrep vert nytta om den aktuelle elevgruppa, mellom anna fagleg sterke, høgtpresterande, evnerike eller begåva elevar. Desse omgrepa vert nytta dels synonymt eller iallfall overlappende og dels med ulikt innhald (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 55-56, 2013, s. 101; Utdanningsdirektoratet, 2013pkt. 5.1). Det er difor viktig å klargjere kva desse ulikskapane består i og om dei konstituerer kvalitative forskjellar, om det handlar om grader av presisjon eller reint praktiske ulikskapar. Kva omgrep vi nyttar og kva vi legg i desse, kan ha samanheng med korleis vi forstår kva fagleg sterke elevar i skulen er. Det vil difor vere hensiktsmessig å drøfte ulike omgrep og definisjonar, før eg gjer greie for nokre teoretiske tilnærmingar til evner og føresetnader og forskning knytt til fagleg sterke elevar i norsk skule.

2.2.1 Drøfting av omgrep

Omgrepa fagleg sterke, flinke eller høgtpresterande elevar er praksisnære omgrep nytta av lærarar i omtale av elevar (Hodgson et al., 2010b; Skaalvik & Fossen, 1995). Dei ser først og

fremst ut til å knyte seg til elevane sine prestasjonar i skulen, anten uttalt i karakterar eller andre trekk som er observerbare for lærarane. Omgrepa evnerike eller begåva elevar er norske ekvivalentar til omgrepet «gifted» som er mykje brukt i engelskspråkleg teori og knyter seg til eit omfattande forskingsfelt internasjonalt. Definisjonane her er mange og ueinsarta og har også endra seg over tid, og det fins ikkje noko konsensus på feltet, korkje i Noreg eller internasjonalt (Kaufman & Sternberg, 2008; Nissen, Skogen, & Aakervik, 2012). Likevel ser det ut til å vere ei underliggjande semje blant teoriar om begavelse om ein distinksjon mellom naturlege evner, som eit potensiale, på den eine sida og ferdig utvikla, eller realiserte, evner på den andre sida (Gagné, 2010). Dette inneber at omgrepa evner eller begavelse kan referere til eit latent potensiale på den eine sida eller evner realisert i prestasjonar på den andre. Eit slikt skilje mellom potensial og prestasjonar opnar for ein mogleg diskrepans mellom desse, også kalla underyting eller underprestering. Dette synast relevant i høve ovannemnte debatt om kor vidt elevane får nok til rettelegging og faglege utfordringar i skulen.

Så langt kan dette synast greitt. Det er imidlertid grunn til å problematisere dette noko. Idsøe og Skogen (2011, s. 85) poengterer at evnerik ikkje er det same som "skuleflink". I fylgje dei er skuleflinke elevar veltilpassa, gjer det godt og kan på mange måtar seiast å oppfylle forventningane dei møter i skulen. Evnerike elevar kan på den andre sida ha kjenneteikn som avansert språk, uvanleg høg grad av kritisk refleksjonsevne og kan opplevast som utolmodige og utfordrande for læraren fordi dei stiller mange og vanskelege spørsmål. Dei kan syne ulike teikn på mistilpassing, mistrivsel og svakare prestasjonar enn det ein kunne forvente. Dette inneber at dei kan vere vanskeleg for lærarane å identifisere i skulen, noko som igjen kan føre til at dei ikkje får den faglege oppfylginga og utfordringa dei kan trenge. Ut ifrå ei slik forståing argumenterer ein for at evnerike elevar treng meir og ei anna tilpassing enn det som er tilfellet i dag (Skogen, 2012; Smedsrud, 2012). Skaalvik og Fossen (1995, s. 102) problematiserer også lærarar si forståing av kva ein fagleg sterk elev er. Dei fann at fleire nytta omgrepa sterk og rask synonymt og i motsetnad til svak eller sein. Dette kan tyde at lærarar ikkje nødvendigvis skil mellom det å vere ein fagleg sterk elev og det å arbeide raskt. Sjølv om denne undersøkinga ligg relativt langt tilbake i tid, er dette interessant og verdt å reflektere over. Det kan tenkast at ikkje berre fagleg kompetanse men også andre meir åtferdsmessige aspekt pregar lærarar si forståing av kva ein fagleg sterk elev er. Samtidig kan det på den andre sida altså tenkjast at elevar har skulefaglege evner som ikkje nødvendigvis vert identifiserte. Kaufman og Sternberg (2008) peiker på at korleis ein forstår omgrepet "giftedness", eller begavelse, heng saman med kva kriterie ein nyttar og om ein

nyttar omgrepet generelt eller meir spesifikt. Dessutan er det historisk og kulturelt betinga og kan baserast på anten på eksplisitte teoriar eller meir praksisnære og pragmatiske forståingar. Fylgjeleg vil det variere mykje kven som vert rekna som ein evnerik elev, alt etter korleis ein forstår omgrepet.

Det ser altså ut til å gå eit skilje mellom meir praksisnære omgrep og meir teoretiske omgrep. Samtidig kan vi også skilje mellom omgrep med fokus på observerbar kompetanse, og omgrep som referer til eit anlegg eller potensiale, anten det er realisert eller ikkje. Eg forstår dette slik at omgrep som evnerik eller begåva i større grad refererer til underliggjande evner og føresetnader uavhengig av om desse er realiserte i prestasjonar. Omgrepet fagleg sterke elevar på den andre sida refererer til trekk ved eleven som syner seg gjennom observerbar meistring i skulefag, og tek ikkje stilling til kva som ligg til grunn for dette. Dette er eit praktisk definert omgrep utan nokon endegyldig definisjon, det er ei tolking gjort av lærarane utifrå fagleg skjøn. Det vil truleg omfatte ein del elevar som også kan falle inn under omgrepet evnerike elevar, uavhengig av korleis dette vert definert. Samtidig vil ikkje alle elevar som kan falle inn under omgrepet evnerike, nødvendigvis omfattast av omgrepet fagleg sterke. Omgrepa kan altså forståast som delvis overlappende men ikkje heilt synonyme, og eg forstår fagleg sterke elevar som eit noko vidare omgrep. I denne oppgåva har eg valt å nytte omgrepet fagleg sterke elevar, fordi det innanfor forskingsdesignet i undersøkinga er hensiktsmessig med eit praksisnært omgrep der observerbare trekk utgjer kriterie for utval. Dette inneber at elevane vert valt ut av lærarane basert på trekk knytt til ei synt fagleg kompetanse. Eg tek innanfor denne oppgåva altså ikkje stilling til om ein kan nytte omgrepet evnerike om desse elevane.

2.2.2. Teoretiske perspektiv på evner og føresetnader

Omgrepet fagleg sterke elevar er altså eit praksisnært omgrep og så langt eg har sett er det ikkje utvikla teori direkte opp mot dette, slik det er internasjonalt med omgrepet evnerik. For å belyse temaet vel eg difor å lyfte fram nokre perspektiv som kan knytast til evner og føresetnader hjå eleven og korleis desse vert utvikla i skulen. Fleire teoriar om begavelse omhandlar også utvikling av evner til kompetansar. Eg har valt å nytte ein av desse teoriane som er relativt vid i sin definisjon og som synast å ivareta dei omsyna som er drøfta over. Eg vil presentere og drøfte den opp mot andre relevante teoretiske perspektiv i det fylgjande.

Evner og føresetnader i skulesamanheng har tradisjonelt vore assosiert med intellektuelle evner eller intelligens. Forskinga på dette feltet har utvikla seg frå eit syn på intelligens som *ein* generell og medfødd faktor som kan målast ved IQ-testar, til å omfatte eit

samspel mellom mange faktorar både i og rundt personen (Kaufman & Sternberg, 2008). Ein forstår då evner eller begavelse som eit komplekst fenomen, som utviklar seg gjennom eit positivt samspel mellom ei rekkje personlege og eksterne faktorar. Ein representant for sistnemnde syn er Gagné (2010). Han skil mellom potensiale, som han kallar naturlege evner og utvikla kompetanse på eit felt, som han kallar talent. Evner kan også kome til syne som ein form for observerbar prestasjon, men då spontant og utan formell opptrening ved at ein uvanleg lett og raskt tileignar seg ny kunnskap eller ferdigheiter. Dersom ein får høve til å utvikle evnene, gjennom spesifikk og systematisk øving, vil dei kunne realisere seg i det han kallar talent. Dette definerer han som ”framifrå meistring av systematisk utvikla kompetansar” (s.81). I denne samanhengen kan dette tilsvare særskilte faglege prestasjonar i skulen, der opplæringa då tilsvarar den systematiske utviklingsprosessen. Vidare identifiserer han faktorar som kan vere med å fremje eller hemme utviklinga. Miljømessige faktorar kan mellom anna inkludere det kulturelle og sosiale miljøet, lærarar, og undervisning og vurdering. Personlege faktorar kan inkludere fysiske og mentale trekk ved eleven og faktorar som relaterer seg til målsetjingar. Utvikling av evner heng saman med både aktivitetar, framdrift og kva ein investerer av tid og innsats, men vert altså influert av indre og ytre faktorar som kan fungere som katalysatorar for utviklingsprosessen. Desse kan ha både positiv og negativ innverknad. I undersøkinga mi er læraren og vurderinga slike miljømessige faktorar. Ut ifrå teorien vil også ulike personlege faktorar hjå eleven påverke den faglege utviklinga. Ikkje alle naturlege evner får utvikle seg til talent, men dersom ein syner utvikla talent, det vil seie framifrå kompetanse på eit område, vil det ligge naturlege evner bak, ifylgje Gagné. Utvikling av evner til talent er ein prosess der alle faktorane spelar saman.

Personlege faktorar knytt til målsetjingar kan ifylgje Gagné (2010) tilsvare teori om sjølvregulering. Sjølvregulering kan definerast som ”the process by which learners personally activate and sustain cognitions, affects and behaviors that are systematically oriented toward the attainment of learning goals” (Schunk & Zimmerman, 2008, s. vii). Dette inneber altså å aktivere og oppretthalde både tankar, kjensler og handlingar på ein systematisk måte i læringa for å nå måla sine. Med andre ord handlar dette om korleis elevane set seg mål, og korleis dei mellom anna prioriterer, planlegg, organiserer og set inn innsats og strategiar for å nå måla sine. Som sentrale komponentar i desse målsetjingsprosessane trekkjer Gagné (2010) fram sjølvmedvit, motivasjon og vilje. Motivasjonsteori er eit svært vidt fagfelt med mange ulike tilnærmingar som det er uråd å gå i djupna på her, men Schunk, Pintrich og Meece (2008, s. 40) oppsummer sentrale sider ved motivasjonsteori slik: ”motivation involves *cognitions*, or

people's thoughts, beliefs, goals and self-representations." Med andre ord handlar motivasjon om kognitive prosessar, knytt til tankar, oppfatningar, mål og sjølvbilete. Desse motivasjonelle prosessane er i fylgje Schunk et al. ikkje identiske med læring, prestasjonar og sjølvregulering men dei påverkar kvarandre gjensidig. Motivasjon er nært knytt til sjølvregulering og fagleg utvikling fordi motivasjon påverkar både merksemd, innsats, uthaldenheit og tilfredsheit i læringsprosessen og den faglege utviklinga (Zimmerman & Schunk, 2008). Eit perspektiv som også er relevant for å forstå forholdet mellom evner og synte kompetanse er "self-efficacy", som er definert som "beliefs in one's capabilities to organize and execute the courses of action required to produce given attainments" (Bandura, 1997, s. 3). På norsk kan vi kalle dette for forventning om meistring eller meistringstru, det vil seie trua ein har på om ein kan gjere det som skal til for å oppnå visse utkome. Bandura peiker på at slik meistringstru ikkje handlar om kor gode evner og ferdigheiter ein har, men korleis ein sjølv vurderer mulighetene ein har til å utnytte dei i gitte situasjonar. Desse oppfatningane vil påverke både kva mål ein set, innsats og uthaldenheit for å nå måla, og kor godt ein presterer. Dette inneber at to elevar med like gode evner og føresetnader for skulefaglege prestasjonar, likevel kan ha ulike forventingar om meistring, noko som igjen kan påverke både det arbeidet dei gjer og den faglege kompetansen dei utviklar.

Gagné (2010) sin teori er knytt til forskingsfeltet rundt begavelse og kan ikkje nødvendigvis overførast direkte til fagleg sterke elevar. Mange teoriar om begavelse har nokså snevre kriterie som omfattar inntil 5 % av ei befolkning (Idsøe & Skogen, 2011). Gagne (2010) nyttar noko vidare kriterie, og omfattar 10% av befolkninga i omgrepet. Jamfør vi dette med til dømes PISA-prøvene er det om lag like stor del av norske elevar som presterer på dei høgaste nivåa der (Olsen & Kjærnsli, 2013). Ein skal vere forsiktig med å antyde at dette er overførbart, og PISA-testane er heller ikkje eit endegyldig mål på prestasjonane til norske elevar. Likevel kan det gje nokre antydningar om at Gagné (2010) sin modell kan vere relevant for ei tilsvarande stor gruppe elevar som syner høg fagleg kompetanse i norsk skule. Gagne har også markert seg som ein kritikar til forskning på begavelse for å vere vag og tvitydig i tilnærminga til forholdet mellom evner og prestasjonar. Styrken i hans teori er nettopp at han peiker på utviklingsprosessen frå evner til kompetanse og forhold rundt denne prosessen. Dette synast relevant andsynes tematikken i denne oppgåva på fleire måtar. Definisjonen av talent som er gjengjeve over høver godt andsynes forståinga av fagleg sterke elevar. Opplæringa i skulen skulle nettopp kunne gje rom til ei slik systematisk utvikling. Det er imidlertid ikkje sikkert at det alltid er tilfelle. Ved å sette utvikling av evner inn i ein

heilskapleg samanheng, synast denne teoretiske tilnærminga eigna for å forstå samspelet mellom aspekt ved skulen, undervisninga og læraren, og eleven sine egne føresetnader.

Dei perspektiva eg har drøfta ovanfor synast å innebere at mange ulike faktorar og samspelet mellom desse påverkar elevar si faglege utvikling i skulen. Med bakgrunn i dette forstår eg det slik at evner spelar ei rolle når elevar kan omtalast som fagleg sterke, men at evner åleine ikkje er tilstrekkeleg dersom desse ikkje får høve til å utvikle seg. Ei rekkje faktorar både hjå eleven og i skulen kan spele inn og influere utviklingsprosessen. Sentrale aspekt hos eleven kan synast å vere knytt til motivasjon og sjølvregulering. Blant faktorane i skulen er det i denne oppgåva læraren og undervegsvurderinga som er i fokus.

Tilbakemeldingane i vurderinga skal gi informasjon om kva som skal til for å nå måla for opplæringa, slik desse er formulert i læreplanen for det aktuelle faget. Tilbakemeldingar kan både hemme og fremje fagleg utvikling for elevane (Hattie & Timperley, 2007). Samtidig kan ein også stille spørsmål ved kor vidt måla i læreplanen vert relatert til eleven sine føresetnader. Får fagleg sterke elevar eit høveleg rom til å utvikle seg og strekkje seg fagleg, eller kan dei måla som vert sette danne eit tak for elevane si utvikling (Smith, 2009)? På den andre sida er ikkje konstruktive tilbakemeldingar nok dersom eleven av ulike grunnar ikkje nyttar informasjonen i eiga læring. Dette handlar om sjølvregulering, det å aktivere og oppretthalde tankar, kjensler og handlingar for å nå sine mål (Schunk & Zimmerman, 2008). Slike personlege faktorar hjå eleven kan også fungere som katalysatorar i eleven si faglege utvikling (Gagné, 2010). Elevsamtalen kan i lys av dette forståast som ein arena for å knyte an til og aktivere slike utviklingsprosessar. I lys av det føregåande vil det verte interessant å sjå nærare på samspelet mellom elev og lærar og dei tilbakemeldingane lærarane gir i elevsamtalen.

2.2.3 Forsking om fagleg sterke elevar i norsk skule

Vi har som nemnt lite norsk forskning spesifikt på denne elevgruppa. Noko kunnskap om fagleg sterke elevar kan vi likevel til ein viss grad lese ut av undersøkingar der elevar vert gruppert etter prestasjonsnivå. Mest kjend blant slike er nok PISA-undersøkingane, der elevane vert plasserte på ulike kompetansenivå i matematikk, naturfag og lesing. Sjølv om kompetansenivåa vert uttrykt i tal frå 1 eller lågare og opp til 6 må det likevel ikkje forvekslast med karaktersystemet med same talangjevingar. Noreg utmerkar seg med relativt liten spreing i prestasjonsnivå mellom elevane, samanlikna med mange andre land. Det vil seie at sjølv om vi har relativt få elevar på dei lågaste nivåa, har vi også relativt få elevar på dei høgaste nivåa (Kjærnsli & Roe, 2010). I den nyaste undersøkinga frå 2012 var det ein

signifikant nedgang i andel elevar på dei høgaste nivåa i matematikk frå 11% til 9%. Sjølv om nedgangen ikkje er stor i prosent er det likevel ei uynskt utvikling (Olsen & Kjærnsli, 2013, s. 74). I naturfag og lesing er det ei svak auke i andel elevar på dei øvste nivåa, likevel er det i naturfag relativt få elevar på dei to øvste nivåa, nærare bestemt 7%. Lesing er det området der Noreg har flest elevar på nivå 5 og over, nærare bestemt 10%. Dette er meir enn snittet i OECD-landa og den nest høgaste andelen i Norden. Samla sett kan vi utifrå PISA-undersøkinga seie at i underkant av ein av ti norske elevar ligg på dei to øvste nivåa i dei fagområda som vert målte. Sjølv om det er nokre positive trekk å finne i denne undersøkinga, kan tala likevel indikere rom for forbetring med tanke på fagleg utvikling for fagleg sterke elevar i norsk skule.

Elevundersøkinga studerer mellom anna i kva grad elevane på ungdomstrinn og i vidaregåande skule opplever å få faglege utfordringar i skulen. Om lag 4 % opplever at ingen eller svært få fag gir nok faglege utfordringar, men legg vi til dei som svarer at dei får nok utfordringar i nokre fag, gir om lag 1 av 5 norske elevar uttrykk for å sakne faglege utfordringar i nokre eller mange fag. (Wendelborg, Røe, & Skaalvik, 2011). Sjølv om ikkje PISA og Elevundersøkingane direkte undersøker tilhøva i skulen for fagleg sterke elevar, kan dei likevel gje indikasjonar om at skulen kan ha eit forbetningspotensiale når det gjeld å utfordre elevane fagleg.

Det fins også enkelte studiar som samanliknar ulike aspekt ved opplæringssituasjonen slik denne framstår eller vert opplevd for elevar på ulike prestasjonsnivå i norsk skule. Desse kan tyde på at elevane på dei høgaste prestasjonsnivåa på fleire område opplever mindre grad av både tilpassing og trivsel enn fleire andre elevgrupper. Mellom anna fann Cosmovici, Idsoe, Bru og Munthe (2009) i ein studie av ungdomsskuleelevar at elevane med dei høgaste karakterane opplevde læringsmiljøet som relativt lite støttande, om lag på linje med dei lavast presterande elevane. Skaalvik og Skaalvik (2006) gjorde ein analyse knytt til Elevinspektørene 2005 (no kalla Elevundersøkinga) der elevane vart delt inn i fem prestasjonsnivå etter karakterar. Dei fann ein tendens til at elevane på det høgaste karakternivået opplevde lågare motivasjon, mindre tilpassa undervisning og i mindre grad følte seg sosialt inkluderte enn elevar på middels og over middels karakternivå. Denne tendensen var sterkast på vidaregåande skule. Når det gjaldt einsemd, oppleving av å ha venner og vere inkludert skåra dei høgast presterande elevane like lavt som eller lågare enn elevgruppa på det lågaste karakternivået. Forsking tyder også på at lærarar opplever arbeidet med tilpassa opplæring som vanskeleg for den sterkaste elevgruppa, og at ein ikkje, eller i liten grad tilpassar opplæringa til denne gruppa. Tid og ressursar vert mellom anna nemnt som

årsaker til dette (Hodgson et al., 2012; Skaalvik & Fossen, 1995). Dette kan tyde på at undervisninga og læringsmiljøet i skulen gir best tilhøve for dei elevane som presterer gjennomsnittleg og litt over, men at dei elevane som gjer det aller best i skulen, i mindre grad opplever skulen som ein god arena, både fagleg og sosialt.

Det fins også noko norsk forskning spesifikt om evnerike elevar. Sjølv om dette ikkje er synonymt med fagleg sterke elevar kan det likevel til ein viss grad gje antydingar som er relevante. Fleire mastergradsoppgåver og mindre studiar som har kome siste åra har hatt eit nokså breitt fokus på elevane, foreldra eller lærarane si oppleving av tilpassa opplæring gjennom kvalitative tilnærmingar. Gjennomgåande trekk blant elevane er lite utfordringar, keisemd, lav trivsel, manglande motivasjon og underyting (Hagenes, 2009; Skogen, 2010; Smedsrud, 2012). Ein intervjustudie av lærarar om arbeid med tilpassa opplæring i høve evnerike elevar fann at lærarane opplever dette utfordrande. Det er lite samarbeid, og manglande ressursar og tid gjerne gjer at desse elevane ofte vert nedprioriterte i praksis fordi andre elevgrupper krev meir (Engelstad, 2012). Skogen fann også i sin case-studie at negative skuleerfaringar hadde ført til fråfall i vidaregåande skule for fleire (Skogen, 2010). Med bakgrunn i denne studien argumenterer han for at evnerike barn også er ei spesialpedagogisk målgruppe (Skogen, 2012). Dette synast å vere eit noko omstritt standpunkt. Likevel er det uttrykk for at spørsmålet er sett på dagsordenen, og meir forskning synast naudsynt på dette området.

Inntrykket frå studiane om evnerikdom dannar eit bilete av elevar som mistrivst, underpresterer og saknar faglege utfordringar samt lærarar som strevar med å møte behova deira på grunn av lite tid og ressursar og andre krav som får større fokus. Drøftinga over av omgrep syner at vi ikkje nødvendigvis kan rekne med at dette gjeld også for fagleg sterke elevar. Forsking knytt til høgt presterande elevar syner imidlertid, som vi har sett, også nokre av dei same tendensane, om enn ikkje like negativt og tydeleg. På eit felt med såpass lite forskingsbasert kunnskap er det imidlertid påkravd å vere noko nøktern og tilbakehaldande med tanke på eventuelle konklusjonar. Meir forskning, og særleg forskning på eit endå høgare nivå, er naudsynt om ein skal kunne uttale seg med større sikkerheit om stoda generelt i skulen for fagleg sterke elevar. Det synast likevel mogleg å seie at forskinga kan antyde visse utfordringar med tanke på å gje ei tilpassa opplæring for fagleg sterke elevar. Med bakgrunn i det vi har sett i dette kapitlet vert det då spennande å sjå nærare på innhaldet i elevsamtalen for fagleg sterke elevar.

3. FORSKINGSMETODE

Forskingsmetodar er verktøya ein nyttar i datainnsamlinga (Denscombe, 2010, s. 4). I dette kapitlet vil eg gjere greie for og grunngje metodiske val og skildre den vitskapsteoretiske bakgrunnen for desse. Vidare vil eg gjere greie for gjennomføringa av datainnsamlinga og dei val eg har gjort i denne prosessen. Avslutningsvis vil eg vurdere forskingsprosessen i lys av validitet, reliabilitet og forskingsetikk.

3.1 Forskingstilnærming

Tradisjonelt har det innan sosialvitskapleg forskning eksistert eit tydeleg skilje mellom kvantitativ og kvalitativ forskning. I fylgje Thornquist (2003, s. 202) vert kvalitativ og kvantitativ forskning ofte skildra som motsetnader utifrå karakteristikkane «dybde og innsikt versus bredde og oversikt». Kvalitativ forskning vert då forstått som forskning med formål om å utvikle djupneforståing ut ifrå få tilfelle. Kvantitativ forskning på den andre sida vert forstått som forskning på omfang og utbreiing, med mål om å generalisere statistisk, utifrå mange tilfelle. Desse skiljelinjene er likevel ikkje eintydige. Ercikan og Roth (2006) peiker på at heller enn ei polarisering kan det vere fruktbart å tenkje seg desse to tilnærmingane som to endar på ein skala med glidande overgangar. Desse kan vere gjensidig utfyllande, ved at dei utforskar ulike sider av fenomen. Seinare år har det også vorte meir vanleg å kombinere desse tilnærmingane i forskingsprosjekt. Denscombe (2010) omtalar i den forbindelse ”mixed methods” som ei ny rørsle innan forskingsmetodikk, der ein bevisst kombinerer metodar på tvers av dei tradisjonelle skiljelinjene mellom kvalitativ og kvantitativ forskning. Ein kan då forstå dette som ein ”tredje veg”, slik at ein anten kan velje kvalitative, kvantitative eller blanda tilnærmingar etter kva som høver det aktuelle prosjektet best.

Thornquist (2003) hevdar at sjølv om ulike metodar kan nyttast av ulike posisjonar er vitskapssynet som ligg bak, avgjerande for korleis metodane vert gjennomført og den vidare analysen. I fylgje han bør det vere ein tydeleg samanheng mellom vitskapsteoretisk standpunkt, forskningstilnærming og metodeval. Denscombe (2010) peiker imidlertid på at sjølv om visse metodar tradisjonelt har vore kopla til visse tilnærmingar eller forskingsdesign, så er ikkje desse koplingane absolutte. Ulike metodar har sine fordelar og ulemper og ein må velje dei metodane som er best eigna til det aktuelle prosjektet sitt føremål. I så måte har særleg ”mixed methods”-tilnærminga utfordra det tradisjonelle synet at ein må tilstrebe ein filosofisk konsistens gjennom heile prosessen. Slik sett er dette ei meir pragmatisk tilnærming, der behovet i møte med forskingsproblemet er styrande for metodeval, og ikkje filosofisk ståstad. Eg har i denne undersøkinga valt å legge meg nær opp til eit slikt

pragmatisk syn, der metodeval vert tatt på bakgrunn av funksjonalitet i høve forskingsproblemet.

