

Masteroppgåve Undervisning og læring

*«Eg rekk ikkje over 25 elevar med munnleg
tilbakemelding i alle fall»*

**Tilpassa opplæring og tilbakemelding i
begynnaropplæringa**

Lina Rebekka Kobberstad

Spesialpedagogikk 2019

Tal ord: 32 213



HØGSKULEN
I VOLDA

Abstract	v
Samandrag	vi
Forord.....	vii
1.0 Innleiing.....	1
1.1 Bakgrunn for val av tema	1
1.2 Formål og problemstilling	2
1.3 Omgrepsavklaring og avgrensing av oppgåva.....	3
1.3.1 Begynnaropplæring	4
1.3.2 Tilpassa opplæring	4
1.3.3 Vurdering	5
1.3.4 Avgrensing	5
1.4 Oppbygging av oppgåva.....	5
2.0 Kunnskapsgrunnlag	7
2.1 Tilpassa begynnaropplæring.....	7
2.1.1 Moglegheiter og val i ei tilpassa opplæring	9
2.1.2 Differensiert undervisning.....	12
2.2 Vurdering.....	14
2.2.1 Vurdering og tilpassa opplæring	14
2.2.2 Vurdering for læring.....	15
2.2.3 Nasjonale prosjekt for å utvikle vurderingskompetanse	17
2.3 Tilbakemelding.....	19
2.3.1 Tilbakemelding som støtte for læring	21
2.3.2 Tidspunkt for tilbakemelding	24
2.3.3 Munnleg tilbakemelding	24
2.3.4 Tilbakemeldingstypar.....	26
2.4 Oppsummering	27
3.0 Metode	29
3.1 Val av forskingsmetode	29
3.1.1 Kvalitativ tilnærming	29
3.1.2 Casestudie.....	30
3.1.3 Observasjon som metode	31
3.1.4 Kvalitativt forskingsintervju	32
3.2 Planlegging, utval og gjennomføring	32
3.2.1 Utval og invitasjon til deltaking	33
3.2.2 Informantar.....	33
3.2.3 Gjennomføring av videoobservasjon	34

3.2.4	Gjennomføring av intervju	35
3.2.5	Transkribering	36
3.2.6	Analyseprosess	36
3.3	Truverd (reliabilitet) og gyldighet (validitet)	39
3.3.1	Reliabilitet	39
3.3.2	Validitet	40
3.4	Etiske betraktningar	41
4.0	Resultat.....	43
4.1	Tilpassa opplæring og differensiering som omgrep og fenomen	43
4.1.1	Anna si forståing og praktisering av tilpassa opplæring og differensiering.....	43
4.1.2	Emma si forståing og praktisering av tilpassa opplæring og differensiering	44
4.1.3	Per si forståing og praktisering av tilpassa opplæring og differensiering	45
4.1.4	Oppsummering	46
4.2	Vurdering for læring i begynneropplæringa	47
4.2.1	Anna si forståing og praktisering av vurdering for læring	47
4.2.2	Emma si forståing og praktisering av vurdering for læring	48
4.2.3	Per si forståing og praktisering av vurdering for læring	48
4.2.4	Oppsummering	49
4.3	Tilbakemelding	49
4.3.1	Anna si forståing av omgrepet tilbakemelding og beskriving av eigen praksis.	49
4.3.2	Emma si forståing av omgrepet tilbakemelding og beskriving av eigen praksis	50
4.3.3	Per si forståing av omgrepet tilbakemelding og beskriving av eigen praksis	50
4.3.4	Oppsummering	51
4.4	Nettbrett eller blyant og papir	52
4.4.1	Anna sine tankar om utsett handskrift til 2.skuleår	52
4.4.2	Emma sine tankar om utsett handskrift til 2.skuleår	52
4.4.3	Per sine tankar om utsett handskrift til 2.skuleår	53
4.4.4	Oppsummering	53
4.5	Videoobservasjonar og analyse av tilbakemeldingspraksis.....	53
4.5.1	Videoobservasjon	53
4.5.2	Videoanalysar basert på CLASS K-3	56
4.6	Oppsummering	57
5.0	Drøfting	58
5.1	Tilpassa begynnaropplæring	58
5.1.1	Moglegheit for tilpassa begynnaropplæring med nettbrett	59
5.1.2	Differensiert begynnaropplæring	60

5.2	Vurderingsarbeid på 1.trinn	62
5.2.1	Tilbakemelding som støtte for læring	65
5.2.2	Kvalitet i tilbakemelding	67
5.3	Nettbrett og/eller blyant og papir i ei tilpassa opplæring på 1.trinn	69
6.0	Avslutning	71
6.1	Oppsummering	71
6.2	Implikasjonar i studien	72
6.3	Vidare forskning	73
7.0	Referansar	75
	Vedlegg 1: Intervjuguide.....	82
	Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema	84
	Vedlegg 3: Godkjenning frå NSD	87

Figurliste

Figur 1: A modell of feedback (Hattie & Timperley, 2007).....	22
Figur 2: Typar av tilbakemelding i læringsaktivitet (Gamlem, 2015).....	26
Figur 3: Resultat av tilbakemeldingstypar.....	55
Figur 4: Resultat av vurderingstypar.....	56

Abstract

The topic of this master thesis is adaptive learning and feedback in elementary school, in 1st grade. New technology has changed the school day regarding learning tools and work-methods. This applies to both teachers and pupils at school. A selection of teachers' practice in 1st. grade is studied, and the research problem of the thesis is: *How do a selection of teachers understand and work with adaptive-learning in elementary school, and how do these teachers practice feedback to the pupils?* This study is part of the research project DigiHand, an NFR-project (2018-2021) that investigate 1st graders' writing-development and written-language-practices.

In this master thesis three teachers' understanding and practice in three different terms (context) are studied: Term 1 = postponed handwriting to the second year of school + 1:1 tablet. Term 2 = handwriting in the first year of school + 1:1 tablet. Term 3 = handwriting in the first year of school, without tablets. The thesis is based on a qualitative approach, in which I have gathered data through video-observations in the three teachers' classrooms during a school day, in addition to individually interviews with the three teachers. For analysis I have used a qualitative theme-centered analytical approach for interview-data, and both a qualitative and quantitative approach of observational-data (video).

The result show that the teachers work with adaptive-learning in different ways. Further, tablets seem to be perceived as good supplements when working with adaptive-learning, and the teachers differentiate their teachings in different ways through content, level, work-methods and teaching means. Another result is that oral feedback is the common type of assessment in these classrooms. Analysis of the teachers' perceptions also show that there is a different understanding among the teachers of what might be useful feedback to the pupils. Further, praise and recognition are highlighted as important for the pupils' motivation and feeling of accomplishment and self-efficacy. Analysis (Classroom Assessment Scoring System) of video observations show that the quality of feedback-interactions in the classroom are in the low-range.

The overall result of this thesis shows that the teachers have different approaches to adaptive learning and that there is a potential for improvement of feedback that enhances pupil's development and learning, and a question is how tablets to a higher degree can become an important supplement for adaptive-feedback to the pupils for learning and development.

Samandrag

Tema i denne studien er tilpassa opplæring og tilbakemelding i begynnaropplæringa. Ny teknologi har endra skulekvardagen når det gjeld bruk av læringsverktøy og arbeidsmetodar. Dette gjeld for både lærarar og elevar i skulen. Eit utval lærarar sin praksis på 1.trinn blir studert, og problemstillinga for studien er: *Korleis forstår og arbeider eit utval lærarar med tilpassa opplæring i begynnaropplæringa, og korleis praktiserer desse lærarane tilbakemelding til elevane?* Studien er eit delprosjekt i forskingsprosjektet DigiHand, eit NFR-prosjekt (2018-2021) som undersøker fyrsteklassingar si skriveutvikling og skriftspråkspraksisar.

I denne studien har eg studert tre lærarar si forståing og praksis ut frå tre ulike vilkår: Vilkår 1 = utsett handskrift til 2.skuleår + 1:1 nettbrett, vilkår 2 = handskrift 1.skuleår + 1:1 nettbrett, og vilkår 3 = handskrift 1.skuleår, utan nettbrett. Studien er basert på ein kvalitativ tilnæringsmetode, der eg har henta inn empiri gjennom videoobservasjon i ein heil undervisningsdag i tre klasserom, og intervjuar dei tre aktuelle lærarane i klasseromma. For analyser er det nytta ei kvalitativ temasentrert analytisk tilnærming for intervjudata, og både ei kvalitativ og kvantitativ tilnærming av observasjonsdata (video).

Resultat frå analyser viser at lærarane arbeider med tilpassa opplæring på ulike måtar. Nettbrett er eit godt supplement i arbeidet med tilpassa opplæring på 1.trinn, og lærarane differensierer undervisninga på ulike måtar gjennom innhald, arbeidsmåtar og læremiddel. Munnleg tilbakemelding er den sentrale vurderingsforma i begynnaropplæringa på tvers av alle dei studerte vilkåra, og lærarane syner ulik forståing av kva som kan vere nyttig tilbakemelding til den enkelte eleven. Ros og anerkjenning vert framheva som viktig for eleven sin motivasjon og meistringsoppleving. Analyse av video syner låg skåre på kvalitet i tilbakemeldingsinteraksjonar i klasserommet. Basert på studien sine analyser viser resultatet at det er potensiale for utvikling av tilbakemeldingar som fremjar elevane si utvikling og læring, og eit spørsmål er korleis nettbrettet i større grad kan verte eit viktig supplement for adaptiv tilbakemelding til den enkelte elev for læring og utvikling.

Forord

Då eg byrja på grunnskulelærerutdanninga i Kristiansand bestemte eg meg for å ta master i spesialpedagogikk ved Høgskulen i Volda. Det er ei god kjensle å ha kome til denne dagen. Å kunne sei seg ferdig og takke alle som har gjort dette arbeidet mogleg å få til. Prosessen har vore svært utfordrande, men også svært lærerik og har gjeve meg moglegheiter eg aldri ville vore forutan. Eg har i denne prosessen fått auka kunnskap og erfaringar som eg tek med meg i vidare arbeid, og eg håpar at det er fleire som kan få nytte av denne studien om tilpassa opplæring og tilbakemelding i begynnaropplæringa.

Fyrst og fremst vil eg rette ei stor takk til mine informantar som har latt meg kome inn i deira klasserom og studere deira praksis, og som har stilt opp og delt sine viktige erfaringar. Utan dykk hadde ikkje dette vore mogleg å få til.

Ei stor takk til min rettleiar Siv M. Gamlem. For grundige og effektive tilbakemeldingar. For raske svar - både tidleg og seint! For å ha trua på meg både no og for framtida. Eg vil også takke for at eg har fått skrive masteroppgåve som eit delprosjekt i DigiHand-prosjektet. Eg har verkeleg kjent meg velkomen og verdsett i samarbeidet med dykk. Samarbeidet har også gjeve meg moglegheiter eg aldri hadde fått utan – tusen takk!

Eg vil også rette ei takk til Rune Vindenes for forståing og tilrettelegging slik det har vore mogleg for meg å arbeide i Lesemeister ved sidan av studiet.

Til slutt må eg takke mine nærmaste som har vist forståing, støtte og oppmuntring i prosessen. Som løftar og held meg når eg treng det, og jublar når det går bra. Som alltid har trua på meg, og som minner meg på kor viktig det er å løfte auga og sjå dei ein har rundt seg. Ei ekstra takk til Jonas for hjelp med omsetjing av samandrag til engelsk og Christine for korrekturlesing.

No er eg ferdig å skrive.

Volda, mai 2019

Lina Rebekka Kobberstad

1.0 Innleiing

1.1 Bakgrunn for val av tema

Tema for denne oppgåva er tilpassa opplæring og tilbakemeldingspraksis i begynnaropplæringa. I dei fyrste skuleåra vert det lagt eit viktig grunnlag for elevane si faglege- og personlege utvikling. Å kunne tilpasse opplæringa og bidra til engasjement og lærelyst er ei stor og viktig oppgåve læraren har i begynnaropplæringa (Michaelsen, 2018, s. 11).

Tilpassa opplæring har vore eit omgrep i norsk skule sidan 1970-talet (Berg & Nes, 2007, s. 6), og har sidan vore eit aktuelt tema. NOU (2016: 14) presiserer at retten til tilpassa opplæring gjeld *alle* elevar på alle nivå, og opplæringslova §1-3 (1998) skal sikre at elevar får ei tilpassa opplæring til deira evner og føresetnader. Vidare er det læraren si oppgåve å sørge for at dette skjer i praksis. Tilpassa opplæring er eit politisk skapt omgrep og utfordrar både forskning og pedagogisk praksis i tilnærming og operasjonisering (Bachmann og Haug, 2006, s. 19). Det finns ingen enkle løysingar i arbeidet med tilpassa opplæring (Bachmann & Haug, 2006, s. 101), og ifølgje Haug (2017, s. 9) er det å møte mangfaldet og elevvariasjonen i undervisninga den største utfordringa lærarar har i dette arbeidet. Haug (2017) framhevar at lærarar ikkje maktar å differensiere undervisninga i tråd med intensjonen om ei tilpassa opplæring, i den grad det er behov for det (Haug, 2017, s. 13). Ifølgje Håstein og Werner (2003, s.17) må elevar tilpasse seg skulen heller enn at skulen skal tilpasse seg til elevane. Sandvik (2018, s. 109) viser i ein kassustudie der det er brukt 1:1 nettbrett i den første lese- og skriveopplæringa, at ved hjelp av teknologi som læringsverktøy er det nye moglegheiter for tilpassa opplæring og differensiering då nettbrettet gjev rom for variasjon i begynnaropplæringa.

Når opplæringa skal tilpassast den enkelte elev sine føresetnader skal også vurderinga tilpassast den enkelte elev (Kristiansen & Eggen, 2014, s. 81). Vurdering er ein sentral didaktisk kategori i tilrettelegging og gjennomføring av opplæringa. Elevar vert vurderte ut i frå mål, innhald og prinsipp i læreplanverket, og vurderinga skal innehalde rettleiing til vidare utvikling og læring. Dette gjer vurdering til ein effektiv reiskap i tilrettelegging, støtte og justering for elevar si læring (Gamlem, 2015). Eit av dei best dokumenterte funna i internasjonal pedagogisk forskning er at tilbakemelding er svært viktig for læring og fremjar elevane sitt prestasjonsnivå, men verknaden for elevar si vidare læring kan vere både positiv og negativ (Dysthe, 2008, s. 22; Hattie & Timperley, 2007, s. 81). På same tid viser forskning at sjølve praktiseringa av vurdering varierer frå klasserom til klasserom då læraren si forståing og egne verdiar i høve

læringsprosessar skapar ulikskapar i undervisningspraksis (Gamlem, 2015a, s. 463). Elevane vert vurderte ut i frå kompetansemåla i læreplanverket, men korleis ein i skulen arbeider med meistring av kompetansemåla kan variere då læraren har fridom i val av arbeidsmåtar og faginnhald.

Skulen er i ei tid der ny teknologi har endra kvardagen, når det gjeld bruk av læringsverktøy og arbeidsmetodar. Dette gjeld for både lærarar og elevar i skulen. Skulen skal bidra til at elevar utviklar den kompetansen dei treng for å delta i samfunnet no og i framtida (Giæver, Johannesen & Øgrim, 2014, s.10), og digitale verktøy vil dermed verte sentralt i deira liv både på og utanfor skulen. Det teknologiske klasserommet vil igjen stille faglege krav til pedagogar og lærarar, og dette får ifølgje Glud, Thorsted og Melin (2017, s. 293) betyding ut frå didaktiske val som planlegging, gjennomføring og evaluering av undervisningsforløp. Eit mål i skulen er at elevane skal oppnå fagleg- og personleg utvikling og læring, og nettbrettet kan vere eit bidrag i dette arbeidet ifølgje Glud, Thorsted & Melin (2017, s. 306).

Skulesystemet står i dag ovanfor ei rekke utfordringar når det gjeld læringsutbyte, og det er eit problem at ein ikkje brukar den forskingsbaserte kunnskapen vi har om begynnaropplæring i praksis (Nordahl, 2012, s. 3). I tillegg seier Gamlem og Munthe (2014, s. 89) at det er behov for meir kunnskap om kvalitet i formativ vurdering ved tilbakemeldingar for å støtte elevane si læring. Arbeid med tilpassa opplæring og vurdering i skulen er områder som er essensielle for den enkelte elev si utvikling og læring, men i arbeidet med å operasjonalisere omgrepa i praksis møter ein som lærar på utfordringar.

1.2 Formål og problemstilling

Denne masteroppgåva er eit delprosjekt til eit større forskingsprosjekt: DigiHand, som er eit NFR-prosjekt (2018-2021). DigiHand undersøker fyrsteklassingar si skriveutvikling og skriftspråkspraksisar. Dette delprosjektet skal studere læraren sitt arbeid med tilpassa opplæring og tilbakemelding i klasserommet. For å kunne studere dette og få ei djupare forståing av tilpassa opplæring, vurderingsarbeid og tilbakemeldingspraksis på 1.trinn, har eg valt å anvende kvalitativ metode i denne studien. Formålet med studien er å få auka innsikt og forståing for tema gjennom å studere teori, litteratur, tidlegare forskning og eigen klasseromsstudie av lærarane si forståing og praktisering.

Forskingsinteressa bak denne studien er å sjå korleis eit utval lærarar arbeider med tilpassa opplæring og tilbakemelding på 1.trinn, då begge fenomena er sentrale for elevane si

utvikling og læring. Studien vil ta utgangspunkt i tre ulike vilkår med- og utan nettbrett i begynneropplæringa. Dei tre ulike vilkåra er følgjande og representerte gjennom tre ulike klasser:

- Vilkår 1 = utsett handskrift til 2.skuleår + 1:1 nettbrett
- Vilkår 2 = handskrift 1.skuleår + 1:1 nettbrett
- Vilkår 3 = handskrift 1.skuleår, utan nettbrett

Problemstillinga i studien er:

Korleis forstår og arbeider eit utval lærarar med tilpassa opplæring i begynnaropplæringa, og korleis praktiserer desse lærarane tilbakemelding til elevane?

Med bakgrunn i problemstillinga er det utforma to forskingsspørsmål for å konkretisere innhaldet i problemstillinga:

1. Korleis forstår og praktiserer lærarar omgrepa tilpassa opplæring, differensiering og vurdering for læring?
2. Korleis forstår lærarane tilbakemelding, og kva tilbakemeldingstypar vert brukt i klasseromma?

For å svare på problemstillinga har eg nytta kvalitativ forskingsstrategi med videoobservasjon og intervju som forskingsmetodar. Forskingsspørsmål 1 og 2 er knytt til både intervju og videoobservasjon. Videomaterialet er basert på observasjon frå ein heil undervisningsdag i kvar av dei tre ulike klassene (vilkåra). I etterkant av observasjon er det gjennomført individuelle intervju med lærarane.

1.3 Omgrepsavklaring og avgrensing av oppgåva

Problemstillinga for oppgåva trekk fram fleire omgrep som verte utdjupa i teorigrunnlaget. I dette kapittelet vil eg definere omgrepa *begynnaropplæring*, *tilpassa opplæring* og *vurdering*.

1.3.1 Begynnaropplæring

Begynnaropplæring inneheld fleire uttrykk, gjeld for fleire tidspunkt og kan knytast til introduksjon av fleire fag. Det er dermed inga klar term for kva begynnaropplæring er ifølgje Haug (2006, s. 7). I denne oppgåva handlar begynnaropplæring om undervisning på 1.trinn, i alle fag og gjeld særleg opplæringa som skjer i ordinær undervisning (Palm, Becher & Michaelsen, 2018, s. 13). Det handlar om korleis lærar praktiserer undervisning for å skape utvikling og læring hos den enkelte elev, og på den måten vert omgrepet knytt til ei tilpassa opplæring. Når det gjeld begynnaropplæring er det fleire moment og prinsipielle val ein må ta når det gjeld den fyrste skrive- og leseopplæringa, og det går for seg diskusjonar med fordeler og ulemper ved å utsette handskrift til 2.klasse (Palm, Becher & Michaelsen, 2018, s. 24). Fokuset i denne studien ligg på den ordinære undervisninga med tanke på at det store fleirtalet skal få eit godt fagleg utbytte (Ekeberg & Buli-Holmberg, 2004, s. 16).

1.3.2 Tilpassa opplæring

Det er ikkje ein enkel definisjon som forklarar omgrepet *tilpassa opplæring*, då det florerer fleire ulike definisjonar som inneheld ulike faktorar der samspelet mellom desse er avgjerande (Bachmann & Haug, 2006, s. 101). Dette er fordi omgrepet ikkje er eit statisk omgrep, men eit omgrep som gjev meining og tyding i ulike diskursar (ibid.). I denne oppgåva vert tilpassa opplæring definert og forstått som ein rett alle elevar har, og handlar om både vanleg- og spesialundervisning. Tilpassinga handlar om at ein gjennom åtgåing, planlegging, gjennomføring og evaluering skal sørge for at alle elevar får utfordringar og moglegheiter som bidreg til fagleg- og sosial utvikling (Håstein & Werner, 2003, s. 53). Engen (2010, s. 52) utvidar definisjonen til Håstein og Werner, ved å leggje til at tilpassa opplæring handlar om tiltak på kvart individ-, organisasjons- eller kulturnivå. I tillegg handlar det om å bidra til at elevane får optimale moglegheiter til å realisere sitt lærings- og utviklingspotensial. Ifølgje Haug (2014, s. 9) skal alle få tilpassa opplæring innanfor ei ramme som er inkluderande, der undervisninga er tilpassa alle elevar som er samla i klasserommet. For å oppnå dette har vi Opplæringslova §1-3 (1998) som skal sikre at undervisninga vert tilpassa evner og føresetnader til den enkelte elev. Vidare er det læraren sitt ansvar å sørge for at dette skjer i praksis. Ut i frå dette handlar tilpassa opplæring både om læraren si tilrettelegging og elevane si læring, og kan dermed kallast tosidig. Når desse to ulike sidene samsvarer er det i tråd med ei tilpassa opplæring (Ekeberg & Buli-Holmberg, 2004, s. 20).

1.3.3 Vurdering

Vurdering handlar om å gje elevar og lærarar kunnskap, ferdigheiter og erfaringar som igjen vil forbetre både læring og undervisning (Nordahl, Kostøl, Sunnevåg, Aasen, Løken, Dobson & Knudsmoen, 2012, s. 6). På den måten handlar vurdering både om læraren si undervisning og elevane si læring. Elevane vert vurderte etter overordna mål frå kunnskapsløftet (LK06), og andre mål ut i frå innhald og arbeidsmåtar. Tradisjonelt er det eit skilje mellom vurdering *for* læring og vurdering *av* læring. Intensjonen med vurdering for læring er å gje informasjon som kan gjere undervisning og rettleiing betre for å fremje læring (Dysthe, 2008, s. 17), og omgrepet vert nytta for det kontinuerlege vurderingsarbeidet som skjer i skulen (Gamlem, 2015, s. 202). Vidare kan vurdering bli forstått som eit synonym for undervegsvurdering (Utdanningsdirektoratet, 2014). Vurdering av læring handlar om å gje skåre, rangere eller kvalifisere eleven og fleire knyt vurdering difor til prøver og testar (Dysthe, 2008, s. 17). Ut i frå dette handlar distinksjonane *vurdering for læring* og *vurdering av læring* om intensjonen bak vurderinga (Dysthe, 2008, s. 17). Vidare vert det fokusert på vurdering for læring då dette er den aktuelle vurderingsforma i begynnaropplæringa, på 1.trinn.

1.3.4 Avgrensing

På grunnlag av oppgåva si omfang har det vore naudsynt å gjere avgrensingar. Når eg studerer tilbakemeldingar, og snakkar om tilbakemeldingspraksis handlar dette om dei munnlege tilbakemeldingane som lærar gjev til elevane i 1.klasse, og interaksjonen mellom lærar og elev. Denne studien fangar ikkje opp den tilbakemeldinga eleven får frå nettbrettet. Den adaptive læringa som finn stad ved bruk av nettbrett og den tilbakemeldinga til den enkelte elev får frå nettbrettet ut frå sitt ferdigheitsnivå vert heller ikkje fanga opp i denne studien.

1.4 Oppbygging av oppgåva

I kapittel 2 vert teori og forskning som er sentrale i høve tema og problemstilling presentert. Dette er teori og forskning som set søkjelys på læraren sitt arbeid i begynnaropplæringa, både med og utan nettbrett. Eg går vidare inn på tema om tilpassa opplæring og differensiert undervisning. Til slutt gjer eg greie for vurdering for læring med særleg fokus på tilbakemelding for elevar si utvikling og læring.

Kapittel 3 omhandlar studien sin metodologi og her vert forskingsmetodane i mitt arbeid

presentert. Deretter vert det presentert mitt arbeid med planlegging, gjennomføring og etterarbeid i forskingsprosessen. Vidare vert forskingskvaliteten i studien belyst, studiens reliabilitet og validitet vert presentert før eg til slutt viser til etiske betraktningar i forskinga.

I kapittel 4 vert det presentert resultat med utgangspunkt i kategoriane tilpassa opplæring og differensiering, vurdering for læring og tilbakemelding. Ved oppsummering av resultat vert dei sentrale funna trekt fram.

I kapittel 5 vert studiens resultat drøfta, før eg avsluttar med ei oppsummering av studien, implikasjonar i studien og vidare forskning i kapittel 6.

2.0 Kunnskapsgrunnlag

I dette kapittelet vil eg ta føre meg det teoretiske grunnlaget for undersøkinga mi. Fyrst gjer eg greie for tilpassa opplæring der eg viser til moglegheiter for ei tilpassa begynnaropplæring både gjennom eit heilheitsperspektiv og selektivt perspektiv; differensiert undervisning. Kunnskapsgrunnlaget trekk fram moglegheiter for tilpassing både med og utan nettbrett. Deretter presenterer eg den didaktiske kategorien: vurdering, som er ein av sju differensieringskategoriar (Dale & Wærness, 2003, s. 9). Korleis vurdering og tilbakemelding i begynnaropplæringa kan og vert arbeidd med, og kva for informasjon ulike tilbakemeldingstypar inneheld vil vidare verte belyst.

2.1 Tilpassa begynnaropplæring

Tilpassa opplæring er ei tilrettelegging som skulen gjer for å sikre at alle elevar får best mogleg utbyte av den ordinære opplæringa (Utdanningsdirektoratet, 2018, s. 17). Bachmann og Haug (2006, s. 7) viser til ei smal og ei vid tilnærming til omgrepet tilpassa opplæring. Den smale tilnærminga gjeld individualiserande tiltak der ein fokuserer på å tilpasse opplæringa til den enkelte elev sine behov. Den vide tilnærminga set opplæringa i ein større kontekst og på den måten har ein ei opnare tilnærming til fellesskapet. I Melding til Stortinget nr.18 (2011), Læring og fellesskap, vert tilpassa opplæring beskrive som å skape god balanse mellom evner og føresetnadar til den enkelte elev og fellesskapet, gjennom varierte arbeidsoppgåver, lærestoff, arbeidsmåtar, læremiddel og organisering (Meld. st. 18 2010-2011, 2011, s. 9). Denne tilnærminga kan ein forstå som ei vid tilnærming, i ein pedagogisk plattform som skal prege heile skulen og all verksemd der (Bachmann & Haug, 2006, s. 7).

Det er ingen annan enkeltfaktor som er så viktig for elevane si læring som læraren si undervisning, og kva læraren *gjer* i undervisninga (Klette, 2013, s. 179). Arbeidet som lærar forutset fleire ferdigheiter, både å kunne sitt fag, fagdidaktikk, pedagogisk- og spesialpedagogisk kompetanse (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s. 24). Vidare forventast det å ha evner til å avdekke den enkelte elev sin faglege ståstad for å kunne tilpasse undervisninga til utviklingsnivået til eleven, samt å velje ulike tilnærmingmåtar for den enkelte elev (ibid.). Dette kan sjåast i samanheng med Vygotskij (1979) og eleven si nærmaste utviklingssone. Vygotskij er opphavsmannen til det sosiokulturelle perspektivet på læring, og eit av dei mest kjende omgrepa til Vygotskij er *den proksimale (næraste) utviklingssone* (sitert i Säljö, 2016,

s. 118). Å identifisere eleven sin faglege ståstad er naudsynt for å kunne tilpasse opplæringa som bidreg til vekst for den enkelte elev (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s. 24). Når eleven er ein del av eit sosiokulturellt fellesskap byggjer læring på ein grunnleggjande ubalanse der den vaksne, eller meir kompetente andre, støttar eleven i vidare utvikling og læring. *Scaffolding* eller *stillasbygging*, er eit omgrep som kjenneteiknar denne rolla den kompetente andre, læraren, har som eit støttande stillas for eleven si læring og utvikling (sitert i Säljö, 2016, ss. 118-119). Ein føresetnad for å støtte eleven i vidare utvikling og læring er at læraren veit kvar eleven si nærmaste utviklingssone ligg. Kva relasjonskompetanse lærarar har kan sei noko om kor mykje dei veit om dei ulike behova og føresetnadane i klasserommet. Relasjonskompetanse handlar om det som gjer at ein kan få kontakt og samhandle med kvarandre (Spurkeland, 2012, s. 11), og er ei av dei aller viktigaste føresetnader for elevane si læring (Fallmyr, 2017; Spurkeland, 2012). For at elevane skal oppnå fagleg- og sosial kompetanse er det viktig at elevane får ei opplæring med krav og forventingar tilpassa deira læreføresetnader og evner (Dale & Wærness, 2003, s. 79). Som klasseleiar har læraren i oppgåve å få elevane til å lukkast fagleg, i tillegg til å få elevar med ulike føresetnader til å fungere saman og i samhandling med kvarandre, der formålet er å oppnå både fagleg og sosial læring (Olsen & Mikkelsen, 2015, s. 157). Sosial kompetanse er ein føresetnad for eit godt og inkluderande psykososialt klassemiljø, og positive relasjonar har betydning for elevar sin trivsel og læring (Olsen & Mikkelsen, 2015, s. 158). Vidare kan forbetring av relasjon til eleven som ein konsekvens av vurdering bidra til å auke eleven sitt læringsutbyte ifølgje Nordahl et al. (2012, s. 46). Gode relasjonar skaper eit godt læringsmiljø, som igjen påverkar tilbakemeldingspraksisen i klasserommet då lærarar tilpassar tilbakemeldinga til den enkelte elev sine føresetnader og behov (Utdanningsdirektoratet, 2016).

