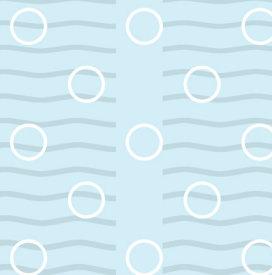


Gro Synnøve Bergsland

Vurdering for læring og IOP

Mastergradsavhandling i pedagogikk med fordypning i spesialpedagogikk



Høgskolen i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk

<http://www.usn.no>

© 2017 Gro Synnøve Bergsland

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

Denne mastergradsoppgaven retter søkelyset på IOP og vurdering for læring. Formålet med studien er å undersøke i hvilken grad IOP blir anvendt i lærerens vurderingspraksis.

Det teoretiske rammeverket som ligger til grunn i oppgaven er teori om sosiokulturell læringssyn, vurdering, tilpasset opplæring og spesialundervisning. Teoridelen vil også omhandle regelverk knyttet til vurderingsforskriften og IOP. Dette danner grunnlaget for oppgavens diskusjon og drøfting.

For å få et bredere innblikk i tematikken har jeg i datainnsamlingsfasen valgt å kombinere spørreundersøkelse med dybdeintervjuer.

Resultatene viste at lærere både i planlegging- gjennomføring- og evalueringsfasen, anvender IOP som redskap i deres vurderingspraksis i varierende grad. Dette er bekymringsfullt da det kan se ut til at ikke alle elever får realisert sine rettigheter jf. opplæringslova §5-1, og §3-1, slik det i utgangspunktet er lovfestet (Opplæringslova, 2006). Tidligere forskning gjennomført av blant annet Riksrevisjonens *Undersøkelse av spesialundervisning i grunnskolen* (2011), og Barneombudets rapport *Uten mål og mening?* (2017) viser til funn som samsvarer med mine resultater.

Forord

Et intenst og læringsutviklende arbeid er nå over. Jeg har lært mye og det har vært spennende å fordype seg i et tema som opptar og engasjerer meg sterkt. Uten gode kollegaer som gjennom året har støttet, oppmuntret og ikke minst kommet med konstruktive innspill på veien, ville prosessen vært langt tyngre. Takk til dere! Jeg vil også rette en takk til Kathrine Haatvedt og Liv Jenny Ørnes for at dere har bidratt med korrekturlesing og innspill for øvrig. Både min forhenværende og nåværende leder fortjener en stor takk fordi dere gjorde det mulig å kombinere studier og jobb.

Videre fortjener min familie en stor takk fordi dere hele tiden har heiet meg fram mot målet. En spesiell takk til deg, Anne som har lurt meg med på fysiske utskeielser innimellom stillesittende skrivearbeid. Det har gjort godt.

Jeg vil også rette en takk til respondentene i spørreundersøkelsen og dybdeintervjuene for at de gjorde oppgaven mulig. Likeså fortjener ledelsen ved skolen en takk for at min henvendelse ble tatt så godt i mot.

Rjukan bibliotek - Takk for uvurderlig hjelp med å skaffe til veie relevant litteratur.

Sist, men ikke minst, vil jeg rette en stor takk til mine veiledere Tony Burner og Marit Elisabeth Stenshorne for god oppfølging og konstruktive fremovermeldinger. Det har vært svært godt å ha deres faglige tyngde og trygghet med på veien.

Rjukan 29.05.2017

Gro Synnøve Bergsland

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	3
Forord.....	4
Innholdsfortegnelse	5
1. Innledning.....	7
1.1 Problemstilling.....	8
1.2 Oppgavens oppbygging	8
1.3 Bakgrunn og begrunnelse.....	9
1.4 Tidligere forskning	10
2. Teoretisk rammeverk	12
2.1 Sosiokulturelt læringssyn.....	12
2.2 Vurderingsforskriften	13
2.3 Vurderingens fremmende faktorer	14
2.4 Vurdering for hvem til hva?	15
2.4.1 Kompetansemål, kjennetegn og kriterier.....	18
2.4.2 Tilbakemelding	19
2.4.3 Elevmedvirkning i vurderingsarbeidet.....	22
2.5 Inkludering, tilpasset og likeverdig opplæring.	23
2.5.1 Når tilpasset opplæring ikke er tilstrekkelig.....	24
2.6 Individuell opplæringsplan	24
2.6.1 Planlegging og gjennomføring av IOP.....	25
2.6.2 Lærersamarbeid.....	27
2.6.3 Samarbeid med foreldre og elev.....	28
3. Metode	30
3.1 Valg av metode.....	30
3.2 Utvalg.....	31
3.3 Datainnsamling.....	32
3.3.1 Spørreundersøkelse.....	32
3.3.2 Dybdeintervju	32
3.3.3 Forskerrollen	34
3.4 Dataanalyse.....	34
3.5.1 Spørreundersøkelsen	34
3.5.2 Dybdeintervju	35