3.2 Metodiske val

Utgangspunktet for prosjektet mitt var eit ynskje om å undersøkje opplærings situasjonen til fagleg sterke elevar slik den faktisk er ute i skulen. Utifrå dette generelle temaet vart eit meir spesifikt område og ei konkret problemstilling gradvis snevra inn og utforma. I denne prosessen vart ulike metodiske tilnærmingar vurderte. Den aktuelle tematikken og problemstillinga som føreligg i denne oppgåva kunne verte utforska gjennom ulike metodiske tilnærmingar. Ei kvantitativ tilnærming med til dømes spørjeskjema kunne gitt interessante data om nokre sider ved innhaldet og funksjonen til undervegsvurderinga, og dette vart vurdert. Eg fann det imidlertid lite realistisk å nytte ein slik framgangsmåte overfor denne typen elevgruppe. Den er truleg relativt lita og er ikkje formelt avgrensa eller definert, slik at eg vurderte det som lite realistisk å nå tak i nok informantar. Spørjeskjema kunne vore nytta overfor lærarar, men eg var opptatt av å også få tak i elevane sitt perspektiv. Spørsmål om utval og informanttilgang gjorde difor ei kvantitativ tilnærming mindre aktuell, og at ei kvalitativ tilnærming vart vurdert som høveleg i dette tilfellet. Thagaard (2009, s. 12) peiker på at ei kvalitativ tilnærming er godt eigna i tilfelle som er lite utforska tidlegare, fordi det gir naudsynt openheit og fleksibilitet samt nærleik til informantane. Dette er som vi har sett i førre kapittel tilfelle med tematikken rundt fagleg sterke elevar. Kvalitativ forskning er ifylgje Thagaard særleg retta inn mot å få ei djupare forståing av sosiale fenomen og prosessar, noko som synast å høve godt med tanke på undervegsvurdering og elevsamtalen. Samla sett gjorde desse vurderingane at eg valte å nytte ei kvalitativ tilnærming i dette prosjektet.

Innanfor kvalitativ forskning er observasjon, intervju og dokumentanalyse vanlege metodiske tilnærmingar. Kvalitative forskingsintervju og deltakande observasjon er dei metodane som er mest nytta, og vert ofte nytta åleine, medan dokumentanalyse gjerne vert nytta som supplement til desse (Thagaard, 2009). Denscombe (2010) peiker på at dei ulike metodane har både fordelar og ulemper og eignar seg til ulike føremål. Dei må velgast ut for å høve til prosjektet. Deltakande observasjon høver til å studere handlingar og praksis og kan gi et djupare innsyn i samanhengar og prosessar. Dersom ein ynskjer å få innsikt i menneskelege tankar, kjensler og opplevingar kan derimot intervjuet vere betre eigna. Ein kan også kombinere metodar slik at dei kan utfylle kvarande, og også at styrken ved ein metode kan kompensere for svakheiter ved ein annan.

I mitt prosjekt ynskte eg å studere innhaldet i elevsamtalene for å søkje ei djupare forståing av dynamikken i samspelet mellom læraren sine tilbakemeldingar og eleven si faglege utvikling. Eg såg det som teneleg å nytte observasjon av elevsamtalene for å kome så tett på feltet og det aktuelle fenomenet som råd. Thagaard (2009) omtalar deltakande observasjon som at forskaren er til stades i og observerer dei situasjonane informantane befinn seg i, og peiker på at dette er godt eigna til å studere sosiale relasjonar. Samtidig synte forskning på elevsamtalen at det ofte vert nytta dokument i elevsamtalene, anten som førebuing til eller dokumentasjon av samtalen (Hodgson et al., 2010b; Limstrand, 2006). For å kunne skildre den totale informasjonsflyten mellom lærar og elev best mogleg, opplevde eg det som viktig å også ha tilgang til ei eventuell skriftleg informasjonsutveksling knytt til samtalen. Difor framstod dokumentanalyse som eit relevant supplement til observasjon. Samla sett gir dette data om både innhaldet i informasjonsflyten, det vil seie kva slags tema som blir berørt og om kven si stemme som får rom i elevsamtalen, det vil seie om denne ber preg av dialog eller monolog.

Vidare var eg også interessert i deltakarane sine opplevingar av elevsamtalen, samt å få ei forståing av kva samtalen kan bety for dei. Tidlegare forskning har som nemnt i førre kapittel mellom anna antyda at elevane ikkje alltid opplever elevsamtalen som nyttig, og at den kan verte eit ritual som vert korrekt gjennomført men utan vidare betyding (Hodgson et al., 2010b). Ei svakheit ved observasjon som metode kan vere at berre observerbar handling og kommunikasjon kan studerast. Informantane sine tankar, opplevingar og motiv kjem derimot ikkje fram. Thagaard (2009) framhevar intervju som særleg eigna til å gje innsikt i erfaringar, tankar og kjensler hjå informantane. Eg valte difor å gjennomføre kvalitative forskingsintervju med informantane etter observasjonen, både for å kunne utdjupe og betre forstå observasjonsdata, men også å søkje å forstå korleis elevsamtalen vart opplevd av informantane. Dette kan også vere med på å styrke validiteten i undersøkinga, noko eg kjem tilbake til seinare i dette kapitlet.

Thagaard (2009) peiker på at kvalitative metodar er fleksible og med fordel kan kombinerast for å supplere og utfylle kvarandre. Denscombe (2010) omtalar ein kombinasjon av ulike metodar kalla triangulering, noko som fyrst og fremst gjeld ein kombinasjon av kvantitative og kvalitative metodar. Føremålet med dette kan variere, men eit mål kan nettopp vere å få eit meir utfyllande bilete av fenomenet, ved å studere det frå fleire synsvinklar. Sjølv om eg ikkje kombinerer både kvantitative og kvalitative metodar, og såleis ikkje kallar det triangulering, er likevel tanken at mi tilnærming truleg vil gje eit meir utfyllande bilete enn

om eg berre nytta anten observasjon eller intervju. Dei tre metodane i mi undersøking er tenkt å utfylle og støtte opp under kvarandre. Utgangspunktet er observasjonane av elevsamtalen, dokumentanalysen kan gje utfyllande informasjon, og intervjuet fungerer som ei oppfølging av observasjonen, der utgangspunktet er det som er observert. Eg søker gjennom dette å kunne skildre og forstå fenomenet mest mogleg djuptgåande ved ei slik tilnærming, der eg har data både om kva som skjer i praksis og om informantane si oppleving av dette. Slik vil fleire sider av fenomenet kunne skildrast.

3.3 Vitskapsteoretiske perspektiv

Sentralt for sosialvitskapleg forskning er å oppnå kunnskap om og forståing av sosiale fenomen. Innan kvalitative tilnærmingar byggjer denne kunnskapen på eit ”subjekt-subjekt-forhold mellom forsker og informant” (Thagaard, 2009, s. 19). Forskaren sin eigen subjektivitet er ein viktig ressurs og føresetnad for å kunne forstå og erkjenne i møte med informanten. Subjektivitet tyder i denne samanhengen det som gjeld menneskeleg medvit, og gjeld både forskaren og informanten (Brinkkjær & Høyen, 2011). Dette inneber at ein ikkje forstår kunnskap og forståing som nøytral eller objektiv men utvikla i samarbeid mellom forskar og informant. Fordi forskaren er deltakar i og påverkar datainnsamlingsprosessen, må ein difor reflektere rundt si eiga rolle og forståing (Thagaard, 2009). Dette gjeld både korleis forskaren si deltaking påverkar situasjonen han studerer, men også korleis forskaren si forståing påverkar fortolkingane han gjer. Difor er tydeleg utgreiing av og grunngeving for alle val er svært viktig (Thornquist, 2003).

I kvalitativ forskning er fortolking av mening sentralt. Dette tyder ikkje at fortolking ikkje kan skje i anna forskning, men at kvalitativ forskning på ein særleg måte knyter an til fortolkande vitskapsteoretiske retningar. Eg har valt å legge hermeneutiske perspektiv til grunn i dette prosjektet. Denne retninga legg vinn på å forstå og fortolke menneskeleg eksistens slik denne kjem til uttrykk gjennom språk og handlingar (Patel & Davidson, 1995). Hermeneutikk tyder ”fortolke, forklare, oversette” og har utvikla seg frå tekstolking til tolking av mange ulike menneskelege kulturuttrykk (Brinkkjær & Høyen, 2011, s. 98). Innan hermeneutikken studerer ein fenomen innanfor den historiske og kulturelle ramma dei oppstår i. Formålet er ikkje å forklare fenomen men å forstå og fortolke mening. Dette skjer gjennom ein fortolkingsprosess der ein pendlar mellom å forstå enkeltdelar i lys av heilskapen og heilskapen i lys av delane, også kalla den hermeneutiske sirkel. Ein oppfattar ikkje forskaren sin subjektivitet som eit hinder for forståing, tvert om vert forskaren si forståing, basert på kunnskapar, tankar, erfaringar med meir, eit verktøy i fortolkingsprosessen (Patel &

Davidson, 1995, s. 26). Det viktige er då ikkje å unngå slike forforståingar, men å gjere seg bevisst på at ein har desse, og reflektere over kva føresetnader dei gjev for forskinga (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 100, 244). Fokuset på subjektiviteten og fortolking av meining i ein kulturell og sosial kontekst gjer at hermeneutikken synast å gje eit godt grunnlag for å forske på elevsamtalen.

Slik eg forstår dette er då både den kulturelle og sosiale samanhengen rundt elevsamtalen og forskaren si eiga forståing kontekstar som er med i tolkingsprosessen. Fortolking skjer både i vekselverknad med forskaren sitt teoretiske utgangspunkt og forståing, og datamaterialet (Thagaard, 2009). Dette synast relevant for mitt prosjekt på fleire måtar. Eg forstår teoretisk utgangspunkt her både knytt til tematikken i problemstillinga, noko som har vorte presentert i kapittel 2, og knytt til forskningsteoretisk utgangspunkt, som eg gjer greie for i dette kapitlet. Som tidlegare lærar ber eg med ei rekkje erfaringar som vil vere ein del av forståinga eg går inn i prosjektet med. Likevel er denne forståinga utvikla og utfordra i møte med forskning og teori eg har lest om emnet. Slik sett er kunnskapsgrunnlaget eg har gjort greie for i kapittel 2 ein viktig del av den forståinga som eg tar med meg inn i dette prosjektet. Ved å gjere denne eksplisitt har eg fått høve til å reflektere over og gjere meg bevisst på denne. Vidare må dei data som er samla inn også fortolkast i lys av den konteksten dei vart frambrakt i. Denne konteksten vil eg skildre nærare vidare i kapitlet. Dessutan kan dei ulike datatypene som framkom ved bruk av ulike metodar fungere som fortolkingsbakgrunn for og gi forståing til kvarandre. Slik forstått er hermeneutikken også ein viktig forståingsbakgrunn for analysen i prosjektet.

3.4 Utval av informantar

Innanfor kvalitativ forskning nyttar ein strategiske utval som inneber at informantane har dei eigenskapane eller kvalifikasjonane som skal studerast (Thagaard, 2009). I denne undersøkinga måtte utvalet omfatte «par» av elev og lærar, der eleven skulle kunne karakteriserast som fagleg sterk. Det var også essensielt at desse skulle ha ei førestående elevsamtale og at både eleven og læraren samtykka til deltaking. Dette kompliserte tilgangen på informantar og utvalet er difor også i stor grad basert på tilgjengelegheitsprinsippet, det vil seie at utvalet består av dei som er villige til å delta.

Storleiken på utvalet synte seg å vere eit kritisk punkt, fordi det var vanskeleg å få tak i mange nok informantar som skulle ha elevsamtale. I fylgje Thagaard (2009) må storleiken på utvalet ikkje vere så omfattande at djuptpløyande analyser er uoverkomeleg. Samtidig peiker ho på at det må vurderast opp mot eit eventuelt «metningspunkt», det vil seie når ein

ikkje får meir utfyllande forståing ved å innlemme fleire. Dette er imidlertid ikkje noko ein kan avgjere på førehand, og må vurderast undervegs. Fordi eg skulle nytte tre ulike metodar og slik fekk ei breidde i tilnærminga, syntest det fornuftig med eit relativt lite utval slik at datamengda ikkje skulle verte uoverkomeleg. På førehand bestemte eg meg for å ha minst 5 informant-par, det vil seie fem elevar og fem lærarar før eg starta opp.

For å velje ut potensielle informantar utarbeidde eg kriterie for omgrepet «fagleg sterke elevar». Med bakgrunn i føreliggjande teori og forskning som er skildra tidlegare i oppgåva, valte eg å formulere fylgjande kriterie for elevane i utvalet: at eleven har eit karaktersnitt på minst 4,5 og lærer meir eller raskare enn gjennomsnittet etter lærar si skjønsmessige vurdering. Eg tok så kontakt med vidaregåande skular, ved leiinga, som gjorde vidare forespørslar utifrå kriteria og vidareformidla kontakt med interesserte deltakarar. Eg hadde eit ynskje om geografisk spreiding samt å ha berre eit informant-par frå kvar skule, både for å gjere identifisering av informantane vanskelegare samt eventuelt å kunne fange inn eit større spekter av nyansar i fenomenet. Likevel måtte eg ta omsyn til eigne avgrensingar når det gjaldt økonomi og tid.

Eg valte ut to fylke som eg ansåg som rimelege å kunne oppsøke, og tok kontakt med samtlege vidaregåande skular i desse fylka. Imidlertid hadde mange skular nettopp gjennomført det dei omtala som «den obligatoriske elevsamtalen», og opplyste at dei såg seg ferdige med elevsamtalene for skuleåret. Difor valte eg ut nokre fylke og regionar til og heldt fram med å ta kontakt med samtlege vidaregåande skular i desse. Då eg hadde fått positivt svar frå tilstrekkeleg med informantar, det vil seie fem informantpar, starta eg opp datainnsamlinga. Parallelt med dette fekk eg også positivt svar frå fleire som då vart innlemma i utvalet. Til slutt valte eg å seie nei til nokre interessentar. Det var relativt seint i semesteret og vanskeleg å finne høveleg tidspunkt. Eg hadde på det tidspunktet rikeleg med informantar og ansåg at eg truleg ville kunne nå eit mettingspunkt. Då vurderte eg ressursbruken ved å innlemme desse som for stor i forhold til kva det ville tilføre studien.

I fylgje Thagaard (2009) er eit problem ved tilgjengelegheitsutval at det kan gi ei skeivleik i informasjonen vi får fordi det gjerne vil omfatte informantar som er meir motiverte for og positive til forskinga. Det er rimeleg å anta at dei rektorane som har tatt tak i min førespurnad, kan vere særskilt interesserte i tematikken. Vidare er det også truleg at desse igjen har spurt lærarar som dei veit kan vere interesserte og motiverte for deltaking, og at lærarane igjen har spurt nokre av dei mest motiverte og interesserte elevane dei har. Med tanke på definisjonen min av fagleg sterke elevar, er det også rimeleg å tenke seg at lærarar vel blant dei elevane dei opplever som mest veltilpassa og høgt presterande i skulen. Dette

kan ha ført til at mitt utval representerer skular og lærarar som opplever å arbeide godt med og meiste undervegsvurdering, og elevar som opplever at undervegsvurderinga og elevsamtalene fungerer godt. I så fall gir dette ei skeivleik ved at vanskelege og konfliktylte opplevingar av elevsamtalen og vurderinga ikkje vert undersøkte. Likevel er ikkje dette nødvendigvis noko som svekkar gyldigheita til dei resultatane eg har funne. Studien har ikkje som formål å generalisere eller finne allmenngyldige svar om ei heil gruppe, men å kunne skildre eit fenomen inngåande. Dei data eg har samla inn på grunnlag av mitt utval er reelle for dette utvalet og gjev grunnlag for å skildre i djupna eit utsnitt av opplevd røyndom i vidaregåande skule. Det er likevel viktig å ha klart føre seg at det truleg også fins mange andre opplevingar som denne studien ikkje fangar opp.

Utvalet omfattar sju ungdomar i alderen 17-19 år og seks lærarar. Blant elevane er det tre jenter og fire gutar og desse er elevar ved seks ulike vidaregåande skular og tre ulike utdanningsprogram. Skulane ligg i tre ulike fylke, i alt frå store byar til små tettstader. To av elevane gjekk i tredje klasse og dei andre gjekk i fyrste klasse. Fire var elevar på studiespesialisering og tre på yrkesfaglege program. Alle lærarane er kvinner. Fleire mannlege lærarar var aktuelle, men vart av ulike praktiske og ressursmessige årsaker ikkje med. Det er rimeleg å tenkje seg at dette utvalet skapar ei viss skeivskap i datagrunnlaget. Som tidlegare nemnt fann ein norsk studie at kvinnelege lærarar har eit betre forhold til sine elevar enn mannlege lærarar (Drugli, 2013). Kjønnsvariasjon blant lærarane i utvalet kunne difor kanskje ha gitt større breidde i nyansane denne undersøkinga fanga opp og dette kan synast å vere ei svakheit i mitt materiale som eg ikkje har klart å bøte på.

3.5 Førebuing og gjennomføring av datainnsamling

Thagaard (2009) peiker på at omgrepet datainnsamling kan gi eit noko feilaktig bilete både av kva data er og korleis det vert utvikla i kvalitativ forskning. Data er i denne samanhengen ikkje noko som er objektivt gitt der ute og som ligg klar til innsamling. Det vert derimot utvikla i samarbeid mellom forskar og informant i ein syklisk prosess der ulike fasar overlappar kvarandre. Særleg analyse og fortolking er noko som foregår gjennom heile prosessen. Når eg i det vidare gjennomgår den delen av prosessen som vert omtala som datainnsamling er det difor viktig å ha klart føre seg at dette ikkje var ein isolert del. Undervegs utvikla datamaterialet seg ved at analyse og fortolking skjedde i ei gjensidig påverknad i møte med informantane. Det er likevel hensiktsmessig for den praktiske framstillinga av prosessen å gå gjennom dei konkrete skrittane som vart foretatt i førebuinga og ved besøka ute i skulane.

3.5.1 Intervjuguide, prøveobservasjon og -intervju

Hammersley og Atkinson (1996) peiker på at det ikkje berre gjeld å reise ut og sjå kva som skjer i feltet, men at grundig førebuing gjennom kjennskap til feltet, teori og tidlegare forskning er viktig for å forstå det ein møter under datainnsamlinga. I denne førebuingssfasen arbeidde eg med kunnskapsgrunnlaget for undersøkinga parallelt med at eg utarbeidde intervjuguide og gjennomførte prøveobservasjon og prøveintervju. Dette var ein ganske langvarig prosess, og eg vil her gjere greie for desse førebuingane.

Kvale og Brinkmann (2009) omtalar livsverdenintervjuet som semistrukturert, det vil seie at intervjuguiden angir visse tema og kan ha forslag til spørsmål. Likevel skal intervjuet ikkje vere stramt strukturert, men vere fleksibelt og ope for forskaren sin sensitivitet i møte med informanten. I mitt prosjekt skulle intervjuet fylgje opp observasjonane og fleksibilitet var difor viktig fordi eg ikkje visste på førehand kva observasjonane ville innehalde. Forståinga av subjektivitet som omtalt over inneber at ein forstår kunnskapen som vert utvikla i eit intervju som konstruert i samspelet mellom forskar og informant, der forskaren ikkje er ein objektiv utanforståande. Difor gir det heller ikkje mening med standardiserte spørsmål i ei fast rekkjefølgje (Thornquist, 2003).

Arbeidet med intervjuguide var utfordrande fordi det var ukjend grunn, og eg utvikla den difor over relativt lang tid i ein prosess i vekselverknad mellom arbeid med teori og prøveintervju. Eg måtte også lage to utgåver, ein for elevinformantane og ein for lærarinformantane. Først gjorde eg eit prøveintervju med eit vakse familiemedlem om oppleving av medarbeidersamtale på jobben. Tema er naturleg nok ikkje det same som i prosjektet, men formålet her var å øve meg på intervjurolla og få eit grunnlag til å reflektere rundt intervjuprosessen. Eg fekk også nokre innspel knytt til dramaturgien i intervjuet som eg tok med vidare i utarbeidinga av intervjuguiden. Thagaard (2009, s. 99) omtalar dramaturgien i intervjuet knytt til utviklinga av det emosjonelle nivået i intervjuet. Meir nøytrale tema bør kome i starten og mot slutten medan meir emosjonelle tema bør få høve til ei gradvis oppbygging, og kome mot midten av intervjuet. Sjølv om rekkjefølgja ikkje er tilfeldig, bør den likevel vere fleksibel fordi den enkelte informant er ulik og intervjuet difor bør ha høve til å utvikle seg i møte med den enkelte.

Vidare gjennomførte eg prøveobservasjon av ei elevsamtale og prøveintervju av elev og lærar på ein ungdomsskule. Valet av prøveinformantar hang saman med tilgjengelegheit. Dette var ein fagleg sterk elev slik at tematikken var aktuell sjølv om det var eit anna klassetrinn. Formålet med å gjere prøveobservasjon og -intervju var å få øvd på situasjonane

på førehand, samt å få prøve ut intervjuguiden. Vidare transkriberte eg også intervjuet. I tillegg til øving i transkribering, gav dette også høve til å reflektere rundt mi rolle som forskar og mine intervjuferdigheiter. Basert på desse erfaringane gjorde eg ein del innstrammingar og endringar i intervjuguiden, både for å avgrense intervjuet tidsmessig og betre den dramaturgiske oppbygginga. Den viktigaste lærdomen var likevel kor mange uventa, men likevel interessante og relevante tema som kunne dukke opp både under observasjonen og intervjuet. Dette gjorde at eg valte å freiste å gjere intervjuguiden meir fleksibel og open ved å unngå ferdigformulerte spørsmål og heller nytte punktvisse tema. Slik håpte eg å gje større rom for å fylgje opp det som skjedde i møtet med informantane. Den endelege intervjuguiden ligg vedlagt (Vedlegg 4 og 5).

3.5.2 Gjennomføring av observasjon

Datainnsamlinga vart gjennomført ved eit besøk på kvar skule, der eg fyrst observerte elevsamtalen og så gjennomførte intervju med lærar og elev i etterkant. Eg avslutta kvart besøk med å skrive eit kort notat om besøket, med informasjon om dei praktiske rammene rundt og nokre refleksjonar rundt korleis det hadde gått. Dette gjorde eg for å vere sikker på å bevare informasjon og tankar som seinare kunne ha blitt gløymt eller forveksla med andre besøk. Fem av desse besøkane vart gjennomført i løpet av to veker, stort sett med ein eller nokre dagars pause mellom. Det siste besøket vart gjennomført eit par veker seinare.

Tidsrammene for desse besøkane varierte ganske mykje, frå ein og ein halv klokke til nesten ein heil skuledag. Dette hang saman med timeplanen til informantane. Som nemnt var lærar min kontaktperson, og ved dei fleste tilfella var det av praktiske årsaker avtalt at eg møtte lærar i god tid før elevsamtalen. Dette gav høve til å orientere seg, finne rom og gjere klart opptaks- og notatutstyr til observasjonen. I nokre tilfelle var lærar opptatt med undervisning i forkant og møtet skjedde umiddelbart før elevsamtalen. Eleven møtte eg umiddelbart før elevsamtalen starta ved alle besøkane. Observasjonane varierte mellom om lag 5 og 25 minutt, alt etter som kor lenge elevsamtalane varte. Dette gjer eg nærare greie for i kapittel 4.

Informantane hadde fått informasjonsskrivet mitt via leiinga ved skule og samtykka før eg fekk kontakt. Vidare gjekk kontakta gjennom den aktuelle læraren. Dette var nødvendig reint praktisk, og fungerte godt med tanke på den praktiske gjennomføringa. Det er likevel ei prinsipiell ulempe at læraren var min kontaktperson. Thagaard (2009, s. 67) åtvarar mot å skaffe seg åtgang «ovanfrå», frå leiinga, fordi det kan skape ubalanse i relasjonen til andre grupper. Eg kan ikkje heilt utelukke at elevane i mitt prosjekt opplevde at eg som forskar var

knytt til og representerte leiinga og maktposisjonar ved skulen og at det difor var ei ubalanse i forholdet og i den informasjonen eg fekk frå elevane. Det var likevel ikkje noko som tyda på at dette var tilfelle. Både lærar-elevrelasjonane og den kontakta eg opplevde med dei ulike informantane tilsa at dei ikkje opplevde dette problematisk. Også spørsmål i intervjuet om kor vidt dialogen i elevsamtalen hadde vore som vanleg og forventa, kan vere med å stadfeste dette innrykket. I eit tilfelle kommenterte læraren etterpå at samtalen kjendes naturleg, men at den kanskje hadde vore endå meir personleg dersom eg ikkje var der. Slik det no var vart hovudfokuset på det faglege. Dette høyrer rimeleg ut, og er noko eg må ta i betraktning gjennom fortolingsprosessen.

Hammersley og Atkinson (1996) peikar på viktigheita av å etablere gode og tillitsfulle relasjonar, mellom anna gjennom korleis ein presenterer seg sjølv, både verbalt og visuelt. Thagaard (2009, s. 99) nemner likeins, i samband med intervjusituasjonar, forskaren sitt ansvar for å skape ei tillitsfull og trygg atmosfære både gjennom etableringa av relasjonen, men også ved dei ytre rammene om situasjonen. Roma som vart nytta under observasjonane varierte mykje. I nokre tilfelle hadde lærar sett av eit rom for elevsamtalen på førehand, medan fleire skular hadde ein romsituasjon som ikkje tillét dette og lærar måtte gå og leite etter eit ledig rom der og då. Dette gjorde at romma i ulik grad var eigna til formålet. Nokre gonger måtte vi også bytte rom undervegs. I mange tilfelle var likevel roma rimeleg godt eigna og gav ei god rame om samtalene. Det såg imidlertid ikkje ut som om romsituasjonen og hektisk atmosfære påverka informantane i særleg grad. Mange kommenterte at dette var heilt vanleg i skulekvardagen.

Thagaard (2009) peiker på at det fins ulike variantar av observasjon, frå at forskaren deltar på linje med informantane, til at forskaren berre er tilstades utan å delta. Forskaren kan bestrebe seg på å gjere seg minst mogleg bemerkta i situasjonen ved å innta ei naturleg rolle der det er mogleg, ved å plassere seg på diskret avstand, og så bortetter. Likevel er det som Hammersley og Atkinson (1996) peiker på utopisk og også uhensiktsmessig å tenke seg forskaren som objektivt til stades utan å påverke situasjonen. I denne undersøkinga var det ynskjeleg å innta ei mest mogleg tilbaketrekt rolle under observasjon av elevsamtalene fordi dette er ein tydeleg, veldefinert situasjon mellom elev og lærar, og eg ynskte å få tak i kva denne situasjonen vanlegvis inneheld. Som observatør av ei elevsamtale er det imidlertid ingen tilgjengelege roller å innta. Romsituasjonen gjorde også at diskret plassering på avstand ofte var vanskeleg.