Sjølve prinsippet tilpassa opplæring møter lite kritikk og motstand. Det er når prinsippet skal operasjonaliserast i pedagogisk praksis at ein møter på utfordringar. Dette heng saman med at det ikkje finns enkle løysingar i ein kompleks praksis, som undervisning og opplæring er (Bachmann & Haug, 2006, s. 101). Ifølgje Haug (2017, s. 9) er det å møte elevvariasjonen i undervisninga der den enkelte elev skal utvikle seg og lære ut i frå føresetnader og behov den største utfordringa lærarar har, i tillegg til at den enkelte elev skal få eit godt utbyte av undervisninga. Undersøking om tilpassa opplæring i skulen har vist at tilpassa opplæring ikkje vert meistra slik intensjonen er i den inkluderande skulen, då elevar må tilpasse seg skulen heller enn at skulen skal tilpasse seg til elevane (Håstein & Werner, 2003, s. 17).

Tilpassa opplæring kan sjåast på som tosidig; eleven si læring og læraren si undervisning (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s. 25). Vidare vert det presentert eit utval av moglegheiter og val i ei tilpassa opplæring, både med og utan nettbrett. Deretter korleis ein kan differensiere undervisning og skape eit inkluderande klassefellesskap som tek omsyn til den enkelte elev si læring i begynnaropplæringa.

2.1.1 Moglegheiter og val i ei tilpassa opplæring

Begynnaropplæring varierer med omsyn til bokstavprogresjon, bruk av digitale verktøy og kva tid ein startar med handskriftsopplæring. Når valet om kva for metode ein skal bruke i begynnaropplæringa vert vurdert, handlar dette i stor grad om kva verktøy ein har tilgjengeleg. Eit viktig spørsmål i debatten om begynnaropplæring i skrivning i dag er om den skal skje for hand (blyant og papir) eller på digitale verktøy. I Kunnskapsdepartementet er skrivning for hand og på tastatur likestilte ved formuleringa i kompetansemål etter 2.trinn: eleven skal «*skrive setningar med store og små bokstaver og punktum i egen håndskrift og tastatur*» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 6). Bjerke og Johansen (2017, s. 100) seier at det vert eit spørsmål om enten-eller om ein skal bruke digitale verktøy i begynnaropplæringa, på 1.trinn. Dette samsvarer med Sandvik (2018, s. 94) som seier at vinklinga om bruk av digitale verktøy i begynnaropplæringa ligg på eit enten-eller perspektiv heller enn både-og.

Teknologien og digitale verktøy kan vere gode hjelpemiddel i arbeid med tilpassa opplæring i begynnaropplæringa. Nettbrettet har interessante funksjonar og funksjonalitetar som er produktive for pedagogiske formål og som støttar læring og struktur (Säljö, 2017, s.8). Talesyntese, diktering, forenkla tilgang og inntastingsfeedback er dei viktigaste funksjonane ifølgje Glud, Thorsted og Melin (2017, s. 297). Talesyntese gjer at nettbrettet kan lese opp tekst, diktering gjer det mogleg å snakke og nettbrettet gjer tale om til tekst. Forenkla tilgang handlar om at læraren kan gjer slik at eleven held fokus på ein enkelt app ved å låse andre tenester, og inntastingsfeedback gjer at teikn og ord kan bli lest opp under skrivning (ibid.).

Studiar viser moglegheiter ved bruk av digitale verktøy i arbeidet med tilpassa opplæring i begynnaropplæringa. I 2017 kunne det ut i frå undervisning i Bærum-skulane rapporterast om endring i undervisningspraksis, moglegheiter for differensiering og oppfølging av enkeltelevar i tillegg til endringar i vurdering og tilbakemeldingar til elevane (Berrum, Gulbrandsen & Nilsen, 2017, ss. 7-12). Rapporten seier i tillegg at haldningane er gjennomgåande positive: nettbrett bidreg til auka tilpassa opplæring, effektiv læring, samarbeid og meir undervegsvurdering. Lærarar opplever også ifølgje studien meir motiverte elevar som

i større grad opplev meistring. Lærarane opplever nettbrettet som samlande i den grad at det har bidrege til å styrke arbeidsfellesskapet og nettbrettet har opna opp for meir variasjon i undervisning og meir differensiert, mangfaldig pedagogisk praksis (Berrum, Guldbrandsen & Nilsen, 2017, s. 12).

Vidare vert det trekt inn fordelar med rask bokstavprogresjon i 1.klasse, som inneber at elevane lærer to bokstavar i veka. Rask bokstavprogresjon handlar om å gje elevane tilgang til skriftspråket, å gje elevane moglegheit til å øve og repetere i ei tilpassa opplæring til ei mangfaldig elevgruppe (Lundetræ & Sunde, 2017). Ifølgje Lundetræ og Sunde (2017) vil rask bokstavprogresjon føre til at dei som strevar får fleire repetisjonar, meir øving og betre tilpassa opplæring, og dei som kan bokstavane frå før vil sleppe å øve på ting dei kan og heller arbeide med meningsfull lesing og skriving.

Det svenske longitudinelle DILS-prosjektet viser at den digitale tilnærminga til opplæringa tek varierte former avhengig av kva for rolle dei digitale verktøya får i undervisninga, elevane sine behov og dei teknologiske føresetnadane. Studien konkluderte med at praksisane på dei tre skulane som var studerte varierte svært mykje (sitert i Sandvik, 2018, s. 97). Det er nærliggande å tru at ein kan relatere funna til den norske skulen, både når det gjeld rolla til digitale verktøy i klasserommet og den ulike praktiseringa som finn stad i klasseromma.

Ifølgje Sjøastad, Wollscheid, Tømte (2015, s. 35) er det store potensialet ved tilpassa opplæring ved bruk av IKT enno ikkje innfridd. Å bruke teknologiske verktøy i undervisninga krev ein spesifikk kompetanse som tek tid å utvikle, og læraren sin profesjonsfaglege kompetanse vert sentral. Department of Education, Communication and Learning påpeikar at dersom det digitale verktøyet skal spele ei produktiv rolle i læring, forutset det at læringsaktivitetane er godt designa og relevante i forhold til kompetanssmål (sitert i Säljö, 2017, s. 3). Her kjem læraren sin profesjonsfaglege kompetanse inn i biletet.

Eit anna utgangspunkt med å tilpasse opplæringa er å vise omsyn til elevane sine ulike tenkemåtar. Elevar som opplever at opplæringa samsvarer med eigen tenkemåte kjenner seg mest truleg sett, høyrd og opplever anerkjening (Gamlem, 2015b, s. 239). Gamlem (2015b, s. 225) viser til forskning om tilbakemelding og tenkemåtar og seier at ikkje all tilbakemelding støttar læring og utvikling, fordi ein som lærar kan ta utgangspunkt i den føretrekte tenkemåten, og ikkje ut i frå dei ulike tenkemåtane hos elevane. Vidare seier Gamlem (2015b, s. 228) at dersom lærar har kunnskap om eigen tenkemåte og elevane sine tenkemåtar, kan dette vere nyttig med utgangspunkt i å legge til rette for gode læringsprosessar. På same tid skal elevane

tileigne seg andre tenkemåtar enn dei føretrekte for å utvikle fleksibiliteten i bruk av tenkemåtar (Gamlem, 2015b, s. 234). Spørsmålet her er i kor stor grad ein som lærar bevisst tek omsyn til 1.klassingar sine ulike måtar å tenke på (kognisjon), eller om dette er noko som ein implisitt arbeider med gjennom variert undervisning for å beherske elev-heterogeniteten i klasserommet.

Haug (2014) viser til fire sentrale utviklingsoppgåver i arbeidet med å beherske elev-heterogeniteten i klasserommet; å sikre fellesskap, deltaking, medverknad og utbytte. Å sikre fellesskap handlar om at elevane skal få moglegheit til ta del i det sosiale livet, gjennom å vere medlemmar av ein klasse eller ei gruppe. Å sikre deltaking handlar om at elevane er aktive i staden for passive, og skal kunne bidra og ta imot frå fellesskapet. Å sikre medverknad handlar om at elevar og foreldre skal høyrast og kunne påverke opplæringa, medan å sikre utbytte handlar om å gje elevane opplæring både fagleg og sosialt (Haug, 2014, s. 13). Desse fire utviklingsoppgåvene realiserer ei inkluderande opplæring med omsyn til den enkelte elev, og ved realisering av inkludering i den daglege opplæringa vert det igjen aktualisert tilpassa opplæring.

Tilpassa opplæring skal ivareta prinsippet om inkludering (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Inkludering er eit komplekst omgrep som inneheld ulike tydingar ut i frå nivå og områder (Haug, 2014, s. 11). I denne oppgåva vert inkludering forstått som at elevane har full tilgang til klasserommet og fellesskapet, i motsetning til å vere integrert i nokon timar og på den måten verte ein besøkande (Mitchell, 2005, s. 4). Ifølgje Haug (2014, s. 9) gjev opplæringslova §1-3 (1998) føringar for ein inkluderande praksis. I tillegg til fysisk inkludering handlar det om den indre opplevinga elevane får ved å verte inkluderte og å høyre til i fellesskapet (Befring, 2018, s. 130). Dette inneber at eleven skal vere ein del av skulefellesskapet fysisk, men også skal kunne lære og utvikle seg både fagleg og sosialt (Damsgaard & Eftedal, 2014, s. 29). Omgrepet har på den måten blitt dekonstruert, der delane til saman utgjer ei heilheit. Å skape ei opplæring der elevane får optimal læring og utvikling er på same tid noko av det mest utfordrande med undervisninga (Haug, 2014, s. 27). Florian (2008, s. 13) seier «*Inclusive practice is about the things that staff in schools do which give meaning to the concept of inclusion*». Det handlar om å gje elevane ei kjensle av å høyre til og kjenne seg verdsett som deltakar i skulefellesskapet (Befring, 2018, s. 130), og å gje kvar enkelt elev moglegheit til å utvikle seg og lære ut i frå eigne føresetnader og behov.

Vidare vert det presentert ein måte å tilpasse opplæringa på, både med og utan nettbrett, frå eit selektivt perspektiv; differensiert undervisning.

2.1.2 Differensiert undervisning

Tilpassa opplæring er lovfesta (jf. 2.1), og omgrepet *differensiering* er ein måte å leggje til rette for tilpassa opplæringa til den enkelte elev sitt behov (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s. 165). Då differensiering er underordna tilpassa opplæring, kan det bli oppfatta som ein måte å oppnå individualisering på. Her ligg hovudvekta på læraren og skulen si rolle som organisator, vurderer og tilretteleggjar (Håstein & Werner, 2003, s. 53).

I differensiert opplæring rettes blikket mot opplæringens forutsetningar og lærestedets evner til å skape forskjeller for eksempel i arbeidsmetoder når skolen skal realisere en allsidig og variert opplæring, uavhengig av om elevene er like eller ulike (Dale & Wærness, 2003, s. 47).

Differensiert undervisning er ei metodisk tilnærming i arbeidet med tilpassa opplæring for å møte elevmangfaldet i klasserommet med ulike føresetnader og behov (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s. 165). Dei tre mest aktuelle måtane å differensiere undervisninga på er gjennom innhald, arbeidsmåtar og læremiddel (Ekeberg & Buli-Holmberg, 2004, s. 149). *Innhald* i undervisninga står i læreplanane ved ordinær undervisning. Her kan elevane arbeide på same nivå med likt læringsmål, men med ulikt stoff og materiale, eller dei kan arbeide med same lærestoff og materiale, men med ulikt læringsmål, mengd og på ulike nivå. *Arbeidsmåtar* handlar om korleis elevane arbeider med lærestoffet og korleis lærar legg til rette for dette arbeidet. Ein nøkkelfaktor her er variasjon i undervisninga. *Læremiddel* gjeld dei hjelpemidla som ein har tilgjengeleg og nyttar i faget. Dette kan vere lærebøker eller informasjons- og undervisningsteknologi. Denne måten å tilpasse undervisninga på gjennom ulike læremiddel aukar læringseffekt ifølgje Ekeberg og Buli-Holmberg (2004, ss. 149-159).

Tomlinson (1995) har utvikla fire kjenneteikn ved effektiv differensiert undervisning, for å hjelpe med å forsikre at læringsmåla og meistringskriteria er tydelege for elevane. Hattie (2013, s. 147) har lagt til eit femte kjenneteikn:

1. Alle elevar må ha moglegheit til å utforske og bruke nøkkelkonseptane ved det emnet som studerast, og på den måten ha moglegheiter til å lukkast.
2. Det er behov for hyppig formativ tolking for å overvåke eleven si ferd mot å lukkast med læringsmålet.
3. Fleksibel gruppering av elevar med moglegheiter for at elevane arbeider aleine, saman eller som ei heil klasse.

4. Engasjer elevane så mykje som mogleg til å utforske og oppnå måla for suksess på ein aktiv måte.
5. Ofte må differensiering knytast betre mot differensiert læringsutbytte, i form av kven som har oppnådd noko og kven som ikkje har oppnådd noko, heller enn ulik undervisning for elevar med høg eller låg måloppnåing.

Hattie (2013, s. 146) knyt differensiering til korleis ein strukturerer klassa for at alle kan ha størst mogleg sjanse til å oppnå kriteria og mål for leksjonen. Det handlar om å imøtekomme spreinga av nivå ein møter i klasserommet, og på den måten ta vare på mangfaldet, at alle er forskjellige, men på same tid å klare å finne noko felles og å få til å samarbeide på tross av ulikskapane. Vidare trekk Hattie (ibid.) fram viktigheita av at læraren har ferdigheiter til å sjå likskapar på tvers av elevane, og å tillate dei ulikskapane som er i eit klasserom. Ein faktor i arbeidet med differensiering er at lærar har ein klar grunn til å differensiere og knyt det dei gjer ulikt til kvar eleven er i prosessen mellom nybyrjar, kompetent eller ekspert i tillegg til kva som er mål og kriteria for arbeidet (Hattie, 2013, ss. 146-147). I tillegg vil læraren sin kompetanse om kva som påverkar læring og kva vanskar med innlæringa inneber for ein elev, vere sentral i arbeidet med å differensiere undervisninga. Læraren sin kompetanse om påverknad på læring og elevar si innlæring, kan også seie noko om korleis ein som lærar kan leggje til rette for mangfaldet og dei ulike nivåa ein møter i klasserommet (Ekeberg & Buli-Holmberg, 2004, s. 22).

Sandvik (2018, s. 109) viser i ein kasusstudie om 1:1 nettbrett i den første lese- og skriveopplæringa at ved å nytte teknologi som læringsverktøy er det auka moglegheiter for tilpassa opplæring og differensiering i begynnaropplæringa. I tillegg viser studien at undervisninga vert meir inkluderande som igjen skapar mindre behov for spesialundervisning utanfor klassefellesskapet (Sandvik, 2018, s. 98). Sandvik (2018, s. 110) viser at ved å veksle mellom individuelt og kollektivt tilpassa aktivitet på nettbrett kan ein sikre at elevane opplever meistring basert på sine føresetnader og behov, på same tid som dei er ein del av klassefellesskapet. For lærarar utfordrar dette den tradisjonelle lese- og skriveopplæringa og lærarar spør gjerne såleis kva rolle digitale verktøy skal spele i opplæringa og om nettbrett skal erstatte handskrift (Sandvik, 2018, s. 91). På same tid må lærarane vere medvitne om at veksling mellom individuelt og kollektivt tilpassa aktivitetar kan svekke fellesskapskjensla. Dersom

elevane arbeider berre individuelt, og berre med ein tradisjonell metodikk er det fare for at lærar ikkje klarer å fange opp eller engasjere alle elevar (Sandvik, 2018, s. 110).

Differensieringa sine sju grunnleggjande kategoriar er presentert som ulike tiltak det er naudsynt å arbeide med i skulen: 1) læreføresetnad og evner, 2) læreplanmål og arbeidsplanar, 3) nivå og tempo, 4) organisering av skuledagen, 5) læringsarena og læremiddel, 6) arbeidsmåtar og arbeidsmetodar og 7) vurdering (Dale & Wærness, 2003, s. 9). Desse er utarbeidd av kvalitetsutvalets innstilling, *I første rekke* (NOU 2003:16, s. 163). Vidare i oppgåva vert det fokusert på den sjuande differensieringskategorien; vurdering.

2.2 Vurdering

I dette kapittelet vert det presentert teori og forskning om vurdering. Vurdering er integrert i det daglege arbeidet i klasserommet og vurdering er ein prosess som går føre seg gjennom heile skulekvardagen (Kristiansen & Eggen, 2014, s. 92). I skulen brukar ein omgrepet vurdering for læring synonymt med undervegsvurdering (Gamlem, 2015c, s. 26). Undervegsvurdering er ifølgje Gamlem (2015c, s. 105) «basert på en overbevisning om at elever er i stand til å tilpasse seg, justere og være fleksible i egen læringsprosess og egne avgjørelser». Forskrift til opplæringslova, § 3-1 Rett til vurdering, brukar omgrepet undervegsvurdering for den individuelle vurderinga i begynnaropplæringa (Kunnskapsdepartementet, 2009). Undervegsvurdering vert nytta for å fremje læring og gje grunnlag for tilpassa opplæring (Gamlem, 2015c, s. 26), og på den måten er det prosessen heller enn produktet som er viktig i vurderingsarbeidet.

2.2.1 Vurdering og tilpassa opplæring

Skulen har friheit til å organisere og gjennomføre undervisinga og får på den måten tillit til at dei har dei beste føresetnadane for korleis læring skapast og gjennomførast innan for ramma av nasjonale mål (St.meld.nr.30., 2003-2004). Formålet med vurdering er å fremje læring undervegs og uttrykkje eleven sin kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2009). Undervegsvurdering som vurderingspraksis er ein måte å søkje etter og tolke informasjon om kva eleven meistrar og forstår, kva eleven treng for å kome vidare mot eit mål, og korleis eleven kan kome dit (Gamlem, 2015c, s. 28). Læraren skal i arbeidet med vurdering gjennom munnleg eller skriftleg tilbakemelding fortelje eleven korleis eleven har arbeidd, kva eleven har gjort bra, og kva eleven kan bli betre på (Andreassen & Gamlem, 2009, s. 114). Ifølgje Gamlem

(2015c, s. 29) bør undervegsvurdering forståast som «*en praksis som aktiviserer elever i deres egen læring, der læreren skal legge til rette for læring, gi støtte for elevenes læring og utvikling samtidig som informasjonen kan nyttes for å justere egen undervisning*».

Vurdering av eleven si læring skal tilpassast den enkelte elev, og skal innehalde informasjon om kva eleven må gjere for å utvikle sin kunnskap og prestasjonar (Kristiansen & Eggen, 2014, s. 84). Dette inneber ifølgje Kristiansen og Eggen (2014, s. 91) «*variasjon i vurderingsmåter og vurderingshandlingar, slik at alle kan utvikle sin læringskurve både enkeltvis og i samspill med andre*». Vurderingar i undervisningssituasjonar kan kallast for *augeblikksvurderingar* (Kristiansen & Eggen, 2014, s. 92). Dette er vurderingar læraren gjer i undervisning der dei har lite tid til å reflektere over vala ein tek i vurderingspraksisen. Desse augeblikksvurderingane er basert på erfaring og kunnskapar lærar har på området og kan seie noko om korleis vurderinga til elevane vert gitt for at elevane skal tene utvikling og læring (ibid.). Vurderingshandlingane til læraren vil etter kvart verte internaliserte. Det vil sei at dei på bakgrunn av tidlegare erfaringar vil sjå kva for vurdering som gjev mest verdi for eleven i ulike situasjonar. Ei fare med slike augeblikksvurderingar er at ein etter fleire år i læreryrket kan gje vurderingar utan grunngeving til eleven om kvifor og korleis lærar har vurdert slik. Å gjere vurderingane synlege og konkrete for elevane er avgjerande i ein formativ vurderingspraksis. Her er det sentralt at læraren er bevisst på eigen vurderingspraksis for å unngå at ein gjer augeblikksvurderingar utan å grunnge til elevane kvifor det er vurdert slik (Kristiansen & Eggen, 2014, s. 93).

2.2.2 Vurdering for læring

Ei overordna hensikt med vurdering for læring er at ein gjennom ulike vurderingsmetodar skal bruke den kunnskapen ein tileignar seg med omsyn til å forbetre elevane si læring (Nordahl et al., 2012, s. 6). Intensjonen med vurdering for læring er å innføre gode strategiar som reiskapar for å innhente informasjon, både til lærar og elev, og deretter å bruke desse konstruktivt så den informasjonen som vert gitt verkar formativt for eleven (Dysthe, 2008, s. 17). Strategiar ved vurdering for læring vert lista opp i samanheng med fem ulike nøkkelfaktorar som til saman gjev ein vurderingskultur; 1) klargjere, forstå og dele læringsmål, 2) gjennomføre aktivitetar som gjev informasjon om læring, 3) gje tilbakemelding som fører elevane framover, 4) aktivere elevane som læringsressurs for kvarandre og 5) aktivere elevane som eigarar av si eiga læring (Dysthe, 2008, s. 18). Ifølgje Kunnskapsløftet (2006) skal undervegsvurdering «*brukast som ein reiskap i læreprosessen, som grunnlag for tilpassa opplæring og bidra til at eleven,*

lærlingen eller lærekandidaten aukar kompetansen sin i fag». Vurdering og tilpassa opplæring vert på den måten knytt tett saman. Vidare i Forskrift til opplæringslova § 3-2 (Kunnskapsdepartementet, 2009) vert det understreka at formålet med vurderinga er å fremje læring undervegs. Vurdering i skulen er dermed lovfesta og skal på denne måten sikre at elevane får vurdering i læringsprosessen.

Det skjer vurdering i klasserommet heile tida med læring som mål. Slik læringsfremjande vurdering gir signal til elevane om kva som er viktig. Ho handlar om daglege rutinar, systematikk og variasjon og ikkje minst om å bruke den informasjonen som ein får gjennom vurdering og tilbakemelding (Dysthe, 2008, s. 16).

Ifølgje Dysthe (2008, s. 16) handlar vurdering om to ting. For det fyrste handlar det om arbeidet med læringsmåla i dei aktuelle faga og å gjere desse meningsfulle for elevane gjennom samtale og tolking. For det andre handlar det om å bruke desse læringsmåla vidare ved å innføre rutinar på å systematisk og konsekvent undersøke kva elevane kan om emnet på førehand og kva dei meistarar undervegs. I begynnaropplæringa er denne systematiske og kontinuerlege vurderinga sentral, med utgangspunkt i tilpassa opplæring for den enkelte elev. Basert på dette er det rom for å gje tilbakemeldingar som peikar framover for vidare utvikling og læring. Her er det sentralt at elevane lærer seg å bruke tilbakemeldingane til å vurdere seg sjølve. For læraren handlar vurderinga om å justere undervisninga basert på elevane sine førforståingar, unngå feillæring og å tilpasse vurderinga til den enkelte elev (Heckmann, 2014, s. 13). Her må vurdering sjåast i samanheng med mål, innhald, organisering og arbeidsmåtar, der ein endrar arbeidsmåtar og metodar i undervisninga etter kva som er relevant for elevane (Nordahl et al., 2012, s. 7).

Vurderingspraksisen i skulane og klasseromma varierer, og ei utfordring i skulesystemet er at den forskingsbaserte kunnskapen vi har om vurdering ikkje vert brukt i praksis (Nordahl, 2012, s. 3). Ifølgje Kristiansen og Eggen (2014, s. 93) krev det ei forståing av og kjennskap til omgrepet vurdering for å kunne tilpasse den til den enkelte elev sitt behov. Vidare seier Kristiansen og Eggen (ibid.) at det må vere ei felles forståing av omgrepet i skulefellesskapet, der skuleleiinga og heile kollegiet set omgrepet på agendaen og på den måten skapar ei felles forståing om kva god vurderingspraksis inneber (Gamlem 2015c). Vidare vert det læraren sitt ansvar å definere korleis vurderinga skal skje i dei ulike faga. På grunnlag av prinsippet om lokalt læreplanarbeid i den norske skulen, har dette ført til store ulikskapar på korleis lærarar gjennomfører vurderingsarbeidet (Nordahl et al., 2012, s. 31).

Dysthe (2008, s. 21) seier det er urovekkjande mange klasseromsstudiar som viser at mange lærarar manglar rutinar for oppsummering og vurdering av læring etter ei fagøkt. Klette (2003) dokumenterte i sine observasjonsstudiar i samband med evalueringa av L97 at dette var ein gjennomgåande svakheit i norske skular. Grunnen kan ifølgje Dysthe (2008, s. 21) vere at lærarane ikkje er klar over kor viktig det er, at dei manglar repertoar, eller at det er krevjande å få elevane med på oppsummering. Slik oppsummerande vurdering kan gjerast munnleg eller skriftleg, formelt eller uformelt, men det *må* gjerast for både eleven si læring men også læraren si planlegging av undervisning ifølgje Dysthe (ibid.).

Ved innføring av nettbrett i den fyrste lese- og skriveopplæringa er det framheva fordelar når det gjeld vurdering. Vurderinga vert effektivisert i tillegg til at lærarar opplever at det er lettare å følge opp den einskilde elev (Berrum, Fyhn, Gulbrandsen, & Nilsen, 2017, s. 39). I studien til Berrum et al. (2017, s. 39) kjem det også fram at lærarar opplever betre lærar-elevrelasjonar ved bruk av nettbrett, då det er lettare å følge opp den einskilde elev der eleven får meir tilpassa og personlege tilbakemeldingar gjennom digitale verktøy.

I ein annan studie om korleis nettbrettet kan gje nye moglegheiter i arbeidet med vurdering for læring tyder funna på at nettbrettet gjev nokre nye moglegheiter; for det fyrste gjennom å skape oversikt i læringsarbeidet gjennom at elevane vert informerte om mål, kriteria og læringsaktivitetar, deling av arbeid og vurdering av kvarandre. For det andre vert læringsprosessen synleg, og elevane får individuelle, tilpassa tilbakemeldingar (Mikkelsen, 2018, s. 30).

Kunnskapsdepartementet (St.meld.nr.16, 2006-2007, s. 77) påpeikar at kontinuerleg arbeid med vurdering, og å gje tilbakemeldingar til elevane i arbeidssituasjonar vil auke elevar si læring. Tilbakemeldingsinteraksjonar i klasserommet både frå lærar, men også frå elevar er ei av dei viktigaste faktorane for at vurdering skal ha effekt på eleven si læring (Nordahl et al., 2012, s. 24). For å betre vurderingskompetansen i den norske skulen vart det i 2007 sett i gong nasjonale utviklingsprosjekt om vurdering i oppdrag frå Kunnskapsdepartementet (Stokke, Throndsen, Lie, & Dale, 2008). I den vidare teksten vil to sentrale prosjekt; «Bedre vurderingspraksis» og «Vurdering for læring» kort verte introdusert.

2.2.3 Nasjonale prosjekt for å utvikle vurderingskompetanse

«Bedre vurderingspraksis» (2007-2009) hadde som formål å undersøke om nasjonale felles kjenneteikn på måloppnåing i fag kan bidra til ein meir fagleg relevant og rettferdig vurdering av elevane sitt arbeid (Utdanningsdirektoratet, 2007). I alt deltok 77 skular i den nasjonale

utprøvinga der 59 av desse var grunnskular (Stokke et al., 2008, s. 16). Resultata peikar blant anna på at lærarane har behov for ei klargjering av omgrepet slik at vurderinga vert i større grad i tråd med gjeldande lovverk (Thronsen, Hopfenbeck, Lie & Dale, 2009, s. 8).

«Vurdering for læring» (2010 – 2018) har eit overordna mål om at skuleeigarar, skular og lærebedrifter skal vidareutvikle ein vurderingskultur og ein vurderingspraksis som har læring som mål (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Utdanningsdirektoratet definerer kjenneteikn på måloppnåing som beskriv kvalitet på det eleven meistrar knytt til kompetansemål. Arbeidet skal ta utgangspunkt i dei fire prinsippa for god undervegsvurdering som står i forskrift til opplæringslova: Elevar lærer best når dei 1. forstår kva dei skal lære, og kva som er forventa av dei, 2. får tilbakemeldingar som fortel dei om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen, 3. får råd om korleis dei kan forbetre seg og 4. er involverte i eige læringsarbeid ved mellom anna å vurdere eige arbeid og utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2015b, s. 4). Formålet med prosjektet «Vurdering for læring» var å sjå om desse kjenneteikna kan gje ei felles nasjonal retning med ei meir fagleg relevant og rettferdig vurdering av eleven sin kompetanse (Thronsen et al., 2009, s. 7). Basert på 300 deltakarar har prosjektet «Vurdering for læring» oppnådd gode resultat:

- Det systematiske arbeidet med elev- og lærlingvurdering fører til betre forståing for læreplanar og kompetansemål.
- Fleire skuleeigarar og skular har utvikla ein felles vurderingskultur, slik at vurdering ikkje lenger er eit individuelt ansvar for den enkelte lærar.
- Det er større pådriv i arbeidet med å utvikle ein god vurderingspraksis og lokalt arbeid med læreplanar blant deltakarar i satsinga enn hjå dei som ikkje har delteke.
- Elevane har betre kjennskap til mål og vurderingskriterier enn tidlegare.