3.5.3 Validitet og reliabilitet.....	35
3.4 Etske hensyn.....	38
4.0 Resultater.....	40
4.1 Hvordan samarbeider lærerne om utarbeidelse og anvendelse av IOP?.....	40
4.2 Hvordan hjelper din vurderingspraksis elevene å nå målene sine?.....	41
4.2.1 Hvor ofte har du samtale om måloppnåelse i fag?	43
4.2.2 Er IOP et aktivt redskap når du har utviklingssamtaler?.....	43
4.2.3 Er mål og innhold i IOP utarbeidet med utgangspunkt i klassens årsplaner?	44
4.2.4 Hva legger du til grunn når du utarbeider kriterier for måloppnåelse?	45
4.2.5 Lærers tilbakemeldingsfokus.....	46
4.3 Involvering.....	47
4.3.1 På hvilken måte blir foreldre og eleven selv involvert i vurderingsarbeidet knyttet til læringsmål i IOP?	47
4.3.2 Egen- og hverandrevurdering.....	48
5. Diskusjon.....	49
5.1 Utarbeidelse og anvendelse	49
5.1.1 Rutiner i utarbeidelse av IOP	49
5.1.2 IOP et skrivebordsdokument?	52
5.2 Vurdering for hvem til hva?	54
5.2.1 Hva er god vurderingspraksis?.....	54
5.3 Elevmedvirkning i vurderingsarbeidet.....	58
6. Konklusjon	60
6.1 Veien videre.....	61
Referanser	63
Vedlegg	68

1. Innledning

Denne masteroppgaven handler om IOP og vurdering for læring. Bakgrunnen for dette er at jeg i mitt arbeid som spesialpedagog i pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT) har inntrykk av at IOP i varierende grad blir brukt som redskap i undervisningspraksisen. Jeg ønsker derfor å undersøke om dette stemmer og da spesifikt rettet mot hvordan elever med enkeltvedtak etter §5-1 i opplæringsloven får oppfylt kravene sine knyttet til vurderingsbegrepet. Forskriften til opplæringsloven, kapittel tre sier: «Elevane skal ha underveisvurdering og sluttvurdering. Undervegsvurdering skal ein gi løpande i opplæringa som rettleiing til eleven. Ho skal hjelpe til å fremje læring, utvikle kompetansen til eleven og gi grunnlag for tilpassa opplæring» (Opplæringslova, 2006). Dette gjelder for alle elever, inkludert elever med spesialundervisning.

Ved enhver skole finnes det en skolekultur som rammer inn sin pedagogiske virksomhet knyttet til vurdering. Dette omhandler blant annet hva som skal vurderes, hvordan det skal vurderes, hvem vurderingen er for, hvem som skal vurdere og hensikten med å vurdere (Nordahl, Kostøl, Sunnevåg, Aasen, Løken, Dobson & Knudsmoen, 2012). Forskning viser at man kan oppnå store læringsgevinster ved å utvikle vurderingskulturen og vurderingspraksisen i grunnopplæringen (Black og William, 1998). Det vesentlige blir da å snakke om vurderingskultur, og ikke bare om vurdering eller vurderingspraksis. Det understrekes også i St. meld. Nr 16 (2006-2007) at vurdering som har læring som mål er viktig for å realisere LK06 sin målsetting om økt læringsutbytte for alle.