Eg freista å imøtegå desse forholda på fleire måtar. Under observasjon av elevsamtalene plasserte elev og lærar seg overfor kvarandre medan eg inntok ein tilskodarposisjon på sida, litt tilbaketrekt i den grad det let seg gjennomføre. Ved eit tilfelle var likevel romet så smalt at dette ikkje let seg gjennomføre slik at eg måtte sitje på sida av eleven og hadde kun høve til å observere lærar sitt ansikt. Eg nytta lydopptakar for å ta opp elevsamtalen, samtidig som eg hadde ei notatblokk der eg noterte litt for hand under observasjonen. Dette var dels for å freiste å notere ting som peika seg ut som interessante med tanke på intervju etterpå, dels for at mitt nærvær skulle virke mindre påtrengande for informantane, noko Thagaard (2009) nemner som nyttig. Lydopptakaren fungerte godt under elevsamtalene og opptaka hadde god lydmessig kvalitet. Eg innleia også observasjonane med å forklare kort at målet var at dei skulle gjennomføre samtalen mest mogleg som vanleg, samt forklare bruken av lydopptakar. Samtidig forsikra eg om at dersom dei på eit tidspunkt kjende seg ukomfortable med situasjonen kunne dei be om ei pause og få skrudd av lydopptakaren. Mitt inntrykk som observatør var at fleire var merksame på mitt nærvær i byrjinga men at dei ganske raskt vart opptatt av den aktuelle situasjonen og såg ut til å gløymte mitt nærvær, noko som også er nokså vanleg ifylgje Thagaard. Eg spurde også under intervju i etterkant korleis informantane opplevde elevsamtalen i forhold til kva dei forventa og korleis den vanlegvis var. Svara tyda på at mitt nærvær ikkje hadde påverka situasjonen i noko særleg grad.

I nokre tilfelle var rommet dårleg skjerma mot bråk frå naboromma og ein elevsamtale vart også avbroten fleire gonger av andre lærarar som kom inn for å sjå etter noko. I lys av skildringa av romsituasjonen over, treng imidlertid ikkje sistnemnde å forståast som noko som forringar kvaliteten på observasjonsdata. Dette kan like gjerne sjåast som ein del av datamaterialet. Vi ser at det hender at elevsamtalen vert forstyrra fordi den ikkje vert gjennomført tilstrekkeleg skjerma, og det kan tenkast å påverke innhaldet i og opplevinga av elevsamtalen slik den førekjem i praksis for både elevar og lærarar. Dette samsvarar mellom anna med inntrykket frå tidlegare forskning om at praktisk organisering av elevsamtalene kan vere utfordrande i skulekvardagen (Hodgson et al., 2010b).

3.5.3 Gjennomføring av intervju

Intervjua vart gjennomført separat med kvar av deltakarane i elevsamtalen i etterkant av denne. Rekkjefølgja på intervjua varierte etter kva som høvde reint praktisk. Informantane sine fullsette timeplanar styrde både rekkjefølgje og tidspunkt for intervjuet. For dei fleste var det nødvendig å komprimere tidsbruken mest mogleg, og eit av intervju vart difor som oftast gjennomført umiddelbart etter elevsamtalene og det andre intervjuet som regel rett etter det

fyrste. I nokre tilfelle vart imidlertid lærarintervjuet gjennomført ein del seinare, etter at undervisninga var over for dagen. Det var praktiske årsaker som gjorde at det vart gjennomført på denne måten. Ideelt sett skulle eg gjerne ha hatt noko tid mellom observasjon og kvart intervju for å ha høve til å sjå gjennom notatar og reflektere over det eg hadde observert, men dette var ikkje alltid mogleg. Eg har i ettertid sett at det var fleire ting i elevsamtalene som eg gjerne skulle ha fylgt opp i intervjuet, og dette kunne ha vore gjort dersom eg hadde noko meir tid. Det var imidlertid ikkje mogleg i praksis. På den andre sida gjev dette ein umiddelberr spontanitet i intervjuet som kanskje kunne gått tapt dersom informantane skulle vente. Eit slikt kort tidsspenn synast godt eigna for å fange inn informantane sine opplevingar.

I dei fleste av intervjuet nytta vi det same rommet som under den observerte elevsamtalen. Den eine informanten forlèt då rommet etter observasjonen, og intervjuet med den attverande informanten starta nokså umiddelbart etter kort informasjon frå mi side. Informantane fekk då også høve til å stille spørsmål om ynskjeleg. Seinare vart intervjuet med den andre informanten gjennomført, men då stundom på eit anna rom. Som nemnt under punktet om observasjon gav desse praktiske rammene om situasjonen fleire gonger inntrykk av å vere omskiftelege og hektiske, og Thagaard (2009, s. 99) sine ord om å "ta regi" over rammene for intervjusituasjonen, kunne synast noko fjerne. Eg freista likevel å gjere det eg kunne for å opprette ein god og trygg relasjon, ved å lytte og vise interesse for informantane og introdusere situasjonen tydeleg ved å informere og gi høve til spørsmål, det Kvale og Brinkmann (2009, s. 141) kallar briefing. Med tanke på at eg alt hadde observert samtalen mellom informantane var dessutan ein relasjon alt oppretta og informantane hadde fått høve til å venne seg til og bli trygge i situasjonen.

Med unntak av eit intervju, fungerte lydopptakaren godt og gav opptak med god kvalitet. Ved eit intervju gjorde tekniske problem at opptaket ikkje kunne nyttast. I dette tilfellet hadde lærar spurt to elevar om deltaking for å sikre seg dersom ein var borte den aktuelle dagen. Etter ei nøye vurdering valte eg til slutt å utelate data knytt til denne eleven frå den vidare analysen, både fordi eg mangla lydopptak, men også fordi det ville komplisere analysearbeidet og kunne kome i konflikt med konfidensialitetsprinsippet å ha to elevsamtalar knytt til same lærar. Lengda på intervjuet varierte frå 10 til 55 minutt, men dei fleste varte i nokså nær ein halv time. På førehand hadde eg antyda at intervjuet skulle vare maksimalt ein halv time. I denne undersøkinga der intervjuet ikkje står åleine som datamateriale, men skal utfylle observasjonane, såg eg det som passe lengde. Variasjon i lengda på intervjuet

gjenspeglar til ein viss grad variasjonar i informantane si meddelsomheit. Enkelte var kanskje av personlegdom litt meir forsiktige enn andre. Likevel var det ingen av intervjuar som var for korte eller lite informative, og informantane svarte utfyllande på spørsmåla. Som fersk intervjuforskar er ein gjerne litt spent på korleis intervjuar vil gå, og eg vart kanskje litt overraska, særleg med tanke på elevinformantane, over kor lett dei kommuniserte, og kor lite usikre dei verka i situasjonen. Eg har i ettertid tenkt at det kan henge saman med elevgruppa undersøkinga gjeld. Fagleg sterke elevar er truleg vant til å reflektere over ulike spørsmål og trygge på å kommunisere desse refleksjonane med andre vaksne gjennom ulike undervisningssituasjonar. Kanskje er slike erfaringar med på å gje ein tryggleik også i ein intervjusituasjon.

På ein måte opplevde eg mi rolle som intervjuar lett fordi det ikkje var vanskeleg å få informantane til å opne seg og svare. På den andre sida kan faren i slike tilfelle vere til stades for at ein lar informantane snakke fritt og i for liten grad styrer intervjuet. I så fall kan intervjudata bli for generelle og kvaliteten mindre god. Dette var noko eg hadde reflektert over og øvd på på førehand, og eg freista å vere bevisst på dette under intervjusituasjonen. Mellom anna stilte eg oppfylgingsspørsmål der eg parafraserte informantens sine svar og spurte om eg hadde forstått det rett. Eg stilte også fortolkande spørsmål som informantane kunne stadfeste eller avkrefte.

3.5.4 Innsamling av dokument

Gjennom den fyrste kontakten med skulen hadde eg bedt om å få tilgang på dei dokumenta som eventuelt vart nytta i dei aktuelle samtalen. Dette var også omtala i samtykkeskjemaet som var utsendt til informantane. Utover det hadde eg ikkje innverknad på kva dokument som var aktuelle. Skulen er forplikta til å dokumentere at vurdering er gitt, utan at dette er nærare spesifisert (Forskrift til opplæringslova, 2006§ 3-16). Forsking kan tyde på at praksis varierer (Hodgson et al., 2010b). På spørsmål frå fleire av lærarane på førehand stadfesta eg også at eg ikkje var ute etter noko spesielt, men dei dokumenta som dei vanlegvis nytta og som dei ville ha nytta i den aktuelle samtalen uavhengig av deltakinga i mitt prosjekt. Det synt seg at alle elevsamtalene hadde ein eller annan form for dokument knytt til seg, men form, innhald og omfang varierte svært mykje. Dette vil eg gjere nærare greie for i kapittel 4. Ved dei fleste besøka fekk eg ein kopi av dokumenta etter gjennomført observasjon og intervju, men i eit par av tilfella fekk eg tilsendt kopi i etterkant.

Dokumentanalyse er i fylgje Thagaard (2009) studie av føreliggjande tekster som er laga for eit anna føremål enn å verte forska på. Dette inneber at dokumenta ikkje er påverka

av forskaren på den måten som data frå observasjon eller intervju vil vere. Imidlertid er dette ikkje med sikkerheit tilfelle i mitt prosjekt. Dokumenta som er nytta i dette prosjektet er produserte i forkant av dei observerte elevsamtalene. Tidsrommet mellom avtale og gjennomføring av observasjon gir imidlertid rom for at dokumenta kan ha blitt farga av informantane si visse om deltaking. Slik sett kan ein seie at forskarrolla i dette tilfellet også *kan* ha påverka dokumentdata, det er iallfall ikkje mogleg å vite sikkert at dette ikkje har skjedd. Dette påverkar i så fall spørsmål om reliabilitet og validitet som vil bli behandla nedanfor. På den andre sida har eg freista å imøtekomme dette ved å spørje informantane om elevsamtalene og vurderingsdokumenta var som vanleg og forventa eller om det var overraskingar i så måte. Ingen av informantane antyda noko utanom det vanlege. Dette kan sjåast på som ein måte å styrke reliabiliteten til data frå dokumentanalysen.

Dokumentanalyse kan omfatte alt frå offentlege dokument til dokument av svært privat karakter som brev eller dagboksnotat. Det er difor viktig at dokumenta må forståast utifrå den samanhengen dei er produserte i (Thagaard, 2009). I dette prosjektet har dokumenta ei meir offentlig side ved at dokumentasjon av gjennomføring av vurdering er lovpålagt. I nokon grad er dokumenta også laga etter ein fast mal, som læraren nyttar frå gong til gong. På den andre sida er innhaldet i dokumenta av personleg karakter og også underlagt læraren si taushetsplikt. Samtykkeerklæringa frå informantane måtte difor også omfatte tilgang til vurderingsdokumenta (Vedlegg 2 og 3). Dokumentanalyse kan i dette prosjektet altså berre forståast i samheng med dei observerte elevsamtalene.

3.6 Transkripsjon

Å transkribere er ikkje ei nøyaktig overføring frå munnleg til skriftleg språk, men ei transformering, eller omsetjing, frå ei språkleg form til ei anna (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 186). Dette inneber at transkripsjon av lydopptak i ein studie er ei fortolking, der ein må ta omsyn til ulikskapane i språkformene. Ein står føre ei rekkje val med tanke på grad av detaljnivå og nærleik til den munnlege framstillinga, noko som avheng av både behov i analysen og tilgjengeleg tid.

I mitt utval inngår informantar frå ulike landsdelar og med mange ulike dialektar, og eg har valt å transkribere til standard nynorsk. Slik håper eg å vanskeleggjere identifisering av informantane gjennom dialekten dei nytta. Eg har likevel stundom valt å behalde ord og uttrykk som er meir dialektprega for å ikkje miste informantane si stemme og meiningsinnhaldet. Uttrykka vert imidlertid nedskrivne slik at dei nærmar seg standardisert skrivemåte. Vidare har eg i transkripsjonen av elevsamtalene lagt vinn på å få med

dimensjonar som pausar, overlappingar, sukk, latter, gjentakningar og tonefall, fordi dette kan ha betydning for forståinga av samspelet mellom lærar og elev, utover det som konkret vert uttrykt. Ei slik detaljert transkribering er imidlertid krevjande, ikkje minst med tanke på tidsaspektet. I transkribering av intervju har eg difor valt noko mindre detaljrikdom fordi fokus på meiningsinnhaldet her framstår som mest sentralt for vidare analyse.

3.7 Reliabilitet, validitet og generalisering

Kvalitetssikring av forskning er knytt til omgrepa reliabilitet, validitet og generalisering. Innan samfunnsvitskapleg forskning handlar dette om å vurdere kor truverdig, sterk og overførbar kunnskapen frå forskinga er (Kvale & Brinkmann, 2009). Desse omgrepa var opphavleg knytt til kvantitativ forskning og har ikkje dei same implikasjonane innan kvalitativ forskning. Mange har difor tatt til orde for å finne andre omgrep innan kvalitativ forskning, medan andre har freista å nytolke dei nemnte omgrepa (Thagaard, 2009). I tråd med Thagaard vel eg å nytte omgrepa reliabilitet og validitet, fordi det ikkje fins ein etablert praksis for alternative omgrep.

3.7.1 Reliabilitet

I kvalitative studie handlar reliabilitets spørsmål om kor vidt forskinga er truverdig. Dette er knytt til korleis data vert utvikla mellom forskar og informant i forskingsprosessen. Viktig i så måte er å gjere forskingsprosessen ”transparent” ved å skildre og grunngje val og framgangsmåtar i innsamling og analyse slik at kritiske vurderingar frå andre er moglege (Thagaard, 2009, s. 199). Eg har i dette kapittelet freista å imøtekome dette ved å skildre metodar og datainnsamlingsprosessen detaljert og grundig. Eg har mellom anna lagt vinn på å skildre besøka ved skulane og rammene og gjennomføringa der, samt relasjonane til informantane tydeleg. Dette er imidlertid ikkje berre spørsmål ein skal adressere i ein avgrensa bolk i oppgåva men vere medviten om under heile prosessen. Kvale og Brinkmann (2009) peiker mellom anna på at reliabilitets spørsmål er relevante både under intervju og transkribering. Dette var noko eg var merksam på og reflekterte over i oppstarten av prosjektet, og nytta under førebuingane før eg starta opp med datainnsamlinga.

Eg har også nytta lydopptakar til observasjonane og intervju, noko som ifylgje Thagaard (2009) kan bidra til styrking av reliabiliteten i høve om ein berre nytta notatar. Fordi eg har kome tett på informantane har det også vore viktig å reflektere over eiga rolle i møte med informantane og korleis relasjonen påverkar datainnsamlinga. Ved å intervju informantane i etterkant av observasjonen har eg som tidlegare nemnt også fått høve til å spørje informantane om korleis elevsamtalen framstod i høve det som er vanleg eller forventa. Dette kan vere med på å styrke reliabiliteten i prosjektet.

I eitt tilfelle oppdaga eg at eg kjende lærarinformanten frå eit tidlegare tilsetjingsforhold. Dette var ikkje noko eg hadde påverknad på i utvalsprosessen, men fekk vite i etterkant. Eit slikt kjennskap kan sjølvstøtt påverke data som vert utvikla. Vi hadde imidlertid ikkje arbeidd tett på kvarandre og det låg nokre år tilbake i tid. Den aktuelle skulen i denne undersøkinga hadde eg ikkje arbeidd på. Eg hadde ikkje på førehand noko kjennskap til læraren sin praksis, noko som kunne ha gjort at eg vart mindre open eller nysgjerrig overfor den elevsamtalen eg skulle observere og i intervjusituasjonen. I dette tilfellet opplevde eg kanskje heller at intervjuet gav endå meir utfyllande svar, fordi vi begge raskt kjende oss trygge i situasjonen og hadde ein god tone i intervjuet.

Ei anna side med tanke på reliabilitet er å gjere tydleg kva som er primærdata og eigne tolkingar (Thagaard, 2009). Dette er noko eg legg vinn på i presentasjonen av empiri i kapittel 4. Ei særskild utfordring i så måte er at datamaterialet er omfangsrikt og består av tre ulike typar data. Eg har freista å gjere framstillinga tydleg og oversiktleg. Samtidig har eg også vore opptatt av omsynet til den enkelte informant sin identitet. Difor presenterer eg ikkje kvart skulebesøk som heilskap, men sitat frå enkeltinformantar lausrive frå kvarandre, slik at identifikasjon vanskeleggjerast. Dette kan gjere det noko tyngre for lesaren å orientere seg i materialet. Desse omsyna må sjåast i samanheng, likevel har eg vurdert det slik at dei etiske omsyna andsynes informantane er overordna i dette tilfellet.

3.7.2 Validitet

Validitetsspørsmål er i kvalitativ forskning knytt til tolkinga av data og gyldigheit av desse tolkingane. Dette krev refleksjon og argumentasjon rundt fortolkingane og grunnlaget for desse. Også her er forskingsprosessen sin “transparens”, som nemnt over, relevant (Thagaard, 2009). Eg har valt ulike metodiske tilnærmingar fordi dette vil gje ulike perspektiv på og forhåpentlegvis i større grad fange breidda i fenomenet. Dette kan også forståast som ei styrke for validiteten ved at ulike tilnærmingar kan byggje opp om tolkingane. Gjennom intervjuet fekk eg også innblikk i informantane sine eigne tolkingar av situasjonen slik at mi fortolking kunne bekreftast eller avkreftast. Dette opna i fleire tilfelle for ny forståing av observasjonane og var med på å forklare og utdjupe desse. Dette kan også forståast som ei styrking av validiteten i prosjektet.

Validitetsspørsmål må også vurderast i tilknytning til forskaren si rolle og eigen ståstad i høve tematikken og miljøet i undersøkinga. Som tidlegare lærar opplevde eg kontakten med skulane og dei enkelte informantane både lett og naturleg. Men som Thagaard (2009, s. 203) påpeiker kan ein slik kjennskap vere både ei styrke og ei ulempe. På den eine sida kunne eg

kjenne att skildringane deira og relatere det til kunnskapsgrunnlaget for prosjektet. Samtidig kan kjennskap til feltet gjere at ein overser ting som eventuelt ikkje passar inn i biletet ein har. Dei yrkeserfaringane eg har gjort vil, som nemnt tidlegare i kapitlet, inngå i den forståinga eg har med inn i prosjektet, men det er som Thagaard peiker på viktig å presentere og reflektere rundt eigen ståstad i høve det feltet ein studerer.

Ein kan ikkje nødvendigvis gje ei tydeleg stadfesting eller avkrefting på desse spørsmåla, men bevisstgjere seg på kva tyding det kan ha for fortolkingane ein gjer. Samtidig er det viktig at lesaren også kan vurdere korleis forskaren sin ståstad kan påverke tolkingane. Dette er ein tematikk eg har fylgt i mange år. Erfaringar og studie har fyrst og fremst gjort meg nysgjerrig på tematikken med eit ynskje om å lære meir. Formålet med denne undersøkinga er såleis ikkje å finne stadfesting av tidlegare antakingar, men å utforske med mål om større forståing. Eg har også lagt vinn på å setje meg grundig inn i teori og forskning rundt temaet. Gjennom denne forskingsprosessen har difor erfaringar vorte utfordra og utvida gjennom møte med det eg har lest. Likevel har nokre av funna også overraska. Vurdering av validiteten kan styrkast ved å vurdere tolkingar i lys av anna forskning (Thagaard, 2009). I så måte er kunnskapsgrunnlaget i kapittel 2 og drøftinga i kapittel 5 også relevant for å vurdere validiteten i dette prosjektet.

3.7.3 Generalisering

Innan kvalitativ forskning handlar generalisering om å vurdere kor vidt kunnskapen utvikla i ei undersøking også kan ha relevans for andre samanhengar. Det er ikkje snakk om statistisk generalisering til ei heil gruppe slik som i kvantitativ forskning (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 266). Innan kvalitativ forskning har det difor også vore vanleg å heller nytte omgrepet overførbarheit (Thagaard, 2009). Likevel kan ein innanfor kvalitativ forskning snakke om ei analytisk generalisering (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 266). Dette inneber at forskaren må vurdere om funna også kan gjelde for andre situasjonar, og grunnkje slike vurderingar basert på trekk ved dei situasjonane som er studert. Basert på forskaren si grunnkjeving kan lesaren vurdere om generaliseringane er gyldige. Dette er altså avhengig av at vurderingane og grunnkjevingane er gjort eksplisitte og tydelege.

Vurdering av om ei generalisering er gyldig knyter seg til om trekk som vert samanlikna er relevante og samanliknbare (Kvale & Brinkmann, 2009). Dette kan mellom anna gjelde trekk ved utvalet (Thagaard, 2009, s. 209). I mi undersøking har eg, som alt nemnt i punkt 3.4, eit utval som på grunn av kriterie og utvalsmetode truleg er relativt spissa, i tydinga særskilt motiverte og interesserte i tematikken. Dette treng som eg var inne på der

imidlertid ikkje å svekke relevansen til funna. Undersøkinga gjev eit tett innblikk i eit lite og ganske samstemt utval og dette kan gje verdifull innsikt i nokre sosiale prosessar knytt til vurdering. Kunnskap om slike prosessar kan også vere relevant for andre situasjonar. Statistisk generalisering er altså ikkje mogleg ut ifrå denne undersøkinga, noko som heller ikkje var intensjonen. Imidlertid er det mogleg å antyde at den forståinga som vert utvikla i denne oppgåva truleg vil kunne vere gjeldande også utover den konkrete samanhengen eg har studert. Slik generalisering er imidlertid avhengig av om trekka er relevante også for andre samanhengar, ei vurdering som igjen er avhengig av kor grundig og tydeleg ulike sider av saka er skildra i rapporteringa av forskinga. Slik kan andre få eit grunnlag til å vurdere funna sin relevans (Kvale & Brinkmann, 2009). Eg har difor freista å skildre forskingsprosessen inngåande i denne oppgåva.

3.8 Forskingsetiske vurderingar

Forskingsetiske vurderingar er viktig i all forskning, men får nokre særlege implikasjonar i kvalitativ forskning der forskaren kjem tett på informantane. Fordi mine val og framgangsmåtar får direkte innverknad på informantane som deltar, er det viktig å vurdere også etiske spørsmål, ikkje berre i denne framstillinga, men gjennom alle fasane i forskingsprosessen (Thagaard, 2009). Fordi prosjektet omfattar personopplysningar som skal behandlast elektronisk, har eg også søkt og fått godkjenning frå Personvernombodet for forskning (Vedlegg 1).

Dei viktigaste etiske forskingsprinsippa gjeld informert, frivillig samtykke, konfidensialitet og konsekvensane av forskning (Thagaard, 2009). Informantane i dette prosjektet var enkeltelevar og deira lærarar, og desse fekk førehandsinformasjon og gav sitt samtykke før eg fekk kontakt med dei (Vedlegg 2 og 3). Elevane var over 15 år og trengte difor ikkje samtykke frå føresette. Førehandsinformasjon kan imidlertid vere eit dilemma. Observasjon og intervju inneber ein fleksibilitet der ein ikkje nødvendigvis har fullstendig informasjon på eit tidleg tidspunkt, noko som har vore relevant i dette prosjektet. Viktige aspekt ved vurderingssituasjonane har vorte oppdaga undervegs. Dette krev etisk medvit og refleksjon i møte med informantane, og eg la mellom anna vinn på å gi dei høve til spørsmål og utfyllande informasjon ved avsluttinga av intervju.

Med eit så lite utval kan det også vere utfordringar knytt til konfidensialitet og desse utfordringane gjeld både under gjennomføringa av datainnsamlinga, ved skriving og eventuell publisering av oppgåva. For å imøtekomme dette har eg freista å få informantar frå ulike skular og har også tilstreba geografisk spreining. Dette har kravd meir i tid og ressursar, men

eg har sett det som viktig og hensiktsmessig. Det er likevel naudsynt å reflektere rundt konfidensialitetsspørsmål i skriveprosessen. Eg har mellom anna tatt nokre val med tanke på dette i transkriberingsprosessen, noko eg har gjort greie for i punkt 3.6. Vidare har eg også valt å presentere data slik at enkeltsitat ikkje vert knytte til den aktuelle elevsamtalen, for å minske sjansar til gjenkjenning frå den andre informanten i samtalen. Ei anna mogleg problemstilling kunne vere om eg gjennom datainnsamlinga fekk kjennskap til andre lærarar eller elevar sin identitet. Dersom informantane omtalte andre med namn, kunne dette bryte med konfidensialitetsprinsippet. I fleire tilfelle i intervju refererte informantane til andre lærarar eller elevar som døme på eit poeng dei ville ha fram. Dei nytta imidlertid ikkje namn, men generelle henvisingar. Eg vurderer det difor slik at konfidensialitetsprinsippet ikkje er brote her.

Eventuelle konsekvensar av prosjektet er også viktig. Settinga der eg som forskar kjem tett på kan kjennast utfordrande for informanten. Elevsamtalen er ein såpass personleg situasjon at den kan vere ekstra utsett i så måte. Vidare kan analysen gå på tvers av elevane eller lærarane si oppfatning og virke provoserande for desse. Forskinga gjeld ei lita elevgruppe og det er også eit spørsmål om forskingsprosjektet kan virke stigmatiserande for desse. Utfordringa gjeld difor også mi forskarrolle. Balansen mellom å skape ein positiv relasjon som muliggjer forskning men ikkje for tette band kan vere krevjande. Det kan også vere eit dilemma mellom respekt for og beskyttelse av informanten og den frie og kritiske forskarrolla. Det krev sensitivitet i møtet med informantane men også refleksjon over lojalitetsspørsmål i skriveprosessen.