(Utdanningsdirektoratet, 2015b, s. 2)

På same tid viser resultata til nokre utfordringar. Det er til dels store variasjonar i praksis, både mellom skular også internt på skular. Resultata viser at grad av elevinvolvering er låg på alle trinn (ibid.). Elevinvolvering krev elevmedverknad, som er sentralt for å fremme eleven sin motivasjon for læring. Resultata viser vidare at den auka motivasjonen vil gjere seg gjeldande når læringsfremjande tilbakemeldingar og elevdeltaking i vurdering i større grad er innarbeidd i læraren sin praksis (Utdanningsdirektoratet, 2009, s. 10). Kva for tilbakemeldingar som er læringsfremjande skal vi sjå nærmare på i neste delkapittel.

2.3 Tilbakemelding

Vurderinga skal gje ei god tilbakemelding og rettleiing til elevane (Kunnskapsdepartementet, 2009). Tilbakemelding vert i denne oppgåva definert som informasjon formidla til ein person for å endre tenking eller åtferd med hensikt å forbetre læring (Shute, 2008, s. 154). Smith (2009, s. 30) trekk inn vurdering av læring i sin definisjon av omgrepet *feedback*, vidare definert som tilbakemelding, der eleven får informasjon om læringa som har funne stad. Gjennom denne vurderinga som går føre seg i klasserommet vil eleven byggje opp sitt sjølvbilete og utvikle sin identitet som ein lærande (Dale & Wærness, 2003, s. 108).

Tilbakemeldingene skal ha et faglig innhold og knyttes opp mot mål som er forankret i læreplanen. Tilbakemeldingene må gi elevene og lærlingene informasjon om hva de mestrer og hva de bør gjøre for å bli bedre i faget (Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 2).

Utdanningsdirektoratet (2016) legg vekt på at tilbakemeldingar har størst effekt for læring dersom den er ein del av den daglege opplæringa som skjer i klasserommet, og dersom den er tilpassa den enkelte elev. Tilbakemelding kan vere informasjon frå lærar om ein elev sin prestasjon eller forståing, og kan på den måten bli sett på som ein konsekvens av utført arbeid (Hattie & Timperley, 2007, s. 81).

Feedback is one of the most powerful influences on learning and achievement, but this impact can be either positive or negative (Hattie & Timperley, 2007, s. 81).

Som Hattie og Timperley (2007) seier i sitatet ovanfor er tilbakemelding ei av dei handlingane i undervisinga som har størst påverknad på elevane si læring, men tilbakemeldinga kan gje enten positive eller negative verknadar. Kvaliteten på tilbakemeldinga er vidare av avgjerande betydning for elevar si læring og utvikling (Gamlem, 2015b, s. 14). Elevane kan ønskje å få anerkjenning, men det er ikkje sikkert at ei tilbakemelding som gjev anerkjenning for utført arbeid hjelp dei til betre læring og prestasjonar då det er eit primært skilje mellom tilbakemeldingar som elevane ønskjer, og tilbakemeldingar som er til nytte for læring, utvikling og prestasjon (Gamlem, 2015, s. 201). På same tid seier Befring (2018, s. 125) at å gje konstruktive og positive tilbakemeldingar er ein viktig impuls i arbeidet med å gje eleven meistringskjensle. Dette kan auke motivasjonen hos elevane som igjen vil auke læring, trivsel og sjølvbilete (Ekeberg & Buli-Holmberg, 2004, s. 23). Også Nordahl et al. (2012, s. 49) trekk fram forsterking som ros, oppmuntring og positive tilbakemeldingar som viktige faktorar for å

auke eleven sin motivasjon og arbeidsinnsats. Gamlem (2015c) og Hattie og Timperley (2007) framhevar at ein skal rose elevar for innsats, men unngå personidentifisert ros då dette flyttar fokus vekk frå oppgåva og over på personen.

Black, Harrison, Lee, Marshall og Wiliam (2003, s. 227-228) påpeikar at ein vurderingsaktivitet er ein *prosess* der informasjonen elevar og lærarar skaffar seg gjennom tilbakemeldingar vert nytta i vidare arbeid, der ein aktivt regulerer aktiviteten ein er engasjert i ut i frå informasjonen.

Feedback can only serve learning if it involves both the evoking of evidence and a response to that evidence by using it in some way to improve the learning. Such an interaction process may involve a teacher with a student but might also occur between students in peer-assessment work (Black et al., 2003, s. 228).

Tilbakemeldingar både frå lærar til elev, men også frå elev til elev kan ifølgje Black et al. (2003) berre tene læring dersom det involverer både å skaffe informasjon og bruke denne informasjonen aktivt vidare. Vidare seier Black et al. (2003, s. 228) at ei vanleg misoppfatning er at ein som lærar identifiserer læringsprosessen eine og aleine med elevane sine ansiktsuttrykk, testar, prøver og liknande som tilbakemelding.

Hensikta med tilbakemelding er å hjelpe eleven vidare i læringsprosessen, gje eleven informasjon som han dreg nytte av og som gjev motivasjon for vidare læring. Det er ein prosess som handlar både om lærar og elev, der ein aktivt brukar informasjon henta frå interaksjonane i klasserommet til å tene læring og utvikling. På kva måte kan ein bruke denne informasjonen aktivt i læringsfremjande aktivitetar? Dysthe (2008, s. 22) viser til forskning som seier at tilbakemelding er svært viktig for læring og fremjar elevane sitt prestasjonsnivå. Det er også meir læringsfremjande om lærar markerer feil utan å rette feila for eleven, med atterhald om at det er bygd opp ei felles forståing for dette mellom elevar og lærar, og at ein har opparbeidd rutinar på korleis elevane skal handtere desse tilbakemeldingane (Dysthe, 2008, s. 22). Det er då viktig å snakke med elevane om kva type tilbakemelding som hjelp dei i vidare læring, og at ein gjev dei den tilbakemeldinga dei treng for å nå den vidare læringa. Å bevisstgjere elevane på den måten kan igjen styrke sjølvreguleringa og metalæringa til elevane (Gamlem, 2015, s. 201). I tillegg seier Dysthe (2008, s. 22) at lærarar kommenterer for mykje, og at spesielt for elevar med utfordringar er det meir hjelp i å fokusere på få ting og følgje dei opp til eleven meistrar det. Det handlar i stor grad om kva type tilbakemelding lærar brukar i arbeidet for å støtte elevane i deira utvikling og læring.

Det er store forskjellar i praksis både mellom skular og i same skule. Tilbakemeldingspraksisen varierer og lærarar har ulik forståing av intensjonen med tilbakemelding (Gamlem, 2017, s. 151). Korleis lærarar forstår tilbakemelding legg føringar for korleis det vert brukt i læringsaktiviteten då det vil leggje føring for kva for tilbakemeldingsinformasjon det vert søkt etter, kva tid dei vert gitt, kva den inneheld av informasjon og korleis elevar vert involverte og aktive deltakarar for vurdering av eiga læring (Gamlem, 2017, s. 150). For at tilbakemeldinga frå lærar til elev skal ha den positive verknaden som er ønska, må den bli gitt i ein læringskontekst og i situasjonar der eleven har ei manglande forståing eller ei feiltolking, og ikkje i situasjonar der eleven har total mangel på forståing (Hattie og Timperley, 2007, s. 82). Ved mangel på forståing, manglande erfaring eller låg meistring, er det instruksjon og ikkje feedback eleven treng (Gamlem, 2015c). Då er det viktig at lærarar veit noko om kva for tilbakemeldingar som støttar elevane si læring og kva for tilbakemeldingar som påverkar eleven sin tanke om eiga læring (Gamlem, 2017, s. 148).

Studien TALIS syner følgjande resultat frå OECD si internasjonale studie av undervisning og læring:

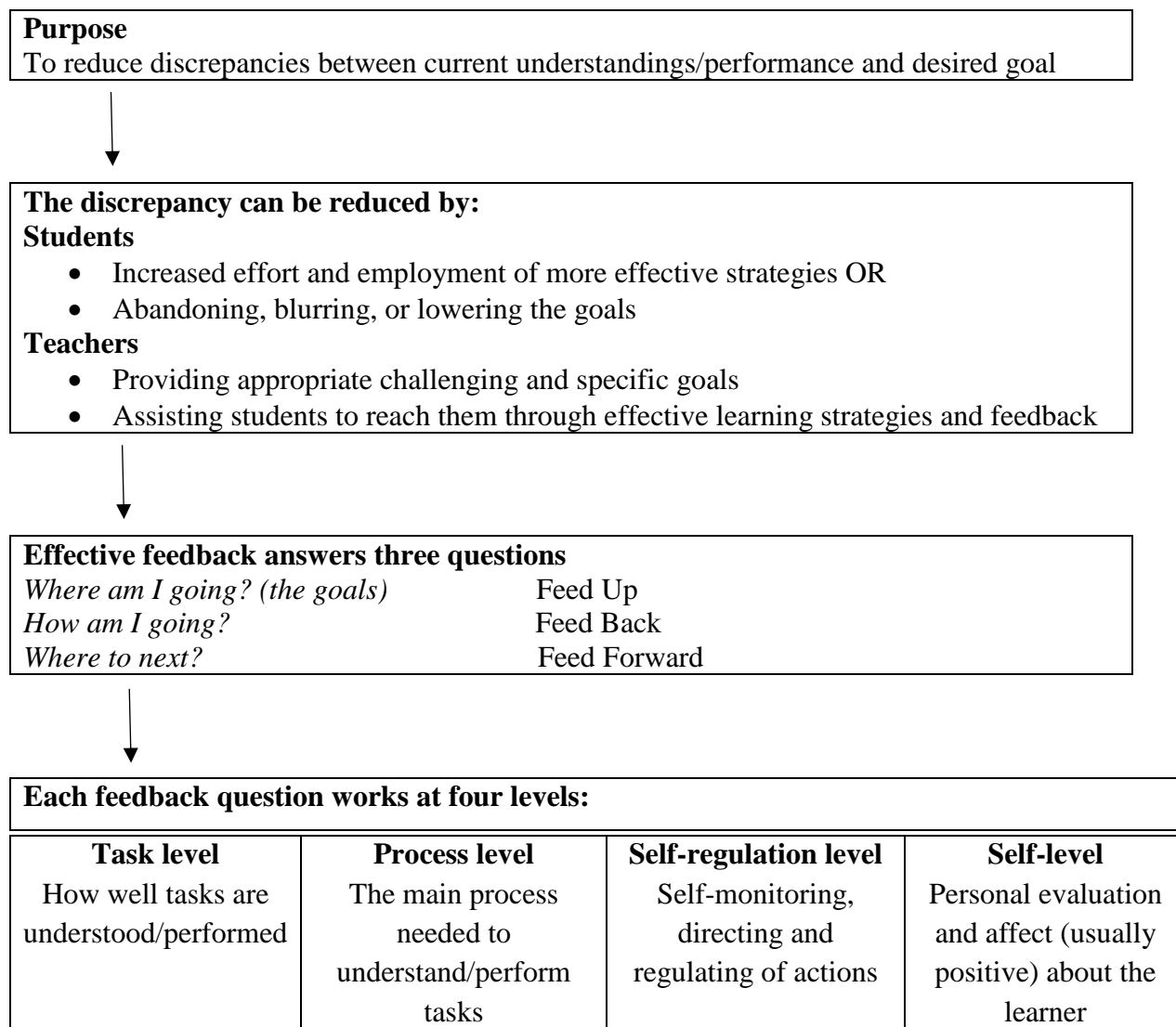
Tilbakemelding, evaluering og oppfølging ser ofte ut til å mangle, både fra skoleeier til skoleleder, fra skoleleder til lærer og fra lærer til elev. Selv om vi må advare mot å forveksle hyppighet med kvalitet, gir undersøkelsen klare indikasjoner på at norske lærere i mindre grad følger opp elevenes arbeid og læring enn hva som er tilfelle i mange andre land (Vibe, Aamodt, & Carlsten, 2009, s. 9).

Desse funna samsvarer med Taraldset (2017) sine resultat om lærarar sin manglande bruk av tilbakemelding i norskfaget. Gamlem (2017, s. 148) presiserer viktigheita med at lærarar veit noko om kva for tilbakemeldingar som støttar elevane si læring (Gamlem, 2017, s. 148), og i neste kapittel vert det presentert ulike tilbakemeldingstypar som er effektive og læringsfremjande.

2.3.1 Tilbakemelding som støtte for læring

Ifølgje Gamlem (2015c, s. 63) handlar god tilbakemelding om kvalitet og prosessretta arbeid, der ein som lærar utviklar og aukar forståing, kunnskap og ferdigheiter i samhandling med eleven. Dette skjer i situasjonar der tilbakemeldinga gjev informasjon som eleven har strategiar og system til å handtere. Då kan eleven bruke informasjonen som utgangspunkt for vidare læring, og tilbakemeldinga kan føre til auka kvalitet og læring (Gamlem, 2015c, s. 73).

For at tilbakemeldinga skal vere effektiv må den vere klar, målretta, meningsfull, lite kompleks og tilpassa eleven (Nordahl et al., 2012, s. 24). Hattie og Timperley (2007, s. 87) har utvikla ein modell for tilbakemelding for å støtte læring. Modellen er ei ramme som framhevar kvifor nokon typar tilbakemelding er meir effektive enn andre som støtte til utvikling i læringsprosessen. Sjå figur 1.



Figur 1. A model of feedback to enhance learning (Hattie & Timperley, 2007, s. 87).

Modellen til Hattie og Timperley (2007) er delt inn i ulike delar som heng tett saman: *hensikt* for å redusere avvik mellom forståing her og no og det målet som en ønska, *redusere avvik* og *effektiv tilbakemelding* på fire ulike nivå. For å gje den mest effektive tilbakemeldinga er det tre spørsmål ein bør stille seg: *Where am I going?* *How am I going?* og *Where to next?* Oversett til *kvar skal eleven, kvar er eleven og korleis skal eleven kome vidare*. Mikkelsen (2018, s. 20)

legg vekt på at desse tre spørsmåla er naudsynte dersom vurderinga som skjer i klasserommet skal bidra til å lukke gapet mellom det eleven forstår og kan til det ønska målet for læringa. Spørsmåla kan brukast i tilbakemelding både på oppgåvenivå, prosessnivå, sjølvreguleringsnivå og personleg nivå, og tilbakemeldingar formar informasjonen ut i frå desse nivåa (Hattie og Timperley, 2007, s. 86).

Tilbakemelding ut frå eit *oppgåvenivå* er korrigerande tilbakemeldingar som peikar på feil og/eller manglar, eller gjev informasjon om resultat eller oppførsel. Eit problem med denne type tilbakemelding er at dei ikkje er overførbare til andre oppgåver (Hattie & Timperley, 2007, s. 91), og ved å gje tilbakemeldingar ut frå eit oppgåvenivå kan dette føre til at eleven fokuserer på svaret heller enn strategien for å nå målet med arbeidet (Gamlem, 2015, s. 206).

Tilbakemelding ut frå eit *prosessnivå* handlar om informasjon om dei prosessar og strategiar som er føresetnader for å gjennomføre oppgåva. På den måten er tilbakemelding på prosessnivå overførbar til andre oppgåver (Hattie & Timperley, 2007, s. 93). Ifølgje Gamlem (2015, s. 206) handlar dette om å gje elevane ei forståing av eiga læring og på den måten kome vidare i arbeidet eller prestere betre. Tilbakemelding på dette nivået er meir effektiv enn på eit oppgåvenivå, då den styrkar djupare læring (Hattie & Timperley, 2007, s. 93).

Tilbakemelding ut i frå eit *sjølvreguleringsnivå* inneber eit samspel mellom engasjement, kontroll og tillit, og seier noko om korleis elevane overvaker, styrer og regulerer tiltak mot læringsmål (Hattie & Timperley, 2007, s. 93). Ifølgje Gamlem (2015c, s. 80) handlar dette i stor grad om at eleven er aktiv i læringsprosessen, der tilbakemeldingar vert brukt for å betre prestasjon og sjølvregulering i vidare arbeid. Sjølvregulering er dermed ein sentral kompetanse for å vurdere eiga læring og utvikling, noko dei byggjer opp gjennom undervegsvurdering (Gamlem, 2015c, s. 105).

Tilbakemelding ut i frå eit *personnivå* er retta mot personen og inneheld lite fagrelatert informasjon på oppgåvenivå (Hattie & Timperley, 2007, s. 96). Dette er til dømes tilbakemeldingar som «så flink du er» og «god innsats», og andre tilbakemeldingar som ros er ofte forstått som tilbakemelding ut frå eit personnivå (Gamlem, 2015, s. 208). Dette er den type tilbakemelding som er minst støttande for læring ut i frå dei fire tilbakemeldingsnivåa, då dette nivået fokuserer på individet og dei tre andre nivåa er retta mot oppgåve, prosess og sjølvregulering (Hattie & Timperley, 2007, s. 96).

Kva som er den mest effektive tilbakemeldinga varierer mellom desse fire nivåa, noko som krev kompetanse både frå lærarar og elevar når det gjeld å sjå kva tid det er behov for

tilbakemelding (Hattie & Timperley, 2007, s. 103). Tilbakemeldinga må vere klar, målbevisst, meiningsfull og kompatibel med eleven sine førekunnskarar og vise logiske samanhengar (ibid.). Fyrst når tilbakemeldinga kombinerast med gode instruksjonar i klasserommet vert dei verknadsfulle når det gjeld å styrke læring (Hattie & Timperley, 2017, s. 104). For å gje ei effektiv tilbakemelding handlar det også om i kva for tidspunkt denne tilbakemeldinga vert gitt, for at elevane skal oppleve den som nyttig og læringsfremjande (Hattie & Timperley, 2007, s. 103).

2.3.2 Tidspunkt for tilbakemelding

I forskingslitteraturen er det eit mykje diskutert tema om kva for tidspunkt som er det beste å gje tilbakemelding i (Gamlem, 2017, s. 152). Det er vanleg å snakke om tre ulike tidsspenn; det lange, det mellomlange og det korte (Dysthe, 2008, s. 18). *Det lange tidsspennet* går frå periodar som termin til eit år, og inneheld vurdering om eventuelle større grep som må gjerast ved utvikling som ikkje er tilfredsstillande. *Det mellomlange tidsspennet* kan vere ein undervisningsbolc på mellom éin til fire veker, der ein som lærar justerer undervisningsopplegget undervegs og får elevane involverte i vurderinga. *Det korte tidsspennet* gjeld vurderinga som skjer i den enkelte undervisningstime, dag for dag (Dysthe, 2008, s. 18).

Dysthe (2008, s. 18) meiner at lærarar må byggje vurderinga og tilbakemeldingane på alle dei tre ulike tidsspenna og sjå dei som ein heilskap for læring og utvikling. På den måten vil ein som lærar kontinuerleg vurdere klassa og kvar enkelt elev. Deretter vil ein igjen kunne tilpasse tilbakemeldinga til den enkelte elev i tråd med opplæringslova §1-3 (1998). Ut i frå dette handlar det ikkje berre om kva tidsspenn tilbakemeldinga vert gjeven i, men kva den inneheld til den enkelte sitt behov og sin føresetnad. Gamlem og Smith (2013) legg vekt på at det er innhaldet i tilbakemeldinga som påverkar om kor nyttig den er ut i frå kva tidsspenn den vert gjeven i.

2.3.3 Munnleg tilbakemelding

Munnleg interaksjon i klasserommet kan byggje kunnskap på ulike måtar, og læraren si tilbakemelding til eleven kan påverke eleven si læring og erfaring. Dette fører til eit asymmetrisk forhold mellom lærar og elev (Nordahl et al., 2012, s. 50). Ifølgje Nordahl et al. (2012, s.50) inneber den munnlege tilbakemeldinga moglegheiter for verdsetting og devaluering både når det gjeld læring, arbeidsinnsats og fagleg utvikling. Devaluering handlar

om ei negativ maktbruk frå læraren som påverkar eleven negativt, noko som vidare vil «*innebære en undertrykkende pedagogisk praksis som hemmer og begrenser barnets utvikling og som er basert på en relasjon mellom elev og lærere utan tillit og likeverdighet*» (Nordahl et al., 2012, s. 50). Dersom eleven oppfattar tilbakemeldingane som negative kan dette føre til at eleven kjenner seg makteslaus, der læraren ikkje verdset eleven sine verdiar og interesser (ibid.). Ut i frå dette vert det understreka viktigheita med å grundig og reflektert vurdere maktforholdet i vurderingsarbeidet (Nordahl et al., 2012, s. 51), og korleis og på kva måte ein gjev munnleg tilbakemelding til eleven.

Det er vanleg å skilje mellom to munnlege kommunikasjonsmønster i undervisninga; initiering, respons og evaluering (IRE) og initiering, respons og follow up (IRF). Desse to kommunikasjonsmønsterane kan gje to ulike forståingar når det gjeld innhald i munnlege interaksjonar knytt til læringsaktivitet (Gamlem, 2015c, s. 44). Her trekk Gamlem (2015c, s. 45) fram måten ein møter elevsvara på. Det handlar til dømes om at lærar responderer med evaluering av elevsvar eller følg opp elevsvaret med påfølgande spørsmål som bygg kumulativt. Ved bruk av IRE-mønsteret er det gjerne slik at lærar kontrollerer om elevsvara er rett eller feil, og lærar hentar i liten grad ut informasjon som vert brukt vidare i undervisninga for å utvikle og støtte elevane sin lærings og utvikling. Om ein derimot brukar IRF-mønsteret og oppfølging av elevsvara gjev dette rom for djupnelæring (Gamlem, 2015c, s. 47). Det handlar om å byggje vidare på elevsvara ved å for eksempel spørje eleven: kva tenkte du her? Kvifor er det slik trur du? Kva for kommunikasjonsmønster som verte brukt i undervisninga kan seie noko om den munnlege interaksjonen i klasserommet er basert på dialog eller monolog, om elevane er aktive eller passive lyttarar. I tillegg kan ein få viktig kunnskap om eleven sin tenkemåte (jf. 2.1). Gamlem (2014) framhevar verdien av å vektlegge kvaliteten i den munnlege interaksjonen mellom lærar og elev, eller mellom elevane. Kvaliteten kan styrkast ved felles forståing av mål, tilpassa opplæring ved å leggje til rette med grunnlag av elevane sine forståingar, kunnskapar og mål for aktiviteten. Her vert kommunikasjonsferdigheita til læraren sentral, som vidare gjev moglegheit til å utvikle kunnskapar og erfaringar gjennom munnlege vurderingar i undervisninga (Dobson, 2009, s. 199). Kva for kommunikasjonsmønster eller tilbakemeldingstypar som vert vektlagd i undervisninga vert synleg i form av høg eller låg interaksjon i klasserommet. Kva for tilbakemeldingstypar som skapar høg eller låg interaksjon vert presentert i neste delkapittel.

2.3.4 Tilbakemeldingstypar

I 2010 vart det utført ein studie for å få kunnskap om korleis elevar opplev vurdering og tilbakemelding som nyttig for læring (Gamlem, 2015, s. 208). Studien vart gjennomført på ungdomsskuleelevar, men det er nærliggande å tru at ein kan bruke resultatane inn mot arbeidet med tilbakemelding i barneskulen også. Basert på analysar av elevar sine eigne forteljingar om kva for tilbakemeldingar dei får i klasserommet, er det utvikla ein typologi som viser til fire ulike tilbakemeldingstypar som kjenneteiknar innhaldet i tilbakemeldingsinteraksjonar (Gamlem & Smith, 2013). Desse fire ulike nivåa kan ha ulik nytteverdi for elevane si læring (Gamlem, 2015, s. 202). Modellen under er ein forenkla versjon henta frå Gamlem (2015, s. 215).

Aktiv deltakar	<p>TYPE C</p> <p>Rapportering</p> <ul style="list-style-type: none"> - Spesifisering av deltaking - Spesifisering av utviklingsmoment 	<p>TYPE D</p> <p>Fagleg dialogisk tilbakemelsingsinteraksjon</p> <ul style="list-style-type: none"> - Konstruksjon av måloppnåing - Konstruksjon av ei vidare retning
Passiv mottakar	<p>TYPE A</p> <p>Karakterer, poeng</p> <ul style="list-style-type: none"> - Belønning - Straff 	<p>TYPE B</p> <p>Kontrollering</p> <ul style="list-style-type: none"> - Anerkjenning - Godkjenning
	Lite verbal interaksjon	Mykje verbal interaksjon

Figur 2. Typar av tilbakemelding i læringsaktivitet og elevane si oppleving av deltaking (Gamlem, 2015, s. 215).

Modellen inneheld fire typar tilbakemeldingar, og strekk seg frå låg verbal interaksjon til høg verbal interaksjon, frå aktiv deltakar til passiv mottakar.

Karakterar og poeng (type A) handlar om å gje tilbakemelding i form av straff eller lønning frå lærar til elev. Denne type tilbakemelding har låg verbal interaksjon, og eleven får ei rolle som passiv mottakar (Gamlem & Smith, 2013, s. 163). Denne tilbakemeldinga er

evaluerande og fokuserer gjerne på arbeidsinnsats og engasjement etter at eit arbeid er ferdig, og inneheld dermed lite informasjon som støttar elevane i vidare læring (Gamlem, 2015, s. 216).

Kontrollering (type B) inneber å godkjenne, kontrollere eller underkjenne arbeid.

Denne type tilbakemelding har høg verbal interaksjon, men også her med ei elevrolle som ein passiv mottakar. Kjenneteikn på denne typen tilbakemelding er at lærar kontrollerer om elevarbeid er sett i gong, med mindre fokus på kvaliteten på arbeidet (Gamlem & Smith, 2013, s. 163). Dette er tilbakemelding som vert gitt når læraren går rundt i klasserommet for å sjekke elevarbeidet, og vert ofte gitt på oppgåvenivå eller personnivå (jf. 2.3.1) (Gamlem, 2015, s. 2016). Denne type tilbakemelding kan opplevast som motiverande då den inneheld anerkjenning og godkjenning av arbeid (Gamlem, 2015, s. 216).

Rapportering (type C) inneheld spesifisert oppnåing og spesifisert forbetring. Denne typen tilbakemelding inneber låg verbal interaksjon, men med ein aktiv deltakar og er nyttig når elevar får tid til å arbeide med tilbakemeldingane (Gamlem & Smith, s. 163). Denne tilbakemeldingsinteraksjonen inneheld informasjon om kva som er bra, kva kan bli betre og korleis (jf. 2.3.1). Ei utfordring med denne type tilbakemelding er dersom den kjem i etterkant av ferdig arbeid, då den kan opplevast som negativ i form av påpeiking av det eleven ikkje meistarar eller får til utan at eleven har moglegheit til å forbetre eller rette opp i arbeidet (Gamlem, 2015, s. 216).

Fagleg dialogisk tilbakemeldingsinteraksjon (type D) handlar om å bygge meistring der tilbakemeldingsinteraksjonen er basert på dialog og vegen vidare. Denne type tilbakemelding genererer læring, gjev informasjon om kva som er oppnådd, gjev informasjon om utvikling av forståing og vert brukt som interaktiv dialog mellom lærar – elev eller elev-elev. På tross av at elevar opplev denne type tilbakemelding som nyttig, vert den sjeldan brukt i klasseromsundervisning (Gamlem & Smith, 2013, s. 164). Gamlem (2015, s. 217) seier også at denne type tilbakemelding opplevast som nyttig hos elevane då den vert tilpassa den enkelte elev, gjev målretta informasjon og vert formidla når eleven treng informasjon som kan brukast i vidare læring.

2.4 Oppsummering

Eg har i dette kapittelet gjort greie for teori og forskning om tilpassa opplæring, vurdering og tilbakemelding i begynnaropplæringa.

Tilpassa opplæring vart presentert ut i frå eit heilheitsperspektiv gjennom moglegheiter

og val ein har i arbeidet med ei tilpassa begynnaropplæring, og ut i frå eit selektivt perspektiv; differensiert undervisning. Fokuset har vore på ei tilpassa begynnaropplæring både med og utan nettbrett som læremiddel. Sjølve omgrepet inneheld fleire faktorar, og både inkludering og relasjonar vart trekt inn i teorigrunnet. Ei tilpassa opplæring tek omsyn til eleven sine evner og føresetnader, og skal sikre at alle elevar får utbyte av den ordinære opplæringa. Sjølve prinsippet møter lite motstand, men i praksis er det å tilpasse opplæringa ei utfordring. Her kan nettbrettet vere eit godt hjelpemiddel ifølgje fleire studiar (Berrum et al., 2017; Glud, Thorsen & Melin; 2017; Lundetræ & Sunde, 2017; Sandvik, 2018; Säljö, 2017).

Vurdering er eit utgangspunkt for tilpassa opplæring, og den sentrale vurderingsforma i begynnaropplæringa er undervegsvurdering/vurdering for læring. Undervegsvurdering vert nytta for å fremje læring og gjev vidare grunnlag for tilpassa opplæring. Den munnlege tilbakemeldinga er sentral i vurderingsarbeidet, og skal innehalde informasjon som bidreg til læring og utvikling hos den enkelte elev. Kva for tilbakemeldingar som er effektive og vert brukt i klasseromma vart presentert ut i frå to modellar: Hattie & Timperley (2007) om tilbakemelding som støtte for læring og Gamlem (2015) om ulike tilbakemeldingstypar som vert brukt i klasserommet.

3.0 Metode

I dette kapitlet skal eg gjere greie for og grunnje val av forskingsmetode. Eg vil vidare gjere greie for planlegging og gjennomføring av innsamling av data, oppgåva sin reliabilitet og validitet for til slutt å sjå på nokre etiske betraktningar.