Vurdering, tilbakemelding og målrettet oppfølging av elevenes læringsutvikling og læringsutbytte må etter departementets oppfatning prioriteres høyere i hele grunnopplæringen. Alle elever, lærlinger og lærekandidater har behov for informasjon om og vurdering av sin læringsutvikling og motiveres til innsats. Det må gis en klar forståelse av de forventningene som stilles og gis muligheter til å bli bevisst og utvikle sine egne ambisjoner, uavhengig av familiebakgrunn (St.meld. Nr 16 (2006-2007). s.77).

Dette fokuset har sin bakgrunn i internasjonal forskning som viser at det som er mest læringsfremmende er når elevene har rimelig nøyaktig forståelse av sine egne prestasjoner, bevissthet om eget kunnskapsnivå og hvordan de kan utvikle seg videre (Black & William, 1998; Hattie & Timperley, 2007). IOP skal i denne sammenheng fungere som et arbeidsredskap for skolen og lærerne for å sikre at eleven får et forsvarlig opplæringstilbud som følger enkeltvedtaket om spesialundervisning. En vesentlig faktor vil da være at IOP

inneholder klare opplæringsmål, slik at skolen på bakgrunn av disse målene skal kunne vurdere om spesialundervisningen har fungert slik som det i utgangspunktet ble planlagt (Hausstätter, 2012).

Som spesialpedagog i PPT opplever jeg at det er svært ulik praksis knyttet til IOP. I tillegg finner jeg svært lite litteratur og forskning som eksplisitt tar for seg vurderingsbegrepet knyttet til elever med IOP. Dette har ledet fram til studiens problemstilling som blir presentert i neste punkt.

1.1 Problemstilling

Hovedproblemstilling i denne masteroppgaven er: *Hvordan blir IOP brukt i vurderingsarbeidet?*

Problemstillingen vil bli besvart gjennom følgende delspørsmål:

- Hvordan samarbeider lærerne om utarbeidelse og anvendelse av IOP?
- Hvordan hjelper lærernes vurderingspraksis elevene å nå målene sine?
- Hvordan blir elever med spesialundervisning involvert i vurderingsarbeidet knyttet til læringsmål i IOP?

Videre begrunnes studien med sterk faglig og personlig interesse for temaene IOP og vurdering. Jeg startet min lærerkarriere på begynnelsen av 2000-tallet. Når jeg ser tilbake på egen praksis er jeg ikke i tvil om at fokuset var rettet mot vurdering *av* læring fremfor vurdering *for* læring. Dette gjelder i aller høyeste grad også for elever med enkeltvedtak om spesialundervisning. Jeg har også to barn som nylig har avsluttet grunnskolen. Mine erfaringer med deres skolegang og vurdering for læring er blandet. Tilbakemeldinger i form av karakterer har helt klart vært dominerende. Riktignok har jeg de siste årene oftere opplevd at noen få lærere har gitt underveisvurderinger i tillegg til karakterene, men dette har vært noe tilfeldig og svært læreravhengig.

1.2 Oppgavens oppbygging

Jeg starter med å gjøre rede for bakgrunn og begrunnelse for valgt tema for deretter å vise kort til tidligere relevant forskning. I teoridelen vil jeg presenteres teori og forskning knyttet til begrepene: Sosiokulturelt læringssyn, vurdering, tilpasset opplæring og spesialundervisning. I tillegg vil jeg i teorien presentere regelverk knyttet til vurderingsforskriften og IOP, heretter omtalt som IOP.

I metodekapittelet presenteres valg av metode. Videre vil det redegjøres for utvalg, datainnsamling, dataanalyse og etiske hensyn.

Resultatene blir presentert i kapittel 4. På bakgrunn av problemstillingen er det innsamlede datamaterialet blitt bearbeidet og fremstilt i tre underkapitler. Ut i fra dette er det igjen dannet nye underkapitler som sorterer funnene i kategorier.

I oppgavens diskusjonsdel diskuteres sentrale funn i lys av de teoretiske perspektivene og tidligere forskning som er gjort rede for i oppgaven.

Avslutningsvis gis det en oppsummerende konklusjon som besvarer problemstillingen. I denne delen vil jeg og vise til refleksjoner knyttet til hvordan man kunne jobbet videre med tematikken i denne oppgaven.