4. PRESENTASJON OG ANALYSE AV EMPIRI

I denne delen av oppgåva vil eg gjere greie for analyseprosessen og presentere funna i undersøkinga mi. Oppgåva har ei ganske brei og opa problemstilling, med ei målsetjing om å kunne skildre noko av kompleksiteten i samspelet mellom lærarane sine tilbakemeldingar og elevane si læring og faglege utvikling. Dette inneber at ikkje berre dei enkelte tilbakemeldingane er interessante men samanhengane dei førekjem i. Såleis er konteksten ikkje berre rammer men ein del av det som er utforska.

Datamaterialet i denne undersøkinga er relativt omfattande og vidfemnande, og dei ulike perspektiva på elevsamtalen gir interessante innblikk i undervegsvurdering generelt. Imidlertid er fokuset i denne oppgåva fagleg sterke elevar sin opplæringssituasjon og det er med dette fokuset eg har studert, analysert og valt ut data frå materialet. Den analysen som vert presentert i denne delen av oppgåva har altså som formål å skildre og tolke undervegsvurderinga i elevsamtalen for fagleg sterke elevar.

I kvalitativ forskning er analyse og fortolking ikkje ei åtskild fase etter datainnsamlinga, men ein syklisk prosess som pågår heile vegen i forskingsprosessen (Thagaard, 2009). Det kan difor vere vanskeleg å skilje ut og skildre analysen for seg. Det er imidlertid nokre val ein må gjere med tanke på analytiske tilnærmingar og presentasjonsform andsynes datamaterialet. Eg vil i denne bolken freiste å skildre slike val eg har tatt og framgangsmåtar eg har nytta undervegs i høve analyse og presentasjon av funna i undersøkinga.

4.1 Databehandling og analyse

Thagaard (2009) skil mellom analytiske tilnærmingar med fokus på betydinga av uttrykksmåtar i kommunikasjonen og tilnærmingar med fokus på meiningsinnhaldet i kommunikasjonen. Fyrstnemnde tilnærming, gjennom til dømes diskursanalyse, kunne i prinsippet gitt interessante perspektiv på elevsamtalen. Eg opplever det imidlertid mindre sakssvarande i forhold til den spesifikke tematikken i problemstillinga. Det er innhaldet i samtalene meir enn uttrykksmåtane som er relevante, og eg har difor valt å analysere med vekt på meiningsinnhaldet.

Vidare skil Thagaard (2009) mellom temasentrert og personsentrert tilnærming. Ei temasentrert tilnærming inneber å samanlikne og presentere informasjonen tematisk, på tvers av dei ulike informantane. Motsett er ei personsentrert tilnærming der kvar enkelt informant eller gruppe informantar står i sentrum. I denne undersøkinga har eg valt å nytte ei temasentrert tilnærming. Dette synast hensiktsmessig i forhold til temaet vurdering, der eg

kategoriserar og samanliknar data innan kvar kategori frå alle informantane. Forskingsetiske prinsipp gjer også at den enkelte informant skal vere beskytta mot gjenkjenning frå sin «medinformant». Dette vert betre ivaretatt ved ei temasentrert tilnærming. Ei personsentrert tilnærming der kvar elevsamtale med sitt ”informantpar” stod i sentrum, kunne gitt interessante innblikk i elevsamtalene, men ville gjort identifikasjon av den enkelte informant meir sannsynleg.

Rådata har bestått av transkripsjonar frå observerte elevsamtaler og intervju, dokument innsamla ved observasjon samt feltnotatar. Med såpass stor spreiding og omfang i datamaterialet, har det vore ein tids- og arbeidskrevjande prosess å skaffe seg oversikt. Denscombe (2010) peiker på at rådata må sorterast og førebuast til vidare analyse. Han peiker på at transkriberingsprosessen gir forskaren ei nærleik til data ved å gjenoppleve minna frå datainnsamlinga. Transkriberinga gav meg ei slik byrjande oversikt og samtidig innblikk, og eg gjorde notatar undervegs av dei minna som vart vekte om kontekstuelle faktorar samt refleksjonane eg gjorde. Eg gjorde vidare fleire gjennomlesingar av materiale. Eg nytta også matriser for å få oversikt, med korte skildringar av hovudtrekk frå kvar observasjon, intervju, og dokument. Samtidig måtte eg reflektere rundt korleis eg ville nytte informasjon frå dei ulike metodane for å belyse kvarandre. Eg har sett på observasjonane av elevsamtalene som det sentrale datamaterialet. Intervjua har for det fyrste tent til å utdjupe og fortolke innhaldet i elevsamtalene. Samtidig har data frå intervjua også bidratt til ei djupare forståing av samanhengen elevsamtalen opptre i, korleis den vert opplevd og funksjonen elevsamtalen har for informantane. Dokumentanalysen har også supplert og utdjupa biletet av elevsamtalene.

Alt under datainnsamlinga og vidare gjennom transkriberingsprosessen pågjekk ei byrjande analyse av føreliggjande data. Dette inneber mellom anna at funn frå tidlege besøk som syntest å vere interessante for samanhengen, kunne fylgjast opp vidare i datainnsamlinga. Slik har datamaterialet vokse og vorte forma ikkje berre ut ifrå ein opphavleg plan eller ein bakanforliggjande teori, men utifrå sin eigenart gjennom den pågåande prosessen (Merriam, 2009). Temasentrerte tilnærminga inneber at ein deler teksten inn i kategoriar etter tema slik at desse er samanliknberre på tvers av personar (Thagaard, 2009). I denne undersøkinga vart kategoriane utvikla gjennom arbeidet med datamaterialet i vekselverknad med teori. I tråd med Merriam (2009) inneber dette at eg først identifiserte dei analytiske einingane i elevsamtalene og koda desse. Dette gjorde eg ved å notere stikkord i marginen, samt nytte fargekodar ved understreking i teksten. Dette frambrakte mange kategoriar som eg vidare organiserte ved å gruppere saman nokre og underordne enkelte under andre. Etter å ha gjort ei slik fyrste sortering gjekk eg tilbake til teori og forskning som eg hadde lest under

førebuingane til undersøkinga. Dette gjorde eg delvis for å kontrollere eigne tolkingar og delvis for å hente ny inspirasjon til andre moglege tolkingar av materialet. Deretter gjekk eg til intervjua og koda desse. Vidare analyse føregjekk ved å gå tilbake til elevsamtalene og foreta ei grundigare sortering av kategoriar i lys av data frå intervjua. Dette resulterte i dei endelege kategoriane som vert presenterte vidare i oppgåva. Til slutt vart også intervjua analyserte, utifrå dei kategoriane som framkom knytt til elevsamtalen sin kontekst og funksjon.

Ei innvending mot temasentrerte kategoriseringar kan vere at dei lausriv enkeltdelar frå samanhengen slik at ein misser det heilskaplege perspektivet (Thagaard, 2009). Dette kan vere eit dilemma med tanke på validiteten i prosjektet men også eit etisk dilemma med tanke på å ivareta informantane sin integritet. Ved å lausrive enkeltsitat frå sin samanheng kan forskaren gå på kompromiss med informantane si sjølvforståing og oppleving av intervjuet. Eg har reflektert over slike dilemma undervegs og freista å imøtegå dette på ulikt vis. Ved å stadig pendle mellom del og heilskap gjennom prosessen har eg lagt vinn på at fortolkingane skal vere forankra i den samanhengen dei veks ut av.

Nedanfor vil eg presentere empirien i denne undersøkinga. Presentasjonsforma gjenspeglar nokre av dei avvegingane eg har skildra ovanfor. Fyrst vil eg kort presentere kvar elevsamtale, vurderingsdokumenta sin funksjon i desse elevsamtalene, og informantane i utvalet. Vidare vil eg presentere funn knytt til innhaldet i elevsamtalene, som i hovudsak baserer seg på observasjonane som er gjort. I nokon grad er dette også, som nemnt over, supplert med forklaringar og tolkingar frå intervjua. Deretter vil eg presentere funn knytt til elevsamtalen sin funksjon. Dette baserer seg i hovudsak på intervjua, men er i nokon grad supplert med informasjon frå observasjonane.

Når eg nyttar sitat frå informantane i den komande presentasjonen har eg lagt vinn på ivareta informantane sin anonymitet. Dette inneber at eg ikkje har knytt sitat til den aktuelle informant eller elevsamtale. Eg oppgjev i parentes om det er sitat frå elevsamtale eller intervju. I dei tilfella eit namn forekom i materialet, har eg valt å erstatte dette med ei anonym angjeving av rolle, i klamme slik: (elevnamn). Dette kan kanskje til ein viss grad gå ut over lesarvennlegheita, men synast naudsynt for å beskytte informantane sin identitet. I respekt for elevsamtalen sin natur har eg så langt som råd freista å få med heile samanhengar i sitata frå desse. Dette kunne imidlertid sprengt omfanget for denne oppgåva fordi assosiasjonar og hopp fram og tilbake i samtalene gjer at samanhengane stundom går over svært mange replikkvekslingar. Eg har difor gjort nokre redigeringar for å unngå at sitata skulle verte altfor lange og samtidig få med det som var vesentleg for samanhengen. Dette er i teksten markert

slik (...). Sitata er utheva slik at det skal vere tydeleg kva som er direkte sitat og kva som er mine referat. I utdraga frå elevsamtalene uttalingane markert med L for lærar og E for elev.

4.2 Presentasjon av elevsamtalene

Det er stor variasjon i organisering og gjennomføring av elevsamtaler blant mine informantar, samt kva type dokument dei nyttar til samtalene. Det synast difor hensiktsmessig å innleie denne bolken med ein kort presentasjon av kvar samtale, samt fellestrekk ved dokumenta, for å gi innblikk i denne variasjonen og skape betre oversikt. Informantane i utvalet vil ikkje bli presenterte individuelt, både fordi slik informasjon synast lite relevant for funna i undersøkinga, og for å unngå mogleg identifikasjon. Informantane har imidlertid ei rekkje fellestrekk som synast relevante i samanhengen og eg vil difor kort presentere slike trekk ved utvalet.

Elevsamtale A

Læraren gjennomfører ei elevsamtale med elevane kvart semester, knytt til dei to faga læraren underviser i, kroppsøving og norsk. Den observerte samtalen tok for seg kvart fag for seg, og varte i om lag 25 minutt. Eleven hadde førebudd seg til samtalen ved å fylle ut eit eigenvurderingsskjema til kvart av dei to faga, knytt til kompetansemål i faget. I tillegg hadde læraren med permar for kvart fag med informasjon om tidlegare vurdering i faget og matriser med alle karakterar eleven har fått i faga.

Elevsamtale B

Her gjennomfører læraren, som er eleven sin kontaktlærar, tre elevsamtaler kvart skuleår, kvar planlagt med litt ulikt fokus og tilhøyrande faste skjema. I den observerte samtalen gjekk dei gjennom alle eleven sine fag, også dei som kontaktlærar ikkje underviser, samt hadde fokus på trivsel og sosial kompetanse. Denne samtalen varte også i om lag 25 minutt. Eleven hadde på førehand fylt ut eit eigenvurderingsskjema om sosial kompetanse. Lærar hadde også med utskrifter av eleven sine karakterar i alle fag samt samtalskjema for tidlegare samtale.

Elevsamtale C

Læraren, som også er eleven sin kontaktlærar, har ein elevsamtale med elevane kvart semester knytt til faget som læraren underviser, naturfag. Den observerte samtalen tok om lag 15 minutt. Det er ikkje nytta førebuingsskjema på førehand, men lærar noterer punkta dei vert einige om undervegs i samtalen på eit skjema.

Elevsamtale D

Her hadde dei hatt ei større elevsamtale tidlegare på året, og læraren, som underviser i norsk, vel stundom å ha ei ekstra samtale i forbindelse med utlevering av rettingar. Den observerte elevsamtalen var knytt til vurdering av ei heildagsprøve som var gjennomført nyleg.

Vurderingsdokument til samtalen var då prøvesvaret med rettingar og kommentarar. Samtalen varte i knapt 10 minutt.

Elevsamtale E

Denne læraren gjennomfører ei kort elevsamtale med kvar elev kvar månad i staden for ei enkelt, større elevsamtale. Desse er gjerne knytt til eit nyleg gjennomført elevarbeid i engelsk som læraren underviser. Den observerte elevsamtalen varte i vel 5 minutt. Samtalen var dels knytt til respons på ei munnleg framføring dei nyleg hadde hatt og dels til faget meir generelt. Denne skulen nyttar individuelle utviklingsplanar (IUP) for alle elevane og læraren nytta utskrifter frå desse til samtalen. Desse inneheldt både tilbakemeldingar på den konkrete vurderingssituasjonen med karakter og meir generelle tilbakemeldingar om utviklinga i faget.

Elevsamtale F

Læraren har som regel tre til fire elevsamtaler med elevane i løpet av eit år, knytt til faget fransk, der lengde og hyppigheit varierer etter behov. Den observerte elevsamtalen var knytt til respons på ei større prøve som var gjennomført nyleg og varte i 7 minutt. Undervegs i samtalen fylte eleven også ut eit eigenvurderingsskjema knytt til arbeidsmåtar og innsats i faget.

Vurderingsdokumenta sin funksjon i samtalene

Dokumenta varierer altså frå enkle skjema med to spørsmål via lengre utfyllingsskjema til heile prøvesvar med fyldige kommentarar. Det varierer også om det er lærar, elev eller begge som skriv desse dokumenta. Dei er ikkje standardiserte frå skulen si side, men utvikla av læraren sjølv for å høve til denne sin samtalepraksis. Dokumenta ser difor ut til å ha fleire ulike funksjonar i desse samtalene. For det fyrste kan dei fungere som ei førebuing til samtalen, der anten lærar, elev eller begge får høve til å reflektere rundt eleven si meistring og identifisere sterke og eventuelt svakare område. Der eleven har fylt ut eit skjema som førebuing fungerer dette som eigenvurdering. Dette fann eg i fleire av samtalene, men ikkje alle som oversikta over syner. For det andre kan dei fungere strukturerande i gjennomføringa av samtalen, og såleis kan dei vere med å sikre ein viss systematikk og fokus i samtalen. Dei kan for det tredje ha ein oppsummerande funksjon, der mengda av vurderingsinformasjon som fins, og til dels også er til stades i elevsamtalen, vert synleggjort på ein oversiktleg måte. For

det fjerde kan dei fungere som ein dokumentasjon på innhaldet i samtalen som vert gjennomført. Dette gjer at ein seinare kan sjå tilbake og peike på endringar og utvikling. Ved fleire av samtالene hadde lærar førebudd seg i forkant ved å lese gjennom skjema frå førre samtale. Slik kan både nye og tidlegare skjema inngå i førebuinga til samtalen.

Informantane i utvalet

Elevane var valt ut som fagleg sterke elevar av lærarane sine utifrå visse kriterie. I elevsamtalene framstod elevane også som ambisiøse, motiverte og hardt arbeidande, med mål om å få gode karakterar. I elevsamtalene peikte dette seg så tydeleg ut at det var noko eg fylgde opp i intervjuet. Alle elevane gav uttrykk for at dei har mål å få gode karakterar og at dette er det som motiverer dei mest til innsats i skularbeidet. Dei stiller høge krav til seg sjølve og arbeider hardt for å nå måla sine. Dei gir også uttrykk for interesse og høg trivsel i dei faga som den observerte elevsamtalen gjeld. Lærarane si oppfatning av sin elev samsvarer også med dette inntrykket. Lærarane hadde formell utdanning innan det faget elevsamtalen gjaldt, samt fleire års undervisningserfaring. Fleire hadde hovudfag i det aktuelle faget, andre hadde mange år med praktisk yrkeserfaring innan relevante yrke før dei vart lærar. Dei var såleis godt kvalifiserte i dei faga som elevsamtalen gjaldt.

4.3 Innhaldet i elevsamtalen

Hovudinnhaldet i alle elevsamtalene var undervegsvurdering relatert til fag. I tillegg var også eleven sin trivsel og motivasjon tema i alle samtالene så nær som ei, der det kun var eit fagleg fokus. Som skildra over er det store variasjonar i samtالene si form. Fleire av elevane fortel også i intervjuet at variasjonen er stor blant lærarane på den enkelte skule både i innhald og organisering, og at nokre lærarar aldri tilbyr elevsamtale. Samtidig fortel lærarane i intervjuet om variasjonar i sin samtalepraksis, både fordi samtalene vert forma av behova i kvart enkelt møte, men også på grunn av kontekstuelle faktorar. Dette vil eg kome tilbake til seinare. Elevsamtalen synast altså å vere ein relativt individuell og lite standardisert praksis. Det har likevel vore mogleg å identifisere nokre trekk i dei observerte elevsamtalene som synast å vere knytt til undervegsvurdering for fagleg sterke elevar.

4.3.1 Tilbakemelding i elevsamtalene

Elevsamtalene i materialet framstod alle som gjensidige dialogar, der begge partane var aktivt deltakande ved å kome til orde og å lytte til kvarandre. Samtalene bar preg av ein god relasjon mellom elev og lærar. Dette vart indikert både gjennom kroppsspråk, som god blikkontakt, og ein avslappa og god tone i samtalen. Mange av samtalene hadde også ein personleg og lett humoristisk dialog. Dette var inntrykk eg fekk under observasjonane og desse inntrykka vart

også stadfesta gjennom intervju. Seinare analyse av transkripsjonane fann også dette. Alle informantane opplevde samtalen som god. Elevane sakna ingenting og opplevde at deira ynskje og behov vart møtte i samtalen. Elevane gav også uttrykk i intervju for at dei har ein god relasjon til læraren og kan spørje når som helst om det er noko dei lurar på. Det var også godt samsvar mellom lærarane og elevane si oppfatning av den observerte elevsamtalen. Dei forholda eg skildrar her kan synast å vere meir ein kontekst enn faktisk innhald i elevsamtalen. Slik eg forstår elevsamtalen er det imidlertid ikkje råd å skilje konkrete tilbakemeldingar frå den sosiale settinga dei opptre i. Mi tolking av observasjonane er at nettopp desse forholda var ei viktig side ved innhaldet i elevsamtalene og den opplevinga informantane hadde av den. Desse forholda er difor viktige å ha med i den vidare analysen av innhaldet i samtalene.

I alle elevsamtalene fekk elevane både retrospektive og prospektive tilbakemeldingar frå lærarane knytt til den faglege utviklinga si i det eller dei faga som elevsamtalen gjaldt. Det var også mogleg å identifisere døme på tilbakemeldingar knytt til alle dei fire nivå hjå Hattie og Timperley (2007, s. 90). Imidlertid er materialet såpass lite og elevsamtalene så korte at det er få døme frå kvart nivå, og det synast lite sakssvarande å analysere empirien utifrå dette perspektivet. Elevsamtalene er augneblikkbilete, eit enkelt og lite utsnitt av den samla vurderingsprosessen. Ut ifrå datamaterialet har eg difor utvikla kategoriar som ivaretar empirien sin eigenart. Gjennom analysen framkom det ulike mønster i dei elevsamtalene som var knytt til konkrete elevarbeid og dei som var meir generelle halvårlege samtaler. Eg vil difor i det vidare presentere tilbakemeldingane ut ifrå desse to kategoriane.

Tilbakemeldingar i halvårlege elevsamtaler

I elevsamtale A, B og C er det særleg to ting som trer tydeleg fram i tilbakemeldingane: dei oppsummerer eleven sine faglege prestasjonar fram til no, inkludert ei antyding om kva karakter eleven ligg an til foreløpig, og dei peiker på kva som krevst vidare for å behalde, eller eventuelt heve karakteren. Eg forstår dette som henholdsvis retrospektive og prospektive tilbakemeldingar. Tilbakemeldingane i desse samtalene var oftast relativt korte og lite detaljerte. Dette er den eine elevsamtalen dette semesteret og det er fylgjeleg dei lange linjene i eleven sine prestasjonar og faglege utvikling gjennom halvåret sidan førre elevsamtale som vert trekte.

Oppsummeringane av elevprestasjonar synast å fylgje anten kompetansemåla eller fagspesifikke inndelingar i emne eller fagområde. Desse gjenspeglar stort sett framdrifta i undervisninga i periodeplanar eller emnebolkar, slik undervisninga har blitt planlagt og

organisert av læraren i kvart tilfelle. Dei ulike områda vart ofte kortfatta oppsummert, slik som i dette dømet:

L: Og du gjorde det jo veldig bra til jul...

E: (latter)

L: (latter)...klarte liksom sånn 100% en. Men så tenker eg det at så hadde du eit par deler no på ein måte på næringsstoff og på proteinsyntesa...

E: ja

L: ...altså den biten, der du ikkje fekk full...altså 100% pott.

(Elevsamtale)

I eit fag vart imidlertid alle kompetansemåla i læreplanen oppsummerte. Eleven hadde på førehand fylt ut eigenvurderingsskjema og dette var grunnlaget for samtalen. Her fekk eleven si eigenvurdering stor plass. Lærar og elev gjekk saman gjennom skjemaet og læraren gav stadfestande tilbakemeldingar på eleven si eigenvurdering.

Sjølv om dei retrospektive tilbakemeldingane oftast er relativt korte oppsummeringar, vert både sterke og svakare sider ved elevane si faglege kompetanse identifiserte gjennom oppsummeringane. Tilbakemeldingane rettar seg oftast ikkje direkte mot eit konkret elevarbeid, men ein samla kompetanse eleven har synt på ulike område i undervising og vurderingssituasjonar gjennom heile semesteret, som i dette utdraget:

E: Ja, så er det vel berre turn som ikkje er heilt...

L: Ja, det er einaste plassen du har fått ein minus på.

E: Ja (latter)men eg prøver iallfall.

L: Ja! Og det er jo det vi har snakka om at ein kan godt få ein høg karakter utan å vere kjempegod i alt men ein må gjere sitt beste i alt, og det har du jo gjort.

E: Mmm, ja, det har eg jo.

(Elevsamtale)

I samtalene vert det likevel også henvist konkret til tidlegare vurderingssituasjonar, noko som tyder på ei grundigare vurdering undervegs i løpet. Denne samanhengen er det imidlertid ikkje mogleg å skildre meir inngåande utifrå datamaterialet i denne undersøkinga.

Dei prospektive tilbakemeldingane kretsar i desse samtalene rundt råd for komande vurderingssituasjonar og framtidig karakteroppnåing. I intervjuet fortalde elevane at det viktigaste for dei er å få vite korleis dei ligg an i høve karakteren dei ynskjer i faget, og dei nyttar elevsamtalen til å søkje informasjon om dette. Om ikkje læraren gjev tydeleg nok uttrykk for dette, spør elevane sjølve.

E: så det er mulig at eg klarer det?

L: det er fortsatt muligheter, ja.

E: ok

(Elevsamtale)

I mange tilfelle låg elevane på vippet mellom to karakterar, og har eit mål om å få den høgste av desse. Fleire av elevane var usikre på kvar dei ligg når dei kom til elevsamtalen, og det var viktig for dei å få svar på dette. Lærarane gir tilbakemeldingar om kva eleven bør fokusere på vidare for å kunne oppnå målet. Dette er oftast knytt opp mot prestasjonar i dei komande vurderingssituasjonane.

L: men då tenker eg til heildagsprøvene at først fokus på innhaldet...for det...og det får du jo som oftast godt til...og så rettskrivinga... og så den... desse overgangane... som du såg no sjølv at det er heilheita i teksten som gir 5arar og 6arar... på en måte.

(Elevsamtale)

I ein av samtalene drøfta elev og lærar også kva karakter som er naudsynt på den komande vurderingssituasjonen for å få den ynskte standpunkt-karakteren i faget.

E: Så korleis...altså, på ein måte...bør eg prestere for å få ein 5ar der, tenker du? (...)

L: Då kan du jo få 4 til 5 også då for den del sidan du har 6 og 5 frå før, ikkje sant (...)

E: Ja, ja! Men det er greitt.

L: Men du bør jo satse på ein 5ar.

E: Ja, naturlegvis, naturlegvis.

L: Og då, kva oppgåvetype tenker du at det...?

E: (sukk) Eh.

L: No bør du jo velge den oppgåva du tenker du kan svare best på, no er vi ferdig med å velge oppgåver for å øve.

E: Eh, ja...nei, eg veit ikkje...Det blir vel sikkert ein artikkel eller ei analyse. Ja.

L: Ja, du er flink med analyse.(...)Ein må jo velge den oppgåva ein har litt hjarte for og sånn, men du har jo vore spesielt flink på novelleanalyse og sånn.

(Elevsamtale)

Eleven får svar på spørsmålet sitt. Samtidig nytta læraren høvet til utfordre eleven til å reflektere rundt kva strategiar som kan føre til målet. Dette trekket fann eg i alle desse elevsamtalene. Lærarane la vinn på å få elevane til å reflektere rundt kva tidlegare erfaringar frå vurderingssituasjonar kan bety for korleis dei bør arbeide og prioritere vidare.

Tilbakemeldingane ser fyrst og fremst ut til å tene som grunngeving for noverande og framtidig karakterantydning. Ein kan spørje seg kva mål ein orienterer etter i desse samtalene. Det kan synast som elevane sine mål er konkrete karakterar. Læring og fagleg utvikling er ikkje uttrykt like eksplisitt. Dette kan tolkast som at vurderinga fyrst og fremst vert forstått summativt i desse elevsamtalene. I så fall kan det henge saman med at dei gjeld heile semester, der undervisninga synast å ha vore organisert i ulike periodebolkar eller tema. Ein søker så å oppsummere læringa som har skjedd i desse bolkanane. Dette treng imidlertid ikkje å tyde på at den formative funksjonen til vurderinga er lite til stades i undervegs-vurderinga, men at denne eventuelt førekjem i større grad på andre arenaer. Både elevar og lærarar fortel

at dei opplever elevsamtalen som ei side ved ein laupande vurderingsdialog og peiker på at det eksisterer ein tett samanheng mellom elevsamtalen og den daglege dialog i klasserommet. Dette er imidlertid ikkje noko som denne undersøkinga kan svare på. Likevel synast læringsprosessar og fagleg utvikling å liggje under som ei implisitt forståing. Karakterfokuset kan også henge saman med desse elevane sin eigenart og behov. Dette er sider eg vil kome tilbake til seinare.