3.1 Val av forskingsmetode

Forskinsmetode er dei framgangsmåtane ein brukar for å svare eller sette lys på dei forskingsspørsmåla ein har stilt ved problemformuleringa, og dei framgangsmåtane ein brukar for å få auka kunnskap (Kleven, 2014, s. 14). I denne studien vil eg svare på problemstillinga: *Korleis arbeider eit utval lærarar med tilpassa opplæring i begynnaropplæringa, og korleis praktiserer desse lærarane tilbakemeldingane til elevane?*

For å svare på problemstillinga vel eg å innhente empirisk materiale, i tillegg til å studere teori og tidlegare forskning for å komme i djupna i tematikken, der formålet er å få auka kunnskap og forståing på området. Det empiriske materialet består av observasjon frå undervisning (videomateriale) og intervju med lærarar. Eg studerer læraren si praktisering i 1.klasserommet, men også lærarane sine tankar, opplevingar og erfaringar med eigen praksis. Studien vil ha ei kvalitativ analytisk tilnærming i tillegg til både ei kvalitativ og kvantitativ analyse av observasjonane.

3.1.1 Kvalitativ tilnærming

Datainnsamlingsmetode og kva for type data ein er interessert i vil vere avhengig av problemstillinga (Kleven, 2014, s. 34). Ein kan skilje mellom to typar forskingsstrategiar, ei kvalitativ- og ein kvantitativ forskingsstrategi. Kvalitativ forskingsstrategi er basert på tekstdata og kvantitativ forskingsstrategi er basert på taldata (Ringdal, 2013, s. 24). Kvalitativ forskingsmetode handlar om å få tilgang til korleis informanten opplever og oppfattar verda og situasjonar som oppstår (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 49). Dette kan gjerast gjennom eit utval av case og med nærleik til det som studerast (Ringdal, 2013, s. 104). Kvantitativ metode framstiller verkelegheita gjennom tal og tabellar og krev eit relativt stort utval av einheiter (Ringdal, 2013, s. 24). Kvalitativ- og kvantitativ forskingsmetode er to ulike tradisjonar, og det er i dag ei forståing av at desse to forskingsstrategiane kan utfylle kvarandre gjennom sine

sterke og svake sider (Kleven, 2014, s. 16), og difor vert dei ofte sett på som komplementære snarare enn motsettingar (Ringdal, 2013, s. 104).

Forskningsstrategien eg har valt for datainnhenting er kvalitativ då eg har valt å hente data gjennom eit lite utval, gjennom tre ulike case. Å studere klasseromspraksis og det situerte som skjer i klasserommet må oftast studerast kvalitativt då det krev ei djuptgåande «her og no»-perspektiv som både ser på kva som vert gjort og kvifor handlingane vert slik (Krumsvik, 2019, s. 60). Analysane for studien vert derimot gjennomført med både ei kvalitativ- og kvantitativ tilnærming av videomaterialet frå undervisning i klasseroma. Eg har valt å nytte kvantitativ analyse for å styrke oppgåva gjennom ei triangulering og på den måten få djupare kunnskapar og forståingar frå resultata (Kleven, 2014). Dette kjem eg tilbake til i delkapittel 3.3.1. Denne studien kan definerast som ein casestudie (Fangen, 2010) der eg nyttar kvalitativ forskingsintervju og observasjon frå klasseromsundervisning. Ut i frå tekst frå observasjon og intervju studerer eg enkeltdelar opp mot heilheita av datamaterialet. Studien kan dermed knytast til ei hermeneutisk tilnærming (Brinkkjær, 2011). «*Hermeneutikk som metode er en subjektiv fortolkende prosess, som suksessivt kan bidra til økt forståelse av en tekst*» (Befring, 2015, s. 21). Gjennom interaksjon mellom tekst og tolking får eg i denne studien ei forståing av korleis lærarar praktiserer tilpassa opplæring og tilbakemelding i begynnaropplæringa på 1.trinn.

3.1.2 Casestudie

Kjenneteikn på eit casestudie er å samle inn detaljert informasjon med éin eller få einingar, og fokusere på eitt enkelt individ (Fangen, 2010, s. 187). I denne studien er det tre lærarar på 1.trinn som skal studerast i $n=3$ klasserom, men fokuset vert på lærarar som individ i skulen. Dette samsvarer med ei kvalitativ forskning som kjenneteiknast av å fokusere på innhald og meining snarare enn utbreiing og omfang som i kvantitativ forskning (Fangen, 2010, s. 236). I tillegg seier Kvale og Brinkmann (2015, s. 151) at casestudiar brukar ofte intervju som metode, noko eg òg har valt å gjennomføre for å få ei djupare forståing og innsikt i temaet for studien. Kvale og Brinkmann (2012, s. 129) meiner at ein fordel med å ha eit lite utval er at det gjev moglegheiter for å gå djupare og meir inn i dei ulike casane, og ein kan disponere tida meir i høve planlegging og gjennomføring av innhenting av empiri. Målet i ein slik kvalitativ studie er nemleg ifølgje Fangen (2010, s. 55) å finne typiske eksempel i utvalet ein har gjort som enten kan sette forskingsspørsmål på spissen eller i eit meir typisk tilfelle å finne noko som kan svare til funn frå andre stader.

3.1.3 Observasjon som metode

Observasjon er ein metode som er sentral både i kvalitativ- og kvantitativ forskning, og stiller krav til meg som forskar om å vere sensitiv gjennom å sjå, føle, høyre og tolke opplevingar og inntrykk i arbeidet (Befring, 2015, s. 73). Observasjon som metode brukast i stor grad i skuleforskning for å få tilgang til relevante data av det som skjer i praksis (Befring, 2015, s. 46). Ved strukturert observasjon, som ofte kallast systematisk observasjon, er det spesifisert på førehand kva som skal observerast og korleis det vert registrert (Pianta, La Paro & Hamre, 2008).

I denne studien brukar eg videoobservasjon som metode. Under videoobservasjonane hadde eg ei rolle som ikkje-deltakande observatør. Her var eg berre observatør, og eg involverte meg dermed ikkje i samhandlinga (Fangen, 2010, s. 77). Blikstad-Balas (2016) viser i sin artikkel den aukande bruken av videoobservasjonar i moderne kvalitativ forskning, då dette kan gje oss grundigare analyser av praktisering. *Well-designed video studies can provide us with opportunities to thoroughly consider the complexity typical of social practices* (Blikstad-Balas, 2016, s. 511). Bruk av video som observasjon kan seie noko om kontekstane og videoopptaka kan kontrollerast, brukast på ulike måtar og ein kan dobbeltsjekke analyser.

Denne oppgåva handlar om begynnarppløringa, og dermed vart det brukt CLASS K-3 manualen som er for barnehage til 3. klasse (Pianta, La Paro & Hamre, 2008). CLASS K-3 er eit validert instrument for å analysere klasseromskvalitet basert på lærar-elev interaksjonar i undervisninga. Innhaldsanalyse er ein metode som utviklast for å gjere greie for eller teste ein teori. Den kan også vere teorigenererande (Munthe, 2005, s. 161). Classroom Assessment Scoring System (CLASS) er ein skåringsmanual for innhaldsanalyse på undervisnings- eller læringsøkter (Pianta, La Paro & Hamre, 2008). CLASS inneheld tre domener; emosjonell støtte, klasseleing/organisering av undervisning, og instruksjonsstøtte. Desse domena er utvikla ut i frå kva skuleforskninga har vist er sentrale for både den akademiske- og sosiale utviklinga til elevane. Dei tre domane inneheld dimensjonar som vert nøye skildra i manualen. Vidare vert dimensjonane skåra for kvalitet basert på ein Likert skala frå 1-7 (Munthe, 2005, ss. 161-163; Pianta, La Paro, & Hamre, 2008). Låg skåre har verdi (1,2), middels skåre har verdi (3,4,5) og høg skåre har verdi (6,7).

3.1.4 Kvalitativt forskingsintervju

Formålet med eit kvalitativt forskingsintervju er å forstå informanten si oppleving og forståing av dagleglivet frå han eller hennar sitt perspektiv, noko som kan gje ein privilegert tilgang til opplevinga til informanten (Kvale & Brinkmann, 2015, s. ss. 42-47). Eit mål er også å få kvalitativ kunnskap uttrykt i normalt språk gjennom ord (ibid.). I denne casestudien om lærarar sin praksis i begynnaropplæringa, var det viktig å gjennomføre kvalitative intervju med lærarane for å gå i djupna og hente informasjon frå intervjuobjekta.

Ein kan gjennomføre intervju som metode på ulike måtar; strukturert, halvstrukturert/semistrukturert eller ustrukturert (Kvale & Brinkmann, 2015, ss. 44-46). Ved strukturert intervju er spørsmåla til intervjupersonen formulert på førehand medan ustrukturert intervju kjenneteiknast ved ein samtale utan faste spørsmål. Semistrukturert intervju har ein førehandskriven intervjuguide med moglegheiter for å stille oppfølgingsspørsmål. Det vil seie at det er verken ein open samtale eller eit lukka spørjeskjema (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). I denne studien gjennomførte eg semistrukturert intervju. Det semistrukturerte intervjuet gav moglegheit til å få struktur i intervjusituasjonen. Her fekk eg privilegert tilgang til læraren si oppleving og forståing av eigen praksis. Intervjuguiden inneheldt bestemte tema og gav deskriptive svar på korleis læraren forstår og opplev omgrep og eigen praksis (Kvale & Brinkmann, 2015, ss. 46-47).

Som intervjuar er eg forskingsinstrumentet og den som set i gong, definerer og styrer samtalen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 52). Eg som forskar har ein kompetanse om bestemt tema, stiller spørsmål og tek slutningar undervegs om kva for svar frå informanten eg vil følgje opp. På den måten er det eit asymmetrisk forhold mellom meg som forskar og den som vert intervjuar (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 195). For å sikre kvalitet i intervjusituasjonen handlar det i stor grad om at eg som intervjuar har ferdigheiter og kunnskarar om temaet i intervjuet, då eg basert på kompetansen kan stille gode oppfølgingsspørsmål. Kvaliteten på dei produserte data frå intervjuet vil dermed verte basert på min kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 84).

3.2 Planlegging, utval og gjennomføring

Dette kapittelet inneheld informasjon om planlegging, utval av informantar og gjennomføring ved innsamling av empiri. Innsamling av empiri utførast i samarbeid med ein medstudent i DigiHand-prosjektet. Vi deler på å samle inn intervjudata og observasjonar, men har ulikt fokus

og hentar ut ulik informasjon innanfor tema tilpassa opplæring. Vi deler såleis videomateriale frå klasserom og lydopptak frå intervju.

3.2.1 Utval og invitasjon til deltaking

Kva felt som skal studerast, kvar studiet skal gå føre seg, korleis studere det og kva for menneskjer skal delta i studiet er viktige spørsmål i byrjinga av forskingsprosessen (Fangen, 2010, s. 52). Gjennom arbeidet som forskingsassistent i DigiHand-prosjektet fekk eg tilgang til 33 skular som var med i prosjektet. Av desse 33 skulane plukka eg i samarbeid med prosjektleiar ut tre ulike vilkår som ville oppnå krava mine for å kunne svare på problemstillinga. Dei tre vilkåra ville også representere eit breitt utval av variasjonar i begynnropplæring i skular i dag.

Utvalet består av lærarar ($n=3$) frå tre 1.klasser på vestlandet, Noreg. Vilkår 1 = utsett handskrift til 2.år + 1:1 nettbrett, vilkår 2 = handskrift 1.år + 1:1 nettbrett, og vilkår 3 = handskrift 1.år, utan nettbrett. Dette utvalet kan seiast å vere strategisk (Fangen, 2010, s. 55) då det er bevisst valt ut i frå DigiHand-prosjektet, med lærar ($n=3$) frå tre ulike 1.klassar.

Etter å ha valt tre skular frå tre ulike vilkår tok eg kontakt med dei tre aktuelle lærarane for å høyre om dei kunne tenke seg å vere informantar i dette delprosjektet til DigiHand. DigiHand-prosjektet hadde allereie fått godkjenning frå NSD til å starte innsamling av videoobservasjon, og lærarane hadde gjeve samtykke til å verte videoobserverte. Spørsmålet var då om dei kunne tenke seg å stille opp på intervju. På same tid som vi inviterte lærarane til å verte informantar i studien, sende vi informasjonsskriv til dei tre informantane om prosjektet med utgangspunkt i NSD sin mal (vedlegg 2). Dette inneheldt formålet med prosjektet, kva det innebar for dei å vere med, deira personvern og rettigheter ved å delta i prosjektet og samtykkeerklæring. Vi valde å ikkje gje intervjuguide på førehand av intervjuet for å få autentiske og spontane svar (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 105), då vi søkte etter deira forståing av dei ulike omgrepa i lys av deira praksis. Vi ønskte dermed at svara skulle spegle deira forståing her og no.

3.2.2 Informantar

Dei tre lærarane som er informantar i denne studien har fått dei fiktive namna; Anna, Emma og Per.

Anna arbeider i eit klasserom ut frå vilkår 1 (utsett handskrift til 2.skuleår + 1:1

nettbrett). Ho er utdanna førskulelærer og har teke vidareutdanning i pedagogisk arbeid, matematikk, engelsk og rekning som grunnleggjande ferdigheit for å verte lærar på småskuletrinnet. Anna har arbeidd tolv år som lærar i skulen, og i 2,5 år med 1:1 nettbrett i undervisninga. Ho har hovudansvaret for lese- og skriveopplæringa på 1.trinn.

Emma arbeider i eit klasserom ut frå vilkår 2 (handskrift 1.skuleår + 1:1 nettbrett). Ho har fireårig allmennlærerutdanning og har teke 35 studiepoeng i IKT. Ho har arbeidd som lærar i ni år, og med 1:1 nettbrett i undervisninga i 1,5 år. Emma har ikkje hovudansvaret for lese- og skriveopplæringa på 1.trinn.

Per arbeider i vilkår 3 (handskrift 1.skuleår, utan nettbrett). Per har fireårig lærarutdanning. I tillegg har han teke vidareutdanning i KRLE, friluftsliv og matematikk. Han har arbeidd i elleve år som lærar, og har no hovudansvaret for lese- og skriveopplæringa på 1.trinn.

3.2.3 Gjennomføring av videoobservasjon

Fyrste steg i innsamling av empiri var videoobservasjon. Videoopptaka er basert på ein heil undervisningsdag i kvar av dei tre ulike klasseroma/vilkåra. Opptaka starta når det ringte inn på morgonen, og slutta ved start av SFO. Ingen friminutt eller matpausar vart filma. Det vart brukt to kamera under videoobservasjonane. Eitt kamera var handhaldt der eg følgde etter læraren, men samstundes fokuserte på heilskapen. Det andre kameraet stod på stativ framme i klasserommet for å få eit bilete av heilheita frå ein annan vinkel. Læraren sin praksis vart observert i samhandling med elevane. For å sikre lyd til videoopptaka vart det brukt ekstern mikrofon på læraren. Dette var viktig for å sikre at eg fekk med alle interaksjonane mellom lærar – elev i klasserommet.

Eg opplevde videoobservasjonane som innhaldsrike og noko utfordrande. Å observere lærarane sitt arbeid gav meg nyttig informasjon og eit bilete på læraren sin praksis. Nokre elevar var opptekne av å skulle bli filma og prøvde få mi merksemd. Her fokuserte eg på å ikkje gje noko merksemd til elevane, men på oppgåva eg skulle utføre. Kvar eg skulle plassere meg i forhold til elevane, utan å forstyrre eller verte påtrengande var også ei vurdering som var til stades til ei kvar tid.

Etter videoobservasjon i $n=3$ klasserom vart det til saman 631,86 minutt med videomateriale.

3.2.4 Gjennomføring av intervju

Steg to i innsamling av empiri var intervju av tre lærarar i $n=3$ klasserom. Dei tre individuelle intervju vart utført på dei aktuelle skulane. Å møte lærarane på arbeidsplassen deira gjev situasjonen meir komfortabel for dei som vert intervju (Kvale & Brinkmann, 2015). I tillegg hadde eg som forskingsassistent i DigiHand vore på skulen tidlegare i forbindelse med første runde med innhenting av empiri; videoobservasjon, og hadde på den måten skapt ein relasjon til læraren på førehand. Opptaka i intervju vart tekne opp med to stk. lydopptakarar for å sikre at data vart lagra.

Intervju inneheldt alle spørsmåla frå intervjuguiden (vedlegg 1). Intervjuet starta med ein kort oppsummering av informasjonsskrivet, og deretter eit pre-intervju om læraren sin bakgrunn og nokre spørsmål om klassa generelt. Hovudintervjuet inneheldt tre kapittel; definisjonar på omgrep, språkleg medvit og begynnarpplæring. I tillegg var det planlagt å stille nokre spørsmål frå videoobservasjonen i det aktuelle klasserommet. Det semistrukturerte intervjuet (jf. 3.1.4) gav meg moglegheit til å følgje opp svara og på den måten få klarheit i informanten sine forståingar, og å stille spørsmål eg kom på undervegs. Samtidig opplevde eg intervjusituasjonen som strukturert ved å ha ein intervjuguide som eg alltid kunne falle tilbake på.

Undervegs i intervjusituasjonen med eine informanten hadde eg ei oppleving av at ho var interessert og ønskte å dele sin kunnskap. Denne læraren uttrykte seg med «Godt spørsmål!» og på slutten av intervjuet når eg spurte om det var noko ho ville leggje til så svarte ho at det var fint å kunne reflektere over eigen praksis, og på den måte bli meir bevisst i vidare arbeid. I eit anna intervju uttrykte eine informanten at rekkefølgja på nokon av spørsmåla kunne vore annleis: «*Eg har vel eigentleg svart på det. Du skulla bytta om. Det er mange av desse spørsmåla som skulle vore bytta om. Eg svarar før du spør meg*». Eg ser i etterkant at nokon av spørsmåla kunne vore slått saman eller omformulert, spesielt dei spørsmåla som omhandla læraren si forståing og praksis knytt til dei ulike omgrepa:

1. Korleis forstår du omgrepet “tilpassa opplæring”?
2. Kva legg du vekt på i arbeidet med tilpassa opplæring i 1.klasse?
3. Korleis tenkjer du at du kan gje ei best mogeleg tilpassa opplæring i begynnarpplæringa?

(vedlegg 1)

På same tid viser resultatet at informanten utdjupar meir på tross av at han startar med å seie «*Eg har vel eigentleg svart på det*», før han fortset å svare utdjupande på spørsmålet.

Intervjua i etterkant av videoobservasjonane gav meg eit meir heilheitleg bilete på læraren sin praksis, og dei varte i om lag 50-110 minutt. Til saman vart det 166,73 minutt med intervjumateriale.

3.2.5 Transkribering

Steg tre i forskingsprosessen var transkribering av innhenta datamateriale. Ein transkripsjon er ei konkret omdanning av munnleg tale til skriftleg tekst (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 210). Å skrive ein tekst basert på opptak er ein måte å overføre rådata på, og gjev innsamla data struktur då det ofte i kvalitative studiar kan vere omfattande (Befring, 2015, s. 114). Til saman var det 631,85 minutt med videoopptak frå $n=3$ klasserom, og 166,73 minutt med intervjuopptak frå tre aktuelle informantane i $n=3$ klasserom. Namn på både lærarar, elevar og skular i transkripsjonane er fiktive for så sikre konfidensialitet. Å sikre konfidensialitet handlar om at data om informanten og deltakarar ikkje vert offentleggjort, eller deltakarar sin identitet vert avslørt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 106). Dei tre lydopptaka og tre videoopptaka med tilhøyrande lydklipp vart transkribert ordrett på normert skriftspråk, nynorsk. Videoopptaka vart transkribert på ein PC utan internett for å sikre at opptaka ikkje vart lasta opp på ei digital sky. I fleire tilfeller måtte eg lytte til lydopptaka til videoobservasjonane for å høyre interaksjonane mellom lærar og elev, då lærarane som oftast kviskra i arbeidet med å gje munnlege tilbakemeldingar til enkeltelevar i læringssituasjonar kor elevane sit og arbeider med gitt oppgåve i ordinær undervisning. Eg valde å utelate ord som «eem», «mm» og liknande for at det skulle vere ryddigare og meir flyt i teksten ved arbeidet med analyse av transkripsjonane. Undervegs i arbeidet med transkripsjonane kommenterte eg eigne tankar og kategoriar for meg sjølv, dei fyrste tankane eg fekk ved fyrste gjennomhøyring vart også skrive ned. Etter arbeidet med transkripsjonane var ferdig starta analyseprosessen.

3.2.6 Analyseprosess

I starten av analyseprosessen las eg gjennom dokumenta fleire gonger for å bli kjend med innhaldet. Eg printa ut dokumenta og undervegs i prosessen noterte eg i sidemargen kategoriar eller forkorta setningar. Kategoriane vart forma ut i frå notata og forskningsspørsmåla i oppgåva. Dette kan ifølgje Kvale og Brinkmann (2015, s. 230) bli kalla for meningskonsentrering.

Deretter førte eg kommentarane/kategoriene inn i beskrivande matriser ved temasentrert analytisk tilnærming (Thaagard, 2011). Temasentrert analytisk tilnærming handlar om å samanlikne informasjon, og å gå i djupna om dei utvalde tema frå informantane. Ved å samanlikne det informantane seier om dei ulike tema vil ein kunne få ei djupare forståing av tema, i tillegg til å gje grunnlag for ei heilheitleg forståing (Thagaard, 2011, ss. 171-172). Temasentrert analytisk tilnærming er basert på at teksten er inndelt i kategoriar som representerer dei tema som er sentrale i undersøkinga. Ein føresetnad er å ha utfyllande informasjon frå alle dei tre informantane i dei valte kategoriene, og ei utfordring er å velje passeleg mengd med kategoriar ut i frå tema, som til saman skal gje ei heilheitleg forståing (Thagaard, 2011, ss. 172-184). I arbeidet med temasentrert analytisk tilnærming ordna eg dei seks transkripsjonane frå både videoopptak og lydopptak gjennom beskrivande matriser. *Beskrivande matriser* som grunnlag for temasentrert analytisk tilnærming har som formål å få oversikt over tema, studere samanhengar mellom kategoriar og på den måten ordne empiri gjennom å dele teksten inn i kategoriar (Thagaard, 2011, s. 173-175). Måten ein konstruerer matrisa på, gjev retningslinjer for vidare analyse av data (Thagaard, 2011, s. 179). Målet er å belyse kva som skjer i praksis i dei tre vilkåra, deskriptivt. Dei vil ikkje verte brukt til samanlikning av lærarane og deira praksis for å unngå stigmatisering.

Eg utforma tabellar med kategoriar vertikalt og sette inn informantane sine svar knytt til kategoriene horisontalt. Dei utvalde kategoriene var både sjølve omgrepa tilpassa opplæring, vurdering, vurdering for læring og tilbakemelding, men også variablar som låg under desse kategoriene: tilbakemeldingstype, kommunikasjonsmønster IRE/IRF, tid etc. Eksempel på utforming av tabell:

Tilbakemelding	Vilkår 1:
	Vilkår 2:
	Vilkår 3:

Kategoriene i den beskrivande matrisa frå videoobservasjonane var bestemt før analyseprosessen: IRE, IRF, tilbakemelding på oppgavenivå, prosessnivå, sjølvreguleringsnivå og/eller personleg nivå, tilbakemeldingstype A (karakterar,poeng), B (kontrollering), C (rapportering) og/eller D (fagleg dialogisk tilbakemeldingsinteraksjon). Dette er sentrale kategoriar og variablar for å kunne svare på problemstillinga, og dermed sentralt i kunnskapsgrunnlaget kapittel 2.3.

Kategoriane frå intervjuet vart sett inn undervegs, då datamaterialet inneheldt eit breitt utval av informasjon. Her vart det viktig, men også ei utfordring å trekke ut dei mest sentrale variablane i kategoriane for mi problemstilling då intervjumaterialet inneheldt fleire interessante resultat og variablar. Dermed måtte eg avgrense utvalet av kategoriar og variablar til dei eg meinte var mest sentrale for studien.

For å sikre at min kvalitative studie ved bruk av temasentrert analytisk tilnærming tek hand om eit heilheitleg perspektiv, er det ein føresetnad at funna frå dei ulike informantane om same tema vert sett i samanheng som utsnittet av teksten var ein del av (Thagaard, 2011, s. 171). Dette handlar om å sjå enkeltspørsmål i lys av heilheita, gjennom heile intervjuet. Ei utfordring med ei slik tilnærming er å ta vare på heilheitsperspektivet då informasjonen blir lausriven og enkeltdejar blir teken ut frå heilheita. Ved å dele materialet inn i kategoriar og samanfatte data, vert teksten dekontekstualisert. Vidare vert teksten rekontekstualisert når ein reflekterer over meiningsinnhaldet ved å sette kategoriane inn i ein teoretisk samanheng (Thagaard, 2011, s. 180). For å oppnå dette kan ein gjennom ei hermeneutisk tilnærming sjå dei enkelte utsegna opp mot heilheita for å få ei heilheitleg forståing av datamaterialet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 237). Hermeneutikk betyr å fortolke, forklare eller oversette (Brinkkjær, 2011, s. 98). Ved å nytte ein såkalla hermeneutisk sirkel, og å sette delane i ny relasjon til heilheita vil det igjen gje ei djupare forståing av meiningar i forskinga (ibid.). I den hermeneutiske sirkelen bevegar ein seg dermed i ein tolkingsprosess mellom del og heilheit, kor del gjev forståing til heilheit, som igjen gjev forståing til delen (Brinkkjær, 2011, s. 101). Etter å ha brote ned og på den måten koda transkripsjonane gjennom temasentrert analytisk tilnærming, kan ein gjennom meiningsfortolking utvide forståinga gjennom hermeneutiske lag (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 230). Nye erfaringar vert tolka som igjen utvidar forståinga. Den nye innsikta kan gje ei djupare heilheitsforståing (Befring, 2015, s. 21).

Fokuset i CLASS-analysen (Pianta, La Paro, & Hamre, 2008) til denne oppgåva er domene; instruksjonsstøtte, og dimensjonen tilbakemelding. På tross av at dette er ein kvalitativ studie er det dermed ved bruk av CLASS også nytta kvantitativ dataanalyse i studien (jf. 3.1.3). Min rettleiar er CLASS-sertifisert og har utført analyser for denne delen av dette arbeidet. Analyse til dette prosjektet er gjort på 42 sekvensar, kor kvar sekvens er på 15 minutt. Observasjon er basert på ein dag i kvar av dei tre klasseroma ($n=3$ klasser). Analyse av resultatane er presentert samla for dei tre klassene, for å unngå stigmatisering om kvalitet i ulike vilkår for begynnaropplæringa. Desse resultatane representerer såleis ei beskriving av kvalitetar for sentrale dimensjonar for elevar si læring i undervisningskontekstar.

3.3 Truverd (reliabilitet) og gyldigheit (validitet)

Reliabilitet gjev uttrykk for kor truverdige resultat er, validitet studerer gyldigheita i studien (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 137). For å sikre kvalitet i forskinga vurderer ein i kvalitativ forskning reliabilitet og validitet ved heile forskingsprosessen (Kleven, 2014, s. 9). For å oppnå resultat med reliabilitet og validitet stiller dette store krav til forskaren (Befring, 2015, s. 117). Dette er knytt til både integritet og fagkompetanse, og korleis mine forventningar og forutttatte oppfatningar kan forstyrre persepsjonen og igjen redusere validitet av data. Her krevjast det eit medvit om moglege feilfaktorar som kan oppstå (ibid.). Ved å sjå nærare på reliabilitet og validitet ved transkripsjonane vil ein ifølgje Kvale og Brinkmann (2015, s. 210) sjå transkripsjonane sin konstruksjonsmessige natur.

3.3.1 Reliabilitet

I forkant av videoobservasjonane var eg som forskingsassistent i DigiHand-prosjektet på eit kurs der eg fekk ei praksisnær opplæring i bruk av videoutstyr og korleis filme for best mogleg resultat. Ved å ha øvd på observatør- og vurderarrolla vil dette auke vurderingsreliabiliteten (Kleven, 2014, s. 95). Eg fekk også klare retningslinjer om korleis observasjonen skulle gå føre seg, kvar det er best å plassere seg i ulike settingar og korleis eg skulle halde fokus på læraren under filminga og samstundes ha fokus på heilskapen. Dette aukar observatørreliabiliteten og reduserer tilfeldige målefeil som igjen vil gjere reliabiliteten betre ifølgje Kleven (2014, s. 95). At eg som forskar skal vere til stades og filme i undervisning kan påverke situasjonen på ulike måtar (Fangen, 2010, s. 14). Her var det viktig å gli naturleg inn i miljøet, og prøve unngå at nokon kjende seg inneklemd av at eg er til stades i undervisinga. Eg måtte føle meg litt fram når eg filma tett arbeid med lærar og elev, og eg plasserte meg der eg tenkte eg forstyrra minst. Dette varierte noko frå elev til elev då nokon var veldig opptekne av at eg filma, medan andre omlag ikkje registrerte at eg gjekk rundt i klasserommet og filma.

Etter intervjuet var det ny runde med videoobservasjon i $n=3$ klasserom. Desse opptaka vart ikkje analysert på same måte som den fyrste runden med videoopptak, men kunne gje eit bilete om det samstemte med forrige runde med videoobservasjon. Ved å repetere måling etterprøver ein stabilitet, som igjen er ei form for reliabilitetskontroll. Denne forma for reliabilitetskontroll kallast *test-retest-metoden* (Befring, 2015, s. 53). Gjennom videoobservasjon kan ein analysere videomaterialet frå ulike synsvinklar og faglege perspektiv,

og ein kan studere opptaka fleire gonger. Dette gjer videoobservasjon til ein metode som vil vere god for å framskaffe valide og reliable forskingsdata (Befring, 2015, s. 72).

Ved å bruke både videoopptak, intervju og CLASS-analyse i denne studien brukar eg ein kombinasjon av fleire metodiske tilnærmingar (Befring, 2015, s. 36). På den måten tilnærmar eg meg omgrepa eg studerer på ulike måtar. Dette kallast *triangulering*, og vil til saman og frå ulike sider kunne kartlegge omgrepa betre og meir nyansert enn ein enkelt metode kan (Kleven, 2014, s. 99). Resultata frå kvalitativ analyse; observasjon og intervju vert styrka når dei samsvarer med den kvantitative analysen frå CLASS. På den måten aukar reliabiliteten av resultata i studien.