1.3 Bakgrunn og begrunnelse

Debatten og satsningen på vurdering i ungdomsskolen har de senere årene vært dominerende i det pedagogiske utviklingsarbeidet. Trolig er dette en følge av innføringen av Læreplan for Kunnskapsløftet 2006 (LK06) og endringene i kapittel tre i forskrift til opplæringslova, som i sin tur er påvirket av nasjonal og internasjonal forskning på vurdering for læring. Videre er det mange som mener at det over tid har eksistert en svak vurderingskultur i norsk skole. Dette gjelder spesielt på barnetrinnet der tilbakemeldingene som gis kjennetegnes ved at de ofte er lite presise, de er ensidig positive og er i liten grad knyttet til selve kvaliteten på elevenes arbeid (Engh, 2011; Slemmen, 2010; Slemmen & Davies, 2009). Forskning viser at i noen klasserom er lærernes veiledning i hovedsak knyttet til emosjonell støtte og motivering, mens i andre klasserom er lærernes veiledning konsentrert rundt faglige anvisninger og kommentarer. Det er lite vanlig å veilede elevene i aktivt å overvåke egen problemløsning (Klette, Lie, Ødegaard, Anmarkrud, Arnesen, Bergem, & Roe, 2008). Læringstrykk er et begrep som har kommet mer i fokus etter hvert, og i St.meld. nr. 30 *Kultur for læring* framheves det at lærerne må sørge for tilstrekkelig ytre trykk i opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2004). Undersøkelser påviser svakt læringstrykk i norsk grunnskole, med andre ord at elevene ikke blir utfordret i tilstrekkelig grad. Det har også blitt påvist stor variasjon i læringstrykk på tvers av klasserom og fag (Klette m.fl., 2008). Ser man på resultatene fra PISA undersøkelsen 2015 (Program for International Student Assessment) som har til hensikt å måle kompetansen til 15- åringer i lesing, matematikk og naturfag, finner man at norske elever i matematikk for første gang presterer signifikant høyere enn OECD-gjennomsnittet. Når det gjelder naturfag ser man i perioden 2006 til 2015 også en positiv

utvikling. Videre finner man at norske elever utmerker seg i lesing, også her presterer elevene signifikant over gjennomsnittet for OECD-landene. Det som imidlertid er bekymringsfullt er resultatene for de lavest presterende elevene, for denne gruppen elever viser ikke resultatene til forbedringer. I tillegg er det også er langt flere gutter enn jenter på de laveste nivåene i lesing (Kjærnsli & Jensen, 2016).

1.4 Tidligere forskning

Begrepet vurdering for læring har som tidligere skrevet stadig vært framme i skoledebatten og vært gjenstand for både internasjonal og nasjonal forskning. Når det gjelder vurdering for læring for elever med spesialundervisning, og som har IOP, finnes det lite forskning.

Riksrevisjonen gjennomførte i 2011 en undersøkelse knyttet til spesialundervisning i grunnskolen. Formålet med denne undersøkelsen var å vurdere i hvilken grad Kunnskapsdepartementet ivaretok sitt overordnede ansvar for at elever med særskilte behov gis et likeverdig opplæringstilbud i samsvar med Stortingets vedtak og forutsetninger (Riksrevisjonen, 2011). Funn her viser blant annet til mangelfulle beskrivelser og konkretiseringer av opplæringsmål i IOP, noe som igjen fører til svake halvårsrapporter der formålet er å vurdere hvilken grad eleven har mestret målene som er satt.