Tilbakemeldingar på konkrete elevarbeid

Elevsamtale D, E og F kretsar om tilbakemeldingar på ein konkret vurderingssituasjon som har vore nyleg. Særleg til dei to skriftlege arbeida i samtale D og F er tilbakemeldingane relativt detaljerte og knyter seg direkte til dei ulike delane i dei føreliggjande elevarbeida. Desse er retta og kommentert som læraren vanlegvis kommenterer slike prøver. I elevsamtale E er tilbakemeldingane kortare og mindre detaljerte. Dette kan henge saman med både at det er ein kortare munnleg presentasjon, og at samtalene er hyppige men korte.

Elevane fekk konkrete tilbakemeldingar om *kva* som er bra i det aktuelle elevarbeidet. Dette vart mellom anna gjort gjennom skriftlege oppsummerande skildringar av *kva* kompetanse eleven syner i vurderingssituasjonen som heilskap. Følgjande er eit døme på dette:

L: Eg skriv som kommentar til deg at det er ein solid velskriven tekst og du har mykje kunnskap om analyse og du forstår mykje i tekstene, og kan sette ting inn i ein samanheng.

(Elevsamtale)

I tillegg gir dei skriftlege tilbakemeldingane kortare kommentarar knytt direkte til enkeltdelar i arbeidet. Dette forstår eg som retrospektive tilbakemeldingar. Mange av lærarane gav i intervju uttrykk for at dei er opptatt av at fagleg sterke elevar ikkje berre skal få generelle kommentarar om at det er bra, men konkret *kva* som er bra.

Sjølv om det aktuelle elevarbeidet var svært bra fekk elevane også tilbakemeldingar om *kva* som kan bli betre. Dette vart også trekt fram i lærarintervju. Lærarane var opptatt av at fagleg sterke elevar skal få noko å strekke seg etter vidare, sjølv om dei alt presterer svært godt. Slike tilbakemeldingar vert mellom anna gitt ved at eventuelle feil eller svakare område ved dei vurderte elevarbeida vert identifisert.

L: Og du viser jo og på den siste at du har lært veldig, veldig mykje. Sånn at der er nokre få bøyingar, og det har eg jo skrive til deg også bak at dei har du jo rett andre plassar.

E: Ja

L: Sånn at det du bør vere obs på då, det er at når du bøyer sånn som det her, så bør du dobbeltsjekke, når du skriv ein tekst sant, at du har det rett. At du, sjølv om du kan det her, så betyr ikkje det nødvendigvis at ein får det rett i der, sant?

E: Ja.

L: Men det er jo veldig sjelden, du har jo nesten alt rett her også, det er flisespikkeri, rett og slett.

(Elevsamtale)

Slike feil eller manglar vert gjerne nytta til å gje råd for komande vurderingssituasjonar.

Vidare utvikling vart imidlertid ikkje berre knytt til å unngå feil. Ein av samtalene handla om å utvikle ei endå djupare forståing i teksttolking, noko som alt var eleven si styrke.

L: Du har jo veldig kontroll på sjangeren og det å samanlikne tekstar og du forstår tekstene og...eg...eg veit ikkje...viss du skulle fått meir ut av den teksten så trur eg kanskje at det...at det kan ligge ein slags sånn kritikk av vår eigen tid og hennar eigen generasjon for ho framstiller seg sjølv som veldig overflatisk...

(Elevsamtale)

Slik vart råd for vidare utvikling også knytt til område som eleven alt meistrar godt, men der læraren utfordra eleven til å utvikle seg endå vidare. Elevane fekk også tilbakemeldingar og konkrete tips knytt til mellom anna arbeidsmåtar, læringsstrategiar, hjelpemiddel og innsats i faga. Dette forstår eg som prospektive tilbakemeldingar. Lærarane er opptatt av å ha ein balanse mellom ros og konstruktiv kritikk i tilbakemeldingane. På den eine sida peiker fleire på betydninga av å kommentere det dei omtalar som ”pirk” for dei sterke elevane, slik at desse får noko å strekke seg mot. Dei reflekterer på den andre sida rundt kor vidt elevane faktisk forstår det som konstruktive råd nettopp fordi dei er så fagleg sterke, og ikkje berre som kritikk eller at det aldri vert godt nok. Elevane på si side synes det er kjekt å få ros, men dei fleste er mest opptatt av å få konstruktiv kritikk på ein slik måte at dei konkret veit kva dei kan jobbe med vidare.

I desse elevsamtalene går lærar og elev gjennom dei skriftlege tilbakemeldingane.

Samtalen gir imidlertid også høve til oppklaring og utdjuing av dei skriftlege kommentarane.

L: Elles så er det litt kommentarar på språk. Og (stille, les i teksten) ja, viss du blar ei side no så ser du at eg har kommentert der du brukar eit sitat, at der kan du sånn formelt sett då nytte innrykk og ikkje hermeteikn når det er eit såpass langt sitat...

E: Innrykk? Er det sånn...nei...

L: Ja, altså at heile teksten er flytta eit hakk inn.

E: Å, ja. Sånn ja.

(Elevsamtale)

Samtidig kan tilbakemeldingane i ein elevsamtale knytast direkte til eleven sine egne erfaringar og oppleving av den aktuelle situasjonen.

L: Og på den fyrste her så har eg skrive at det er ei god tolking, du ser fleire verkemiddel, og så har eg skrive at du skal gjerne dele teksten her i avsnitt.

E: Ja, eg huskar sist så delte eg det i fleire avsnitt, trur eg og så fikk eg ein.. fikk eg beskjed om at eg skulle...at ikkje (...)eg skulle dele opp...

L: Ikkje så mykje.

(...)

E: Ja. Ja, men akkurat det der, der var eg ganske usikker, altså.

L: Ja.

E: Så, ja, men no veit eg det.

(Elevsamtale)

Her får eleven eit konkret råd knytt til eit opplevd problem og kan ta med seg dette i sitt vidare arbeid. Eleven kommenterte i intervjuet at dette opplevdes særleg nyttig og lærerikt.

Gjennom utdjujing av skriftlege kommentarar og eleven sine spørsmål til oppgåva gir elevsamtalen også rom for læring, ikkje berre vidare, men der og då. Ein av samtalene kretsa rundt tolking av ein tekst, som både lærar og elev fann krevjande, og som hadde vore ei utfordring i den aktuelle vurderingssituasjonen.

E: Kva vert det kalla når ein liksom overdriv det? At det eigentleg ikkje er det ein meiner, eller ein, liksom for å få fram korleis folk kan vere på ein måte, sånn som ho gjer her?

L: At ho parodierer...

E: Ja.

L: ...er det det du meiner?

E: Er det parodierer ho gjer i teksten?

L: Ja, kanskje parodie...parodi..kva heiter det (?)...parodierer...

E og L: (i kor) parodierer

L:...ho seg sjølv og sin eigen generasjon litt her.

E: Mm

L: Det trur eg hadde vore ei riktig skildring av denne teksten.

(Elevsamtale)

Saman utviklar elev og lærar her forståinga for teksten som vart kommentert av læraren i tilbakemeldingane. Slik læring fann stad i fleire av elevsamtalene der eleven fekk rom til å utforske eiga forståing av faglege spørsmål som vart drøfta saman med læraren.

I alle desse samtalene grip lærar og elev tilbake til tidlegare tilbakemeldingar både i vurderingssituasjonar og i undervisninga, og set desse i samanheng med eleven si faglege utvikling og ståstad no. I ei av samtalene tar lærar opp eleven sine arbeidsmåtar, og knyt desse opp mot dei resultatane eleven oppnår.

L: Ja. Hugsar du at vi snakka om det med at når du jobba så hadde du opp handa for å... for...altså at eg har sett tilbakemelding på at du satt veldig ofte oppe med handa for å...for at eg skulle kome bort og seie at ting var rett.

E: Ja.

L: Ja. Og då spurte eg deg om er det mogleg at du kan jobbe meir sjølv først, eventuelt bruke sidemannen din, og så meg.

E: Ja.

L: Føler du at du har utvikla deg der?

E: Ja, eg føler eg har utvikla meg litt der.

L: Ja, eg er heilt enig (latter).

E: Ja?

L: Eg synes du har blitt kjempeflink og det gjenspeglar jo karakteren også.

(Elevsamtale)

Også i dei skriftlege tilbakemeldingane på elevarbeidet kommenterte lærarane ofte ting som eleven tidlegare ikkje har klart, men no synte framgang på. I dokumentet til ei av elevsamtalene stod fylgjande kommentar: *"God innleiing!"*. Dette vart også nemnt av lærar i elevsamtalen. I intervjuet etterpå kommenterte eleven denne tilbakemeldinga særskilt slik: *"Liksom, yess no greidde eg det!"*. Det som tilsynelatande var ein ganske generell kommentar vart for eleven betydingsfullt fordi den vart assosiert med ei tidlegare tilbakemelding og såleis peikte på ei positiv utvikling. Elevsamtalene som er knytt til eit konkret elevarbeid synest altså å fungere som eit forum for å utdjupe dei konkrete tilbakemeldingane. Samtidig gjev dei høve til å sjå noko vidare enn den enkelte vurderingssituasjonen. Sjølv om dei går forholdsvis grundig inn i ein vurderingssituasjon, vert denne sett inn i ein større samanheng som både peiker bakover og framover.

4.3.2 Vekting av vurderingssituasjonar

Både dei retrospektive og dei prospektive tilbakemeldingane i elevsamtale A, B og C synast å leggje til grunn ei vekting av dei ulike vurderingssituasjonane opp mot kvarandre. Dette var trekk som synte seg tydeleg i desse tre samtalene. I dei retrospektive tilbakemeldingane vert karakterantydningane grunngevrne gjennom dei ulike karakterane elevane har fått på dei enkelte vurderingssituasjonane til no. Likevel tel karakterane ofte ulikt i samanhengen, noko som vert forklart i samtalene.

E: Å ja, så eg hadde så god margin? (latter)

L: Ja, altså munnlegarbeidet ditt gjennom året tel jo meir enn ei prøve.

E: Mmm...ja, sånn ja.

(Elevsamtale)

Elevane hugsar dei enkelte prestasjonane sine men synast usikre på kva vekt læraren tillegg desse med tanke på sluttarakteren. Dette heng saman med ulike faktorar som læraren har oversikt over og forklarar for eleven.

I dei prospektive tilbakemeldingane er også ei slik vekting sentral. Særleg er elevane opptatt av å spørje kor mykje dei komande vurderingssituasjonane vil telle på sluttarakteren.

E: Men eg tenker angående den framføringa i morgon, den vil ikkje få sånn fryktelig mykje å seie?

L: Nei for den har vi jo brukt veldig lite tid på også.

E: Ja.

(...)

L: Så det vil berre vere med i vurderinga, og der er jo mange som ligg mykje meir på vippen enn du som det vil telle meir for.

E: Ja, det er godt å høyre.

(Elevsamtale)

Dei etterspør også informasjon om kva slags konsekvensar eventuelle utfall vil få.

E: Men...eh, ein 5 ar då?

L: Ja, då må eg vurdere og sjå det i heilskap og diskutere litt (...)altså kor mykje tel(...) Det er ikkje alltid like lett, nei.

(Elevsamtale)

Denne informasjonen ser ut til å få ein viktig funksjon for elevane for å disponere arbeidet i faget vidare, noko eg vil kome tilbake til seinare. Slik eg forstår dette ynskjer elevane læraren si hjelp med å fortolke dei enkelte prestasjonane sine i lys av den store samanhengen og tillegge dei betyding. Læraren får slik ei rolle som fortolkar av eleven sine prestasjonar og dei ulike faktorane som påverkar dette. Læraren sit med kunnskap som vert fortolkningsnøklar opp mot dei enkelte prestasjonane. Ei slik forståing av læraren si rolle gjer også at relasjonen mellom lærar og elev framstår som viktig i dette perspektivet.

4.3.3 Eleven si vurderingshistorie

Vurdering er meir enn dei enkelte tilbakemeldingane, og observasjon av elevsamtalene gjev høve til å forstå tilbakemeldingar i samanhengen dei opptrer. Eit trekk som synte seg tydeleg i alle dei observerte elevsamtalene var at enkeltstående formelle vurderingssituasjonar vart henta fram og sette i ein samanheng. Undervegs i elevsamtalene tar elevane ofte opp tidlegare vurderingssituasjonar, knytt til dei områda og tilbakemeldingane som er i fokus.

L: Du har eigentleg det meste inne, men næringstoffa og proteinsyntese...

E: Var det dette her der vi hadde sånn gruppeprosjekt?

(Elevsamtale)

Medan lærarane ser ut til å orientere seg etter fagområde og læreplan, ser elevane ut til å ha fokus på undervisningsøker og dei enkelte vurderingssituasjonane. Dette ser ut til å fungere som orienteringspunkt i det faglege landskapet for henholdsvis lærar og elev.

I fleire av elevsamtalene vart enkelte vurderingssituasjonar trekte fram for å knyte samanhengar mellom tidlegare tilbakemeldingar og eleven sin framgang. Elevane ser ut til å bere med seg eit vell av minne om tidlegare tilbakemeldingar som vert aktiverte spontant gjennom assosiasjonar i møte med lærarane sine tilbakemeldingar.

E: Eh, var det då du sa at teksten var så dårleg at du trudde ikkje at det var eg som hadde skrive han?

L: Ja! Eg sa det ja, for at dette var ikkje ein vanleg (elevnamnet)-kvalitet.

E: (latter) Ja!

L: Det hugsar eg at eg sa.

E: Ja, det hugsar eg og.

L: Mm...

E: Den var eg ikkje så fornøgd med.

(Elevsamtale)

Denne episoden låg eit stykke tilbake i tid i førre semester, og vart i samtalen nytta til å peike på eleven si utvikling på dette området. Slike samanhengar vart ikkje berre knytte til tidlegare vurdering men også til undervisninga.

E: Eg følte at på den her..eh..då vi ..eh adaptasjonsanalyse...

L: Ja.

E: ...så vart det litt mykje...det vart litt lite samanheng i teksten min, og det var jo noko du snakka mykje om i timen etterpå og eg... (latter) ja, ja, ja...

L: Ja (latter), det var til deg.

E: Ja, eg følte du snakka rett til meg der.

(Elevsamtale)

Elevsamtalen ser ut til å aktivisere minne om situasjonar som har ført til læring for elevane, Sett inn i ein samanheng kan difor eleven si faglege utvikling og læring over tid synleggjerast. Dette fann eg spor av i alle elevsamtalene.

Slik eg tolkar materialet vert elevsamtalen nytta til å knyte dei ulike formelle vurderingssituasjonane saman i ein samanheng. Dette kan vi kalle eleven si vurderingshistorie. Denne vurderingshistoria finn vi også dokumentert i lærarane sine dokument, til dømes svært detaljert fortalt gjennom den eine læraren sine permar med vurderingsdokument gjennom tre år. Samtidig knyter elevsamtalen dei enkelte vurderingssituasjonane saman med læreplanen, med sine kompetansemål, og faget med sine ulike fagområde. Eleven får høve til å lyfte blikket og sjå dei enkelte vurderingane i eit større perspektiv. Dette synast å vere særleg betydingsfullt for elevane i undersøkinga, noko eg vil kome nærare inn på seinare.

4.4 Elevsamtalen sin funksjon

I denne bolken vil eg presentere funn knytt til elevsamtalen sin funksjon. Desse funna baserer seg hovudsakleg på analyse av intervju, om ikkje anna er markert. Både lærarane og elevane gav alle uttrykk for at dei set pris på elevsamtalene og at det er nyttig for dei å ha slike samtaler. Elevane held særleg fram to aspekt som betydingsfulle for dei i elevsamtalen: informasjon knytt til korleis dei ligg an med tanke på sluttarakter i faget, og relasjonsbygging. Også lærarane peiker på det relasjonelle, samtidig som dei også meiner at tilbakemeldingane er viktige for elevane sitt fokus og motivasjon i faget. Fleire av lærarane er

likevel meir nøkterne enn elevane når det gjeld kva betydning elevsamtalen kan ha. Dette vil eg kome tilbake til seinare. Betydinga av relasjon og motivasjon var to sider som framstod som sentrale i tilknytning til elevsamtalene. Eg vil difor i det vidare presentere funn knytt til desse to aspekta. Eg vil også seie noko om elevsamtalen sin funksjon for læraren i arbeidet med vurdering og tilpassa opplæring.

4.4.1 Motivasjon og fagleg utvikling

Det elevane fyrst og fremst etterspør i elevsamtalen er informasjon om korleis dei ligg an i høve den karakteren dei ynskjer seg i faget, og kva dei eventuelt må gjere vidare for å oppnå denne karakteren. Som vi har sett i det føregåande, har drøfting av slike spørsmål ein sentral plass i fleire av dei observerte samtalene. Fleire av lærarane seier at nettopp denne tryggleiken på korleis dei ligg an i høve eigne mål er særleg viktig for dei fagleg sterke elevane.

L: Ja, for læring så trur eg det, ikkje sant du høyrde ho (elevnamn) no i stad, spurte om liksom sånn om at det er det liksom er toget gått no. Liksom for ho hadde no eit par emne som ho hadde ein 5ar på. Og det er jo litt det elevane tenker då. Kva karakter får eg, ikkje sant, kva karakter kjem du til å setje på meg, vil det telle på karakteren, altså...ja.

(Lærarintervju)

Elevane fortel også at slik informasjon er sentralt for deira innsats vidare. Slik eg tolkar materialet heng dette saman med motivasjonen og målsetjingane til elevane i utvalet. Dette er elevar som har høg arbeidskapasitet og vilje til innsats. Dei har sett seg høge og tydelege mål og er villige til å arbeide hardt for å nå dei. Samtidig fortel fleire om ei avveging mellom skularbeid, som dei nyttar mykje tid på, og fritid, venner og familie. Dess meir konkret og sikker informasjon dei har om kva som er mogleg å oppnå, og kva som skal til, dess tryggare er dei på om innsatsen er verdt det.

E: Ja, eg visste jo egentleg at den kom til å ha ein del å seie.(...) Viss eg låg og vippta då på en måte, så visste eg at den kom til å...

L:Ja

E: Så då la eg litt ekstra i det. (...)Eg følte at eg hadde kniven på strupen den prøva.

L: Ja, nei det er no greitt at du tenkte det for då la du jo inn litt ekstra som du seier.

(Elevsamtale)

Når elevane er så nøgde med dei observerte elevsamtalene, så heng dette også saman med at dei her nettopp føler at dei får slik informasjon. Som to av elevane seier det i intervjuet: " Eg synes det gikk bra, eg. Eg fekk jo dei svara som eg håpte på då (latter) så...", og "Ja, for no veit eg kva eg skal gjere for å oppnå ein høgare karakter i dette faget, så..." Mangel på konkrete tilbakemeldingar i enkelte andre fag er frustrerende for fleire av dei og gir ei kjensle av å famle i blinde. Ein av elevane skildrar dette slik i intervjuet: "Du fekk ingen tips då til kva du kunne gjere, og så... og så vart det berre ein 5ar då liksom. Eg visste jo ikkje kva eg

skulle gjere betre, ikkje sant.” Elevane har høg kapasitet og ei visse om at dei kan gjere det godt. På den eine sida gir dei uttrykk for at dei gjer sitt beste uansett, samtidig kan manglande tilbakemeldingar føre til resignasjon og status quo. For mange av elevane vert det då ei avveging mellom fleire fag, ut ifrå kor konkret informasjon dei har fått i vurderinga i faga. Slik eg tolkar dette handlar det om å vite om det er verdt innsatsen. Elevane vel fylgjeleg å setje fokuset på dei faga der dei anslår at innsatsen er verd utkomet i lys av målet.

Som nemnt ser dette ut til å henge saman med elevane sine framtidsmål. Fleire av elevane hadde konkrete framtidsplanar for vidare studie og framtidig arbeid som kravde eit høgt snitt. To av elevane hadde også innhenta informasjon om naudsynt karaktersnitt for den skulen dei ville inn på etter vidaregåande. Den eine seier det slik i intervjuet: *”Eg har det i bakhovudet så eg veit på ein måte... eg veit sånn nesten kva eg må ha i kvart fag for å kome... Så det er liksom eit sånn puslespel då...”* Desse elevane hadde eit heilt konkret mål som dei jobba mot, og nytta dette til å setje seg konkrete mål i dei ulike faga. Andre av elevane hadde ikkje konkrete planer men var likevel opptatt av å få best mogleg karakter for å unngå å ha avgrensa sjansane sine når dei etter kvart bestemmer seg. Ein av elevane har imidlertid søkt på ein skule som baserer inntaket berre på ei opptaksprøve.

E: Det som er då er at eg har jobba veldig godt med dei faga vi har, sidan det er siste innspurt før vidaregåande er ferdig. For eg tenker jo at det er jo alltid greitt å ha gode karakterar. (...)Eg har jo veldig lyst å gå på den skulen her(...)men det krasja liksom med det at eg har prøvd å få gode karakterar då (...)så då vart ikkje dei heilt sånn som eg ville. Så då på ein måte krasja det at eg skulle få gode karakterar med det at eg hadde lyst å søke på ein skule og kome inn der. Så det er ganske merkeleg (latter).

(Elevintervju)

Eleven opplever ei konflikt mellom å prestere best mogleg i opptaksprøva og arbeidet med skulefaga for å få best mogleg karakterar, der skulearbeidet ”vinn” denne prioriteringsklemma. Slik eg tolkar dette ser elevane i utvalet på karaktersnittet frå vidaregåande som ”inngangsbilletten” til framtidsdraumane, uansett om draumen er konkretisert eller meir diffus.

Samtidig synast det som karakterane for mange er eit mål i seg sjølv. Dei knyt dette opp mot sjølvkjensla. Mange gir uttrykk for at dei set høge krav til seg sjølve. Fleire nemner også andre personar, som familie og vener, som dei ynskjer å bevise for at dei klarer det.

E: Eg likar kjensla av å få ein god karakter tilbake då. At liksom eg føler at eg faktisk har gjort noko. Ikkje berre sånn...ikkje berre fordi det er framtidsretta på ein måte, men fordi at eg...Det som motiverer meg er å få ein god karakter fordi eg likar å få tilbakemelding på at eg greier noko då på ein måte.

(Elevintervju)

Elevane er imidlertid ikkje berre motiverte av karakteren åleine. Fleire forstår karakteren som eit uttrykk for kva dei har lært i faget. Dei er opptatt av å ha med seg eit best mogleg kunnskapsgrunnlag til vidare studie slik at dei er godt rusta til dette. Liknande utsegn kom frå fleire i elevintervjua:

E: Altså det seier seg sjølv at det å få betre karakterar lærer du meir av då eller altså, då har du lært meir. Då veit du meir, så det heng jo på ein måte saman.

(Elevintervju)

Dette gjeld både den karakteren dei håper å få til slutt og dei karakterane dei har fått undervegs. Dette kan tolkast som ei summativ forståing av vurderinga.

Elevane sin faglege motivasjon og trivsel ser ut til å vere knytt til opplevinga av faget sin relevans for eige liv. Nokre av dei observerte elevsamtalene gjaldt fag som var direkte relevante for elevane sine vidare studieplanar og framtidige yrke. Ein indirekte framtidig nytte vart også opplevd i språkfag fordi elevane tenkjer at språk kan vere ein viktig ressurs i eit framtidig arbeid sjølv om det ikkje var direkte relevant. Fleire av elevane fortel om andre fag som dei opplever meningslause eller irrelevante. Imidlertid vart også fag utan nokon synleg samanheng til framtidig arbeid opplevde som interessante og nyttige. Nokre fann faga viktige fordi dei presterte godt og difor knytte det til oppfyllinga av det naudsynte karaktersnittet. Fag vart også opplevd som relevante når dei handla om fenomen elevane kan møte i sin kvardag. Slik eg tolkar dette er eit fellesstrekk at elevane på ulike måtar har klart å knyte faget til realiseringa av sitt livsprosjekt. Også der ingen direkte samanheng er tydeleg, har elevane ei oppleving av at faget er eit naudsynt og viktig skritt på vegen mot målet. Desse elevane har altså tydelege tankar om framtida si, og opplever at meistring i faga bringer dei nærare desse framtidssynska.

Elevane er som vi har sett motiverte og vert meir motiverte av tilbakemeldingane i elevsamtalen. Samtidig kan det sjå ut som kvaliteten på desse tilbakemeldingane også heng saman med eleven sin motivasjon. Som nemnt tidlegare er elevsamtalen individuell og retta mot og påverka av den enkelte elev sine behov. Fleire av elevane seier at dei opplever å få meir konkrete og konstruktive tilbakemeldingar i fag der dei er motiverte og har eit tydeleg mål om ein god karakter. Dette kan sjølvstundt også forklarast med at trivsel og meistring i faget gjer at tilbakemeldingane vert opplevd som gode. Mange av lærarane peiker likevel også på at elevsamtalen og tilbakemeldingar generelt vert opplevd som viktigare for dei faglege sterke elevane enn for mange andre. Desse elevane etterspør tilbakemeldingar og syner også gjennom sitt arbeid i faget at dei tar tilbakemeldingane på alvor. Difor opplever lærarane det ekstra meningsfullt å arbeide med vurdering for dei faglege sterke elevane og fleire seier at dei gir grundigare tilbakemeldingar til elevar som synast motiverte. Dei peiker også på at desse

elevane forventar meir og at dei difor kjenner at dei må forklare og grunngje karakterane dei gir grundigare til desse elevane. Dette kan tyde på at der er ein samanheng mellom elevane sin motivasjon og målsetjing i faget og kvaliteten på tilbakemeldingane.

4.4.2 Relasjon

Både lærarane og elevane i utvalet ser på elevsamtalen som ein av fleire arenaer i den totale og samanhengande dialogen mellom lærar og elev. Det som vert framheva særskilt med elevsamtalen er høvet til å snakke under fire auge. Dette er ein arena for å verte betre kjent, noko som særleg vert trekt fram av lærarane. Ein av lærarane seier det slik i intervjuet: *”Eg synes det er veldig greitt å få ut ein og ein elev og snakke med dei, du merker jo det at du får liksom eit anna forhold til dei etter du har hatt dei på tomannshand”*. Lærarane har mange elevar å forhalde seg til, enkelte i utvalet underviser rundt 100 elevar, der nokre fag berre har 2-3 timar i veka. Dette opplevast utfordrande i vurderingsarbeidet. Fleire av elevane seier at elevsamtalen gjer at dei kjenner seg meir sett av læraren, enn elles når dei berre er ein i mengda i klassen.