3.3.2 Validitet

Hensikt med validitet er ifølgje Kleven (2014, s. 23) å stille krav til kvaliteten av resultat som funna byggjer på, og til slutningar som vert trekt ut i frå data. Ein måte vurdere validiteten på er ifølgje Maxwell (1992) gjennom ei sjekkliste på fem punkt forskaren treng å vurdere i arbeidet; 1) Deskriptiv validitet, 2) tolkande validitet, 3) teoretisk validitet, 4) generalisering og 5) evaluere validitet. Evaluerande validitet er lite framtreddande og vert dermed ikkje teke med i det vidare. *Deskriptiv validitet* handlar om å ha nøyaktige skildringar i form av å vere nøyaktig i transkripsjonsarbeidet. Dette vart sikra ved å skrive ned ordrett det som vart sagt både frå opptaka frå videoobservasjonane og intervju. *Tolkande validitet* handlar om to ulike perspektiv kalla emik og etic. Emik gjeld informantens sitt perspektiv som kjem fram i data, og etic gjeld forskarens perspektiv som byggjer på meining på basis av informantens sitt perspektiv. Her kan mine førforståingar spele inn på korleis eg tolkar det sagde, og på den måten påverke analyse av resultat. *Teoretisk validitet* handlar om forskarens val av omgrep og kategoriar. Dersom dei omgrepa og kategoriane som vert brukt gjev samanheng med innsamla data kan dette sei noko om resultata er gyldige, noko som igjen vil styrke den indre validiteten i oppgåva. Ytre validitet seier noko om resultata i studien er *generaliserbare* (ibid.). I denne studien er ikkje resultata generaliserbare, men resultata vil gje eit innblikk i begynneropplæringa ut frå ulike vilkår, og kan fortelje noko om praktisering av tilpassa opplæring og tilbakemelding, som igjen kan brukast i vidare forskning om temaet.

Fordelen med å bruke videoobservasjon er at eg kan studere opptaka fleire gonger, ulempa er at kameraet kan ha sterk innverknad på informantens eg skal observere. Ut i frå dette kan det vere ein fordel å filme informantens over ei lenger tidsperiode, slik dei vert litt vande med å bli filma (Fangen, 2010, s. 183). På same tid er det ikkje berre uproblematisk å bruke

videoobservasjonar. Ifølgje Blikstad-Balas (2016, s. 511) er det særleg tre utfordringar ein kan møte på når ein skal fange opp sosiale praksis; For det fyrste handlar det om å kome nær nok utan å miste kontekst. For det andre kan det forstørre hendingar som kanskje ikkje er viktig for deltakarane, og for det tredje handlar det om data vert vurdert som truverdig av andre. Desse tre utfordringane er sentrale i vurdering av kor valide resultata er i den kvalitative forskinga. Når det gjeld mi rolle som forskar er det ein risiko for at observasjonane er prega av mine forventningar til kva eg skal finne og kva eg ser. Dette vert kalla *researcher bias*, som set fokus på risikoen ved å sjå det ein leiter etter og/eller at ein påverkar informantane (Befring, 2015, s. 118).

Intervjuguiden vart utarbeidd saman med medstudent og kollega i DigiHand-prosjektet. Denne var gjennom fleire rundar med revidering og utforming. Noko eg ser i etterkant ved arbeidet med innhenting av intervjumateriale er at eg skulle hatt eit pilotintervju, for å øve på intervjusituasjonen og for å diskutere sjølve spørsmåla og rekkefølgja av spørsmål i intervjuguiden. Pilotering vil ha stor relevans i ein tidleg fase i forskingsarbeidet, for eventuelle endringar til innsamling av data (Befring, 2015, s. 84). På same tid var dette ei samla vurdering med omsyn til tidsaspektet og det faktum at intervjuguiden skulle godkjennast av NSD.

3.4 Etske betraktningar

Etske utfordringar møter ein heilt frå byrjinga av forskingsprosessen til det endelege resultatet føreligg (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 97). Etter at studien var meldt til NSD (2018a) og vart godkjent kunne arbeidet med innsamling av empiri starte. NSD og NESH har laga forskingsetiske retningslinjer for å sikre at forskinga på menneskjer vert praktisert med grunnleggjande respekt for menneskeverdet (NESH, 2016; Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 28). I det følgjande vert det presentert tre av desse retningslinjene: informasjon, samtykke og konfidensialitet (NSD 2018a).

Informasjonsskriv og samtykkeskjema vart sendt til informantane i forkant av intervjuet for å sikre at dei fekk informasjon om prosjektet (vedlegg 2). Som ei rettleiing til informasjonsskrivet bukte vi ein mal frå NSD (2018b). Informasjonsskrivet inneheldt informasjon om formål med studien, kven som er ansvarleg, kva det innebar for informanten å delta, deira personvern og rettigheter. Det inneheldt hovudtrekk i forskingsdesignet og fordelar/ulempar ved å bli med i studiet. Informanten skal verte informert om rettigheter når det gjeld å trekke seg frå undersøkinga (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104), noko som vart

tydeleg formulert under overskrifta «Det er frivillig å delta». Som eit vedlegg til informasjonsskjemaet låg samtykkeerklæring. Før intervjuet starta presiserte eg formålet med forskinga og at vi skal sikre lærarane og skulen sin konfidensialitet gjennom å gje fiktive namn og at lydopptaka vert sletta når prosjektet er avslutta. Deretter signerte informantane på samtykke til deltaking.

4.0 Resultat

I dette kapitlet vert det presentert datamateriale for studien. Eg ynskjer å presentere resultat i ulike delar basert på forskingsspørsmåla. Eg presenterer fyrst resultat frå intervjumaterialet, og deretter data frå videoobservasjonane gjennom kvalitativ analyse og CLASS-analyse. Forskingsspørsmåla for studien er: 1. Korleis forstår og praktiserer lærarar omgrepa tilpassa opplæring, differensiering og vurdering for læring? og 2. Korleis forstår lærarane tilbakemelding, og kva tilbakemeldingstypar vert brukt i klasseromma?

Fyrst vert det presentert resultat frå tre lærar si forståing og eiga praksis med tilpassa opplæring og differensiering. Vidare vert det presentert resultat frå lærarane si forståing av omgrepet vurdering for læring, og til slutt deira forståing av og praksis med tilbakemelding. Eg har såleis valt å dele dei to forskingsspørsmåla inn i fire ulike kategoriar i presentasjonen av resultat. Eg har også valt å trekke inn lærarane sine tankar om utsett handskrift til 2.skuleår som ein del av arbeid med ei tilpassa begynnaropplæring. Det vert presentert eit breidt utval av data for å få fram breidda og heilheita i lærarar sine forståingar, opplevingar og praksis. Avslutningsvis vil eg oppsummere og trekke fram dei sentrale funna som vert drøfta vidare i oppgåva.

4.1 Tilpassa opplæring og differensiering som omgrep og fenomen

Formålet med dette kapitlet er å gi svar på spørsmålet: *Korleis forstår og praktiserer lærarar omgrepa tilpassa opplæring og differensiering?*

4.1.1 Anna si forståing og praktisering av tilpassa opplæring og differensiering

Anna arbeider i eit klasserom ut frå vilkår 1 (utsett handskrift til 2.skuleår + 1:1 nettbrett).

Anna viser til opplæringslova (1998) §1-3 ved å seie «*at tilpassa opplæring er noko alle har krav eller rett på å få*». Ho meiner at tilpassa opplæring handlar om at alle elevar skal få utfordringar på sitt meistringsnivå, at dei skal utvikle sine kompetansar og at dei får støtte til å strekke seg og «*lære noko*».

I arbeidet med tilpassa opplæring legg Anna vekt på å forberede opne oppgåver der ein kan differensiere innhaldet i den gitte oppgåva. Eit eksempel på dette er at elevane kan skrive både bokstavar, ord, små setningar eller lengre setningar ut i frå eleven sin føresetnad. «*Du treng ikkje ha ulik type oppgåver til elevane (...) Så dei jobbar med same oppgåve, men*

tilpassa». Anna planlegg undervisning som er praktisk og med bruk av konkretar. For dei elevane som har behov for ekstra støtte eller spesialundervisning i skriveopplæringa seier Anna at det er ei styrke med moglegheit til å bruke nettbrett i undervisninga. I skriveoppgåver tek Anna ofte utgangspunkt i bilete, der elevane skal skrive det dei ser. Her kan elevar som ikkje har knekt skrivekoden gjere opptak av lyd og lese inn det dei ser på bileta. Ut i frå dette differensierer ho undervisninga ved å gje oppgåver der alle skal ha føresetnader for å utføre den. På den måten skapar ho eit inkluderande læringsfellesskap, der ho ivaretek mangfaldet av elevar i klassa.

Anna skil ikkje mellom omgrepet *differensiering* og omgrepet *tilpassa opplæring*. Begge omgrepa handlar for Anna om å vise omsyn til den enkelte elev og dei ulike nivåa i klassa: «*på alle sjikt*». Vidare seier Anna at variasjon i arbeidsmetodar er sentralt, og at det er viktig å vise omsyn til dei ulike tenkemåtane og korleis eleven sjølv føretrekk å løyse oppgåver: «*Det er ikkje for min del at det må vere tankekart, sant. Så viss ein elev likar betre å lage lister, så lag lister da. Så lenge det gjev meining for eleven*». På same tid seier Anna at elevane skal lære ulike måtar å løyse på, men når det gjeld oppgåveløysing gjev ho rom for at elevane kan løyse det slik dei synes er ryddigast for dei sjølve. Vidare forklarar Anna at ho spør kva dei har tenkt og kvifor, og dersom det gjev meining får dei halde fram med eigen tenkemåte.

4.1.2 Emma si forståing og praktisering av tilpassa opplæring og differensiering

Emma arbeider i eit klasserom ut frå vilkår 2 (handskrift 1.skuleår + 1:1 nettbrett). Emma forstår omgrepet *tilpassa opplæring* som ei opplæring til alle elevar uavhengig av nivå: «*Det skal tilpassast både dei fagleg svake og fagleg sterke. Ikkje berre på mengde, at du skal pøse på, men at der er litt på ein måte å strekkje seg etter*». I arbeidet med tilpassa opplæring legg Emma vekt på å gje ekstra støtte til dei som treng det: «*Eg synes i alle fall det er viktig å plukke opp dei som heng etter. Og gje dei ekstra der vi meiner at det trengs*». Med ekstra støtte meiner Emma å ta elevar ut av klasserommet, der dei repeterer fagstoff og oppgåver som har vore gjennomgått i klassa.

Emma forstår omgrepet *differensiering* som at elevar har behov for ulike oppgåver og ulike tilbakemeldingar. For å kunne differensiere oppgåva seier Emma at det krev at ho har ein god relasjon til elevane og på den måten veit deira ulike føresetnader og behov: «*Det krev at eg kjenner dei og at eg er godt forberedt*». Emma legg vekt på at variasjon i arbeidsmetodar og bruk av konkretar i undervisninga er ein måte å differensiere på for å nå ut til fleire elevar.

Emma avsluttar med å seie: *«eg tenkjer at differensiering ikkje er at den eine skal få jobbe med den oppgåva og den andre skal sitte med anna type, men at ein varierer arbeidsmetodane våre»*

Emma trekk også inn omgrepet relasjon i arbeidet med tilpassa opplæring. Ho ser på dette som sentralt i arbeidet med å legge til rette for dei ulike nivåa i klasserommet, og trekk særleg fram å ha planlagt ekstraoppgåver til dei elevane som vert fort ferdige med gitt arbeidsoppgåve, eller til elevar som treng noko tilpassing på høgare nivå. Her trekk læraren fram nettbrettet som eit godt hjelpemiddel kor elevane kan få tilsendt dokument direkte frå læraren tilpassa til den enkelte elev. Når det gjeld tilpassa opplæring i leseopplæringa har elevane littles-bøker i begynnaropplæringa som elevane kan velje mellom. Her rettleiar læraren den enkelte elev, kor ein ikkje nødvendigvis gjev same boka til alle. Ein type kommentar læraren gjev for at elevar skal velje rett nivå på bøker er for eksempel: *«No har du blitt så flink at du kan velje mellom desse bøkene»*.

For å gje ei best mogleg tilpassa opplæring i begynnaropplæringa meiner Emma at det også handlar om tid og ressursar. Emma er oppteken av å prioritere lærarressursar i oppstartsfasen, på 1.trinn, for at elevane skal få ei «her og no»-tilbakemelding når ho opplever at eleven er mottakeleg for tilbakemeldinga og brukar den i vidare læring. Ho seier at sidan dei på 1.trinn på skulen har ei lita elevgruppe og brukar ekstra ressursar på trinnet kan lærarane dele klassa inn i mindre grupper som vidare gjev moglegheiter til å tilpasse opplæringa til den enkelte elev. Tilpassing til den enkelte elev opplever Emma som utfordrande når ho underviser i full klasse: *«...du rekk ikkje over 25 elevar med munnleg tilbakemelding i alle fall»*. Med mindre grupper får Emma vere tett på elevane og tilpasse tilbakemeldinga til den enkelte elev for å få eleven til å *«strekke seg vidare»*.

I skriveopplæringa synes Emma det går greitt å tilpasse opplæringa. Då opplever ho å rekke å kome rundt til elevane og gje individuelle tilbakemeldingar: *«kanskje dreg det litt vidare: du har kome så langt at med deg kan eg byrje snakke om punktet...(...)»*. Vidare får ho moglegheit til å hjelpe elevane til å skrive ut i frå deira ulike føresetnader.

4.1.3 Per si forståing og praktisering av tilpassa opplæring og differensiering

Per arbeider i vilkår 3 (handskrift 1.skuleår, utan nettbrett). Per forstår omgrepet tilpassa opplæring som ei tilpassing for den enkelte elev si faglege utvikling: *«som at kvar og ein skal på ein måte få lagt til rette for det neste steget i si læring»*. Per trekk særleg fram elevar som er raske og at ein såleis gjennom ei tilpassa opplæring må *«mate på med meir, fleire mål eller fleire utfordringar (...)»*. Dette ser han som sentralt for å kome vidare til neste steg i deira

utvikling og læring. Når det gjeld elevar som treng ekstra støtte handlar det for Per om å bryte ned og forenkle oppgåvene, slik dei er tilpassa elevens føresetnadar.

Per forstår omgrepet *differensiering* som å gje ulike typar oppgåver på ulike nivå, men med same mål. På den måten differensierer Per undervisninga ved innhald. Per seier at det viktigaste ikkje er kvar elevane ligg, men at elevane utviklar seg: «(...) *det viktigaste er at pila peikar oppover*». Vidare seier Per at det er lett å leggje seg på «*ein gylden middelveg*», men at han prøver å differensiere gjennom den munnlege tilbakemeldinga til elevane, og ved å ha ekstraoppgåver eller la dei arbeide vidare dei som er ferdige med den tildelte oppgåva.

Det viktigaste for Per i arbeidet med tilpassa opplæring er å ha gode relasjonar til elevane med utgangspunkt i både elevane si faglege og sosiale utvikling: «*Utan ein relasjon vil eg ikkje kunne nå inn på ein måte*». Per trekk fram nokre fordelar med å ha ein god relasjon til elevgruppa. For det fyrste kan han leggje til rette for ei undervisning ut i frå føresetnadane til elevane. For det andre trekk Per fram at elevane lærer han å kjenne, og på den måten veit elevane kva han forventar av dei. Per ynskjer å involvere elevane i læraren sin praksis for at dei skal oppleve læringa som viktig og nyttig. Det handlar i stor grad om at elevane skal sjå nytta og verdien av det dei skal lære, ifølgje Per.

4.1.4 Oppsummering

Tilpassa opplæring vert av dei tre lærarane; Emma, Anna og Per forstått som ei tilrettelegging for den enkelte elev si utvikling og læring, i tråd med opplæringslova §1-3. På tross av ei felles forståing av omgrepet, syner resultata at lærarane arbeider med tilpassa opplæring på ulike måtar. Anna legg vekt på ei praktisk undervisning med bruk av konkretar og opne oppgåver for å inkludere mangfaldet. Emma legg vekt på å bruke lærarressursar og dele klassa inn i mindre grupper og på den måten kunne tilpasse opplæringa til den enkelte elev. I tillegg er det å skape ein god relasjon ein viktig føresetnad for både Emma og Per i arbeidet med å tilpasse opplæringa. Per legg også vekt på å ha ekstraoppgåver til dei elevane som vert fort ferdige med gitt oppgåve.

Resultata viser vidare at lærarane arbeider noko ulikt med differensiert undervisning. Anna fokuserer på opne oppgåver i arbeidet med differensiering kor elevane arbeider med same oppgåve, i tillegg til å variere arbeidsmetodar. Vidare tek Anna omsyn til dei ulike tenkemåtane i elevmangfaldet. Emma trekk også inn variasjon som sentralt i arbeidet, medan Per differensierer undervisninga ved å ha ulike oppgåver på ulike nivå, i tillegg til ekstraoppgåver. I kapittel 2.1.1 stilte eg spørsmål om lærarar bevisst tek omsyn til 1.klassingar sine ulike måtar

å tenke på (kognisjon), eller om lærarane implisitt arbeider med dette gjennom variert undervisning. Resultata viser at Anna arbeider bevisst med elevane sine tenkemåtar, Emma arbeider med dette implisitt, medan Per tek utgangspunkt i føretrakt tenkemåte.

Felles for informantane er at dei opplev at nivået på si noverande 1.klasse er generelt høgt. Anna seier at elevane ho har no har eit mykje høgare nivå både på lesing og skriving enn fyrsteklassar ho har hatt før. Emma seier at dei sjeldan har hatt ei klasse som har vore «so flinke», og Per opplev også at dei noverande elevane på 1.trinn har eit høgt nivå

4.2 Vurdering for læring i begynneropplæringa

Formålet med dette kapittelet er å gi svar på spørsmålet: *Korleis forstår og praktiserer lærarar vurdering for læring?*

4.2.1 Anna si forståing og praktisering av vurdering for læring

Anna forstår omgrepet vurdering som todelt, der ho som lærar skal vurdere elevane og elevane skal vurdere seg sjølve: «*Vurdering handlar både om mi vurdering av elevane, men det handlar også om at dei skal få evner til å vurdere seg sjølve. Opp i mot det, dei måla og det vi skal lære*». Ut frå Anna si forståing av omgrepet vurdering seier ho at dette er noko som kjem litt meir på sikt når elevane vert eldre. Anna legg vekt på hennar vurdering av elevar si læring gjennom dagleg observasjon av korleis elevane arbeider i skulekvardagen på 1.trinn. I tillegg får Anna inn ei vurdering av elevane sitt arbeid gjennom bruken av digitale verktøy, og trekk særleg fram Multi Smart - øving. Vidare seier Anna at det handlar om å gjere små vurderingar heile tida og justere elevane si læring og eiga undervisning undervegs, der og då i det daglege arbeidet, og at dette er noko som går av seg sjølv då ein finn seg rutinar i arbeidet.

Anna forstår vurdering for læring som å gje ei positiv, konkret tilbakemelding for deretter å seie noko om kva eleven kan arbeide med vidare: «*Då får dei tilbakemelding på noko dei har gjort bra, og noko du tenkjer dei kan jobbe med*». Anna trekk fram nettbrettet som eit hjelpemiddel med dette arbeidet, kor det er lett for elevane å gå tilbake til feilen, markere feilen og rette. Elevane slepp å viske ut arbeidet sitt og byrje heilt på nytt. Anna påpeikar at dette opplever ho som viktig for eleven sin motivasjon, og at ho opplever at elevane gjer endringane og rettar eige arbeid med ein gong.

I høve arbeid med vurdering for læring i begynneropplæringa, på 1.trinn, er det den

munnlige tilbakemeldinga som er sentral i arbeidet ifølgje Anna: «*Når du får munnleg tilbakemelding der og då når du sit og jobbar med noko, det er det viktigaste for å fremje læring. Det er ikkje vits at eg kjem dagen etter (...)*». Elles er det observasjonar i klasserommet Anna brukar for å få informasjon om elevane har misforstått oppgåva eller om dei har ei misoppfatning som må rettast opp i. Denne informasjonen får ho ved å leggje merke til korleis elevane ordlegg seg og arbeider med oppgåver.

4.2.2 Emma si forståing og praktisering av vurdering for læring

For Emma handlar vurdering om den munnlege tilbakemeldinga som elevane får i undervisninga: «*Eg må vere der når dei treng det, når det er relevant for dei*». Ho brukar omgrepet «framovermelding» som ei melding elevane kan bruke i det vidare arbeidet. Emma seier ho er bevisst på arbeidet med vurdering for læring, og synes at dette er noko ho praktiserer i kvar undervisningsøkt ved å sjå elevane, stadfeste deira utførte arbeid og deretter gje tilbakemeldingar. Ho framhevar også at vurdering for læring har vore eit satsingsprosjekt på skulen. Elevane til Emma arbeider med eigenvurdering ved at ho ber dei vurdere eiga skrivning, for eksempel om kva for bokstav eleven synes er finast, for deretter å gje ei eiga tilbakemelding. Det Emma tenkjer ho kan bli betre på er å formidle til ungane kva målet for undervisninga er, i tillegg til å ta seg tid til å oppsummere på slutten.

4.2.3 Per si forståing og praktisering av vurdering for læring

Per forstår vurdering som todelt, både noko han og elevane skal gjer: (...) *vurdering gjer eg for at eg skal vite kor hen elevane skal gå (...). Vurdering er då noko elevane sjølv skal lærast til å gjere*». Vidare seier Per at han har brukt prøver, ikkje for å få eit spesielt resultat, men for «*finne ut kvar vegen vidare skal gå*». Ut i frå resultatata vurderer Per om elevane har oppnådd læringsmåla og om dei kan gå vidare til neste læringsmål. Per er litt uklar i korleis han praktiserer vurdering i klasserommet: «*Gjer det vel heile tida, men eg gjer det i ulike former. Også gjer eg det i ulike fasar og i ulike periodar. So av og til*».

I prosessen med å lære bokstavlydane høyrer Per 1.klassingane i bokstavane. I dette arbeidet går han rundt i klasserommet og viser bokstavar på små kort til dei enkelte elevane, og at elevane da vidare skal seie namnet på bokstaven høgt. Slik kan elevane få øve og vise kva dei kan – og som lærar kan han kontrollere kven som kjenner att dei ulike bokstavane og

bokstavlydane. Slik dokumenterer Per også elevutviklinga for å eventuelt tilpasse farta i bokstavprogresjonen: «*Går det for fort, er det for mange bokstavar i veka.*».

Den munnlege tilbakemeldinga opplever Per som viktig i sitt arbeid med vurdering for læring. Ved å bruke munnleg tilbakemelding meiner Per at elevane veit kvar han vil dei skal arbeide med vidare. Han seier at han praktiserer dette ofte, men at det også går på om han har overskot til å gjere det. Det kan også variere frå time til time, og han synes det er enklare å arbeide med i norsktimar enn i fag som naturfag og samfunnsfag.

4.2.4 Oppsummering

Dei tre lærarane forstår vurdering som todelt; noko som både omhandlar læraren si vurdering, men også eleven si vurdering. Lærarane er også samde om at munnleg tilbakemelding er den sentrale vurderingsforma i begynnaropplæringa på 1.trinn. På same tid er det ulikskapar i deira forståing av eigen vurderingspraksis. Anna vurderer elevane gjennom dagleg observasjon i klasserommet, i tillegg til vurdering frå elevarbeid på nettbrettet. Anna framhevar også motivasjon som viktig i vurderingsarbeidet. Anna gjev såleis positive, konkrete tilbakemeldingar og nettbrettet er med på å gjere prosessen med å rette elevarbeid lettare og meir motiverande for elevane. I arbeid med vurdering for læring ser Emma elevane, stadfestar deira utførte arbeid og deretter gjev tilbakemeldingar. Per vurderer elevane ved å høyre dei i bokstavar og brukar prøver for å sjå om måla er nådd.

4.3 Tilbakemelding

Eg vil i denne delen presentere informantane sine forståingar av omgrepet tilbakemelding og deira oppleving av eigen praksis. Tilbakemelding er noko som har blitt nemnt fleire gonger av informantane i tidlegare prestasjon av deira forståing av vurdering for læring. Det vert likevel trekt fram i eit eige kapittel, då informantane sine forståinga av omgrepa vert beskrive her. Formålet med dette kapitlet er å gi svar på spørsmålet: *Korleis forstår og praktiserer lærarar omgrepet tilbakemelding?*

4.3.1 Anna si forståing av omgrepet tilbakemelding og beskriving av eigen praksis

Anna si forståing av omgrepet tilbakemelding ligg tanken om å vere konkret og å seie kva elevane har gjort bra. Ho seier at å gje ei tilbakemelding basert på ros og anerkjenning, heller enn å sei kva som er feil og kva dei må gjere annleis, er nøkkelen til motivasjon i vidare arbeid.

På den måten opplever ho også at 1.klassingane tek til seg tilbakemeldingane og brukar dei aktivt i vidare arbeid ved å rette seg sjølve ved same feil.

Den effektive tilbakemeldinga vert ifølgje Anna gjeven i den munnlege tilbakemeldinga til elevane når dei arbeider med tildelt oppgåve. Ho trekkjer fram tid som ein faktor som pregar praktisering av tilbakemeldingar: *«(...) du spring frå den eine til den andre. Eg tenkjer at eg skulle på ein måte teke meg det ekstra sekundet og berre gjeve den konkrete tilbakemeldinga».* Vidare seier Anna at det er lett å seie *«ja, det ser bra ut»*, for så å gå vidare til neste elev som har rekt opp handa. Når ho skal gje eit døme på ein gong ho følte ho fekk til å gje ei effektiv tilbakemelding på 1.trinn svara ho følgjande: *«Eg føler at eg ikkje har fått til å gje så veldig effektive tilbakemeldingar. Fordi at eg rasar litt rundt. Eg har litt for lita tid. (...) Men eg prøvar jo på ein måte når eg er innom og ser».*

4.3.2 Emma si forståing av omgrepet tilbakemelding og beskriving av eigen praksis

Emma føretrekk å bruke omgrepet «framovermelding» om tilbakemelding. I dette legg ho at det må vere noko konkret som seier kva som kan vere gjort eller gjerast annleis for at eleven skal forbetre seg. For at tilbakemeldinga skal vere effektiv seier Emma at den må bli gjeven i det korte tidsspennet: *«Den må vere her og no».* Vidare seier Emma at ei utfordring ho har møtt på i arbeidet med tilbakemeldingar kan vere at nokon elevar opplever at dei aldri gjer det bra nok, på tross av at ho har gjeve ros i tillegg. Her legg ho vekt på at ein må vise omsyn, og i enkelte periodar må vere meir forsiktig i kva ho seier til enkelte elevar, då dei taklar tilbakemeldingane på ulike måtar. På same tid er det å gje tilbakemelding noko Emma må gjere for at ho skal oppleve at ho får gjort jobben sin som lærar, og er dermed noko Emma synes ho gir *«både tidt og ofte».*

4.3.3 Per si forståing av omgrepet tilbakemelding og beskriving av eigen praksis

Per forstår omgrepet tilbakemelding som ei vurdering om elevane har arbeid godt nok til å gå vidare med arbeidet. For å sjå om elevane har arbeidd godt nok går Per rundt i klasserommet med eit visk i handa:

Dei er blitt veldig komfortable med at eg viskar vekk for eksempel bokstavar som eg ikkje er fornøgd med (...). Nokon av dei elevane er så ærekjære at dei vurderer seg sjølve eller gjev seg sjølv ei tilbakemelding på at det ikkje er godt nok, så vert dei opptekne med å viske vekk (...). Dei er meir opptekne med å rette på feila, slik at det å gi ei tilbakemelding føler eg heng veldig saman med vurdering.

Bakgrunnen for valet med å viske i elevbøkene er noko lærarane har diskutert, men dei gjer eigne val om dei brukar det. Tilbakemeldingspraksis er noko som lærarane og leiinga på skulen har hatt møte om og erfaringsdeling med, kor lærarane har ulik praksis. *«Eg tenkjer at ein må gjere det ein har trua på (...), det viktigaste tenkjer eg er at dei får ei tilbakemelding på arbeidet sitt og undervegsvurdering av arbeidet sitt slik at dei på ein måte veit kvar dei skal gå».*

Per seier at elevane kan vere kjempeflinke å arbeide, men arbeidet ikkje alltid er utført «godt» ut i frå kva læraren ynskjer. Det handlar om å vurdere om eleven har teke seg tid til å utføre oppgåva, ifølgje Per. Han legg også til at dette er noko han har snakka med elevane om, og dersom nokon av elevane synes det var forferdeleg hadde han revurdert denne metoden med å viske elevarbeid. Per trekk også fram at det er viktig å lære elevane å behandle bøkene med respekt, og på den måten at dei utviklar ei haldning til at når ein gjer arbeid då prøvar ein å gjere det godt. Tanken bak er også at om elevane lærer å skrive fint i begynnaropplæringa vil dei skrive fint resten av livet.

Per meiner at den mest effektive tilbakemeldinga til 1.klassingar vert gjeven gjennom munnleg tilbakemelding der og då når eleven sit å arbeider: *«Alt som skjer i ettertid det greier dei (elevane) ikkje å forhalde seg til, dei er ferdig med det».* Vidare seier Per at det er viktig at tilbakemeldinga byggjer sjølvtilitt hos eleven som igjen heng saman med relasjonen Per har til elevane. Han legg vekt på at tilbakemeldinga ikkje vert gitt for å vere «stygg», men at det er for å hjelpe elevane og for at dei skal lære at slik er det å gå på skule: *«sånn er det på skulen, der får ein tilbakemelding».* Til slutt seier Per at han er veldig oppteken av elevane si læring, og ved sin veremåte uttrykkje stor begeistring når elevane får det til: *«Eg kan nesten stå å rope, og det er litt sånn halleluja-stemming».*

4.3.4 Oppsummering

Lærarane har ei felles forståing om at munnleg tilbakemelding i det korte tidsspennet er den sentrale vurderingsforma på 1.trinn. Anna, Emma og Per har samstundes ulik forståing av kva som kan vere nyttig munnleg tilbakemelding til eleven, og kva for informasjon tilbakemeldinga på 1.trinn skal innehalde for den enkelte elev si utvikling og læring. Ros og anerkjenning vert framheva som viktig for den enkelte elev sin motivasjon og meistringsoppleving. Anna fokuserer på å gje tilbakemeldingar som inneheld ros og anerkjenning, men føler også at arbeidet med tilbakemelding kjem til kort på grunnlag av dårleg tid. Emma gjev konkrete tilbakemeldingar som seier kva som kan vere gjort eller gjerast annleis for at eleven skal

forbetre seg. Per gjev munnleg tilbakemelding til og tilbakemelding ved å viske vekk elevane sitt arbeid dersom det ikkje er riktig eller fint utført.