I mars 2017 lanserte Barneombudet fagrapporten *Uten mål og mening?* Målgruppen i denne rapporten er elever med spesialundervisning i grunnskolen, og bygger på ulike bekymringer foresatte og elever selv har uttrykt knyttet til rettstilstanden for elever med rett til spesialundervisning. Denne rapporten konkluderer med manglende forventninger ovenfor elever med IOP, dårlig kvalitet på opplæringen, samt at det i for stor grad er voksne uten nødvendig kompetanse som er de som utfører det spesialpedagogiske arbeidet. Videre viser barneombudets innsyn til at mange elever har uklare mål og innholdsbeskrivelser i IOP. I flere av sakene mangler det gode beskrivelser av elevenes utviklingspotensiale og realistiske opplæringsmål. Når det gjelder elevers involvering i IOP er det vanskelig å se om eleven involveres i arbeidet, og om deres meninger får påvirke innholdet (Barneombudet, 2017). Funn i barneombudets rapport samsvarer med tidligere forskning som konkluderer med at denne elevgruppen har et dårligere psykososialt miljø enn andre elever, og at de verken blir hørt eller får medvirke i opplæringen (Backmann, Haug, & Nordahl, 2016; Nordahl & Hausstätter, 2009). Evaluering av kunnskapsløftet i 2009 viser også til at spesialundervisningen kan bidra til å opprettholde deler av elevenes vanskelige situasjon og svakt læringsutbytte (Nordahl & Hausstätter, 2009). Når det gjelder vurdering for læring

kommer det i barneombudets rapport fram at elevene selv forteller at de opplever lite eller ingen medvirkning knyttet til egen opplæringssituasjon. Barneombudet er derfor usikre på om elever som har spesialundervisning får undervisningsvurdering og veiledning i samsvar med sin individuelle opplæringsplan (Barneombudet, 2017).

2. Teoretisk rammeverk

I denne delen av oppgaven vil jeg ta for meg teori og forskning om sosiokulturell læringsteori, vurdering, tilpasset opplæring og spesialundervisning. Jeg vil også presentere regelverk knyttet til vurdering og spesialundervisning.

2.1 Sosiokulturelt læringssyn

Det sosiokulturelle læringssynet er et relativt nytt læringssyn og har sitt opphav i det russiske psykologimiljøet med Lev Vygotsky som en av de viktigste representantene (Bråten, Thurmann-Moe, Øzerk, & Dale, 1996; Engh, 2011; Säljö, 2000). For Vygotsky var skolens undervisning avgjørende med tanke på individets kognitive utvikling. Etter hans syn innebar undervisning en spesiell form for diskurs som skapte utviklingsmuligheter for nye former for tenkning (Bråten, 1998; Säljö, 2000). Vygotsky så på samarbeidet mellom voksne og barn som det helt spesielle, og at kjernen i undervisningen og systematisk kunnskapsutvikling befant seg i dette handlingsrommet (Säljö, 2000). Læring skal derfor forstås som både kollektive og individuelle prosesser. I følge sosiokulturell teori skjer læring først i fellesskapet, for deretter å bli internalisert i den enkelte (Dysthe, 2001). Dette læringssynet legger til grunn viktigheten av at man forstår og utnytter språkets avgjørende rolle i klasserommet. Dette inkluderer også en vurderingspraksis med språk og sosial samhandling i sentrum som grunnlag for å optimalisere elevenes læringsutbytte (Engh, 2011). Vygotsky var videre opptatt av at man i ulike læringssituasjoner har behov for å ta i bruk ulike redskaper, det være seg ulike fysiske redskaper og mentale prosesser som hukommelse, språk og tenkning. Han mente at språket var det viktigste redskapet for intellektuell utvikling. Man tilegner seg språket litt etter litt slik at språket etter hvert blir et vesentlig redskap for barnets tankeprosess. Når barnet utvikler innsikt i mer abstrakte begreper og fenomener, hjelper språket til å forstå og til å stadig mestre mer. Jo mer komplisert læring, desto mer avgjørende blir språklige kunnskaper og ferdigheter (Bråthen, 1998; Säljö, 2000). Overføres dette til skolehverdagen innebærer dette at den språklige kommunikasjonen mellom lærer og elev bør optimaliseres for å styrke læringsprosessen (Engh, 2011). Innenfor sosiokulturell læringsteori finner man begrepet den nærmeste utviklingssone. Vygotsky definerer denne utviklingssonen som avstanden mellom det et individ kan prestere på egenhånd og uten støtte, og det individet kan prestere under ledelse av en voksen eller i samarbeid med mer kapable andre (Vygotsky, 1978 i Säljö, 2000). Denne teorien omhandler med andre ord det rommet mellom det utviklingsnivået barnet allerede har nådd, og det nivået barnet er på vei mot. I dette rommet finnes spirer til utvikling i form av ennå uferdige læringsprosesser (Bråthen, 1998). Barn og

voksne som tar i bruk verbalt språk, kroppsspråk og andre fysiske redskaper for å vise sin forståelse og for å hjelpe barnet, innenfor dets nærmeste utviklingssone, til ny kunnskap, fungerer som hjelpere i denne prosessen (Engh, 2011).