E: Eg synes det er veldig godt for motivasjonen å på ein måte få ein prat med den faglæraren, så eg skulle på ein måte ønske at eg kunne hatt ein sånn samtale med alle lærarane i kvart fag. Du føler deg meir sett då på ein måte, når det er kun du og læraren som snakkar, ikkje sant.

(Elevintervju)

Fleire elevar peiker i intervjuet på at denne opplevinga påverkar motivasjonen i faget. *”Når læraren henvender seg direkte til deg så er det lettare å bli motivert i faget då. Du føler at du har nokon på di side, på ein måte.”* (Elevintervju). Dette tyder på at elevane opplever ein samanheng mellom relasjonen til læraren og eigen motivasjon.

Elevane opplever at dei får informasjon i elevsamtalen som er avgjerande for deira faglege utvikling. Lærarane gir tilbakemeldingar i fleire fora og nyttar mellom anna også digitale læringsplattformer til å gje vurdering og informasjon. Fleire av elevane meinte imidlertid at slike tilbakemeldingar er mindre gode, og nokre hadde heller ikkje lese desse. Slike tilbakemeldingar vert opplevd som endå meir fjerne for elevane enn skriftlege tilbakemeldingar på konkrete prøver eller liknande. Slik eg tolkar elevane sine utsegn kjem elektroniske tilbakemeldingar nedst på ein opplevd rangstige over tilbakemeldingsformer. Dette er interessant med tanke på at det er snakk om fagleg sterke elevar. Når desse opplever at skriftlege tilbakemeldingsformer er lite nyttig og tungt tilgjengeleg for dei, kan ein undre seg over korleis det vert opplevd for andre elevar. Fleire av elevane seier at samtalen fungerer mykje betre som tilbakemeldingsform enn skriftleg tilbakemelding som er den mest vanlege.

E: Eg føler at det er veldig mykje lettare å forstå kva læraren meiner for eksempel med ein kommentar. Det er ikkje alltid ein kan forstå kva læraren meiner med den raude skrifta der viss du berre får utdelt, utan noka presis tilbakemelding om kvifor det står. For det står jo veldig sånn, stikkordsmessig på arka her då, så ja. Eg føler at det er ganske viktig at eg snakkar med læraren og viss eg for eksempel, viss det er noko problem eller noko, at eg får spurt og eg får svar på det eg lurar på då. Så, absolutt ja.
(Elevintervju)

I dette tilfellet var læraren noko meir nøktern når det gjaldt betydinga av samtalen som tilbakemeldingsform. Læraren til eleven over sa følgjande i intervjuet:

L: Eg sa jo for så vidt berre det same som står på arket, men det kjem jo inn to gangar då på ein måte, at du både les det og høyrer det og så kan jo dei stille spørsmål og så eg trur jo det at dei kan få meir ut av det.

(Lærarintervju)

Dette kan tolkast som at det relasjonelle er eit viktig aspekt ved informasjonsutvekslinga i undervegsvurderinga. Det at eleven får informasjonen i ei samtale under fire auge, gjer at eleven oppfattar og tar til seg informasjonen på ein annan måte enn i skriftleg form. Og samtidig overskrid dette møtet berre informasjonsutveksling, som nemnt over. Relasjonen der eleven blir sett og opplever seg anerkjent, vert ei viktig side for å forstå innhaldet i vurderinga.

Relasjonen mellom elev og lærar synast i denne undersøkinga å henge saman med kvaliteten på vurderinga. Som nemnt over opplever både elevane og lærarane i materialet at deira relasjon er god og elevane er også svært nøgde med den aktuelle læraren sin vurderingspraksis. Fleire av elevane fortel imidlertid om til dels stor forskjell i vurderingspraksis blant lærarane på sin skule og forklarar denne variasjonen mellom anna med kor godt læraren kjenner elevane.

E: Ho ser du veldig mykje til, sant. Du har mykje kontakt med ho då, og då har du også gode samtalar med ho. Medan viss du har ein faglærer i eit fag, for eksempel at du har berre ein time i veka, sant, ser veldig lite til læraren og det er oftast dei gir veldig...veldig sånn her generelle tilbakemeldingar. Ja, oftare berre sånn at dei sleng ein kommentar på (elektronisk læringsplattform,) sant.

(Elevintervju)

Lærarane på si side fortel at fokuset i vurderinga varierer etter eleven sitt behov, noko som må implisere at kjennskapen til eleven påverkar fokuset i vurderinga. Fleire av lærarane peikar også på at kor godt dei kjenner elevane betyr mykje i deira arbeid med vurdering. To av lærarane har fylgt eleven gjennom fleire år og ser på dette som ein ressurs i vurderinga.

L: I kommentarane så føler eg jo det at eg kommenterer litt ut ifrå det eg skreiv sist eller utifrå det eg veit vi har snakka om før, og utifrå...Sånn som ho her då som eg veit

at egentleg har stålkontroll på nynorsken, så kan eg seie at det er fleire feil no enn det brukar å vere, eller dette kan du egentleg.

(Lærarintervju)

Dei peiker også på at kjennskap over tid gjer at innhaldet i samtalen kan utvikle seg frå grunnleggjande "bli kjent"-tematikk, til meir djupløyande refleksjonar. Kor godt lærarane kjenner elevane kan henge saman med fleire faktorar, som til dømes kor mange elevar læraren har totalt, kor mange elevar det er i kvar klasse og kor mange timar i veka dei har saman.

Som vi har sett tidlegare kan tilbakemeldingar forståast som punkt i eleven si vurderingshistorie. Ut ifrå dette perspektivet kan læraren forståast som ein deltakar i denne historia, med ei viktig fortolkingsrolle i utviklinga av denne historia. Fylgjeleg vert kjennskap og relasjon mellom lærar og elev viktig.

L: Det er så tydeleg eit utviklingsfag då.(...)Tidlegare no i vinter så gav eg dei alle kopiane frå første året og så hadde dei, fekk dei tilbake ei heildagsprøve eller heimestil eller kva det var og så skulle dei sjølve skildre si eiga utvikling. Og då såg dei jo sjølve kva dei har blitt betre på og at språket hadde utvikla seg og liksom ja...Så det der, å sjå det og vere bevisst på den prosessen det tenker eg er veldig viktig, då. Og der kan eg hjelpe dei betre når eg er med i prosessen enn når du kjem inn på tredje året. Det synes eg...

(Lærarintervju)

Fleire av elevane gav i intervjuet også uttrykk for at dei ofte er usikre på korleis det har gått i dei formelle vurderingssituasjonane og er spente på kva karakter dei har fått. Som vi har sett er også vektning av situasjonar knytt opp mot grunngeving av karakterantydning sentralt i nokre av samtalen. Dette kan tolkast som at elevane ikkje har ein funksjonell kompetanse i eigenvurdering eller at vurderingskriteria er uklare for dei. I så fall kan dei bli avhengige av læraren sin ekspertise som forvaltar av faget og av eleven sin vurderingshistorie. Det kan imidlertid også vere grunna på ei usikkerheit på eigne evner, eller iallfall ei manglande tryggleik på eiga vurdering. Nettopp fordi karakterane får så stor betyding for dei kan det å søkje tryggleik opplevast som ekstra viktig. Mange av lærarane framheva nettopp det å gi elevane tryggleik på at dei var "gode nok" som noko av det viktigaste i elevsamtalen for dei fagleg sterke elevane.

Det individuelle fokuset i elevsamtalen gir fleksibilitet til å ta opp det som er viktig for den enkelte. I dei observerte elevsamtalen ser dette ut til å fungere godt fordi det er ein gjensidig dialog der begge partane tar opp tema dei er opptatt av. Elevane i utvalet er også tydelege på at dei tør å spørje om det er noko dei saknar eller lurar på. Dette gjeld både i elevsamtalen og elles. Samtidig seier fleire av lærarane at dei gløynte ting dei hadde tenkt på på førehand, fordi det dukka opp andre tema som fekk fokus. I lys av det individualiserte preget og dei store variasjonane eg oppsummerte innleiingsvis, kan ein undre på om lite

systematikk kan føre til at ting som er viktige likevel glepp ut fordi det ikkje vert sett tydeleg nok på dagsordenen. Dersom relasjonen mellom lærar og elev samt eleven sin eigen motivasjon og drivkraft er ein viktig faktor i kvaliteten på elevsamtalen, kan dette vere bekymringsfullt med tanke på elevar som i mindre grad opplever desse samanhangande.

4.4.3 Elevsamtalen sin funksjon for læraren sitt arbeid

Som vi har sett over får elevsamtalen direkte innverknad for elevane vidare. Også indirekte gjennom læraren sitt arbeid med vurdering for læring og tilpassa opplæring kan elevsamtalen ha ein funksjon for elevane. Eg vel difor også å presentere funn knytt til lærarane si oppleving av elevsamtalen sin funksjon for eige arbeid.

Fleire av lærarane gir uttrykk for eit noko ambivalent forhold til elevsamtalen. Alle lærarane opplever den som viktig for å bli kjent med og utvikle ein relasjon til elevane. Samtidig ser mange av dei vanskar knytt til gjennomføringa av elevsamtalen fordi det ikkje er knytt ressursar konkret til dette. Spørsmålet for dei vert då om det er verdt det.

L: No har eg halde på med dette i ei veke då (...)og då sit jo dei andre inne og dei jobbar litt men mest prat, og mest surr(...)sånn at det er veldig ineffektiv undervisning då. (...) Altså, eg likar å ha elevsamtaler, eg synes det er nyttig, og eg trur dei lærer noko av det, eller at dei har utbytte av det, men det ein elev då som har utbytte mot at det sit 26 og ikkje har så mykje utbytte. (...) Det er akkurat det her, kva skal du prioritere, kva er det viktigaste?

(Lærarintervju)

Lærarane freistar å løyse utfordringane med gjennomføring på ulike måtar. Nokre vel å gi gruppa skriftlege oppgåver å jobbe med medan ein og ein elev vert tatt ut, men samtidig kan dette gje meirarbeid for læraren gjennom meir retting av oppgåver. Fritimar og lunsjpausar vert også nytta for å klare å gjennomføre samtalene, medan ei av lærarane vel å kutte i tal på samtaler for dei elevane ho har lite. Ei av lærarane vel å spreie samtalene utover semesteret for at det skal gå minst mogleg utover undervisninga, og har difor elevsamtaler frå januar til mai. Rekkjefylgja blir til etter kva behov ho ser hjå elevane slik at svake eller lite motiverte elevar gjerne vert prioritert tidleg i semesteret og den motiverte, sterke eleven gjerne kjem relativt seint i semesteret. Då vert innhald og funksjon noko anna enn om den kom tidleg. Praktiske spørsmål knytt til ressursar og organisering kan altså få innverknad på den opplevde nytten av elevsamtalen, både for læraren men også direkte for den fagleg sterke eleven.

Lærarane inviterer elevane inn i elevsamtalen og er opptatt av å lytte til deira synspunkt. I dei fleste av samtalene i materialet handlar likevel eleven sine innspel om å delta med eigenvurdering og respons på lærarane si vurdering. Elevane fortel i intervjuat at dei opplever at dei kan spørje dersom dei har behov, men dei har ikkje særleg spørsmål ut over

karakterantydninga. Fleire av elevane gir uttrykk for at dei trur andre som eventuelt har behov for det kan ta opp ting og kome med innspel. Sjølv har dei ikkje har hatt problem med faget eller undervisninga og difor har det ikkje har vore aktuelt for dei å ta opp eventuelle endringar eller tilpassingar. Dette kan tolkast på fleire måtar. Det kan vere at elevane er passive mottakarar av lærarane si undervisning, og i liten grad reflekterer over den og egne behov. Det er imidlertid fleire ting som tyder på at dette ikkje er tilfellet. Ingen av elevane i materialet sakna faglege utfordringar. Dei meiner at dei kjem så langt dei ynskjer og at det er deira eige ansvar å gjere det som skal til for å lære i faget.

E: Når vi har nådd alle kompetansemåla og liksom kan det dei vil vi skal kunne eller det som vi er nøydt til å kunne her då trur eg at ein kjem ikkje vidare utan at ein gjer det sjølv. Altså dei seier jo alltid sånn...vil de vite meir om dette så gå på desse sidene og dette kan de lese meir om i...bla, bla...sanne ting då.

(Elevintervju)

Denne utsegna, som er typisk for fleire av elevane, kan tolkast på fleire måtar. På den eine sida kan ein undre seg over kva det inneber å ha nådd alle kompetansemåla. Det kan tolkast som ei lærarstyrt undervisning der elevane i liten grad er involvert i vurderingsprosessen gjennom formulering av læringsmål. Samtidig jobbar elevane i utvalet hardt for dei gode resultata dei oppnår. Ein kan forstå utsegna slik at den gjeld framtida, det å nå alle kompetansemåla er noko dei framleis opplever å strekkje seg mot. Dette kan tolkast som at elevane i undersøkinga opplever at opplæringa er tilpassa deira behov og føresetnader. Dei trivst godt og er nøgde både med undervisninga, vurderinga og eiga utvikling, noko som er med å støtte opp om ei slik tolking. Ein kan likevel spørje seg om ikkje det kunne vere rom for å utfordre elevane i endå større grad i desse samtalene, både når det gjeld å reflektere rundt målsetjingar og når det gjeld tilpassing og vidareutvikling av undervisninga.

I to av samtalene etterspør likevel lærarane konkret informasjon frå elevane, med intensjon om å nytte denne i planlegginga av undervisninga. Ein av lærarane spurde eleven direkte om innspel for at undervisninga skulle bli endå betre. Eleven fortalde i elevintervjuet etterpå at dette var vanleg og at han merka i undervisninga at læraren tok det på alvor. Læraren på si side var svært opptatt av variasjon i undervisninga som ein motivasjonell faktor for elevane. Denne eleven opplevde dette som den viktigaste funksjonen til elevsamtalen, endå viktigare enn dei faglege tilbakemeldingane. Ein annan av lærarane i materialet nytta elevsamtalen til å spørje kva eleven skal studere vidare. I dette tilfellet hadde eleven valt å halde fram med faget vidare og hadde også ein framtidsdraum knytt til fagområdet. Læraren gav i intervjuet uttrykk for at det er viktig å kjenne til elevane sine faglege interesser og framtidsmål, fordi ho nyttar denne kjennskapen til å knyte undervisninga til eleven sine

interesseområde. Ved å ha eit tydeleg fokus på kva dei ulike emna i undervisninga og læreplanmåla høyrer til slags fagområde, prøver ho å synleggjere kva kompetansen kan nyttast til vidare. Dette meiner ho er særleg viktig for dei fagleg sterke elevane. Å motivere dei til fagleg utvikling handla for henne ikkje om å gje ekstra oppgåver, sjølv om dei hadde kapasitet til dette: ”Mengde det drep motivasjonen, det. Gode elevar får meir oppgåver, og det drep heile lysta til å fortsette.” (Lærarintervju). I staden var læraren opptatt av å knyte an til eleven sine egne interesseområde. Dette opplever ho motiverer dei og kan vere med på å leie dei til å utforske vidare, basert på eiga nysgjerrigheit. Slik eg tolkar dette handlar det om å motivere elevane gjennom å knyte an til interesse for faget og oppleving av relevans for eige liv. Dette er interessant med tanke på det vi har sett over om elevane sin motivasjon. Opplevd relevans til eige livsprosjekt var viktig i så måte. Det kan då synast underleg at ikkje elevane sine framtidsmål og faga sin relevans i større grad var eit tema i fleire av samtalene.

4.5 Samanfating av sentrale funn

I dette kapitlet har eg presentert funn frå datamaterialet i undersøkinga. Datamaterialet gir samla sett eit breitt og variert bilete av undervegsvurdering slik denne vert gitt til fagleg sterke elevar i elevsamtalen. Det er likevel nokre funn som peiker seg ut som særleg interessante i lys av problemstillinga. Avslutningsvis vil eg samanfatte og framheve dei mest sentrale og interessante funna med tanke på vidare drøfting.

I elevsamtalene i denne undersøkinga får elevane både retrospektive og prospektive tilbakemeldingar som identifiserer både sterke og eventuelle svakare sider ved elevane sine faglege prestasjonar. Elevsamtalene framstår som anerkjennande møte, både gjennom det konkrete innhaldet i tilbakemeldingane og gjennom den gode relasjonen som pregar samtalene. Særleg viktig i så måte framstår dei samanhengane som vert trekte i eleven si vurderingshistorie. Lærarane synast å orientere tilbakemeldingane etter kompetansemåla og fagspesifikke tematiske inndelingar. Samtidig ser elevane ut til å ha hovudfokus på karakterar og konkrete faglege prestasjonar. Samla sett kan det sjå ut til at ei summativ forståing av vurdering er framtrudande hjå elevane.

Dei presenterte funna tyder på at elevsamtalen har ein viktig funksjon for å byggje relasjon og å styrke eleven sin motivasjon for vidare arbeid i faget. Refleksjonar om læringsprosessar og fagleg utvikling ser ut til å vere knytt fyrst og fremst til karakteroppnåing og faglege prestasjonar. Individuelle mål, eventuelle behov for tilpassing eller faglege utfordringar og tilbakemeldingar frå elevane på undervisninga er i mindre grad til stades. Elevane i utvalet opplever imidlertid at elevsamtalene fungerer svært godt for dei, fordi dei får

den informasjonen dei opplever som viktig, nemleg grunngeving av karakterar og antyding om ei mogleg framtidig karakteroppnåing. Denne informasjonen får ein viktig funksjon for det vidare arbeidet i skulefaget for desse elevane, noko som ser ut til å ha samanheng med to aspekt.

For det fyrste er elevane svært motiverte og ambisiøse når det gjeld å prestere godt i skulen. Denne motivasjonen ser ut til å henge saman med at elevane opplever dette relevant for realiseringa av sitt eige livsprosjekt. Elevane jobbar hardt for å oppnå gode resultat og etterspør og brukar dermed også informasjon om fagleg ståstad og utvikling frå lærarane. Samtidig tyder funna på at mange lærarar gir grundigare og meir konkrete tilbakemeldingar til elevar som er motiverte og etterspør og brukar slik informasjon. Motivasjon ser med andre ord ut til å gje ein vekselverknad som fungerer gjensidig forsterkande for elev og lærar.

For det andre ser relasjonen mellom lærar og elev ut til å vere ei viktig side ved undervegsvurderinga. Elevsamtalen gir høve til å knyte enkeltepisodar saman til ei samanhengande vurderingshistorie. Kontinuitet og kjennskap vert viktig for å skape desse samanhengane. Kor godt læraren kjenner eleven har betydning for kvaliteten på vurderinga. Elevane opplever også vurderinga som betre og meir konkret når den vert gitt i samtale enn skriftleg. Samtidig som relasjonen er viktig for kvaliteten på undervegsvurderinga, er elevsamtalen også ein arena for å utvikle denne relasjonen.

Sett i lys av drøftingane i kapittel 2, kan desse funna synast overraskande positive, både med tanke på kva dei fortel om vurderingspraksis og om fagleg sterke elevar si oppleving av skulen. Både det at elevane var så nøgde med tilbakemeldingane og det sterke fokuset dei hadde på karakterar og prestasjonar var overraskande funn. Likevel synast funna å stå i ein samanheng. Elevane sin motivasjon, innsats og ambisjonar i skulen, og dei positive relasjonane mellom elevar og lærarane synast å inngå i positive prosessar som innverkar på kvarandre, slik at elevane opplever å få utvikla seg fagleg og arbeide mot mål som er viktige og relevante for dei.

5. DRØFTING

Analysen av empirien i det føregående kapitlet dannar utgangspunkt for drøftinga vidare. Som avrundinga av kapitlet indikerte var nokre av funna til dels overraskande. Korleis kan så funna forståast i lys av teori og forsking eg har drøfta tidlegare i oppgåva? I dette kapitlet vil eg drøfte dei mest sentrale funna opp mot relevante teoretiske perspektiv og forsking som er skildra i kapittel 2. I den samanheng er det viktig å hente fram att problemstillinga for oppgåva: "Kva innhald og funksjon har undervegsvurderinga i elevsamtalen for fagleg sterke elevar i vidaregåande skule?". Drøftinga i dette kapitlet skal utforske og utdjupe dette spørsmålet. Dette inneber at sjølv om det kan vere freistande å drøfte funn knytt til elevsamtalen og undervegsvurdering meir generelt, så vel eg å spisse drøftinga opp mot det innhaldet og funksjonen dette kan ha for fagleg sterke elevar. Samtidig er det viktig å halde fram at denne undersøkinga ikkje har hatt til hensikt å evaluere arbeidet lærarane gjer med vurdering. Føremålet er heller å utvikle ei djupare forståing for dynamikken i dei vurderingsprosessane som lærarane og dei fagleg sterke elevane tar del i. Drøftinga i dette kapitlet vil ha dette for auge.

5.1 Elevsamtalen og undervegsvurdering

Funna frå denne undersøkinga tyder på at elevsamtalen er ein viktig arena for elevane der dei opplever å få konstruktive tilbakemeldingar dei har nytte av vidare. Tidlegare forsking har antyda nokså store variasjonar i innhaldet i elevsamtalen og korleis den vert opplevd (Alvestad, 2008; Eriksen et al., 2011; Sandvik & Buland, 2013). I så måte var det interessant å finne at samtlige elevar hadde såpass positive opplevingar knytt til elevsamtalen i denne undersøkinga. Det er ikkje mogleg å årsaksforklare dette utifrå materialet i undersøkinga, noko som heller ikkje var hensikta med undersøkinga. Imidlertid er det interessant å drøfte nokre av dei samanhengane som framstod som viktige. Mellom anna fekk elevane tilbakemeldingar som både identifiserte styrker og svakheiter ved den kompetansen dei hadde synt, og dette danna utgangspunkt for tilbakemeldingar som gav råd for det vidare arbeidet i faget. Dette er viktige sider ved tilbakemeldingar fordi det er med å gi svar på korleis utviklinga har vore og kva som er dei neste stega i høve måla for læringa (Black & William, 1998; Hattie & Timperley, 2007). Samtidig kan det vere betimeleg ut ifrå datamaterialet å spørje seg korleis målet, slik det vert omtala hjå Hattie og Timperley (2007, s. 88), vert forstått i vurderingspraksisen i undersøkinga mi. For elevane kan det sjå ut til at sluttkarakteren i faget er det målet dei orienterer seg etter. Dette kan tolkast som at ei

summativ forståing av vurdering er framtredeane hjå dei fagleg sterke elevane. I eit slikt perspektiv kan ein undre seg over om elevane sin etterspørsel etter konkrete prospektive tilbakemeldingar handlar om å søkje etter hint for å sikre seg bestemte karakterar (Black & Wiliam, 1998, s. 9). På den andre sida var lærarane opptatt av å knyte an til kompetansemåla. Det kan tenkjast at summative aspekt får fokus fordi sluttvurderingar i enkeltemne får ein milepelfunksjon i det lange tidsspennet (Hartberg et al., 2012). Også tidlegare forskning på vurdering finn at undervegsvurderinga i vidaregåande skule ofte omfattar både summative og formative aspekt (Hodgson et al., 2010b). Det at lærarane legg vinn på å knyte samanhengar på langs av dei ulike bolkar og å knyte an til læreplanen og kompetansemåla, kan likevel tolkast som at dei freistar å nytte dei summative prøvene formativt, slik Black et al. (2003, s. 53) nemner. Likevel synast fokuset på karakterar å henge saman med individuelle trekk og behov i den enkelte elevsamtalen. Funna indikerte at elevane sine ynskje og behov kretsar rundt tryggleik og stadfesting av karakter. Dette hang igjen saman med elevane sin motivasjon, noko eg vil kome tilbake til seinare.

Elevane i undersøkinga var godt nøgde med undervegsvurderinga og elevsamtalen vart opplevd positivt frå begge sider. Dette treng imidlertid ikkje å vere einstyddande med at kvaliteten på vurderinga er god eller at den fører til fagleg utvikling. Sagt med andre ord: Elevane fekk det dei vil ha, men fekk dei det dei treng? Dette er ikkje spørsmål denne undersøkinga kan svare på, men det likevel er verdt å reflektere over slike spørsmål. Funna kan tyde på at grunngeving av og antydingar om karakterar fekk stort fokus og var viktig for elevane. Det er viktig å spørje seg om vurdering for dei sterkaste elevane kan bli redusert til å grunnje karakteren eller om det også vert rom for å peike på vegar til vidare fagleg utvikling. Dette må forståast i relasjon til kva mål ein set i opplæringa. Smith (2009) peiker på at elevar som alt presterer høgt også har behov for å kunne setje seg endå høgare mål, også om det tyder å sikte høgare enn måla i læreplanen. Dersom karakteroppnåing vert hovudfokuset for elevane kan ein spørje seg om det kan setje eit tak på læringa deira. Dette handlar imidlertid ikkje berre om innhald og kvalitet i dei konkrete tilbakemeldingane, men heilskapen i den dialogen lærar og elev har om vurdering og læring. Ein kan heller ikkje forstå vurdering isolert ved å studere dei enkelte kommentarane, fordi vurdering heng tett saman med alt som skjer i klasseromet, undervisning, læringsmiljø, og lærar-elevrelasjonen (Engh, 2011).

Den presenterte empirien synte ulikskapar i innhald og fokus mellom dei halvårlege elevsamtalene og elevsamtalene som var knytte til eit konkret elevarbeid. Desse variasjonane kan vi forstå i lys av Dysthe (2008) si inndeling i ulike tidsspenn knytt til tilbakemelding. Det synast naturleg å knyte fyrstnemnde elevsamtaler til det lange tidsspennet. Sistnemnde

elevsamtaler kan likeeins forståast ut ifrå det mellomlange tidsspennet der ein avgrensa tidsperiode eller temabolk utgjer eininga. Dysthe framhevar nettopp elevsamtalen som ein viktig vurderingsreiskap i det lange tidsspennet. Hartberg et al. (2012, s. 39) sitt omgrep ”den lange kompetansereisen” framhevar tidsdimensjonen som viktig i elevane si utvikling. Milepelar er viktig i så måte som hjelpemiddel for å orientere seg på denne reisa. Elevsamtalene i denne undersøkinga kan i lys av dette forståast som å ha milepelfunksjonar i ulike tidsspenn i den same kompetansereisa.