4.4 Nettbrett eller blyant og papir

Kva lærarane i dei tre vilkåra tenkjer om utsett handskrift til 2.skuleår og korleis stiller dei seg til bruk av nettbrett i undervisninga på tvers av dei ulike vilkåra vil verte løfta fram i denne delen.

4.4.1 Anna sine tankar om utsett handskrift til 2.skuleår

Anna arbeider med nettbrett i undervisninga kor elevane har utsett handskrift til 2.skuleår. Basert på hennar erfaringar synes ho at utsett handskrift er lurt då elevane lærer meir fordi ein kan bruke tida på innhaldet og ikkje sjølv utforminga, motorikken. Ho trekk inn utfordringa mange elevar har med finmotorikk i 6-årsalderen, kor elevane brukar all energi på å forme bokstavane. På same tid seier Anna at dei byrjar så smått å bruke meir blyant mot slutten av 1.trinn for å forberede seg til å skrive for hand 2.skuleår. Anna kunne ikkje tenke seg å gå tilbake til ein undervisningspraksis utan nettbrett, men legg vekt på at det ikkje er slik at dei sit på nettbrettet til ei kvar tid: *«Det er kanskje det som folk misforstår mest, at dei trur at det å vere digital handlar om å legge vekk alt anna og at vi berre er på skjerm. Det er vi jo ikkje. Den er eit verktøy, det er ikkje den som styrer oss.»* Bruk av nettbrett i oppgåveløysing løyser tid til andre praktiske oppgåver. Den største moglegheita ved bruk av nettbrettet i begynnaropplæringa er ifølgje Anna at ein aldri går tom for arbeid. Hemmingar Anne ser ved bruk av nettbrett kan vere at ein ikkje brukar nettbrettet pedagogisk: *«så lenge ein endrar pedagogikken og brukar det riktig, at det ikkje er skjerm for skjermen sin del, men at du brukar det når det er hensiktsmessig, så ser eg ikkje nokon hemmingar ved det»*. Den digitale, pedagogiske kompetansen har Anna i stor grad lært seg sjølv på både i arbeidstid og i fritid.

4.4.2 Emma sine tankar om utsett handskrift til 2.skuleår

Emma arbeider i vilkår 2 der dei har handskrift i 1.klasse, men også 1:1 nettbrett. For Emma er tanken på å ikkje ha handskrift 1.skuleår fjern, og ho seier at nokon må vise og overtyde henne om at dette er positivt for elevane. Moglegheitene ved bruk av nettbrettet er ifølgje Emma at elevane kan kople seg opp på tavla og få vist arbeidet sitt i tillegg til å bruke funksjonen talesyntese i skrive- og leseopplæringa. Vidare vert det å tilpasse oppgåver til eleven sitt nivå

trekt fram som ei god moglegheit ved bruk av nettbrett. Ei utfordring i arbeidet kan vere om elevane går inn på nettsider dei ikkje skal, eller dersom eleven har gløymt nettbrettet heime.

4.4.3 Per sine tankar om utsett handskrift til 2.skuleår

Per arbeider i vilkår 3 med handskrift 1.skuleår og utan nettbrett. Han meiner at handskrifta skal starte på 1.trinn:

Eg tenke at det å skrive, altså motorikk (...) det fysiologiske til elevane, motorikk må utviklast og motorikk skapast gjennom bevegelse og når du trykkjer på ein tast (...) er det også motorikk, men du lære ikkje å skrive a eller b eller c riktig. (...). Eg tenkjer dei treng den finmotoriske øvinga.

På same tid ser Per fleire moglegheiter ved bruk av nettbrett på 1.trinn. Særleg variasjon i undervisninga, og for å ha fleire oppgåver tilgjengeleg. Vidare ser Per på den pedagogiske bruken med nettbrett og digitale verktøy som utfordrande, og han etterlyser opplæring og innføring av bruk.

4.4.4 Oppsummering

Resultata syner at lærarane sine tankar og haldningar til utsett handskrift til 2.skuleår speglar deira ulike vilkår. Anna i vilkår 1 med utsett handskrift til 2.skuleår og 1:1 nettbrett er for ein slik praksis og aldri kunne tenke seg å gå tilbake til undervisning utan nettbrett og handskriftsopplæring 1.skuleår. Emma i vilkår 2 med handskrift 1.skuleår og 1:1 nettbrett delvis einig i ein slik praksis. Per i vilkår 3 med handskrift 1.skuleår utan nettbrett er i mot ei begynnaropplæring med utsett handskrift til 2.skuleår.

4.5 Videoobservasjonar og analyse av tilbakemeldingspraksis

I dette kapitlet skal eg presentere resultat frå observasjonar i klasseromsundervisning frå dei tre lærarane. Observasjonane er henta inn gjennom videoopptak basert på ein heil skuledag i kvart klasserom ($n=3$ klasser). Formålet med dette kapitlet er å svare på forskingsspørsmålet: *Kva for tilbakemeldingstypar vert brukt i klasseromma?*

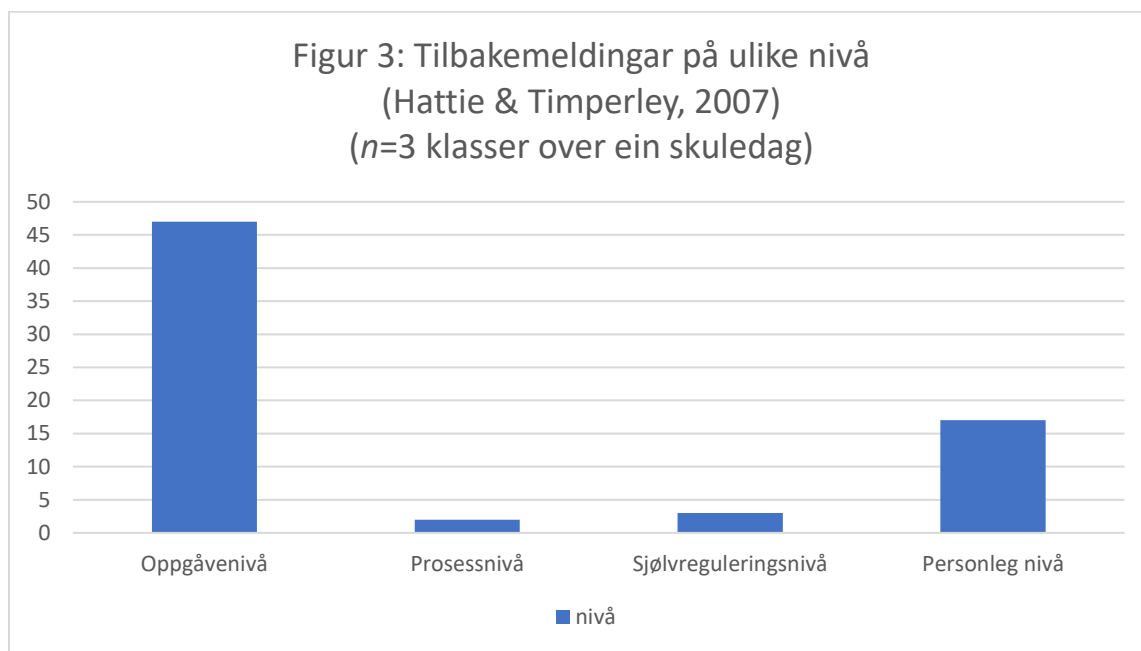
4.5.1 Videoobservasjon

Resultata viser samla resultat frå dei tre klasseroma for å unngå stigmatisering ut frå vilkår.

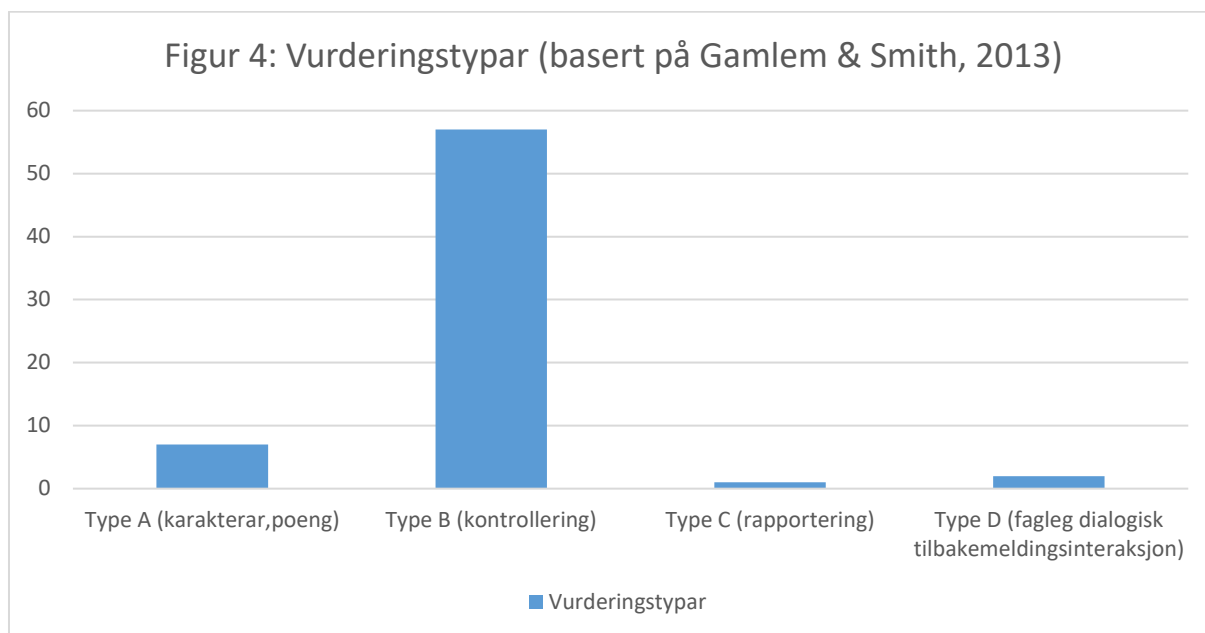
Resultat frå observasjon i klasseroma viser at det er til dels mykje tilbakemelding frå lærar til elevar i undervisninga. Totalt er det registrert 112 tilfelle med kommunikasjonsmønsteret initiativ – respons – evaluering (IRE) og initiativ – respons – follow up (IRF) i dei tre ulike vilkåra. Tilbakemeldingane har ulike utgangspunkt, og det ser ut til at ein læringsfremjande tilbakemeldingsdialog (IRF-struktur) i størst grad er til stades i undervisning som går føre seg i plenum, oftast ved starten av undervisningstimane. Totalt er det registrert bruk av kommunikasjonsmønsteret IRF 45 av 112 gongar i desse tre observasjonsdagane. Dette svara til 40,1% av totalt 112 tilfeller (100%). Elevane har da gjerne samtale og tema. Dette er i situasjonar der elevar fortel om noko dei har opplevd, ved gjennomgåing av plan for dagen eller repetisjon av førre time/undervisningsøkt. Eit eksempel på dette er i ein situasjon der ein elev seier «*vi er jo 14 i klassa!*», i samband med at datoen var 14. Lærar tek dette vidare: «*Så flott at du kom på det. Talet 14 (skriv det på tavla) tyder at det er 14 av noko, og ho(eleven) samanlikna det med 14 i klassa. Skal vi telle dykk?*».

Resultata viser vidare at kommunikasjonsmønsteret IRE er det sentrale resten av undervisningsøkta. Læraren startar såleis dagen med å bygge på elevsvar for å bygge ein kumulativ dialog om tema, til å gå over til eit meir evaluerte mønster. IRE er evaluering som seier noko om elevsvara er rett eller gale, og opptre i form av «*mhm*», «*Ja, det stemmer*», «*bra*». Eit eksempel frå videoobservasjon er dette: Lærar har gjeve arbeidsoppgåve til eleven. Eleven: «*Eg er ferdig!*» Lærar: «*Supert!*» før lærar går vidare. Til saman er det registrert bruk av kommunikasjonsmønsteret IRE i 67 av 112 tilfelle. Dette svara til 59,8% av totalt 112 tilfelle (100%)

Ut i frå dei fire ulike tilbakemeldingsnivåa (oppgåve, prosess, sjølvregulering og personleg) (Hattie & Timperley, 2007), har eg analysert mengda av førekomst av dei fire ulike nivåa. Tilbakemeldingar retta mot oppgåvenivå er den tilbakemeldingstypen som vert brukt i størst grad i desse tre klassene i løpet av ein undervisningsdag. Tilbakemeldingar som peikar på oppgåvene er gitt i 47 av 69 tilfelle. Dette svara til 68% av alle tilbakemeldingane gitt av lærar til elev(ar). Tilbakemeldingar på prosessnivå førekjem i 2 av totalt 69 tilfelle som svara til 2,8%. Vidare er tilbakemelding til elevane på sjølvreguleringsnivå gitt i 3 av 69 tilbakemeldingar som svara til 4,3%, og tilbakemelding på personleg nivå er gitt i 17 av totalt 69 gongar som svara til 24,6%. Figur 3 viser eit oversyn over resultatet.



Samanfallande for dei tre vilkåra er vidare at det er vurderingstype B (kontrollering) som opptre i stor grad. Vurderingstype B inneber å godkjenne, kontrollere eller underkjenne arbeid (jf. 2.2.4). Dette førekjem i heile 57 av totalt 67 registrerte tilfelle av datamaterialet frå dei tre ulike vilkåra. Dette svarer til 85%. Vidare er det registrert 7 tilfelle av vurderingstype A (karakterar og poeng), som opptre i alle dei 7 tilfella som straff. Dette i form av å viske vekk elevarbeid. Det er registrert 1 tilfelle med vurderingstype C (rapportering) som inneheld spesifisert forbetring, og 2 tilfelle med vurderingstype D (fagleg dialogisk tilbakemeldingsinteraksjon) som gjev ei fagleg dialogisk tilbakemeldingsinteraksjon. Figur 4 viser resultatet.



Ut i frå analysane viser resultatane frå videoobservasjonane at både kommunikasjonsstrukturane IRF og IRE førekjem i undervisninga, men IRF er sentral ved oppstart av timen i og IRE er den sentrale kommunikasjonsstrukturen når elevane arbeider sjølvstendig eller i grupper. Vidare er det tilbakemeldingar på oppgåvenivå som er den type tilbakemelding som opptrer mest. Til sist er det vurderingstype B (kontrollering) som er den vurderingstypen som opptrer i stor grad i undervisninga. Dette er tilbakemeldingar som handlar om å kontrollere elevane sitt arbeid, anerkjenne eller oppmuntre elevane, og som i mindre grad er retta mot informasjon som tener utvikling og læring.

4.5.2 Videoanalysar basert på CLASS K-3

Resultata frå analyser ved bruk av Classroom Assessment Scoring System K-3 (CLASS K-3) syner at kvaliteten på tilbakemeldinga i dei tre klasseroma ligg i ein låg skår med ein verdi på 2,83. Låg skåre har verdi (1,2), middels skår har verdi (3,4,5) og høg skår har verdi (6,7) (Munthe, 2005; Pianta, La Paro, & Hamre, 2008). Dette resultatet er nytta i oppgåva som supplerande og triangulerande analyse for å kunne seie noko om kvalitetar ved tilbakemeldingspraksis over ein heil skuledag i dei tre klasseroma ut frå eit validert instrument. (Rettleiaren min er sertifisert til å bruke CLASS K-3 og har såleis hjulpet meg med desse analysane).

4.6 Oppsummering

I dette kapitlet har eg presentert resultat frå innsamla datamateriale frå intervju og observasjon med formål om å belyse studien si problemstilling med underliggende forskingsspørsmål.

I Kapittel 4.1 presenterte eg datamateriale som viser lærarane sine svar på spørsmålet *Korleis forstår og praktiserer lærarar omgrepa tilpassa opplæring og differensiering?* Datamaterialet viser at lærarane har ei felles forståing av at alle elevar har rett på ei tilpassa opplæring, ut i frå eleven sin føresetnad og behov. Resultata viser vidare at dei tre lærarane arbeider med tilpassa opplæring og differensiering på ulike måtar og i ulik grad i praksis på 1.trinn.

I kapittel 4.2 om vurdering for læring viser resultata at munnleg tilbakemelding er den sentrale vurderingsforma i begynnaropplæringa ifølgje lærarane, men lærarane syner ulik forståing av kva som kan vere nyttig tilbakemelding til elevar. Dette datamaterialet svarte på spørsmålet *Korleis forstår og praktiserer lærarar omgrepa vurdering for læring?*

I kapittel 4.3 vart det presentert datamateriale som svarte på spørsmålet *Korleis forstår og praktiserer lærarar omgrepet tilbakemelding?* Resultata viser at lærarane har ei felles forståing av at den tilbakemeldinga må bli gitt når elevane sit og arbeider i læringssituasjonar. Samstundes har lærarane ulik forståing av kva som kan vere nyttig tilbakemelding til elevane, og kva for informasjon den munnlege tilbakemeldinga skal innehalde for auka utvikling og læring på 1.trinn. Ros og anerkjenning vert framheva som viktig for eleven sin motivasjon og meistringsoppleving.

I Kapittel 4.4 vart det presentert datamateriale om dei tre lærarane i $n=3$ klasserom sine syn og tankar om utsett handskrift til 2.skuleår. Resultatet viser at lærarane har ulike haldningar til utsett handskrift til 2.skuleår, og på den måten speglar deira haldningar deira vilkår.

I kapittel 4.5 har eg presentert datamateriale som svarer på spørsmålet: *Kva for tilbakemeldingstypar vert brukt i klasseromma?* Her syner videoobservasjon og CLASS-analyse ein låg skår på kvalitet i tilbakemeldingspraksis i klasserommet. Videomaterialet viser tydelege tendensar, kor enkelte tilbakemeldingstypar vert brukt i stor grad. Tilbakemeldingane som vert gitt er i mindre grad er retta mot informasjon som støtter utvikling og læring, då dei opptrer i stor grad i retta mot oppgåvenivå og ved type B: kontrollering.

5.0 Drøfting

I dette kapittelet vert resultat frå analysen av intervju- og observasjon drøfta opp mot teori og forskning frå kapittel 2. Teksten er strukturert ved at eg først drøftar lærarane sine forståingar om tilpassa opplæring og differensiering, då dette kan vere sentralt for å forstå deira praksis. Vidare vert lærarane sine forståingar av vurdering i begynneropplæringa drøfta opp mot kva for moglegheiter det er for vurderingsarbeid på 1.trinn og kva utfordringar ein møter i arbeidet. Kva for tilbakemelding gjev støtte for læring vil vidare verte drøfta. Til sist vert resultatata i studien om lærarane sine haldningar til nettbrett og/eller blyant og papir på 1.trinn sett i lys av tidlegare forskning.

5.1 Tilpassa begynnaropplæring

Både Anna, Emma og Per har ei forståing av at tilpassa opplæring handlar om å tilpasse undervisninga til enkeltelevar, kor den enkelte elev skal få moglegheit til å lære og utvikle seg. Dette er i tråd med ei smal tilnærming til tilpassa opplæring, der ein fokuserer på individualiserande tiltak til den enkelte elev sine behov (Haug, 2006).

Det er ulike utfordringar med å ha ei smal tilnærming til tilpassa opplæring. For det fyrste gjev dette ei forståing av at det er den enkelte lærar sitt fulle ansvar å operasjonalisere i eige klasserom. Det er ikkje ei tilnærming som er ynskja ifølgje Bachmann og Haug (2006), då tilpassa opplæring handlar om å skape ein felles kultur som angår heile skulen og alle som er involverte. På same tid kan dette skape ei misoppfatning om at kvar enkelt elev skal ha eit eige individuelle tilpassa opplegg, som igjen kan gje ei oppleving av at ein som lærar ikkje strekk til med å hjelpe den enkelte elev. For det andre skal tilpassinga sjåast som ein føresetnad for all undervisning då det er ei pedagogisk plattform som skal prege heile skulen og all verksemd der (Bachmann & Haug, 2006). Det handlar dermed ikkje berre om å iverksette enkelte tiltak til enkeltindivid, eller om ei konkret organisering og gjennomføring av undervisninga. Det handlar om eit felles ansvar for heile skulemiljøet, der fleire og ulike aktørar i skulen skal arbeide for og mot ei tilpassa opplæring.

Resultata i studien viser vidare at informantane har ei forståing av omgrepet tilpassa opplæring i tråd med opplæringslova §1-3 (1998), «*at tilpassa opplæring er noko alle har krav eller rett på å få*». Det er når omgrepet skal operasjonaliserast i praksis at ulikskapane melder seg i dei tre studerte vilkåra, og informantane tilpassar opplæringa med ulike tiltak på individnivå (Engen, 2010). I arbeid med å praktisere ei tilpassa opplæring viser resultatata at

informantane har ulike fokus i arbeidet på 1.trinn. Variasjonane viser seg ved val av arbeidsmåtar, arbeidsoppgåver og organisering. Desse tiltaka vert også trekt fram som sentrale i arbeid med ei tilpassa opplæring ifølgje Meld. st. 18 (2010-2011). Ut i frå dette seier informantane at dei arbeider med ei tilpassa opplæring, men på ulike måtar.

5.1.1 Moglegheit for tilpassa begynnaropplæring med nettbrett

Informantane opplever at nettbrettet er og kan vere eit godt verktøy i arbeid med tilpassa opplæring. Det er særleg variasjon i undervisninga og å tilpasse oppgåver til den enkelte elev basert på deira ulike føresetnader som vert trekt fram som fordelar med bruk av nettbrettet. Ut i frå dette kan ein forstå det slik at nettbrettet gjer arbeidet med å tilpasse oppgåver til den enkelte elev effektivt, uavhengig om eleven er nybyrjar, kompetent eller ekspert (Hattie, 2013), og på den måten tek ein hand om elevmangfaldet og dei ulike føresetnadane i klassa. Dette samsvarer med tidlegare studiar om fordelar og moglegheiter om bruk av digitale verktøy i arbeidet med tilpassa begynnaropplæring, for å støtte læring og struktur (Berrum, Guldbrandsen & Nilsen, 2017; Glud, Thorsted & Melin, 2017; Sandvik, 2018; Säljö, 2017). I dei to vilkåra med 1:1 nettbrett i undervisninga, brukar dei nettbretta på ulike måtar og i ulik grad. Då vilkår 1 med utsett handskrift til 2.skuleår og 1:1 nettbrett brukar nettbrettet både for variasjon i arbeidsmåtar, tilpassing og differensiering, brukar vilkår 2 med handskrift 1.skuleår og 1:1 nettbrett, nettbrettet mest for variasjon i arbeidsmåtar. Tidlegare forskning på 1:1 nettbrett i den første lese- og skriveopplæringa viser også at praksisen varierer. I tillegg varierer bruken i form av kva for rolle det digitale verktøyet skal ta i undervisninga (DILS-prosjektet, 2018; Sandvik, 2018).

Ved bruk av nettbrett i ei tilpassa begynnaropplæring gjev funksjonalitetane moglegheiter for differensiert undervisning både når det gjeld innhald, nivå, progresjon, tilbakemelding og mengde. Dette gjev vidare moglegheiter til å legge til rette for ei undervisning som inkluderer mangfaldet og dei ulike nivåa på 1.trinn. Samstundes seier Sjøstad, Wollscheid og Tømte (2015) at bruk av nettbrettet i arbeidet med tilpassa opplæring enno ikkje har nådd sitt potensiale, og det vert ei utfordring at den kompetansen det krev frå læraren i arbeid med pedagogisk bruk av nettbrettet tek tid å utvikle (Sjøstad, Wollscheid og Tømte, 2015). Anna seier at den digitale kompetanse må dei som lærarar i skulen i stor grad tileigne seg sjølve, då det er lite opplæring og inga obligatorisk kursing av bruken. Eit interessant spørsmål her er om lærarar får ei tilstrekkeleg tilrettelegging ved innføring og bruk av nettbrett

i undervisninga, og om dette viser seg i form av manglande oppnådd potensiale og at det tek lang tid å utvikle læraren sin kompetanse.

5.1.2 Differensiert begynnaropplæring

Lærarane har i denne studien ulik forståing og praktisering av omgrepet differensiering. Anna forstår omgrepet som å tilpasse opplæringa ved å gje opne oppgåver som tek omsyn til dei ulike nivåa i klassa. Med dette meiner ho at ho gjev alle elevane same oppgåve, men med moglegheiter for tilpassing til den enkelte. Her trekk Anna fram fordelene ved bruk av nettbrett i arbeidet med å tilpasse opplæringa, då eleven kan få lest opp orda dei skriv gjennom talesyntese. På den måten høyrer eleven at ordet er feil, og kan rette opp i eigne feil i skrivinga. Fokuset vert då på innhald heller enn finmotorikk. Det er nettopp denne fordelene nettbrettet har gjennom sine funksjonar og funksjonalitetar som gjev potensiale ved bruk av nettbrett i ei undervisning som støttar læring og struktur til den enkelte elev (Säljö, 2017; Glud, Thorsted og Melin, 2017). Samstundes kan eleven gjennom å høyre ordet han har skrive kunne vurdere arbeid og rette feil basert på eiga vurdering. Å vere involverte i eige læringsarbeid ved å vurdere eige arbeid er eitt av fire prinsipp for god undervegsvurdering i Forskrift til opplæringslova, og det vert trekt fram at elevar lærer best når dei får vere involverte i læringsarbeidet på den måten (Utdanningsdirektoratet, 2015b). For elevar på 1.trinn vil dette gjere det mogleg for den enkelte elev å produsere tekst uavhengig om han eller ho har knekt lese- og skrivekoden, som igjen kan påverke elevane positivt i form av motivasjon for vidare arbeid. Det er også i tråd med ei inkluderande praksis, ved at den enkelte elev både vert inkludert i fellesskapet og kan få ei indre oppleving av å høyre til i fellesskapet (Befring, 2018). Ut i frå dette vert nettbrettet eit verktøy som kan hjelpe læraren i å møte elevvariasjonen i undervisninga, som er noko av den største utfordringa lærarar har (Haug, 2017).

Anna legg vekt på å ta omsyn til dei ulike tenkemåtane i klasserommet. Ved å ta omsyn til eleven sin tenkemåte kjenner han seg mest truleg sett, høyrd og opplever anerkjenning. Vidare vert det å ha kunnskap om elevane sine tenkemåtar nyttig for å legge til rette for gode læringsprosessar (Gamlem, 2015b). For det fyrste tek læraren omsyn til fellesskapet ved at alle elevane skal kunne løyse oppgåver ut i frå eigen føresetnad. For det andre lar ho elevane få arbeide ut frå eigen tenkemåte ved oppgåveløysing, så lenge dei seier kvifor dei tenkjer slik og at ho høyrer at det ikkje er på grunnlag av misoppfatningar. På den måten får elevane opplæring ut i frå sine føresetnader som igjen gjev moglegheit for aktiv medverknad i eiga læringsprosess (Ekeberg & Buli-Holmberg, 2004). Dei mest aktuelle måtane å differensiere undervisninga på

er gjennom innhald, arbeidsmåtar eller læremiddel (Ekeberg & Buli-Holmberg, 2004), og ut i frå dette differensierer Anna undervisninga både gjennom innhald, arbeidsmåtar og med nettbrett som læremiddel. Ved å differensiere opplæringa på denne måten er det nærliggande å tru at læraren tek hand om elev-heterogeniteten i klassa (Haug, 2014).

Emma forstår differensiering som å nå flest mogleg elevar gjennom varierte arbeidsmetodar og ved bruk av konkretar, og på den måten har ho moglegheit for å nå mangfaldet i klasserommet. Dette er i tråd med ei differensiering gjennom arbeidsmåtar (Ekeberg & Buli-Holmberg, 2004).

Per forstår omgrepet differensiering som å gje ulike type oppgåver på ulike nivå, men med same mål. Ut i frå dette differensierer Per gjennom innhald i undervisninga (Ekeberg & Buli-Holmberg, 2004). Vidare differensierer Per gjennom mengde og innhald ved å gje ulike tilbakemeldingar og ved å ha ekstraoppgåver til dei elevane som er ferdige med den tildelte oppgåva. Eg forstår det slik frå det innsamla datamaterialet at det ofte vert gjeve oppgåve på same nivå, der dei som vert fort ferdige får ekstraoppgåver. Å gje ekstraoppgåver er ein måte differensiere undervisninga på, men spørsmålet er på kva måte desse ekstraoppgåvene vert brukt. For det fyrste er det grunnleggjande at elevane får ei opplæring ut i frå sine føresetnader i tråd med opplæringslova §1-3 (1998), og ein kan stille spørsmål om elevane får ei opplæring ut i frå sine føresetnader ved å leggje seg på ein «gylden middelveg», med same nivå på innhaldet i undervisninga og oppgåvene som vert gitt i klassa. Gjev dette utfordringar og moglegheiter til fagleg- og sosial utvikling for alle (Håstein & Werner, 2003)? I 1.klasse møter du elevar som både er nybyrjar, kompetent eller ekspert (Hattie, 2013), og elevane vil dermed ha ulike behov for tilpassing og differensiering. For det andre er dette *Per* sin føretrekte måte å arbeide på. Dermed tek *Per* utgangspunkt i sin føretrekte tenkemåte, og ikkje dei ulike elevane sine tenkemåtar, og då vil ikkje tilbakemeldinga støtte læring og utvikling ifølgje Gamlem (2015b). Resultata kan tyde på at han føretrekk ein tradisjonell metodikk, som er uheldig fordi det er fare for at læraren ikkje klarer å fange opp eller engasjere alle elevar (Sandvik, 2018).