2.2 Vurderingsforskriften

Forskriften til opplæringslovens kapittel 3 om vurdering ble sist revidert i 2009. Denne endringen viser til et tydeligere fokus på elevmedvirkning og begrepet «underveisvurdering». Bakgrunnen for endringene finner en i Stortingsmelding nr.16 (2006-2007), som uttrykker skepsis til den etablerte vurderingspraksisen i skolen. «I norsk skole har manglende evalueringskultur ført til utilstrekkelig oppfølging av elevene og redusert deres faglige utviklingsmuligheter» (Kunnskapsdepartementet, 2007,s. 77). Videre påpekes det at regelverket knyttet til individuell vurdering ikke har vært klar nok og at både lærerutdanningen og skolen mangler tilstrekkelig kompetanse i vurdering, samt at det er svak vurderingskultur og vurderingspraksis i skolen. Den nye vurderingsforskriften viser til at underveisvurdering skal ha som formål å fremme læring og utvikling og gi grunnlag for tilpasset opplæring. Både sluttvurdering og underveisvurdering skal ha LK06 som referanse. For at elevene skal nå de ulike kompetansemålene må de få tilbakemeldinger om hva de mestrer, og hva som skal til for å bli bedre i faget. Formålet med sluttvurdering er å gi informasjon om nivået tileleven ved avslutningen av opplæring i faget (Opplæringslova, 2006).

I forskriften til opplæringslova skilles det mellom individuell vurdering, underveisvurdering og sluttvurdering. Individuell vurdering skal gi eleven tilbakemelding på hva eleven mestrer, og hvordan eleven kan gjøre ting bedre. For at lærerne skal kunne gi konstruktive tilbakemeldinger underveis i læreprosessen innebærer dette at de må ha god oversikt over elevens kompetanse og utvikling når det gjelder kompetansemål i LK06 og mål i IOP. Her vil vesentlige spørsmål for både lærere og elever være å vite hvor man skal, hva som skal til for å komme til ønsket sted og på hvilken måte man best kan klare dette. Underveisbegrepet synliggjør at eleven ennå ikke er framme, og at det er naturlig å knytte både læringsmål, lærings-strategier og metodikk til en vurdering som skjer underveis (Engh, 2011; Opplæringslova, 2006). Når det gjelder underveisvurdering, sluttvurdering og dokumentasjon på gjennomført opplæring har også alle elevene rett på dette. For elever som mottar spesialundervisning innebærer sluttvurderingen en årlig skriftlig oversikt over den opplæringen eleven har fått, og vurdering av elevens utvikling ut fra målene i IOP. Denne utarbeides om våren og ligger til grunn for revidering av innhold og mål i IOP for neste

skoleår (Aarnes, 2013). Undervisvurdering knyttes ikke til en bestemt prøveform eller metode, men kan heller ses på som ulike handlinger lærere og elever gjennomfører for å skaffe seg informasjon om elevers læring. Denne informasjonen blir utgangspunkt for tilbakemeldinger slik at både undervisningsaktiviteter og læringsaktiviteter elever og lærere er engasjert i, kan endres eller forbedres (Bennet, 2011; Gardner, 2006; Dale, Hopfenbeck, Lie, Throndsen, 2009). Siden tilbakemeldinger tar utgangspunkt i der elevene er i læringsprosessen, kan en se paralleller mellom undervisvurdering og Vygotskys teori om den nærmeste utviklingssonen. Her er nettopp essensen det å kunne støtte elevene der de er grunnlag for videre læring og utvikling.