Hartberg et al.(2012) peiker på betydinga av å knyte saman milepelar til ei samla reise mot det endelege målet i kvart fag. Eit fokus på delkompetansar i dei enkelte vurderingssituasjonane kan i motsett fall føre til ei fragmentert oppfatting av opplæringa og den fagkompetansen ein skal utvikle. Funna mine tyder på at slike samanhengar nettopp vert knytte i elevsamtalene, noko eg har kalla eleven si vurderingshistorie. Hattie og Timperley (2007, s. 86) held fram tre sentrale spørsmål som tilbakemeldingane i vurderinga må besvare: kva er målet, korleis er progresjon i retning målet, og kva bør ein gjere for å betre denne progresjonen? Funna syner at elevane får konkrete tilbakemeldingar som både er retrospektive og prospektive og gir informasjon som kan knytast opp mot desse spørsmåla. Likevel synast det å vere samanhengane som vert knytte, meir enn dei enkelte tilbakemeldingane, som er med og gjev svar på slike spørsmål. Gjennom å knyte dei samanhengane som eg har kalla vurderingshistorier, kan elevsamtalen synast å vere ein arena for å stille, reflektere rundt og finne svar på desse spørsmåla. Funna tyder på at dette opplevast særleg viktig for dei fagleg sterke elevane.

5.2 Motivasjon

Funna mine tyder på at elevane sin motivasjon spelar ei viktig rolle i elevsamtalen. Motivasjon er, som vi såg i kapittel 2, ein av fleire personlege faktorar hjå eleven som kan spele inn i prosessen med å utvikle kompetansar (Gagné, 2010). Likevel var betydinga av motivasjonen og at den høge motivasjonen var eit så tydeleg trekk ved elevane, til dels eit overraskande funn. Fordi føremålet med undersøkinga ikkje primært fokuserte på motivasjon, er imidlertid ikkje datamaterialet detaljert nok til å gjere djupneanalyser av ulike aspekt ved elevane sin motivasjon. Motivasjonsteori er eit omfattande forskingsfelt og det er ikkje mogleg å drøfte alle sider her. Motivasjon er også eit komplekst fenomen som består av mange ulike komponentar og vurdering kan influere desse både i positiv og negativ retning (Harlen, 2012). Eg vil difor i denne delen av oppgåva drøfte nokre trekk ved motivasjon som

framstod som sentrale for elevane i datamaterialet, og som synast å ha relevans for problemstillinga i oppgåva.

Høge målsettingar var ein viktig del av elevane sin motivasjon. Samtidig hang ambisjonane om gode karakterar saman med framtidsdraumane deira. I fylgje Zimmerman (2008, s. 268) påverkar måla ein set både val av aktivitetar og merksemda ein rettar mot desse, innsatsen ein set inn, uthaldenheit for å nå måla, og dei kjenslemessige reaksjonane ein opplever rundt læring og meistring. For å ha ein positiv motivasjonell effekt bør måla vere spesifikke, utfordrande men oppnåelege, og anten nær i tid eller organiserte hierarkisk på veg mot eit meir langsiktig mål. Slike mål fører til at ein er meir effektiv og uthaldande og set inn ein større innsats for å nå desse. Dette synast å samsvare godt med funna mine. Likevel var ikkje elevane alltid sikre på at måla var oppnåelege. Det var nettopp denne stadfestinga frå læraren av at målet var innan rekkjevidde som dei søkte i elevsamtalen. I så måte er det også interessant at elevane sjølve hadde sett seg høge mål i skulen som igjen var relaterte til framtidsmåla deira, men at lærarane i varierende grad var innforstått med desse måla. Elevsamtalen synast å vere ein potensiell arena for å samtale om og sette eksplisitte mål. Med tanke på betydninga det kan ha for elevane, kan ein undre seg over at det synast å vere ein så liten del av samtalen.

Elevane sine forventningar til elevsamtalen kretsa i stor grad rundt spørsmål som: ”Korleis ligg eg an? Kan eg framleis klare det?” Desse forventningane kan også forståast ut ifrå omgrepet meistringsforventning som viser til oppfatningar om kor vidt ein kan klare å gjere det som skal til for å oppnå eit bestemt utkome (Bandura, 1997). Slike oppfatningar påverkar akademiske prestasjonar, uavhengig av dei kunnskapane og ferdigheitene eleven innehar. Blant kjeldene til slike oppfatningar nemner Bandura meistringserfaringar og verbale overtalingar, til dømes i form av tilbakemeldingar i vurderinga. Han påpeiker imidlertid at verbale overtalingar kun gir ei god meistringsforventning dersom dei er truverdige og kan knytast til ekte meistringsopplevingar. Tilbakemeldingane i funna mine er ikkje nødvendigvis identisk med verbale overtalingar. Likevel kan det synast som lærarane sine tilbakemeldingar saman med gjennomgangen av elevane sin synte kompetanse i elevsamtalane gir elevane tryggleik og overbevising om at dei kan klare å nå måla sine. Når lærarar minner elevane sine på tidlegare meistringserfaringar og gjev høve til å reflektere over konkret fagleg meistring og strategiar som har ført til suksess kan dette vere ei viktig kjelde til auka meistringsforventning (Pajares, 2008, s. 126). Dette har vi sett var sentralt i elevsamtalene.

Det er vanleg innan motivasjonsteori å skilje mellom indre og ytre motivasjon (Deci & Ryan, 1985, s. 34-35). Indre motivasjon handlar om å gjere noko fordi det opplevast

interessant og lystbetont i seg sjølv, og gjev ei oppleving av å vere kompetent. Ytre motivasjon handlar om å gjere noko av andre grunnar enn lyst og interesse, til dømes for å oppnå noko. Forsking tyder på at belønning for skularbeid kan svekkje elevane sin indre motivasjon for aktivitetane (Deci, Koestner, & Ryan, 2001). Karakterar kan forståast som ei form for belønning, og det kan synast nærliggjande å tolke funna mine som at dei fagleg sterke elevane var ytre motivert. Harlen (2012) peiker imidlertid på at sjølv om det har vore vanleg å framheve indre motivasjon som det ideelle i skulen så er det i praksis vanskeleg å skilje kategorisk mellom dei to formene for motivasjon. Karakterar kan ifylgje henne også forståast som eit symbol på det ein har lært og såleis tolkast inn i ei indre motivering. Shunk et al. (2008) peiker på at indre og ytre motivasjon kan forståast som to separate former for motivasjon, og at elevane kan ha meir eller mindre av begge. Fleire av elevane i undersøkinga mi fortalde også om glede over faget og at dei opplevde karakterane som ei stadfesting av meistring. Slik kan den faglege utviklinga deira også forståast som indre motivert.

Boekaerts (2010, s. 74) peiker på at elevar vekslar mellom og søker ei balanse i to hovudprioriteringar i skulesettingen: å utvide eller beskytte ressursane sine. Når dei engasjerer seg i aktivitetar for å auke ressursane sine er det fordi dei opplever aktivitetane som verdifulle for dei og som noko dei meistrar, eller fordi dei opplever at det kan vere naudsynt for å oppnå noko dei ynskjer. Funna mine tyda på ei slik balansegang for elevane, der energi og ikkje minst tid vert dradd mellom dei ulike faga, med avsluttande karaktersnitt som mål. Samtidig kjenner dei også på balansegangen mellom skularbeid og venner og fritidssyslar. Informasjonen i undervegsvurderinga ser ut til å bidra når dei gjer desse avvegingane og kan gjere at eleven finn det verdt å satse meir på å auke kompetanse og karakter. Å oppnå målet gjer at dei opplever innsatsen som verdt det. På den andre sida kan lite konkrete tilbakemeldingar gjere at eleven opplever det usikkert og nedprioriterer faget til fordel for andre fag. For nokre av elevane i undersøkinga mi vart nettopp slike forhold viktigare for vala deira enn fagleg interesse. Dei var interesserte, jamt flinke og fekk gode karakterar i alle fag, men prioriterte faga dei opplevde å få grundigast tilbakemelding i. I lys av dette kan det vere betimeleg å spørje seg kor vidt variasjonar i kvaliteten på undervegsvurderinga også kan påverke vegval i vidare utdanning. Undersøkinga mi kan ikkje gje svar på dette, men det er eit spørsmål der vidare forskning hadde vore interessant.

Funna antyder ein samanheng mellom motivasjon og opplevd kvalitet på undervegsvurderinga. Sjølv om elevane var høgt motiverte for skulen var dei ikkje like motiverte i alle fag. Fleire nemnte at dei fekk mindre konkrete tilbakemeldingane i slike fag og synes det var vanskelegare å vite korleis dei kunne prestere betre der. På den andre sida var

det fleire av lærarane som fann det enklare å gje grundige konstruktive tilbakemeldingar til dei elevane som verka motiverte. Dette kan også settast i samanheng med at lærarane opplever ei ressursknappleik, og at dei lettare prioriterer dei elevane som sjølve etterspør og syner at dei faktisk nyttar tilbakemeldingane dei får. Funna samsvarar med Viddal (2007) som fann at høgt motiverte elevar i større grad fekk dialogiske tilbakemeldingar enn umotiverte elevar. Funna mine gir ikkje grunnlag for å seie noko om kausalitet, men det er interessant at både lærarane og elevane fortalde om liknande opplevingar. Skinner og Belmont (1993) fann også ei gjensidig påverknad mellom læraråttferd og elevmotivasjon, der lærarane tenderer til å behandle elevar med lav motivasjon og høg motivasjon på ulike måtar som igjen ser ut til å forsterke eleven sitt nivå av motivasjon og engasjement i undervisninga. Dette kan antyde at motivasjon kan påverke begge vegar og såleis verke forsterkande for dei elevane som alt er høgt motiverte.

Bandura (1997) peikar på at meistringforventning har sjølvstendig forklaringskraft på prestasjonar uavhengig av andre personlege eigenskapar som evner. Dette inneber at elevar med gode evner men lav motivasjon og tru på eiga meistring presterer dårlegare enn elevar med like gode evner men høg motivasjon og meistringstru. Vi har også sett at Gagné (2010) peiker på motivasjon som ein viktig faktor i utviklinga av evner. I undersøkinga mi fann eg elevar som hadde høge mål, høg motivasjon og stor arbeidsinnsats og presterte godt. Elevsamtalen og undervegsvurderinga var med å bygge opp under og forsterke desse prosessane. Når forskning tyder på at mange elevar med gode akademiske evner likevel ikkje opplever ei god fagleg utvikling i skulen, kan ein spørje seg om dette kan henge saman med lavare meistringstru og motivasjon. Dette kan ikkje undersøkinga mi svare på, men vidare forskning på temaet hadde vore interessant.

5.3 Relasjon

Funna i denne undersøkinga tyder på at relasjonen mellom elev og lærar har samanheng med den opplevde kvaliteten på undervegsvurderinga. Lærar-elevrelasjonen har vorte framheva som ein av dei viktigaste faktorane for elevar si læring gjennom to store metaanalyser i seinare år (Hattie, 2009; Nordenbo, Larsen, Tiftikci, Wendt, & Østergaard, 2008). Tidlegare forskning har imidlertid synt at høgtpresterande elevar ikkje nødvendigvis opplever læringsmiljøet og læraren som støttande for eiga utvikling (Cosmovici et al., 2009; Skaalvik & Skaalvik, 2006). Det var i så måte positivt å finne fagleg sterke elevar som nettopp opplevde ein god relasjon og støtte frå læraren sin. På den andre sida fann Federici og Skaalvik (2014) nyleg at det var dei elevane som presterte best i skulen som også i størst grad

opplevde lærarane som støttande. Funna mine om variasjonar i opplevingane med andre lærarar kan imidlertid tolkast som at dette ikkje er eintydig, men avhengig nettopp av den enkelte lærar-elevrelasjon. Dette samsvarar også med funn frå forskning på elevsamtalen (Alvestad, 2008; Sandvik & Buland, 2013). Samtidig kan også utvalsprospdyrene bidra til å forklare dei positive funna i mi undersøking, fordi det er meir truleg at lærarar og elevar som er motiverte og opplever relasjonen som uproblematisk samtykker til deltaking, enn dei som har mindre positive relasjonar og motivasjon. Dette gjer imidlertid ikkje funna mindre gyldige, som eg har drøfta i kapittel 3, og såleis kan desse funna bidra til å nyansere noko biletet av fagleg sterke elevar sin situasjon i skulen.

Forsking tyder på samanheng mellom lærar-elevrelasjonen og elevane si tilpassing og prestering i skulen. Mellom anna predikerer lærar-elevrelasjonen i tidleg barndom både akademiske resultat og åtferd gjennom grunnskulen (Hamre & Pianta, 2001). Relasjonar har altså ei sjølvstendig forklaringskraft med tanke på prestasjonar i skulen, utover evner og innsats. Når det gjeld eldre elevar fann Furrer og Skinner (2003) at oppleving av tilhøyrsløse til læraren er sterkare knytt til engasjement i skulen enn det er for yngre. Dei fann også at elevar som var engasjerte i skulen ved starten av skuleåret opplevde ein stadig auke av dette engasjementet ut over skuleåret. Samanhengar mellom lærar-elevrelasjonen og elevtilpassing i skulen er også funne i norsk skulesetting (Drugli, 2013). Slike funn samsvarar godt med funna mine der elevane både opplevde gode relasjonar til lærarane og presterte godt og var godt tilpassa skulen, både etter eigne og lærarane sine utsegn. Det er likevel ikkje råd å seie noko om årsakssamanhengar i undersøkinga mi. Om ein ser dette i lys av Gagne (2010) kan ein imidlertid antyde at den gode relasjonen til lærarane er blant fleire faktorar som synast å medverke i den gode utviklingsprosessen som elevane er inne i.

Pianta (1999) peiker på at trekk ved både lærar og elev inngår i relasjonen og påverkar kvarandre gjensidig. Dette kan indikere at til dømes trekk ved eleven sin motivasjon og innsats som drøfta over, også inngår som viktige trekk i den aktuelle lærar-elevrelasjonen, slik også funna mine antyder. Som nemnt tyder forskning også på ein gjensidig forsterkande samanheng mellom lærar og elev si involvering og engasjement i skulesettingen (Skinner & Belmont, 1993). Ein kan då samtidig spørje seg om elevar som av ulike grunnar opplever relasjonen til læraren sin som mindre god heller ikkje opplever at undervegsvurderinga er med på å byggje opp under den faglege utviklinga. Det vil i så fall vere bekymringsfullt. Som drøfta i kapittel 2 kan det synast som lærarane si oppfatting av elevane sitt faglege nivå også heng saman med åtferdsmessige trekk som tilpassing til skulen og tempo i arbeidet (Idsøe & Skogen, 2011; Skaalvik & Fossen, 1995). Det fins antydningar i materialet mitt om

samanhengar mellom relasjon og opplevd kvalitet på undervegsvurderinga, både i fylgje elevane og lærarane i materialet, men det er ikkje mogleg å gje noko utfyllande svar på spørsmålet utifrå denne undersøkinga. Det er likevel eit spørsmål som hadde vore interessant å forske vidare på.

Funna i undersøkinga mi kan antyde at relasjonelle aspekt er ein viktig del av undervegsvurderinga. Den gode relasjonen framstår som viktig for at elevane opplever tilbakemeldingane som relevante og nyttig. Eit interessant forskingsfunn i så måte er at emosjonell støtte frå læraren, i tydinga venlegheit, varme og omsorg, og instrumentell støtte, i tydinga fagleg hjelp og rettleiing, konstituerer to separate sider ved lærarstøtte, men med ein høg korrelasjon (Federici & Skaalvik, 2014). Dette inneber at elevar som opplever læraren som emosjonelt støttande sannsynlegvis også opplever god fagleg støtte og motsett. Federici og Skaalvik antyder fleire moglege tolkingar. Mellom anna kan det henge saman med at elevane som får god fagleg støtte også opplever relasjonen som god. Samtidig kan det også hende at lærarane som har den beste relasjonen til elevane også er mest opptatt av elevane si faglege utvikling. Igjen er det viktig å peike på at årsakssamanhengar ikkje kan finnast ut ifrå undersøkinga mi. Ein kan imidlertid peike på at tilbakemeldingane i elevsamtalen har både relasjonelle og meir instrumentelle sider. Det kan synast som nettopp samspelet mellom desse gjer at elevane opplever dei særleg verdifulle. Sjølv om innhaldet i tilbakemeldingane ikkje nødvendigvis var annleis enn om dei var gitt skriftleg, opplevde elevane dei som meir konkrete og forståelege gitt i samtalen og dei fekk også større betyding for vidare arbeid enn skriftlege tilbakemeldingar.

Ei anna side ved relasjonen si betyding for undervegsvurderinga er at lærarane i empirien min synast å ha ei rolle som fortolkar og rettleiar i eleven si vurderingshistorie. Dette inneber at relasjonen til læraren er viktig også i form av kontinuitet, ikkje berre kvalitet. Dysthe (2008) peiker på viktigheita av å følgje eleven si utvikling over tid. Kjennskapen læraren har til eleven si historie kan gjere at utvikling over tid vert synleggjort og bidrar til tryggleik og meistringskjensle. Samtidig baserer funna mine seg på informantar som opplever ein god relasjon. Det er mogleg at relasjonar som opplevast mindre gode eventuelt kan virke inn på undervegsvurderinga på andre måtar. Dette er det ikkje grunnlag for å seie noko om i denne oppgåva men det er spørsmål som hadde vore interessante og aktuelle å forske vidare på.

5.4 Elevsamtalen og fagleg sterke elevar

I denne undersøkinga fann eg at dei fagleg sterke elevane trivdest og presterte svært godt og opplevde at dei i skulen fekk realisere sine evner og forfylgje sine mål i livet. Funna indikerer at elevsamtalen har ein funksjon med å auke og gje retning til motivasjon og innsats hjå fagleg sterke elevar som har sett høge mål, er motiverte og arbeider hardt for å nå dei. Informasjonen elevane fekk i elevsamtalen nytta dei i planlegging og strukturering av vidare innsats i skulearbeidet. Slik forstått heng dette ikkje berre saman med motivasjon men med sjølvregulering (Schunk & Zimmerman, 2008). Zimmerman (2008, s. 280) peiker på at målsettingar og motivasjonelle aspekt som meistringsforventning, korleis elevane opplever verdien av skulearbeidet og deira forventa utkome, verkar saman i sjølvregulert læring. Om vi ser dette i lys av Gagné (2010) sin modell, kan det synast som at desse elevane opplever å vere i utklingsprosessar i skulen der dei får utvikle evnene sine til kompetansar. Om vi ser læraren og undervegsvurderinga som ein del av dei miljømessige faktorane og motivasjon og sjølvregulering som ein del av dei personlege faktorane i modellen, synast det som desse er med å fremje elevane si utvikling. Gagné omtalar desse som katalysatorar i utviklinga. Det inneber at dei kan verke inn på og forsterke utviklinga. Interessant i så måte er også Skinner og Belmont (1993) sine funn der læraråtferd og elevengasjement påverkar og forsterkar kvarandre gjensidig. Dette samsvarar også med funna i undersøkinga mi. Funna kan indikere at desse elevane er inne i gode prosessar som ikkje berre er med på å leggje til rette for ei god fagleg utvikling, men som også synast å vere sjølvforsterkande. Det er imidlertid viktig å framheve at undersøkinga mi ikkje kan forklare eller peike på årsakssamanhengar, men berre skildre dei prosessane som er studerte.

Funna tyder på at sjølv om elevsamtalen opplevast nyttig og viktig så opplever lærarane eit press på grunn av mangel på tid og ressursar til gjennomføringa. Difor problematiserer lærarane ressursbruken opp mot nytteverdien, noko som samsvarar med tidlegare funn (Hodgson et al., 2010b, s. 127). Dette kan vere bekymringsfullt med tanke på kor viktig elevane opplevde samtalen. Organisering og gjennomføring varierte sterkt frå skule til skule, noko som også samsvarar med anna forskning (Eriksen et al., 2011). Variasjonen syntest å henge saman med nettopp at lærarane freista å gjennomføre elevsamtalene så effektivt som mogleg innanfor sine rammer samtidig som dei freista å ivareta elevane sine behov og møte dei krava dei kjende seg pålagde utanfrå. Når ein av lærarane klarte å gjennomføre månadlege elevsamtaler ved å nytte lunsjpausar er det eit talande døme på dette. Ein slik praksis kan på den eine sida sikre at elevane får dekkja sine behov, samtidig kan også eit slikt opplevd press gje belastningar og slitasje i arbeidet (Skaalvik & Skaalvik, 2012, s.

131). I eit slikt lys kan ein forstå utsegner om at elevsamtalene i enkelte tilfelle vert prioritert vekk. Sett i samanheng med betydinga av relasjonar, og særleg kontinuitet i relasjonen, som drøfta over, er ei slik opplevd belastning knytt til elevsamtalen imidlertid bekymringsfullt. Bruk av digitale plattformer til tilbakemeldingar kan forståast som ein annan måte å imøtegå dette problemet, og for lærarane kan dette opplevast tidssparande. Funna indikerte likevel at digitale tilbakemeldingar i relativt liten grad vart brukte og opplevd som nyttige av elevane. Eriksen et al. (2011) fann at slike digitale hjelpemiddel var sårbare, både når det gjeld stabiliteten reint teknisk men også fordi det var svært avhengig av den enkelte sin kompetanse. Hodgson et al. (2010b, s. 176) framhevar på den andre sida digitale plattformer i vurdering som eit interessant område, men etterlyser meir forskning på dette.

Den individualiserte praksisen som funna indikerer, kan tolkast som at elevsamtalen er fleksibel og tilpassa individuelle behov. Hodgson et al. (2010b, s. 130) peiker på fleksibilitet i gjennomføringa som viktig for at elevsamtalen skal vere "et hensiktsmessig verktøy i læringsarbeidet". I motsett fall uttrykker dei ei bekymring for ei institusjonalisering av elevsamtalen der den berre vert eit pålagt ritual. På den andre sida kan ei slik fleksibel og lite regulert ordning opne for at eleven vert avhengig av den enkelte lærar sin praksis på godt og vondt. Funna indikerte at utfordringar rundt organisering og ressursar påverkar gjennomføringa. Samtidig har vi sett at eleven sin motivasjon og lærar-elevrelasjonen synast å verke inn på både lærarane sitt arbeid med undervegsvurdering og elevane si oppleving av betydinga av elevsamtalen. Mellom informantane i denne undersøkinga synest det å fungere godt, men det fins også antydingar i materialet om at det ikkje alltid er tilfelle. Ei fleksibel og individualisert ordning kan altså verke til det beste for dei involverte, men samtidig også vere svært sårbar overfor individuelle forhold. Med tanke på problemstillinga og formålet i denne undersøkinga kan ein her særleg spørje seg korleis dette ser ut for fagleg sterke elevar som av ulike grunnar ikkje opplever den same motivasjonen eller relasjonen til læraren som informantane i mitt materiale. Dette er spørsmål som berre vidare forskning kan svare på.

6. AVSLUTNING

Føremålet med denne oppgåva var å studere undervegsvurderinga gitt i elevsamtalen til fagleg sterke elevar med utgangspunkt i problemstillinga: Kva innhald og funksjon har undervegsvurderinga i elevsamtalen for fagleg sterke elevar? Funna indikerer at elevane får både prospektive og retrospektive tilbakemeldingar som identifiserer både styrker og område for forbetring. Samtidig ber elevsamtalene preg av ein god lærar-elevrelasjon og framstår som anerkjennande samtaler. Elevane opplever at tilbakemeldingane hjelper dei vidare i si faglege utvikling og at elevsamtalen er viktig for å fremje vidare motivasjon og arbeid i faget. Dette synast å henge saman med elevane sin høge motivasjon og målsetjingar som er knytt til deira draum om framtidig utdanning og arbeid. Samtidig tyder funna på at ein god lærar-elevrelasjon der elevane opplever seg sett og anerkjent vert opplevd som sentralt både for elevane sin motivasjon og lærarane sitt arbeide med vurdering.

6.1 Metodiske refleksjonar

Den metodiske tilnærminga i denne undersøkinga gir både nokre fordelar og ulemper. I ettertid ser ein at utvalet vart nokså smalt og spissa. På grunn av ressursmessige og praktiske vanskar fekk eg ikkje inkludert mannlige lærarar i utvalet, noko eg gjerne skulle hatt fordi ein kjønnsvariasjon truleg ville gitt andre nyansar i datamaterialet. Her kunne eg kanskje ha lagt meir tid og ressursar inn på å få til dette. Likeeins ser eg at utvalsprosedyrene gjorde at alle elevane i utvalet var høgt motiverte og hadde ein god relasjon til læraren sin. Eg kunne kanskje lagt vinn på å få tak i elevar med andre opplevingar av desse sidene for å få ei større breidde i opplevingane. Samtidig er det vanskeleg å sjå at dette kunne vore gjort utan å endre designet på undersøkinga fordi det er mindre truleg at elevar med meir negative eller ambivalente opplevingar ville ynskje å delta slik undersøkinga var planlagt. Kvalitative intervju med berre elevinformantar kunne ha fanga inn ein større variasjon og andre nyansar. På den andre sida er nettopp kombinasjonen av metodar i datainnsamlinga og det at både lærarar og elevar kjem til orde noko av styrken i denne undersøkinga. Dette har gitt tilgang på andre perspektiv enn det som hadde kome fram om eg til dømes berre hadde intervjuar elevar. Nettopp ei forståing for samspelet i elevsamtalen var det eg ynskde å nå med dette prosjektet. I ettertid ser eg imidlertid også at metodekombinasjonen gav nokre utfordringar i analysearbeidet fordi datamaterialet vart svært omfattande. Dette førte til at det var krevjande å handtere datamaterialet og mange potensielt interessante funn måtte velgast vekk i den vidare analysen. Mellom anna kunne lærarane sine perspektiv på lærarrolla og arbeid med vurdering

overfor dei fagleg sterke elevane vore gjenstand for ei grundigare analyse. Dette var imidlertid sider eg i stor grad måtte velje vekk av omsynet til omfanget av oppgåva.