To av lærarane i studien trekk inn relasjonar som ein grunnleggjande faktor og føresetnad i arbeidet med tilpassa opplæring og differensiering. Relasjonskompetanse er av forskarar framheva som ei av dei aller viktigaste føresetnadane for eleven si læring (Fallmyr, 2017; Spurkeland, 2012). Gjennom relasjonen til elevane kan læraren få kunnskapar om eleven si nærmaste utviklingssone og på den måten vere ei støtte for eleven si vidare utvikling og læring (Säljö, 2016). Læraren kan også få informasjon om elevane sine tenkemåtar, som kan vere eit

nyttig utgangspunkt for å leggje til rette for gode læringsprosessar (Gamlem, 2015b). Både ved å leggje til rette for at elevane kan få brukt sine føretrekte tenkemåtar, men også korleis dei skal utvikle fleksibiliteten i bruk av ulike tenkemåtar. Ei utfordring kan vere at ein av ulike grunnar ikkje får ein god relasjon til alle elevane i klassa. Ved å sjå elevar ein strevar med å oppnå god relasjon til med nye auger, bruke tid på å skape gode relasjonar med alle elevane i klassa og på den måten skape eit inkluderande og trygt klassefelleskap, kan dette legge eit viktig grunnlag for trivsel og læring. Det er nærliggande å tru at gode relasjonar mellom lærar og elevar vil påverke relasjonane mellom elevane også. Vidare vert spørsmålet om i kor stor grad denne informasjonen vert brukt i vidare planlegging av undervisning og arbeid. Gode relasjonar mellom lærar og elev kan føre til at læraren planlegg ei variert undervisning med moglegheiter til individuelle tilpassingar, og på den måten differensierer undervisninga. Differensiering er ein måte å leggje til rette for tilpassa opplæring, då ein har evne til å skape ulikskapar ved arbeidsmetode gjennom allsidig og variert opplæring (Ekeberg & Buli-Holmberg, 2004; Dale & Wærness, 2003). Dette harmonerer med Haug (2017) som seier at det er mogleg å tilpasse opplæringa til alle elevar i ordinær undervisning gjennom variasjon i undervisninga.

5.2 Vurderingsarbeid på 1.trinn

Informantane i denne studien har ei felles forståing av at den vurderinga som er mest sentral i begynnaropplæringa skjer i læringssituasjonar i undervisningstimen. På den måten er det vurderingspraksis i det korte tidsspennet som vert vektlagt (Dysthe, 2008). Vidare er det den daglege observasjonen i klasserommet og i undervisningssituasjonar som vert trekt fram som ein sentral vurderingsform på 1.trinn. Informantane hentar ut informasjon om elevane ved å gå rundt og observere elevane i læringssituasjonar. Her vert den daglege observasjonen grunnlag for ei systematisk og kontinuerleg vurdering, som vidare gjev rom for å gje tilbakemeldingar som peikar framover for vidare utvikling og læring (Dysthe, 2008). Ut i frå observasjonane kan læraren justere undervisning, unngå feillæring og for å tilpasse vurderinga til den enkelte elev (Heckmann, 2014). Informantane trekk fram at vurdering angår både læraren sitt arbeid med å innhente informasjon, vurdere eleven og eleven sin eigenvurdering. Vurderinga handlar dermed både om lærar og elev (Nordahl et.al., 2012).

Samstundes viser resultata i studien at vurderingspraksisen til lærarane varierer, og her kjem dei tre ulike vilkåra til syne. Når det gjeld vurdering av elevarbeid viser resultata at vurderingane er knytt til om kriteria for oppgåva er nådd, og fokuset ligg på sjølv innhaldet i

arbeidet. Vilkår 1 (utsett handskrift til 2.skuleår + 1:1 nettbrett) trekk fram fordelene med nettbrettet i arbeidet med vurdering. Det er særleg moglegheita med å få ei vurdering av det individuelle elevarbeidet ved bruk av Multi Smart-øving som vert trekt fram som ein fordel i arbeidet. Tidlegare studie har også trekt fram fordelar i vurderingsarbeidet etter innføring av nettbrett i begynnaropplæringa (Berrum et al., 2017). Det handlar om at vurderinga vert effektivisert og frigjer tid i vurderingsarbeidet, og at det er enklare å følgje opp den enkelte elev. Læraren kan her skrive ei tilbakemelding på arbeidet til eleven, og eleven kan få opplest tilbakemeldinga. Samstundes kan ein sette spørsmål ved om denne tilbakemeldinga vert gitt etter læringssituasjonen, og om eleven då får utbyte av den når dei er «ferdige» med oppgåva. Vidare, i vilkår 1 skriv elevane både ord, setningar og tekstar på nettbrettet, ut i frå kva nivå dei ligg på. På den måten legg læraren til rette for opplæring i tråd med ei differensiert undervisning ved å bruke opne oppgåver i undervisninga med tilpassingar til den enkelte elev (Håstein & Werner, 2003). I vilkår 2 (handskrift 1.skuleår + 1:1 nettbrett) og vilkår 3 (handskrift 1.skuleår, utan nettbrett) er vurderinga i skriveopplæringa i stor grad retta mot sjølv utforminga av bokstavar, og finmotorikken i læringsprosessen.

Når Per i vilkår 3 opplever at elevane ikkje lærer å skrive bokstavane eller seie bokstavnamn/lyd justerer han ned tempoet i innlæringa: «*Går det for fort, er det for mange bokstavar i veka*». Nordahl et al. (2012) seier at det er læraren som må endre praksis for å forbetre eleven si læring. Spørsmålet er då om ei endring i praksis ved å endre arbeidsmetode heller enn å justere ned fart på innlæringssituasjonen kunne ført til auka læring og utvikling hos eleven. Ifølgje Lundetræ og Sunde (2017) vil nettopp ein rask bokstavprogresjon vere i tråd med ei tilpassa opplæring til den enkelte elev uavhengig av nivået på eleven var nybyrjar, kompetent eller ekspert (Hattie, 2013). Bakgrunnen for dette ligg i at elevar som ikkje har lært bokstavane får moglegheit til å øve og repetere, medan elevane som allereie kan å lese og skrive får arbeide med meningsfull lesing og skriving. På den måten vert undervisninga tilpassa den enkelte elev gjennom ei differensiert undervisning som tek omsyn til dei ulike føresetnadane i elevmangfaldet på 1.trinn. Det er vidare interessant at lærar i vilkår 1 med utsett handskrift til 2.skuleår opplever ein langt raskare progresjon i innlæring av bokstavar etter at bruk av nettbrett og rask bokstavprogresjon vart innført, som vidare førte til at elevane har byrja skrive både korte og lengre tekstar på 1.trinn. I tillegg opplever læraren at 1.klassingane sitt faglege nivå har auka generelt då dei brukar tid på faglege innhald heller enn finmotorikk og utforming av bokstavar. Når resultatane i studien også viser at læraren praktiserer ei differensiert undervisning

og opplæring (jf. 5.1.1) er det grunnlag til å tru at arbeidet med nettbrettet på 1.trinn er eit verktøy som kan bidra til utvikling og læring hos den enkelte elev.

Variasjonar i vurderingspraksis kan kanskje forklarast ved at på grunnlag av prinsippet om lokalt læreplanarbeid i den norske skulen, har skulen sitt vurderingsarbeid ført til store ulikskapar på korleis lærarar gjennomfører vurderingsarbeidet (Nordahl et al., 2012). Vidare krevjast det forståing og kjennskap til omgrepet og teori om vurdering for å kunne tilpasse vurderingshandlingar til den enkelte elev sitt behov (Kristiansen og Eggen, 2014). Tidlegare forskingsprosjekt peikar også på at lærarar har behov for klargjering av omgrepet, og viser til variasjonar i vurderingspraksis (Bedre praksis, 2007-2009; Vurdering for læring, 2010-2014). Ut i frå dette handlar truleg variasjonane i vurderingspraksisen til informantane ikkje berre om deira ulike vilkår og bruk av læringsmiddel i vurderingsarbeidet, men også om deira forståing av omgrepet og korleis operasjonalisere det i praksis.

Tidlegare forskning har framheva at det er ein gjennomgåande mangel på oppsummering og vurdering av læringsarbeidet etter ei fagøkt (Dysthe, 2008; Klette, 2003). Dette samsvarer med resultata i denne studien som viser at oppsummering etter fagøkt er ein gjennomgåande mangel hos dei tre informantane. Det som denne studien framhevar derimot er at det ikkje er på grunnlag av at lærarane ikkje er klar over kor viktig dette er, mangel på repertoar eller å få elevane med på oppsummeringa (ibid.). Det handlar ifølgje mine informantar om mangel på tid. Kampen mot klokka, og å rekke å gjennomføre det ein planlegg til undervisningsøkter er stadig ei utfordring. Her handlar det ikkje om læraren har tid eller ikkje, men om ein *tek* seg tid til ei oppsummering og vurdering i slutten av arbeidsøkta. Det handlar om ei prioritering for å samle trådane og å gjere læringsmåla tydeleg for elevane, som igjen kan verke positivt for eleven sitt læringsutbyte. Ved å innføre rutinar med å bruke læringsmåla og gjere desse meningsfulle for elevane, kan ein ved ei oppsummering og vurdering av undervisningsøkt systematisk og konsekvent undersøke kva elevane meistarar undervegs i læringsprosessen (Dysthe, 2008). Med bakgrunn av den informasjonen læraren får i dette arbeidet, kan informasjonen leggje grunnlag for vidare planlegging og gjennomføring av undervisning. Dermed kan ei oppsummering og vurdering av arbeidsøkta vere ei hjelp både for læraren i å planlegge vidare undervisning, og for eleven si læring.

5.2.1 Tilbakemelding som støtte for læring

Når du får tilbakemelding der og då når du sit og jobbar med noko, det er det viktigaste for å fremje læring (...). Det nyttar ikkje å kome med vurdering i etterkant (Anna).

Sitatet til Anna representerer og oppsummerer dei tre lærarane sitt syn på kva tid det er hensiktsmessig å gje tilbakemeldingar. Informantane framhevar at munnleg tilbakemelding er det viktigaste for utvikling og læring til elevane på 1.trinn, og at elevane treng munnleg tilbakemelding i det daglege arbeidet i klasserommet: «*Må vere her og no. Når ungane treng det*» (Emma). Tilbakemeldingsinteraksjonar i klasserommet er ei av dei viktigaste faktorane for at vurdering skal ha effekt på eleven si læring (Nordahl et al.,2012). Dette harmonerer vidare med Hattie og Timperley (2007) som seier at tilbakemelding er ei av dei handlingane i undervisinga som har størst påverknad på elevane si læring (Hattie & Timperley, 2007). Også Dobson (2009) meiner at det er fullt mogleg å utvikle kunnskap og erfaringar gjennom munnlege vurderingar i undervisningssituasjonar.

Dei tre informantane har ulik forståing av kva som kan vere nyttig tilbakemelding til elevar. Anna meiner at å gje tilbakemeldingar i form av ros og oppmuntring på det elevarbeidet som er bra er nøkkelen til motivasjon og at dei på den måten tek til seg tilbakemeldingane i vidare arbeid. Dette er ein viktig impuls i arbeidet som igjen vil auke læring, trivsel og sjølvbilete (Befring, 2018; Ekeberg & Buli-Holmberg, 2004; Nordahl et al, 2012). På same tid er det viktig at elevane får tilbakemeldingar som gjev informasjon som kan brukast i vidare læring for å redusere ei forståing her og no og det målet som er ønska. Då det tre spørsmål ein bør stille seg ifølgje Hattie og Timperley (2007): *kvar skal eleven, kvar er eleven og korleis skal eleven kome vidare*. Dette samsvarer med Mikkelsen (2018) som seier at desse tre spørsmåla er naudsynte å stille seg dersom vurderinga skal lukke gapet mellom det eleven forstår og det ønska målet for læringa. På same tid seier Anna at vurdering for læring vert meir vektlagt når elevane er eldre, og på den måten tolkar eg det slik at ho meiner at å gje tilbakemeldingar som motiverer i form av anerkjenning og ros er den viktigaste tilbakemeldinga på 1.trinn.

Emma seier at tilbakemeldinga må vere konkret, som seier noko om kva som kan gjerast annleis for at eleven skal forbetre seg. Å vere konkret i vurderingsarbeidet er avgjerande i ei formativ vurdering (Kristiansen & Eggen, 2014). På same tid seier Emma at ho opplev elevar som føler at dei aldri gjer det bra nok i arbeidet med å fortelje elevane kva dei kan gjere betre, på tross av at ho også gjev dei ros. Dette er dilemma ein kan møte i arbeidet på 1.trinn, og det

er ulike omsyn ein må ta. Emma legg til at å vise omsyn og å tilpasse tilbakemeldingar til dei ulike elevane vert sentralt då dei taklar tilbakemeldingane på ulike måtar i ulike periodar. Her kan gode relasjonar til elevane vere ein fordel i arbeidet med å tilpasse tilbakemeldinga.

Per gjev ei tilbakemelding til eleven om arbeidet er godt nok utført, og om han ikkje synes eleven har teke seg god nok tid til å utføre arbeidet viskar han i elevbøkene. Dette er ein metode han har snakka med elevane om. Å byggje opp ei felles forståing for praksisen mellom lærar og elev gjev ei forståing og rutinar for korleis eleven skal handtere tilbakemeldinga ifølgje Dysthe (2008). Samstundes er det grunnlag for å tru at denne metoden kan svekke motivasjon og arbeidslyst då denne vurderingstypen er ei form for straff ved vurderingstype A: karakterar, poeng (Gamlem, 2015). Denne tilbakemeldinga seier tydeleg at eleven har gjort noko feil, men seier lite om kva eleven har gjort bra og inneheld lite informasjon som støttar elevane i vidare læring (Gamlem, 2015). Eg stiller spørsmål til ein slik praksis då dette er slik eg forstår det eit tilfelle der lærar som kontrollør som skapar devaluering gjennom ein negativ maktbruk, der den pedagogiske praksisen hemmar eleven si utvikling heller enn å fremje utvikling og læring (Nordahl et al., 2012). Ei negativ tilbakemelding i form av å viske vekk eleven sitt arbeid kan igjen gje eleven ei kjensle av motlausheit. Eleven vil byggje opp sjølvbilete og utvikle sin identitet som lærande gjennom vurderinga dei får i klasserommet (Dale & Wærness, 2003), og det er nærliggande å tru at eleven kan oppleve å ikkje verte verdsett av læraren (Nordahl et al., 2012). Per seier at denne praksisen har fungert med tidlegare elevar også, og slike augeblikksvurderingar av elevarbeidet i undervisninga vert dermed basert på erfaring (jf. 2.1.1). På same tid skal vurderinga tilpassast den enkelte elev, og sjølv om ein slik vurderingspraksis fungerer på nokon elevar vil det ikkje sei at det er ein god måte for alle. Ut i frå dette kan det sjå ut som at denne vurderinga har blitt internalisert av læraren, som ifølgje Kristiansen og Eggen (2014) er ei fare med augeblikksvurderingar etter fleire år i læraryrket. Vurderinga skal innehalde konkret informasjon om kva eleven må gjere for å utvikle sin kunnskap og prestasjonar (Kristiansen & Eggen, 2014), men den skal også seie noko om arbeidet som er gjort og kva eleven har gjort bra. Eg stiller meg dermed kritisk til at utvisking av elevarbeid er ei tilbakemeldingsform som gjev støtte for læring, og det er nærliggande å tru at ein slik tilbakemeldingspraksis vil vere ein del av det Hattie & Timperley (2007) kallar ein negativ verknad på tilbakemeldinga eleven får frå læraren.

Når det gjeld sjølve innhaldet i tilbakemeldingane seier Gamlem (2017) at det er viktig at lærarar veit kva for tilbakemeldingstypar som støttar elevar si læring. Resultata i denne studien

viser at informantane har ulik forståing av kva tilbakemelding som støttar elevar si læring. Dette vil igjen krevje kompetanse om kva tid det er behov for tilbakemelding og kva for tidspunkt den vert gitt (Hattie & Timperley, 2007). Vidare seier Gamlem (2017) at tilbakemeldingspraksisen varierer og lærarar har ulik forståing av intensjonen med tilbakemelding, noko som samsvarer med resultatata i denne studien.

5.2.2 Kvalitet i tilbakemelding

Lærarane viser i intervjumaterialet ulik forståing av kva for tilbakemeldingar som tener vidare utvikling og læring, og resultat frå videomaterialet viser at dei tre studerte lærarane oftast gjev tilbakemeldingar som er kontrollerande (type B) (Gamlem & Smith, 2013). Desse kontrollerande tilbakemeldingane vert i stor grad gitt på oppgåvenivå (Hattie & Timperley, 2007). Kontrollerande tilbakemeldingar gjev elevane ei rolle som passive mottakarar, og har mindre fokus på kvaliteten i arbeidet (Gamlem & Smith, 2013). Resultata frå videomaterialet kan dermed forklare den tilsynelatande låge skåren (2.83) på CLASS-analysen i dimensjonen *tilbakemelding* i domenet *instruksjonsstøtte* (Pianta, La Paro & Hamre, 2008). Dimensjonen tilbakemelding seier noko om kvaliteten på tilbakemeldinga lærarane gjev til elevane. Noko eg finn interessant er at både Anna, Emma og Per opplev at nivået på 1.klassingane er høgare enn nokon klassar dei har hatt i tidlegare praksis. Her er det interessant at lærarane skårar lågt i kvalitet i tilbakemeldingane (Pianta, La Paro & Hamre, 2008), der tilbakemeldinga lærar gjev til elev i dei fleste tilfelle inneheld lite informasjon som tener utvikling og læring. Kan det generelle, faglege nivået på elevane ha auka etter den digitale utviklinga, på grunnlag av deira tidlege møte med litterasitet gjennom nettbrettet i deira fritid? Det er nærliggande å tru at dette kan vere ein av fleire forklaringar på lærarane sine opplevingar av høgt nivå i klassa.

Videomaterialet og CLASS-analysen viser at dei tilbakemeldingane lærarane gjev i læringsaktivitet i stor grad retta mot produkt heller enn prosess. Ifølgje Gamlem (2015c) handlar god tilbakemelding om kvalitet og prosessretta arbeid, då ein som lærar i samhandling med eleven utviklar og aukar forståing, kunnskapar og ferdigheiter ved å gje eleven informasjon som han har strategiar og system til å handtere (Gamlem, 2015c). Så kan ein vidare stille spørsmål om elevane har strategiar til å handtere effektiv tilbakemelding på 1.trinn, og om elevane har føresetnadar til å bruke tilbakemeldingane i vidare læring. Tilbakemeldingar frå lærar til elev kan ifølgje Black et al. (2003) berre tene læring dersom det involverer både å skaffe informasjon og bruke denne informasjonen aktivt vidare.

Den adaptive tilbakemeldinga eleven får frå oppgåver på nettbrettet er også kontrollerande i form av at eleven får tilbakemelding om arbeidet er rett eller feil, og gjev lite eller inga informasjon om vidare arbeid. Dette er gjerne oppgåver i appar til lærebøker. På same tid er kontrollerande tilbakemelding viktig for elevane på 1.trinn si læring og utvikling. For det fyrste kan tilbakemelding av type B (kontrollering) opplevast som motiverande då den inneheld anerkjenning og godkjenning av arbeid (Gamlem, 2015). For dei elevane som får tilbakemeldingar frå nettbrettet om oppgåva dei har utført er rett eller gale kan det verke motiverande på elevane å få rask vurdering på om arbeidet som er gjort er rett eller feil. For det andre er positiv tilbakemelding viktig for å fremme utvikling og læring då dette er ein viktig impuls i arbeidet ifølgje Befring (2018). Ei tilbakemelding som vert opplevd som anerkjenning kan vidare auke motivasjonen og vere ei tilbakemelding som er ønska frå eleven si side. Samstundes er det ikkje sikkert at tilbakemeldinga hjelp eleven i vidare læring fordi den manglar informasjon om kva eleven kan gjere for betre meistring og vidare læring (Gamlem, 2015). Ut i frå dette treng elevane også munnlege tilbakemeldingar som er klare, målretta, meiningsfull og lite kompleks tilpassa den enkelte elev (Hattie & Timperley, 2007), og som elevane kan bruke som utgangspunkt for vidare læring (Gamlem, 2015c). Ei blanding av adaptive- og gode munnlege tilbakemeldingar kan dermed skape variasjon i tilbakemeldingspraksis og utfylle kvarandre, då dei ulike tilbakemeldingstypene er framheva å ha ulik nytteverdi (Gamlem, 2015). Spørsmålet er på kva nivå den munnlege tilbakemeldinga vert gitt i form for anerkjenning og ros, for å unngå at elevane lagar seg unnvikelsestrategiar for å få ei positiv tilbakemelding. I dette ligg det at elevane for eksempel løysar lettare oppgåver enn dei har føresetnader for å klare, for å få den positive tilbakemeldinga dei er vande med å få.

I praksis møter ein nokre fleire utfordringar med tilbakemeldingar på oppgåve- og personnivå. Når det gjeld tilbakemeldingar på oppgåvenivå er ikkje denne type tilbakemelding overførbare til andre oppgåver (Hattie & Timperley, 2007), og det kan føre til at eleven fokuserer på svaret heller enn strategi for å nå målet (Gamlem, 2015). Tilbakemeldingar på personnivå er minst støttande for vidare utvikling og læring då dei fokuserer på sjølve individet heller enn læringsprosessen (Hattie & Timperley, 2007). Det vert framheva at ein skal rose elevar for innsats, men unngå personidentifisert ros då dette flyttar fokus vekk frå oppgåva og over på personen (Gamlem, 2015c; Hattie & Timperley, 2007). Dersom elevane får tilbakemelding på personnivå ut i frå kor mykje dei klarer å arbeide heller enn sjølve arbeidet

kan den positive tilbakemeldinga vere fokusert på mengd heller enn kvalitet. Då kan elevane velje oppgåver som dei meistrar godt for å få den anerkjenninga dei er vande med.

Resultata i denne studien vert dermed samanfallande med tidlegare forskning om tilbakemeldingskvalitet i klasserommet (Gamlem, 2015), og harmonerer med Nordahl et al. (2012) som seier at eitt av problema i skulesystemet i dag er at den forskingsbaserte kunnskapen vi har om begynnaropplæring og vurdering ikkje vert brukt i praksis. Studien TALIS syner resultat frå OECD sin internasjonale studie av undervisning og læring i Noreg, og viser at tilbakemelding, evaluering og oppfølging ser ofte ut til å mangle (Vibe, Aamodt, & Carlsten, 2009). Ut i frå resultata frå denne studien er det ikkje mangel på tilbakemelding som er hovudproblemet, men mangel på *gode* og *effektive* tilbakemeldingar som inneheld informasjon for vidare læring, då elevane i stor grad får kontrollerande tilbakemeldingar om arbeidet er rett eller gale både frå lærar og nettbrettet.

5.3 Nettbrett og/eller blyant og papir i ei tilpassa opplæring på 1.trinn

Lærarane i studien trekk fram fordelar ved bruk av nettbrett i arbeid med tilpassa opplæring på 1.trinn. Moglegheit for å differensiere undervisninga i form av individuell tilpassing til enkeltelevar i klasserommet vert i denne studien trekt fram som den største fordel. Vidare vert motivasjon og variasjon i undervisninga trekt fram som sentrale fordelar i arbeidet med tilpassa opplæring og differensiering. Resultata samsvarer såleis med tidlegare forskning om fordelar ved bruk av digitale verktøy i arbeidet med tilpassa opplæring (Berrum, Guldbrandsen & Nilsen, 2017).

Då informantane er samde om at nettbrettet gjev moglegheiter i arbeidet med tilpassa opplæring og differensiering på tvers av vilkåra, viser resultata vidare at informantane er ueinige i om elevane på 1.trinn skal byrje med handskrift 1.skuleår med utgangspunkt i tilpassing og differensiering. Vilkår 1 med utsett handskrift til 2.skuleår meiner at elevane kan og bør vente med å lære det finmotoriske arbeidet ved handskrift og at elevane på den måten har hatt eit stort læringsutbytte på tvers av dei ulike føresetnadane i elevmangfaldet. Bakgrunnen for dette handlar om at fokuset i undervisninga har vore på fagleg innhald heller enn utforming av bokstavar. Vilkår 2 meiner at tanken på utsett handskrift til 2.skuleår er framand, men læraren er open for bruken. I det tilfellet må nokon overtyde ho om at dette er den rette vegen vidare i arbeidet med tilpassa opplæringa på 1.trinn. Vilkår 3 med handskrift 1.skuleår og utan

nettbrett stiller seg kritisk og i mot utsett handskrift med argumentet om at elevar treng den finmotoriske øvinga frå 1.klasse. Ut i frå dette speglar lærarane i denne studien sine haldningar til korleis begynnaropplæringa skal gå føre seg sine ulike vilkår både gjennom deira forståing og praksis.

På same tid varierer begynnaropplæringa med omsyn til bokstavprogresjon, bruk av nettbrett og kva tid ein startar med handskriftsopplæring (jf. 2.1.1). Fridom i val av metode er stor, og det er opp til den enkelte lærar korleis dei vel å leggje til rette for ei undervisning som støttar utvikling og læring hos den enkelte elev med dei læremidla ein har tilgjengeleg. Korleis nettbrettet vert brukt i undervisning varierer (Sandvik, 2018), og kva for verktøy lærarar har tilgjengeleg legg føringar for val av metode i begynnaropplæringa. Dei to lærarane i denne studien som har 1:1 nettbrett i undervisninga (vilkår 1 og 2) nyttar nettbrettet på ulike måtar og i ulik grad (jf. 5.1.1). Felles for begge vilkåra med 1:1 nettbrett er at elevane får moglegheit til å skrive med blyant og papir på tross av at vilkår 1 har utsett handskrift til 2.skuleår. Bjerke og Johansen (2017) og Sandvik (2018) seier at det er eit enten – eller fokus heller enn både – og, ved bruk av digitale verktøy på 1.trinn. Resultata i denne studien tyder derimot på at lærarane har eit både – og – fokus når det gjeld arbeid med nettbrett i ei tilpassa opplæring. Læraren i vilkår 1 (utsett handskrift til 2.skuleår + 1:1 nettbrett) legg vekt på at bruk av nettbrett ikkje handlar om å erstatte noko, men å tilføre noko i arbeidet. Sjølv om vilkår 1 har utsett handskrift til 2.skuleår byrjar dei smått å øve på å skrive med blyant og papir, og dei elevane som allereie kan å skrive får lov å skrive for hand om dei sjølve ynskjer dette. Her tek læraren omsyn til eleven sin tenkemåte, som kan vere nyttig utgangspunkt i å legge til rette for gode læringsprosessar (Gamlem, 2015b). Dette kan igjen føre til at eleven kjenner seg høyrd, sett og opplever anerkjenning (ibid.). Eleven får i tillegg moglegheit til å bestemme ut i frå egne behov, i tråd med medbestemming i ein inkluderande praksis (Haug, 2014). Vidare seier informanten at ho opplever at folk har ei misoppfatning av bruk av nettbrett i 1.klasserommet. Ho legg vekt på at fokuset på bruk av digitale verktøy på 1.trinn ligg ikkje på kva verktøy ein brukar, nettbrett eller blyant og papir, men korleis ein brukar det læremiddelet ein har tilgjengeleg for variasjon og tilpassa opplæring for utvikling og læring. Her handlar det dermed om *korleis* bruke nettbrettet på 1.trinn heller enn *om* ein skal bruke det.

6.0 Avslutning

Denne studien handlar om tilpassa opplæring og vurdering for læring i begynnaropplæringa, og er eit delprosjekt i forskingsprosjektet DigiHand. Med problemstillinga *Korleis arbeider eit utval lærarar med tilpassa opplæring i begynnaropplæringa, og korleis praktiserer desse lærarane tilbakemeldingane til elevane?* har eg ynskt å få ei djupare innsikt i korleis eit utval lærarar arbeider med tilpassa opplæring, og kva for tilbakemeldingar som vert brukt for utvikling og læring hos den enkelte elev på 1.trinn. Dette avsluttande kapittelet inneheld oppsummering, implikasjonar med studien og vidare forskning.

6.1 Oppsummering

I denne studien har eg studert tre lærarar sin praksis i begynnaropplæringa, på 1.trinn, i tre ulike vilkår/klasserom. Ved ei kvalitativ forskingsmetode med både kvalitative og kvantitative analysar har eg gjennom videoobservasjon, intervju og CLASS-analyse (classroom assessment scoring system, K-3) fått ei større innsikt i korleis lærarar forstår og praktiserer tilpassa opplæring på 1.trinn, både med og utan nettbrett. Eg har vidare fått innsikt i kva for tilbakemeldingstypar som fremjar utvikling og læring, og kva for tilbakemeldingstypar lærarane i studien gjev til den enkelte eleven. Sentrale omgrep har vore tilpassa opplæring, differensiert undervisning, vurdering og tilbakemelding.

Resultata i studien syner at det er variasjon i korleis lærarane arbeider med tilpassa opplæring. Lærarane differensierer opplæringa ulikt både når det gjeld innhald, arbeidsmåtar og læremiddel. Korleis lærarane differensierer begynnaropplæringa kjem også til syne i ulik grad. Gjennom relasjonen til elevane kan læraren få kunnskapar om eleven si nærmaste utviklingssone og på den måten vere ei støtte for eleven si vidare utvikling og læring. Dei tre lærarane meiner også på tvers av vilkåra at nettbrettet gjev fleire og gode moglegheiter for ei variert og tilpassa opplæring, og at nettbrettet dermed er ein god ressurs i arbeidet med ei tilpassa opplæring. Dette samsvarer med tidlegare studiar om moglegheit for tilpassa opplæring ved bruk av nettbrett i undervisninga (Berrum, Guldbrandsen & Nilsen, 2017; Glud, Thorsted og Melin, 2017; Sandvik, 2018; Säljö, 2017).