2.3 Vurderingens fremmede faktorer

Vurderingens formål og funksjon har lenge vært et aktuelt emne i skoledebatten i en stor del av verden. Bakgrunnen for dette er at man har fått mer kunnskap om hvilke konsekvenser et sterkt fokus på resultater har for elever i skolen (Hopfenbeck, 2014; Black & Wiliam, 1998). På 1990- tallet ble det både i England og USA en større politisk interesse for å sette fokus på økt læringsutbytte gjennom å ansvarliggjøre lærere og skoleledere. Det ble i stor grad innført tiltak i form av å ta i bruk ulike tester, inspeksjoner og rutiner for. Effekten av disse tiltakene viste imidlertid til motsatt virkning. I disse skolene droppet elevene ut og det viste seg at lærere hovedsakelig underviste i det elevene ble testet i på de ulike prøvene. Dette omtales som «teaching to the test» på engelsk (Stobart, 2008). Assessment Reform Group (ARG) er en engelsk forskergruppe som på samme tid blant annet forsket på hvilke konsekvenser resultatvurderingen i engelsk skole førte til. Disse forskerne var bekymret for om testing i mange sammenhenger var i ferd med å overskygge fokuset på læring og hevdet at det utdanningspolitiske systemet i skolen hadde behandlet klasserommet som en «sort boks». Dette var starten på ytterligere forskning der denne gruppen på slutten av 1990-tallet tok initiativ til at det skulle gjennomføres en undersøkelse for å få mer kunnskap og innsikt i hva som faktisk hemmet og fremmet læring (Black & Wiliam, 1998). Black og William, etter initiativ fra ARG ønsket i den sammenheng å få svar på følgende tre spørsmål:

1. Finnes det beviser for at formativ vurdering kan fremme elevers læring?
2. Finnes det beviser for at det er behov for å forbedre praksisen i formativ vurdering?
3. Finnes det beviser for hvordan praksis knyttet til formativ vurdering kan forbedres?

Black og William konkluderte her med et klart ja på samtlige spørsmål. Mer spesifikt viste forskningen til at vellykket læring oppstår når elevene har en form for eierskap til egen

læring, når de forstår målene de jobber mot, og når de er motiverte og når de har muligheter for å lykkes (Black & Wiliam, 1998).

Videre viser deres forskning at arbeidet med økt læringsutbytte gjennom vurdering vil være avhengig av følgende hovedfaktorer:

- Effektive tilbakemeldinger som forteller elevene om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen og som gir råd om hvordan de kan forbedre seg.
- At elevene forstår hva de skal lære og hva som er forventet av dem.
- At elevene er aktive og involvert i egen læringsprosess blant annet gjennom egenvurdering og hverandrevurdering.
- At lærere justerer undervisningen ut i fra hva vurderingen viser til.
- At læreren anerkjenner viktigheten av at motivasjon og selvfølelse har stor innvirkning på læring.

Black og Wiliam (1998) viser i forbindelse med sin forskning til funn som tilsier at elever med lav måloppnåelse vil profittere ekstra godt på de ovennevnte faktorene. Burner (2016) viser imidlertid i sin forskning som omhandler mappevurdering som redskap for formativ vurdering i skriving, til funn som tilsier at det er de sterkeste elevene som profitterer best på denne vurderingsformen (Burner, 2016). Burner hevder videre i sin doktoravhandling at i hvilken grad man lykkes med formativ vurdering, vil være avhengig av hvorvidt man tar i bruk ulike verktøy og artefakter, som fremmer underveisvurdering i form av effektive og læringsfremmende tilbakemeldinger (Bennett, 2011; Burner, 2016).

Med sin nasjonale og internasjonale forskning de siste 10 årene har ARG inspirert flere land, og i 2010 iverksatte Utdanningsdirektoratet på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet, en nasjonal satsning med fokus på vurdering for læring. Målet med denne satsningen var å videreutvikle lærernes vurderingspraksis gjennom økt kompetanse og forståelse for vurdering som redskap for læring. Hovedfokuset skulle rettes mot mål og kriterier, tilbakemeldinger og elevdeltakelse i vurderingsarbeidet (Utdanningsdirektoratet, 2009).