Det er ikkje mogleg å foreta ei statistisk generalisering av funna frå denne undersøkinga for å konkludere i spørsmål knytt til fagleg sterke elevar, noko som heller ikkje var intensjonen. Det er likevel råd å antyde noko om kor vidt funna kan synast relevante også i andre situasjonar enn dei som er skildra her. Undersøkinga gjev eit innblikk i korleis vurderinga i elevsamtalen kan verte opplevd av nokre fagleg sterke elevar. Som tidlegare drøfta er det grunn til å anta at dette innblikket er relativt smalt og at andre opplevingar også kan gjere seg gjeldande i skulekvardagen. På bakgrunn av forskning om både elevsamtalen og fagleg sterke elevar som er drøfta i kapittel 2 kan funna i denne undersøkinga synast overraskande positive og ein kan såleis spørje seg kor vidt desse er relevante for andre. På den andre sida kan funna gje ei forståing for samanhengar der samspelet mellom vurdering, elevane sin motivasjon og lærar-elevrelasjonen bidrar til å fremje fagleg utvikling. Ut frå ei slik forståing tyder denne undersøkinga på at elevsamtalen *kan* vere ein viktig arena for fagleg sterke elevar si faglege utvikling. Slik sett kan funna vere med på å nyansere biletet av fagleg sterke elevar sin situasjon i skulen. Det er likevel indikasjonar på at dette samspelet heng saman med både individuelle forskjellar blant elevar og lærarar og også ytre faktorar som tid og ressursar. Ein kan med bakgrunn i funna spørje seg kor vidt variasjonar i fagleg sterke elevar si oppleving av skulen kan ha samanheng med variasjonar i motivasjon og i relasjonen til lærarane. Dette er spørsmål som hadde vore interessante for vidare forskning.

Kjelder:

- Alvestad, E. G. (2008). *Elevsamtalen: Erfaringer med og oppfatninger av elevsamtalen blant elever i videregående skole*. Mastergradsoppgåve, Universitetet i Oslo, Oslo. Henta frå <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/32006/alvestad.pdf?sequence=1>
- Bachmann, K., & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. (Forskningsrapport nr. 62). Volda: Høgskulen i Volda.
- Bae, B., & Waastad, J. E. (1992). *Erkjennelse og anerkjennelse: Perspektiv på relasjoner*. Henta frå <http://www.nb.no/nbsok/nb/e23eca389d4fd4b7476ac0a440755e41.nbdigital?lang=no#0>.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2002). *Working inside the Black Box: Assessment for learning in the classroom*. London: NferNelson.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2003). *Assessment for learning: Putting it into practice*. Maidenhead: Open University Press.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*. London: GL Assessment.
- Boekaerts, M. (2010). Motivation and self-regulation: Two close friends. *Advances in Motivation and Achievement*, 16B, 69-108.
- Brinkkjær, U., & Høyen, M. (2011). *Videnskabsteori for de pædagogiske professionsuddannelser*. København: Hans Reitzels forlag.
- Cosmovici, E. M., Idsoe, T., Bru, E., & Munthe, E. (2009). Perceptions of Learning Environment and On-Task Orientation Among Students Reporting Different Achievement Levels: A Study Conducted Among Norwegian Secondary School Students. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53(4), 379-396. doi: 10.1080/00313830903043174
- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (2001). Extrinsic Rewards and Intrinsic Motivation in Education: Reconsidered Once Again. *Review of Educational Research*, 71(1), 1-27. Henta frå <http://search.proquest.com/docview/214116110/fulltextPDF?accountid=43218>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Denscombe, M. (2010). *The good research guide: For small-scale social research projects* (4. utg.). Maidenhead: Open University Press.
- Dobson, S., & Søyby, K. (2012). Vurdering som uttrykk for faglig forståelse og anerkjennelse. I: T. Nordahl (Red.), *Bedre læring for alle elever*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Drugli, M. B. (2013). How are Closeness and Conflict in Student-Teacher Relationships Associated with Demographic Factors, School Functioning and Mental Health in Norwegian Schoolchildren Aged 6-13. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(2), 217-225.
- Dysthe, O. (2008). Klasseromsvurdering og læring. *Bedre skole*(4), 16-23.
- Engelstad, J. G. (2012). *Lærernes tilpassningsarbeid for evnerike elever i den norske skolen: Hvordan arbeider lærere med å tilrettelegge for gode læringsvilkår for evnerike elever, og hvilke utfordringer ligger i dette arbeidet?* Mastergradsoppgåve, Høgskolen i Hedmark, [Hamar]. Henta frå <http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/132723/Engelstad.pdf?sequence=1>
- Engh, R. (2011). *Vurdering for læring i skolen: På vei mot en bærekraftig vurderingskultur*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

- Ercikan, K., & Roth, W.-M. (2006). What Good Is Polarizing Research Into Qualitative and Quantitative? *Educational Researcher*, 35(5), 14-23.
- Eriksen, S., Dobson, S., Nes, K., & Sand, S. (2011). *Elevvurdering og tilpasset opplæring: Hva betyr elevvurdering for tilpasset opplæring?: Hva betyr skole-hjem-samarbeidet for tilpasset opplæring?* (Rapport nr.7/2011). Elverum: Høgskolen i Hedmark Henta frå <http://www.udir.no/PageFiles/35149/Vurdering%20og%20tilpasset%20oppl%C3%A6ring.pdf>.
- Federici, R. A., & Skaalvik, E. M. (2014). Students' Perceptions of Emotional and Instrumental Teacher Support: Relations with Motivational and Emotional Responses. *International Education Studies*, 7(1), 21-36. doi: 10.5539/ies.v7n1p21
- Forskrift til opplæringslova. (2006). *Forskrift til opplæringslova*. Henta frå <http://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>.
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of Relatedness as a Factor in Children's Academic Engagement and Performance. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 148-162. doi:10.1037/0022-0663.95.1.148
- Gagné, F. (2010). Motivation within the DMGT 2.0 framework. *High Abilities Studies*, 21(2), 81-99. doi: 10.1080/13598139.2010.525341
- Hagenes, T. (2009). *Begavede barn i norsk grunnskole: Hvordan opplever foreldrene barnas og sitt eget møte med skolen?* Mastergradsoppgåve, Universitetet i Oslo, Oslo. Henta frå <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/15888/Hagenes.pdf?sequence=4>
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1996). *Feltmetodikk* (2. utg.). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early Teacher-Child Relationships and the Trajectory of Children's School Outcomes through Eight Grade. *Child Development*, 72(2), 625-638. Henta frå <http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=e5d3f52e-079f-4109-b2ce-c8a7d0199996%40sessionmgr4005&vid=5&hid=4204>
- Harlen, W. (2012). The Role of Assessment in Developing Motivation for Learning. I: J. Gardner (Red.), *Assessment and Learning* (2. utg., s. 171-183). London: SAGE.
- Hartberg, E. W., Dobson, S., & Gran, L. (2012). *Feedback i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. doi: 10.3102/003465430298487
- Hodgson, J., Rønning, W., Skogvold, A. S., & Tomlinson, P. (2010a). *På vei fra læreplan til klasserom: Om læreres fortolkning, planlegging og syn på LK06*. (NF-rapport nr. 3/2010). Henta frå http://nordlandsforskning.no/files/Rapporter%202010/Rapp_03_10.pdf.
- Hodgson, J., Rønning, W., Skogvold, A. S., & Tomlinson, P. (2010b). *Vurdering under Kunnskapsløftet: Læreres begrepsforståelse og deres rapporterte og faktiske vurderingspraksis*. (NF-rapport 17/2010). Bodø: Nordlandsforskning Henta frå http://nordlandsforskning.no/files/Rapporter%202010/Rapp_17_10.pdf.
- Hodgson, J., Rønning, W., & Tomlinson, P. (2012). *Sammenhengen mellom undervisning og læring: En studie av læreres praksis og deres tenkning under Kunnskapsløftet*. (NF-rapport nr. 4/2012). Bodø: Nordlandsforskning Henta frå http://nordlandsforskning.no/files/Rapporter_2012/Rapp_04_12.pdf.
- Hofset, A. (1970). *Evnerike barn i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Idsøe, E. C., & Skogen, K. (2011). *Våre evnerike barn: En utfordring for skolen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

- Kaufman, S. B., & Sternberg, R. J. (2008). Conceptions of Giftedness. *Handbook of Giftedness in Children: Psychoeducational Theory, Research, and Best Practices*, 71-91. doi: 10.1007/978-0-387-74401-8_5
- Kjærnsli, M., & Roe, A. (2010). *På rett spor: Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag i PISA 2009*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Motivasjon - Mestring - Muligheter*. (Meld. St. 22, 2010-2011). Henta frå http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2010-2011/meld-st-22-2010--2011.html?regj_oss=1&id=641251.
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *På rett vei: Kvalitet og mangfold i fellesskolen*. (Meld. St. nr. 20, 2012-2013). Henta frå <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2012-2013/meld-st-20-20122013.html?id=717308>.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Limstrand, K. (2006). *Elevsamtalen: En kilde til danning og vekst*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Nissen, P., Skogen, K., & Aakervik, A. O. (2012). *Talent i skolen: Identifisering, undervisning og utvikling*. Namsos: Pedagogisk psykologisk forlag.
- Nordenbo, S. E., Larsen, M. S., Tiftikci, N., Wendt, R. E., & Østergaard, S. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i førskole og skole: Et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo*. København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole. Henta frå http://edu.au.dk/fileadmin/www.dpu.dk/omdpu/danskcldclearinghouseforuddannelsesforskning/udgivelser/laererkompetencerogeleverslaeringifoerskoleogskole/udgivelser_clearinghouse_20100108141040_clearing_no_11_print.pdf.
- Olsen, R. V., & Kjærnsli, M. (2013). *Fortsatt en vei å gå: Norske elevers kompetanse i matematikk, naturfag og lesing i PISA 2012*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Henta frå http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl%C3%A6ringslova*.
- Pajares, F. (2008). Motivational Role og Self-Efficacy Beliefs in Self-Regulated Learning. I: D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Red.), *Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Research and Application* (s. 111-139). New York: Lawrence Erlbaum.
- Patel, R., & Davidson, B. (1995). *Forskningsmetodikkens grunnlag: Å planlegge, gjennomføre og rapportere en undersøkelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing Relationships Between Children and Teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Sadler, D. R. (1998). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*(18), 119-144.
- Sandvik, L. V., & Buland, T. (2013). *Vurdering i skolen: Operasjonaliseringer og praksiser; Delrapport 2 fra prosjektet Forskning på individuell vurdering i skolen (FIVIS)*. Henta frå <http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2013/FIVIS2.pdf?epslanguage=no>.
- Sandvik, L. V., Engvik, G., Fjørtoft, H., Langseth, I. D., Aaslid, B. E., Mordal, S., & Buland, T. (2012). *Vurdering i skolen: Intensjoner og forståelser; Delrapport 1 fra prosjektet Forskning på individuell vurdering i skolen (FIVIS)*. Henta frå <http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2013/FIVISdelrapport%201%28endelig%20versjon%20med%20korrekt%20ISDN%29.pdf?epslanguage=no>.

- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2008). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (3. utg.). Upper Saddle River, N.J.: Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (Red.). (2008). *Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Research, and Applications*. New York: Lawrence Erlbaum.
- Sjøbakken, O. J. (2009). Elevsamtalen som jevnlig dialog. I: S. Dobson, A. B. Eggen & K. Smith (Red.), *Vurdering, prinsipper og praksis* (s. 201-213). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Sjøbakken, O. J. (2012). *Elevsamtalen som jevnlig dialog i et aksjonsforskningsperspektiv*. Doktoravhandling, Universitetet i Oslo, Oslo. (nr 163)
- Skaalvik, E. M., & Fossen, I. (1995). *Tilpassing og differensiering: Idealer og realiteter i norsk grunnskole*. Trondheim: Tapir.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2006). På vei mot en inkluderende skole? *Spesialpedagogikk*(02).
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2012). *Skolen som arbeidsplass: Trivsel, mestring og utfordringer*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571-581. doi: 10.1037/0022-0663.85.4.571
- Skogen, K. (2010). Evnerike barn i den norske skolen. *Skolepsykologi*(2), 5-12.
- Skogen, K. (2012). Evnerike barn: En spesialpedagogisk oppgave. I: E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5. utg.). [Oslo]: Cappelen Damm Akademisk.
- Smedsrud, J. (2012). Evnerike barn i skolen: De glemte elevene. *Psykologi i kommunen*(4), 11-18.
- Smith, K. (2009). Samspillet mellom vurdering og motivasjon. I: S. Dobson, A. B. Eggen & K. Smith (Red.), *Vurdering, prinsipper og praksis* (s. 23-38). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thornquist, E. (2003). *Vitenskapsfilosofi og vitenskapsteori: For helsefag*. [Bergen]: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning: Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning*. Henta frå <http://www.udir.no/Regelverk/Tolkning-av-regelverket/Elever-med-sarskilte-behov/Spesialundervisning/Spesialundervisning/>.
- Viddal, L. M. (2007). Tilbakemeldingsdiskurser i elevsamtalen. I: S. Tveit (Red.), *Elevvurdering i skolen: Grunnlag for kulturendring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Wendelborg, C., Røe, M., & Skaalvik, E. M. (2011). *Elevundersøkelsen 2011: Analyse av Elevundersøkelsen 2011*. (Rapport 2011, Mangfold og inkludering). Trondheim: NTNU Samfunnsforskning, Mangfold og inkludering Henta frå http://samforsk.no/SiteAssets/Sider/publikasjoner/Analyse%20av%20elevunders%C3%B8kelsen%202011_revidert_med%20forside.pdf.
- Zimmerman, B. J. (2008). Goal Setting: A Key Proactive Source of Academic Self-Regulation. I: D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Red.), *Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Research and Applications* (s. 267-295). New York: Lawrence Erlbaum.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2008). Motivation: An Essential Dimension of Self-Regulated Learning. I: D. H. Schunk & B. J. Zimmermann (Red.), *Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Research and Applications* (s. 1-30). New York: Lawrence Erlbaum.

Vedlegg

Vedlegg 1: Godkjenning frå NSD

Vedlegg 2: Informasjonsskriv med samtykkeerklæring, elev

Vedlegg 3: Informasjonsskriv med samtykkeerklæring, lærar

Vedlegg 4: Intervjuguide, elev

Vedlegg 5: Intervjuguide, lærar



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Lidveig Bø
Institutt for pedagogikk
Høgskulen i Volda
Postboks 500
6101 VOLDA

Vår dato: 20.03.2013

Vår ref:33442 / 3 / MSS

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 18.02.2013. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 20.03.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

33442	<i>Undervgsvurdering og fagleg sterke elevar</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskulen i Volda, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Lidveig Bø</i>
<i>Student</i>	<i>Olivia Skorpen Lande</i>

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

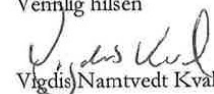
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

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

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2013, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Vigdis Namtvedt Kvalheim


Marie Strand Schildmann

Marie Strand Schildmann tlf: 55 58 31 52
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Olivia Skorpen Lande, Igesundvegen 16, 6090 FOSNAVÅG

Avdelingskontorer / District Offices

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo, Tel: +47-22 85 52 11, nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim, Tel: +47-73 59 19 07, kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø, Tel: +47-77 64 43 36, nsdmaa@svt.uit.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 33442

Formålet med prosjektet er å undersøke innholdet i undervisningsvurderinger knyttet til faglig sterke elever i videregående skole.

Utvalget består av faglig sterke elever (over 16 år) og deres lærere. Prosjektet avklares med skole og skole videreformidler forespørsel til aktuelle informanter. Interesserte tar direkte kontakt med student som så sender forespørsel til elevens kontaktlærer.

Ifølge prosjektmeldingen skal det innhentes skriftlig samtykke basert på skriftlig informasjon om prosjektet og behandling av personopplysninger. Personvernombudet finner informasjonsskriv mottatt den 20.03.2013 tilfredsstillende utformet i henhold til personopplysningslovens vilkår.

Studien fokuserer ikke på karakterer eller prestasjoner, men på læringsbetingelser og motivasjon.

På bakgrunn av prosjektets formål og opplysningenes art, finner ombudet at unge i alderen 16-18 år kan samtykke til egen deltakelse.

Innsamlede opplysninger registreres på privat pc. Personvernombudet legger til grunn at veileder og student setter seg inn i og etterfølger Høgskulen i Volda sine interne rutiner for datasikkerhet, spesielt med tanke på bruk av privat pc til oppbevaring av personidentifiserende data.

Prosjektet skal avsluttes 31.12.2013 og innsamlede opplysninger skal da anonymiseres og lydopptak slettes. Anonymisering innebærer at direkte personidentifiserende opplysninger som navn/koblingsnøkkel slettes, og at indirekte personidentifiserende opplysninger (sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. yrke, alder, kjønn) fjernes eller grovkategoriseres slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i materialet.

Forespørsel om å delta i forskning i forbindelse med ei masteroppgåve.

Mitt navn er Olivia Skorpen Lande, eg er masterstudent i spesialpedagogikk ved Høgskulen i Volda, og held på med den avsluttande masteroppgåva. Temaet er undervegsvurdering og fagleg sterke elevar. Eg er interessert i å finne ut meir om læringsbetingelsane for desse elevane i vidaregåande skule. Temaet får aukande merksemd, både i media og hos myndigheitene, men det er så langt lite forskning på feltet. Dykkar deltaking vil difor vere eit viktig bidrag til kunnskapsutvikling på området.

Eg ynskjer å studere innhaldet i tilbakemeldingane som blir gitt til fagleg sterke elevar, med særleg vekt på elevsamtalen eller fagsamtalen, samt å finne ut korleis lærar og elev opplever denne samtalen og undervegsvurderinga. Studien fokuserer ikkje på karakterar og prestasjonar, men handlar om læring og motivasjon.

I den forbindelse ynskjer eg å observere ein elevsamtale/fagsamtale mellom deg som elev og din lærar og gjennomføre eit intervju med kvar av dykk i etterkant av elevsamtalen. Eg ynskjer også å studere vurderingsdokument som er knytta til elevsamtalen. Dette kan vere til dømes skjema de brukar som førebuing til samtalen, halvårsvurderingar eller skriftlege tilbakemeldingar på elevarbeid. Begge intervjuar vil ta i underkant av ein halv time. Eg vil bruke lydopptakar under elevsamtalen og intervjuar.

Eg gjer merksam på at dersom du samtykkar til å delta, gjeld dette også innsyn i dei aktuelle vurderingsdokumenta og at læraren kan uttale seg om deg som elev i intervjuet. Det er ikkje snakk om sensitiv informasjon eller inngåande spørsmål om deg som person, men betraktningar om læring og motivasjon knytta til læraren sine tilbakemeldingar. Alle opplysningar som blir samla inn vil bli behandla konfidensielt, og ingen enkeltpersonar vil kunne verte gjenkjende i den ferdige oppgåva. Det er frivillig å være med og du har høve til å trekke deg når som helst undervegs, utan å måtte begrunne dette nærare. Dersom du trekker deg vil alle innsamla data om deg bli sletta. Opplysningane vil verte anonymiserte og opptaka sletta når oppgåva er ferdig, seinast innan 31.12.2013

Dersom du kan tenke deg å være med på dette, er det fint om du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringa og sender den til meg. Dersom du har spørsmål om studien kan du ta kontakt med meg eller min veileidar.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Med venleg helsing
Olivia Skorpen Lande
Igesundvegen 16
6090 Fosnavåg
Tlf: 41041605

Olivia.Lande@hivolda.no

Veileidar
Lidveig Bøe
Tlf. Kontor: 70075275
lidveig.boe@hivolda.no

Samtykkeerklæring:

Eg har mottatt skriftleg informasjon og er villig til å delta i studien.

Dato.....Signatur

Forespørsel om å delta i forskning i forbindelse med ei masteroppgåve.

Mitt navn er Olivia Skorpen Lande, eg er masterstudent i spesialpedagogikk ved Høgskulen i Volda, og held på med den avsluttande masteroppgåva. Temaet er undervegsvurdering og fagleg sterke elevar. Eg er interessert i å finne ut meir om læringsbetingelsane for desse elevane i vidaregåande skule. Temaet får aukande merksemd, både i media og hos myndigheitene, men det er så langt lite forskning på feltet. Dykkar deltaking vil difor vere eit viktig bidrag til kunnskapsutvikling på området.

Eg ynskjer å studere innhaldet i tilbakemeldingane som blir gitt til fagleg sterke elevar, med særleg vekt på elevsamtalen eller fagsamtalen, samt å finne ut korleis lærar og elev opplever denne samtalen og undervegsvurderinga. Studien fokuserer ikkje på karakterar og prestasjonar, men handlar om læring og motivasjon. I den forbindelse ynskjer eg å observere ein elevsamtale/fagsamtale mellom deg som lærar og ein fagleg sterk elev og gjennomføre eit intervju med kvar av dykk i etterkant av elevsamtalen. Eg ynskjer også å studere eventuelle vurderingsdokument som er knytta til elevsamtalen. Dette kan vere skjema de brukar som førebuing til samtalen, halvårsvurderingar eller skriftlege tilbakemeldingar på elevarbeid. Begge intervju vil ta i underkant av ein halv time. Eg vil bruke lydopptakar under elevsamtalen og intervjuet. Eg gjer merksam på at eleven sitt samtykke til deltakelse, også gjeld innsyn i vurderingsdokument og at du som lærar kan uttale deg om denne eleven i intervjuet.

Det er frivillig å være med og du har høve til å trekke deg når som helst undervegs, utan å måtte begrunne dette nærare. Dersom du trekker deg vil alle innsamla data om deg bli sletta. Opplysningane vil bli behandla konfidensielt, og ingen enkeltpersonar vil kunne verte gjenkjende i den ferdige oppgåva. Opplysningane vil verte anonymiserte og opptaka sletta når oppgåva er ferdig, innan 31.12.2013

Dersom du kan tenke deg å være med på dette, er det fint om du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringa og sender den til meg. Dersom du har spørsmål om studien kan du ta kontakt med meg eller min veileidar.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Med venleg helsing
Olivia Skorpen Lande
Igesundvegen 16
6090 Fosnavåg
Tlf: 41041605
Olivia.Lande@hivolda.no

Veileidar
Lidveig Bøe
Tlf. Kontor: 70075275
lidveig.boe@hivolda.no

Samtykkeerklæring:

Eg har mottatt skriftleg informasjon og er villig til å delta i studien.

Dato.....Signatur

Vedlegg 4

Innleiing

- Kort presentasjon/info
 - av meg sjølv
 - av prosjektet og formålet med dette
 - om bruk av lydopptak
 - om konfidensialitet og frivilligheit
- Er det noko du lurar på før vi byrjar?
- «Oppvarming»
 - Kan du fortelle litt om
 - Fagvalg på vidaregåande
 - Kvifor desse?
 - Faglege interesseområde
 - Tankar om vidare utdanning
 - Trivsel

Forventningar

- Kva slags erfaringar har du med elevsamtale/fagsamtale frå før?
- Var det noko som var viktig for deg å få ut av denne samtalen?
 - Gjorde du nokon førebuingar til samtalen?
 - Hadde du tenkt på ting på førehand som du ville ta opp?

Oppleving

- Korleis syntes du denne samtalen var?
 - Noko som var bra, noko som var mindre bra?
 -(konkret observasjon) -korleis opplevde du.....?
 -(konkret observasjon) -korleis opplevde du.....?
 - Fikk du vite det du treng for å kome deg vidare fagleg?
 - (for å nå måla dine?)
 - kva som skal til for ulike karakterar?
 - vite kva som er bra med det du har gjort?
 - kva du må jobbe meir med?
 - tilbakemeldingar på arbeidsmåtane dine?
 - tilbakemeldingar på innsatsen og motivasjonen din?
 - Synes du at du fekk sagt det som var viktig for deg?
 - Opplevde du at læraren lytta til deg?
 - Tok deg på alvor?
 - Var det noko du sakna i samtalen?

Konsekvensar

- Har litt erfaring med elevsamtaler. Betyr det noko for læringa di?
 - motivasjon?
 - arbeidsinnsats?
 - arbeidsmåtar?
 - di oppfatning av deg sjølv?
 - forholdet ditt til læraren din?
- Betyr det noko for læraren si tilrettelegging av undervisninga vidare?
- Betyr samtalen noko i forhold til den vidare skulegangen din?
- Betyr vurderinga noko for kva fag du prioriterer?

Avrundning

- Er det noko meir du vil seie om dette, før vi avsluttar?
- Er det greit om eg kontaktar deg viss det er noko eg lurar på eller vil avklare seinare?
- Takke for deltaking

Innleiing

- Kort presentasjon/info
 - om bruk av lydopptak
- Er det noko du lurar på før vi byrjar?
- «Oppvarming»
 - Kan du fortelle litt om
 - utdanning og fagområde
 - erfaring
 - kor lenge du har hatt klassa

Forventningar

- Kva slags erfaringar har du med slike elevsamtaler?
- Brukar du å gjere noko for å førebu deg?
- Korleis var dette med tanke på denne fagsamtalen?
- Var det noko du var opptatt av med denne samtalen? Mål?
 - Kan du seie litt om kvifor du meinte det var viktig?
 - Gjorde du nokon førebuingar til samtalen?
 - Hadde du nokon forventningar til eleven i forbindelse med denne samtalen?

Oppleving

- Kan du fortelle litt om korleis du opplevde denne samtalen?
 -(konkret observasjon) -korleis opplevde/tenkte/tolka du.....?
 -(konkret observasjon) -korleis opplevde du.....?
 - Var det noko du opplevde som utfordringar i denne samtalen?
 - Kva gikk bra?
 - Kva er du mindre fornøgd med?
 - Synes du den vart slik du hadde tenkt?

Konsekvensar

- Kva trur du samtalen kan bety for denne eleven si læring vidare?
- Korleis påverkar elevsamtalen eleven sitt arbeid vidare, etter di erfaring?
- Korleis påverkar elevsamtalen arbeidet vidare for deg?
- Kva tenker du om å å tak i eleven sine synspunkt i samtalen?

Vurdering og læring

- Kan du seie litt meir om kva du legg vekt på i underveisvurderinga for denne eleven?
- Korleis tenker du at dette kan påvirke læringa til eleven?

Lærarrolla

- Kva opplever du eventuelt er utfordringane knytt til elevsamtalen, og vurdering generelt.
- Kva opplever du eventuelt som utfordringane knytt til fagleg sterke elevar.
 - eiga kompetanse overfor fagleg sterk elev?
 - eiga rolle i elevsamtalen?
 - eiga kompetanse i vurdering?
 - eiga kompetanse i elevsamtaler?

Avrunding

- Er det noko meir du ville seie om dette, før vi avsluttar?
- Kan eg ta kontakt viss det er noko meir eg lurar på eller vil avklare seinare?
- Er det noko meir du ønsker informasjon om?
- Takke for deltaking