Lærarane forstår vurdering som todelt; noko som omhandlar både lærar og elev. Å gå rundt i klasserommet og observere elevane når dei arbeider med gitt oppgåve, og å gje elevane munnleg tilbakemelding der og då er den sentrale vurderingsforma på tvers av dei tre studerte

vilkåra. Samstundes er det variasjonar i korleis lærarane forstår og praktiserer vurdering for læring. Når det gjeld oppsummering og vurdering av elevarbeid og undervisningsøkter viser resultata i studien at dette er ein manglande praksis i dei tre vilkåra. Dette er funn som samsvarer med TALIS og tidlegare forskning som seier at tilbakemelding, evaluering og oppfølging ofte ser ut som å mangle, og at lærarar i mindre grad følg opp elevane sitt arbeid (Dysthe, 2008; Gamlem, 2015; Klette, 2003; Taraldset, 2017; Vibe, Aamodt, & Carlsten, 2009).

Lærarane syner ulik forståing av kva som kan vere nyttig tilbakemelding til elevar på Videoobservasjon og CLASS-analyse viser ein låg skår på kvalitet i tilbakemeldingsinteraksjonar samla sett i dei tre klasseromma. Tilbakemeldingane opptre i stor grad i form av å kontrollere elevarbeid og er retta mot oppgåva og personen. Dette er tilbakemeldingar som: «supert, bra, flott, godt jobba», og tener lite utvikling og læring. På same tid vert ros og anerkjenning framheva som viktig for eleven sin motivasjon og meistringsoppleving.

Informantane er samde om at nettbrettet gjev moglegheiter i arbeidet med tilpassa opplæring. Informantane sine meiningar om utsett handskrift til 2.skuleår er ulike og speglar kva for vilkår dei kjem frå. Vilkår 1 med utsett handskrift til 2.skuleår og med 1:1 nettbrett meiner at ein burde utsette handskriftsopplæringa til 2.skuleår, då det ifølgje læraren er fleire av 6-åringane ikkje har utvikla dei motoriske ferdigheitene. Samstundes opplever læraren at det faglege nivået på 1.klassingane er langt høgare med bruk nettbrett. Bakgrunnen for dette er at fokuset blir på innhald heller enn finmotorisk øving. Vilkår 2 med handskrift frå 1.skuleår og med 1:1 nettbrett er delvis einig, men treng å bli overtydd om at dette er ei god løysing for elevane si utvikling og læring. Vilkår 3 med handskrift frå 1.skuleår og utan nettbrett er ueinig i å utsette handskrift då han meiner at 6-åringane treng den finmotoriske øvinga heilt frå starten av skuleløpet. Alle tre opplev det generelle nivået på sine 1.klassingar som høgt.

6.2 Implikasjonar i studien

Ved å skrive master som eit delprosjekt i forskingsprosjektet DigiHand har dette gjeve tilgang til videoobservasjon som eg ikkje hadde fått utan, med tanke på omfang og tidsaspekt. Det har vidare gjeve moglegheit til å gå enda meir i djupna på tema og har gjeve viktige resultat frå klasseromspraksis som ikkje hadde kome fram berre ved bruk av intervju som forskingsmetode. Korleis lærarar forstår og snakkar om tilpassa opplæring, vurdering og tilbakemelding er viktig å belyse, men korleis lærarane operasjonaliserer omgrepa i praksis er ei anna sak. Resultata frå

videoobservasjon har dermed gjeve viktig informasjon om lærarar si praktisering i 1.klasserommet.

Den teknologiske utviklinga pregar skulekvardagen. Fleire skular har i dag tilgang til 1:1 digitale verktøy, men det er framleis skular som ikkje har dette. Denne studien gjev informasjon om arbeidet med tilpassa opplæring og vurdering i eit utval 1.klasserom både med og utan nettbrett. Resultata viser såleis lærarar sin praksis både i vilkår som har implementert bruk av nettbrett i ordinær undervisning, til vilkår som delvis- eller ikkje brukar nettbrett i det heile. Å studere tre ulike vilkår speglar dermed variasjonar i val av arbeidsmetodar, innhald og læremiddel på 1.trinn i barneskulane i dag.

Eg har også møtt nokre utfordringar i arbeidet. Ei svakheit i studien kan vere at eg har studert to store tema; tilpassa opplæring og vurdering. Dette har gjeve nokre utfordringa i arbeidet med å avgrense innhaldet, strukturere innhaldet og å finne ein balanse i vektlegginga mellom desse to omgrepa. På same tid er vurdering eit utgangspunkt for tilpassa opplæring, og då eit hovudfokus var å studere tilbakemelding i vurderingsarbeidet valde eg likevel å strukturere oppgåva slik. Å avgrense utvalet frå resultata har vidare vore ei utfordring då innhenting av empiri med observasjon og intervju har gjeve mykje interessant datamateriale.

6.3 Vidare forskning

Skulesystemet står i dag ovanfor ei rekke utfordringar når det gjeld elevane sitt læringsutbytte. Arbeid med tilpassa opplæring og vurdering i skulen er områder som er essensielle for den enkelte elev si utvikling og læring, men i arbeidet med å operasjonalisere omgrepa i praksis møter ein som lærar på utfordringar (jf. 1.1). Nettbrettet vert av dei tre lærarane i denne studien sett på som eit verktøy som skapar variasjon i arbeidet med tilpassa opplæring og differensiering. På tvers av vilkåra ser lærarane fleire moglegheiter ved bruk av nettbrett i arbeidet med ei tilpassa begynnaropplæring som skal tene utvikling og læring hos den enkelte elev. Når det gjeld informantane sine meiningar om utsett handskrift til 2.skuleår, viser studien at det er usemje mellom lærarane. Ein viktig debatt og samtaletema angående begynnaropplæring i dag er om elevane skal starte med handskrift frå 1.skuleår eller utsette handskrift til 2.skuleår. For lærarar utfordrar digitale verktøy den tradisjonelle lese- og skriveopplæringa og eit spørsmål frå lærarar vert kva rolle digitale verktøy skal spele i opplæringa (Sandvik, 2018). Om lærarar har tilgang til digitale verktøy varierer av ulike

årsaker, og førebels handlar val av metode i begynnaropplæringa om kva for læremiddel ein har tilgjengeleg.

Korleis skal lærarar bruke nettbrettet pedagogisk for ei tilpassa undervising, og kva har nettbrettet på 1.trinn å seie for den faglege- og sosiale utviklinga til den enkelte elev med mål om ei inkluderande og tilpassa begynnaropplæring? Kva nettbrettet har å seie for førsteklasseeleven si vidare utvikling og læring, både fagleg og sosialt er noko som hadde vore interessant å forske vidare på. Det vil også verte interessant å få resultat frå DigiHand-prosjektet om kva som skjer med handskrifta til elevane som har utsett handskrift til 2.skuleår.

Gamlem og Munthe (2014) seier det er behov for meir kunnskap om kvalitet i formativ vurdering ved tilbakemeldingar for å støtte elevane si læring. Denne studien viser at det er potensiale for utvikling av effektive tilbakemeldingar som fremjar utvikling og læring hos den enkelte elev i begynnaropplæringa, på 1.trinn. Som overskrifta seier «*Eg rekk ikkje over 25 elevar med munnleg tilbakemelding i alle fall*», og eit interessant spørsmål vidare er korleis nettbrettet vert eit viktig supplement for adaptiv tilbakemelding til den enkelte elev for læring og utvikling.

7.0 Referansar

- Andreassen, R.-A., & Gamlem, S. M. (2009). Arbeid med elevvurdering som utvikling av skolens læringskultur. I S. Dobson, A. B. Eggen, & K. Smith (Red.), *Vurdering, prinsipper og praksis* (ss. 112-128). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bachmann, K., & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Volda: Høgskulen i Volda.
- Bachmann, K., & Haug, P. (2007). Grunnleggjande element for forståing av tilpassa opplæring. Ei utdanningspolitisk og didaktisk ramme. I G. D. Berg, & K. Nes, *Kompetanse for tilpasset opplæring* (ss. 15-38). Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Befring, E. (2018). *De pedagogiske kvalitetene. Løfterike muligheter for barn og unge*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Berg, G. D., & Nes, K. (2007). Kompetanse for tilpassa opplæring. *Kompetanse for tilpasset opplæring*, ss. 5-14.
- Berrum, E., Fyhn, J., Gulbrandsen, I. P., & Nilsen, Ø. L. (2017). *Evaluering av digital skoleleverdag*. Oslo: Rambøll.
- Bjerke, C., & Johansen, R. (2017). *Begynneropplæring i norskfaget*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2003). *Assessment for learning*. Berkshire: Open University Press.
- Blikstad-Balas, M. (2016). Key challenges of using video when investigating social practices in education: contextualization, magnification, and representation. *International Journal of Research & Method in Education*, ss. 511-523.
- Brinkkjær, U. (2001). *Videnskabsteori for de pædagogiske professionsuddannelser*. Danmark: Hans Reitzels Forlag.
- Brinkkjær, U. (2011). *Videnskabsteori for de pædagogiske professionsuddannelser*. Danmark: Hans Reitzels Forlag.
- Buli-Holmberg, J., & Ekeberg, T. R. (2016). *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle* (2.. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dale, E. L., & Wærness, J. I. (2003). *Differensiering og tilpassing i grunnopplæringen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

- Damsgaard, H. L., & Eftedal, C. I. (2014). *...men hvordan gjør vi det?* Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Dobson, S. (2009). Muntlig vurdering - utfordringer og muligheter. I S. Dobson, A. B. Eggen, & K. Smith, *Vurdering, prinsipper og praksis* (ss. 190-200). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Dysthe, O. (2008). Klasseromsvurdering og læring. *Bedre skole*, ss. 16-23.
- Ekeberg, T. R., & Holmberg, J. B. (2004). *Tilpasset og inkluderende opplæring i en skole for alle* (2.. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Engen, T. O. (2010). Tilpasset opplæring: utkast til en faglig forståelse. I K. N. (red.), & G. D. Berg, *Tilpasset opplæring - støtte til læring* (ss. 51-75). Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Fallmyr, Ø. (2017). *Følelshåndtering og relasjonsbygging i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Florian, L. (2008). *Special or inclusive education: future trends*. UK: Blackwell Publishing.
- Gamlem, S. M. (2015). Vurdering for læring. I P. Haug, *Elev- og lærarrolla* (ss. 201-224). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Gamlem, S. M. (2015a). Feedback to support learning: Changes in teachers' practice and belief. *Teacher Development*, 19(4), ss. 461-482.
- Gamlem, S. M. (2015b). Lærarrolla i høve tenkemåtar, vurdering og tilbakemelding. I P. H. (red.), *Elev og lærarrolla. Vilkår for læring* (ss. 224-245). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Gamlem, S. M. (2015c). *Tilbakemelding for læring og utvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Gamlem, S. M. (2017). Faglige tilbakemeldinger i klasserommet: læreres praksis og elevers læring. I K. Lyngsnes, & M. Rismark, *Didaktisk praksis 1.-7. trinn* (ss. 145-164). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Gamlem, S. M., & Munthe, E. (2014). Mapping the quality of feedback to support student's learning in lower secondary classrooms. *Cambridge Journal of Education*, 44:1, ss. 75-92.
- Gamlem, S. M., & Smith, K. (2013). Student perceptions of classroom feedback. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practise*, 20:2, ss. 150-169.
- Giæver, T. H., & Johannesen, M. (2014). *Digital praksis i skolen*. (L. Øgrim, Red.) Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.

- Glud, M. J., Thorsted, J., & Melin, H. D. (2017). Læring og struktur med iPad. I H. B. Hansen, & B. D. Mårtensson (Red.), *Specialdidaktik i teori og praksis* (ss. 291-310). Danmark: Hans Reitzels Forlag.
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring - for lærere*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research* 77, no.1, ss. 81-112.
- Haug, P. (2006). Bakgrunn, tema og gjennomføring. I P. H. (Red.), *Begynnaropplæring og tilpassa undervisning* (ss. 7-17). Bergen: Caspar Forlag.
- Haug, P. (2014). *Dette vet vi om inkludering*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Haug, P. (2017). *Spesialundervisning*. (P. Haug, Red.) Oslo: Det Norske Samlaget.
- Heckmann, L. S. (2014). *God vurderingspraksis i klasserommet*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Håstein, H., & Werner, S. (2003). *Men de er jo så forskjellige. Tilpasset opplæring i vanlig undervisning*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Klette, K. (2003). Lærereens klasseromsarbeid; interaksjon - samarbeidsformer i norske klasserom etter Reform 97. I K. Klette, *Klasserommets praksisformer etter Reform 97. Synteserapport*. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Klette, K. (2013). Hva vet vi om god undervisning? Rapport fra klasseromsforskningen. I R. J. Krumsvik, & R. Säljö, *Praktisk-pedagogisk utdanning* (ss. 173-201). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kleven, T. A. (2014). Forskning og forskningsresultater. I T. A. Kleven, F. Hjørdemaal, K. Tveit, & T. A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode* (2.. utg., ss. 27-47). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kleven, T. A., & Hjørdemaal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode* (3.utg). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kristiansen, C. W., & Eggen, A. B. (2014). Vurdering som skapende læring. I M. Bunting, & M. Bunting (Red.), *Tilpasset opplæring - i forskning og praksis* (ss. 81-102). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Krumsvik, R. J. (Red.). (2019). *Kvalitativ metode i lærarutdanninga*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). ... og ingen sto igjen: Tidlig innsats for livslang læring. (St.meld. 16, 2006-2007). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2009). FOR 2006-06-23 nr.724: Forskrift til opplæringslova. Lovdata: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra

- https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_4#KAPITTEL_4
- Kunnskapsdepartementet. (2013). Læreplan i norsk. Oslo. Hentet fra <http://data.udir.no/kl06/NOR1-05.pdf>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lundetræ, K., & Sunde, K. (2017). *Debattinnlegg: Raskere bokstavlæring er god opplæring, også for elever som strever*. Hentet fra <https://forskning.no/sprak-barn-og-ungdom-debattinnlegg/debattinnlegg-raskere-bokstavlæring-er-god-opplæring-også-for-elever-som-strever/1161067>
- Maxwell, J. A. (1992). Understanding and Validity in Qualitative Research. *Harvard Educational Review*(63:3), ss. 279-300. Hentet fra http://matt-koehler.com/hybridphd/hybridphd_summer_2010/wp-content/uploads/2010/06/maxwell92.pdf
- Michaelsen, E. (2018). Dynamisk kartlegging av leseutvikling de første skoleårene. I Kirsten Palm, & E. Michaelsen (Red.), *Den viktige begynneropplæringen* (ss. 139-160). Oslo: Universitetsforlaget.
- Mikkelsen, R. (2018). iPad som verktøy i vurdering for læring. I L. B. Johanson, & S. S. Karlsen, *Restart: Å være digital i skole og utdanning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Mikkelsen, R., & Olsen, M. H. (2015). *Sammen for elevers psykososiale miljø*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Mitchell, D. (2005). Sixteen propositions on the context of inclusive education. I D. Mitchell, *Contextualizing inclusive education. Evaluating old and new international perspectives* (ss. 1-21). London: Routledge.
- Munthe, E. (2005). Innholdsanalyse av klasseromsvideoer; med CLASS som et eksempel. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, ss. 159-174.
- NESH. (2016). *De nasjonale forskningsetiske komiteene*. Hentet fra Etikkom: <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/b.-hensyn-til-personer-5---18/>
- Nordahl, T., Kostøl, A., Sunnevåg, A.-K., Aasen, A. M., Løken, G., Dobson, S., & Knudsmoen, H. (2012). *Vurderingspraksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- NOU 2003:16. (2003). *I første rekke*. Hentet fra
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2003-16/id147077/sec1>
- NOU 2016:14. (2016). *Mer å hente — Bedre læring for elever med stort læringspotensial*.
 Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2016-14/id2511246/>
- NSD. (2018a, Desember 18). *Personvernombudet for forskning*. Hentet fra
<https://nsd.no/personvernombud/>
- NSD. (2018b, Desember 18). *Personvernombudet for forskning*. Hentet fra
<http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/samtykke.html>
- Olsen, M. H., & Mikkelsen, R. (2015). *Sammen for elevers psykososiale miljø*. Oslo:
 Cappelen Damm Akademisk.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Hentet fra
https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1
- Opplæringslova. (2009). *Forskrift til opplæringslova*. Hentet fra
https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_4#KAPITTEL_4
- Palm, K., Becher, A. A., & Michaelsen, E. (2018). Den viktige begynneropplæringen. I K. Palm, & E. Michaelsen (Red.), *Den viktige begynneropplæringen* (ss. 13-28). Oslo: Universitetsforlaget.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., & Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System (CLASS), Manual K-3*. Baltimore: Brookes Publishing Co.
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Sandvik, M. (2018). 1:1 iPad i den første lese- og skriveopplæringen? I K. Palm, & E. Michaelsen, *Den viktige begynneropplæringen* (ss. 91-111). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Shute, V. J. (2008). Focus on Formative Feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), ss. 153-189.
- Sjåastad, J., Wollscheid, S., & Tømte, C. (2015). *Pennal eller pad? (NIFU Rapport 6/2015)*. Oslo: NIFU.
- Smith, K. (2009). Samspillet mellom vurdering og motivasjon. I S. Dobson, A. B. Eggen, & K. Smith, *Vurdering, prinsipper og praksis* (ss. 23-39). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Spurkeland, J. (2012). *Relasjonskompetanse (2.utg)*. Oslo: Universitetsforlaget.
- St.meld.nr.16. (2006-2007). *... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Kunnskapsdepartementet.

- St.meld.nr.18. (2010-2011). *Læring og fellesskap*. Kunnskapsdepartementet.
- St.meld.nr.30. (2003-2004). *Kultur for læring*. Kunnskapsdepartementet.
- Stokke, K. H., Thronsen, I., Lie, S., & Dale, E. L. (2008). *Evaluering av vurdering for læring. Underveisrapport fra følgeforskningen "Evaluering av modeller for kjennetegn på måloppnåelse i fag"*. UiO. Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling (ILS).
- Säljö, R. (2016). *Læring - en introduksjon til perspektiver og metaforer*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Säljö, R. (2017). Apps and learning: a sociocultural perspective. I N. Kucirkova, G. Falloon, & G. Falloon (Red.), *Apps, technology and younger learners* (ss. 1-14). Oxon: Routledge.
- Taraldset, M. O. (2017). Lærarar sin bruk av tilbakemeldingar i norskfaget – korleis fremjar dei elevar sin skrivekompetanse? Masteroppgåve, HiVolda, Volda. Hentet fra https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2502331/master_taraldsetmo.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Thagaard, T. (2011). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode. (3.utgave)*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thronsen, I., Hopfenbeck, T. N., Lie, S., & Dale, E. L. (2009). *Bedre vurdering for læring. Rapport fra "Evaluering av modeller for kjennetegn på måloppnåelse i fag"*. Universitetet i Oslo. Oslo: Det utdanningsvitenskaplige fakultet.
- Utdanningsdirektoratet. (2007). *Vurdering. Et felles løft for en bedre vurderingspraksis - en veiledning*. Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/upload/5/vurdering_veiledningshefte_2.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2013). Læreplan i norsk: Kompetansemål etter 2.årstrinn. Hentet fra <http://data.udir.no/kl06/NOR1-05.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2014). *Vurdering for læring*. Hentet fra <https://www.udir.no/Vurdering-for-laring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015a). *Tilpasset opplæring - inkludering og fellesskap*. Hentet fra https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/inkludering-og-fellesskap/?fbclid=IwAR2U-8un2883gY4cimTeLkmL6xQ8x2gmmS5s_j0gZPxcvQr9dFnYqfj5P_U
- Utdanningsdirektoratet. (2015b). *Vurdering for læring - om satsingen*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/nasjonalsatsing/om-satsingen/>

- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Gi gode faglige tilbakemeldinger*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/underveisvurdering/tilbakemeldinger/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Overordnet del av læreplanverket*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/prinsipper-for-skolens-praksis/undervisning-og-tilpasset-opplaring/>
- Vibe, N., Aamodt, P. O., & Carlsten, T. C. (2009). *Å være ungdomsskolelærer i Norge - Resultater fra OECDs internasjonale studie av undervisning og læring (TALIS)*. NIFU: Oslo.

Vedlegg 1: Intervjuguide

Pre-intervju

Del 1. Bakgrunn

1. Kva for grunnutdanning har du?
2. Har du etter- eller vidareutdanning?
3. Kor lenge har du arbeidd som lærar?
4. Kor lenge har du arbeidd med digitale verktøy i klasserommet?
5. Har du hovedansvaret for skrive- og leseopplæringa i di klasse?

Del 2. Skulen/Klassen

1. Kor mange elevar er det i klassa?
2. Kan du fortelje litt om trinnet du arbeider på? Antall klasser, og korleis fordeling av ressursar/lærarar er?
3. Kan du seie noko generelt om elevane sitt nivå i lese- og skriveopplæringa?

Hovedintervju

Del 1: Definisjonar - omgrep

4. Korleis forstår du omgrepet “tilpassa opplæring”?
5. Kva legg du vekt på i arbeidet med tilpassa opplæring i 1.klasse?
6. Korleis tenkjer du at du kan gje ei best mogeleg tilpassa opplæring i begynnaropplæringa?
7. Kan du fortelje om ein time/eit undervisningsopplegg der du opplevde at du fekk til ei god tilpassa opplæring for alle elevane i klassa?
8. Den/dei elevane som vert tekne ut av klasserommet, jobbar dei med same tema? Kva gjer dei på utanfor klasserommet? Har dei om same tema?
9. Korleis forstår du omgrepet “vurdering”?
10. Når vi snakkar om vurdering opererer vi med to ulike former for vurdering. Korleis forstår du omgrepet “Vurdering for læring”?
11. Korleis arbeider du med “Vurdering for læring” i di klasse? Kor ofte?
12. Kan du gje eit døme på ein gang du brukte “Vurdering for læring” i undervisninga?
13. Korleis forstår du omgrepet “differensiering”?
14. Korleis differensierer du undervisninga di? Kvifor?
15. Har du nokre tankar om korleis du kan best mogeleg differensiere undervisninga for elevane?
16. Kan du fortelje om ein arbeidsmetode/arbeidsmetoder der du opplevde at du fekk til å differensiere undervisninga på ein god måte?
17. Korleis forstår du omgrepet “tilbakemelding”?
18. Har du nokon tankar om korleis gje den mest effektive tilbakemeldinga? Er det noko du bevisst tenkjer på i den samanheng?
19. Er tilbakemeldingspraksis noko som vert vurdert med skuleleinga hos dykk?
20. Kan du fortelje om/gje eit døme på ein gong du følte at du fekk til å gi ei effektiv tilbakemelding?

Del 2: Språkleg medvit

1. Når startar du arbeidet med språkleg bevisstheit?
2. Korleis arbeider du med språkleg bevisstheit? kor ofte?
3. Korleis arbeider du med fonologisk bevisstheit?
4. Korleis arbeider du med ordbevisstheit?

Begynnaropplæringa

1. Kva veg har du valgt for elevane inn i skriftspråket, lesevegen eller skrivevegen? Kvifor?
2. Korleis arbeider dykk med skriftspråksopplæring? Kva type oppgåver, og kvifor?
3. Har du nokon rutiner på å sjekke om elevane har oppnådd kompetansemål?
4. Har du nokon rutiner når det gjeld oppsummering av timen/undervisningsøkta? Kor ofte oppsummerer du?
5. Kva tankar har du om å utsetje handskrift til 2. trinn?
6. Kva tankar har du om å nytte berre ipad på 1. trinn?
7. Kva moelegheiter ser du ved bruk av digitale verktøy i undervisinga?
8. Kva begrensingar/hemmingar ser du ved bruk av digitale verktøy i undervisinga?

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vil du delta i forskingsprosjektet

”Tilpassing og differensiering i begynneropplæringa”?

Dette er eit spørsmål til deg om å delta i eit forskingsprosjekt kor formålet er å studere korleis det blir arbeidd med tilpassing og differensiering i begynneropplæringa. I dette skrivet gjev vi deg informasjon om måla for prosjektet og kva deltaking vil innebere for deg.

Formål

Dette delprosjektet er kopla til forskingsprosjektet DigiHand 59799, eit NFR-prosjekt (2018-2012) som undersøker førsteklasingar si skriveutvikling og skriftspråkspraksisar.

Masteroppgåvene er delprosjektet som skal studere læraren sitt arbeid i klasserommet. Problemformuleringane er:

1. Korleis arbeider eit utval lærarar med tilpassa opplæring i begynneropplæringa, og korleis praktiserer desse lærarane tilbakemeldingane til elevane?
2. Kva for ulike arbeidsmetodar nyttar tre lærarar for å legge til rette for tilpassa opplæring for elevar i tre ulike digitale klasserom?

Kven er ansvarlig for forskingsprosjektet?

Høgskulen i Volda er ansvarlig for prosjektet. Prosjektet blir gjennomført av masterstudentane Solgun Nedreberg og Lina Rebekka Kobberstad.

Kvifor får du spørsmål om å delta?

Du blir invitert til å delta i studien sidan dette er eit delprosjekt i studien DigiHand der du er deltakar. I tillegg vil to lærarar også få invitasjon til å delta.

Kva inneber det for deg å delta?

Det vil bli gjennomført individuelle intervju. Intervjuet vil vare i ca. 30-45 minutt. Det vil verte nytta lydopptakar, med utgangspunkt i ein intervjuguide. Intervjuet vil verte transkribert umiddelbart i etterkant og lydfil vil då verte sletta. Alle data vil vere anonymisert. Intervjuguiden inneheld spørsmål om arbeidsmåtar og tilpassing, omgrepet tilpassa opplæring og vurdering.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Viss du vel å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake utan å oppgi noko grunn. Alle opplysningar om deg vil då verte anonymisert. Det vil ikkje ha nokon negative konsekvensar for deg viss du ikkje vil delta eller seinare vel å trekke deg.

Ditt personvern – korleis vi oppbevarer og brukar dine opplysningar

Vi vil berre bruke opplysningar om deg til formåla vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandlar opplysningane konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Ansvarleg student og rettleiar vil ha tilgang ved Høgskulen i Volda.
- For å sikre at ingen uvedkomande får tilgang til personopplysningane gjennom lydopptaket blir f.eks. Namnet og kontaktopplysningane dine erstatta med ein kode

som lagrast på eigen namneliste åtskilt frå øvrige data, lagre datamaterialet på forskingsserver, innelåst/kryptert, etc.

- Masterstudentane Solgun Nedreberg og Lina Rebekka Kobberstad skal samle inn, bearbeide, lagre data. I tillegg vil rettleiarane ha tilgang på data (Siv M. Gamlem og Wenke M. Rogne)

Deltakarane vil ikkje kunne kjennast att i publikasjon.

Kva skjer med opplysningane dine når vi avsluttar forskingsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttast juni 2019. Etter prosjektets slutt vil alle data vere anonymisert og lydfilet sletta.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiserast i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i kva for personopplysningar som er registrert om deg,
- å få retta personopplysningar om deg,
- få slettet personopplysningar om deg,
- få utlevert ein kopi av dine personopplysningar (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombodet eller Datatilsynet om behandlinga av dine personopplysningar.

Kva gjev oss rett til å behandle personopplysningar om deg?

Vi behandlar opplysningar om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag frå Høgskulen i Volda har NSD – Norsk senter for forskingsdata AS vurdert at behandlinga av personopplysningar i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Kvar kan eg finne ut meir?

Viss du har spørsmål til studien, eller ynskjer å nytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Solgun Nedreberg (solgun.nedreberg@gmail.com) og Lina Rebekka Kobberstad (linrekobb@gmail.com) ved Høgskulen i Volda. Veileदारar Siv M. Gamlem (sivmg@hivolda.no) og Wenke M. Rogne (wenkemr@hivolda.no).
- Vårt personvernombod: personvernombod@hivolda.no
- NSD – Norsk senter for forskingsdata AS, på e-post (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennleg helsing

Masterstudentane Solgun Nedreberg og Lina Rebekka Kobberstad

Samtykkeerklæring

Eg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Tilpassing og differensiering i begynneropplæringa, og har fått anledning til å stille spørsmål.

Eg samtykker til:

å delta i intervju

Eg samtykker til at mine opplysningar behandlast fram til prosjektet er avslutta, ca. juni 2019

(Signert av prosjektdeltakar, dato)

Vedlegg 3: Godkjenning frå NSD

1.5.2019

Meldeskjema for behandling av personopplysningar



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Tilpassing og differensiering i begynneropplæringa

Referansennummer

688363

Registrert

20.12.2018 av Lina Rebekka Kobbestad - linark@stud.hivolda.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen i Volda / Avdeling for humanistiske fag og lærarutdanning / Institutt for pedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Siv M. Gamlem, sivmg@hivolda.no, tlf: 70075376

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Lina Rebekka Kobbestad, linrekobb@gmail.com, tlf: 91773608

Prosjektperiode

01.01.2019 - 28.06.2019

Status

20.12.2018 - Vurdert

Vurdering (1)

20.12.2018 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlinga av personopplysningar i prosjektet vil vere i samsvar med personvernlovgivinga så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 20.12.2018. Behandlinga kan starte.

MELD ENDRINGER

Dersom behandlinga av personopplysningar endrer seg, kan det vere nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringar som må meldes. Vent på svar før endringar gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/5c1b5b46-6e5d-4bd8-a2a4-c516817c887b>

1/2

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 28.06.2019.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lenger enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Belinda Gløppen Helle
Tlf. Personvern tjenester: 55 58 21 17 (tast 1)