2.4 Vurdering for hvem til hva?

Innenfor vurderingspraksis opereres det ofte med begrepene summativ og formativ vurdering. Den summative vurderingen, ofte omtalt som vurdering *av* læring, har tradisjonelt sett dreid

seg om karakterer og eksamener. Dette er en vurderingskultur som kun har til hensikt å kartlegge elevenes nåværende kompetanse, eller det de har lært til nå. Denne vurderingskulturen tar ikke hensyn til elevenes læringsprosess eller forutsetninger, og kan oppfattes som en kontroll der målet er å kontrollere om elevene har utviklet ønsket kunnskap eller ferdigheter. I tillegg kan den brukes som tilbakemelding til læreren på hvor god undervisningen har vært (Engh, 2011). På ungdomsskolen og i høyere utdanning blir summativ vurdering ofte gitt i form av karakterer. Det har vært praksis i skolen gjennom flere tiår å gi prøver hvor hensikten utelukkende har vært å kartlegge elevens nåværende kompetanse. Dette er en vurderingsform som i liten grad bidrar til læring og utvikling (Black & William, 1998; Hattie, 2013)

I tillegg finner vi formativ vurdering, eller vurdering *for* læring. Dette er en vurderingsform der hensikten er å hjelpe eleven til bedre innsikt i ulike former for oppgaveløsning, samtidig som den har som mål å skape større bevissthet rundt elevens egne læringsstrategier. Her er et vesentlig poeng for både lærer og elev å vite hvor man skal, hva som skal til for å komme til ønsket sted, og på hvilken måte man best kan klare dette (Black & William, 1998; Slemmen, 2010; Engh, 2011). Når det gjelder begrepet formativ vurdering kan dette likestilles med begrepet underveisvurdering jf. vurderingsforskriften i opplæringslova kapittel tre. Underveisbegrepet synliggjør at eleven ennå ikke er framme, og at det er naturlig å knytte både læringsmål, lærings-strategier og metodikk til en vurdering som skjer underveis. Underveisvurdering blir i vurderingsforskriften beskrevet som en «Løpende, systematisk, skriftlig og muntlig vurdering med grunnlagt informasjon om elevens og lærlingens kompetanse som skal brukes som et grunnlag for tilpasset opplæring og bidra til økt kompetanse».

Formativ vurdering, heretter omtalt som vurdering for læring refererer til en undervisningsmetode der man integrerer vurdering og undervisning, og ikke som en aktivitet som foregår atskilt fra undervisningen (Engh, 2011). Vurdering for læring foregår kontinuerlig i klasserommet som en prosess der både lærere og elever deltar. Vurderingen kan derfor ses på som en del av elevenes læringsarbeid. Vurdering for læring er et overordnet prinsipp som skal ligge til grunn for all vurderingspraksis gjennom skoleåret. Til tross for fokus på vurdering for læring er det likevel slik at summative tester forekommer underveis i opplæringen, dette trenger ikke være uhensiktsmessig i seg selv, men det presiseres da at summative tester skal bidra til elevenes videre utvikling og læring. Et eksempel på dette kan være nasjonale prøver der elevresultater skal danne grunnlaget for videre tiltaksarbeid på

veien mot en bedre målforståelse (Engh, 2011). Utfordringen blir derfor å finne et mer positivt forhold mellom vurdering *for* og *av* læring (Black m.fl.; Hopfenbeck, 2014; Gardner, 2006).

Sosiokulturell læringsteori med Vygotsky i spissen er et godt utgangspunkt for å forstå vurdering for læring teoretisk. Innenfor denne retningen fremheves dialog og samarbeid som utgangspunkt for systematisk kunnskapsutvikling (Bråten, 1998; Säljö, 2000). Dette inkluderer også en vurderingspraksis med språk og sosial samhandling som grunnlag for å fremme elevenes læringsutbytte (Hattie, 2013). Videre er Vygotskys nærmeste utviklingssone et viktig utgangspunkt som grunnlag for å bygge respons og faglig veiledning på (Engh, 2011).

Utdanningsdirektoratet har utarbeidet en elevundersøkelse som har til hensikt å gi elevene muligheten til å si hva de mener om forhold som er viktige for at de skal lære og trives på skolen. Det er obligatorisk å gjennomføre undersøkelsen for elever på grunnskolens 7. og 10. trinn, samt på 1. trinn i videregående opplæring. Et av temaene elevundersøkelsen tar for seg er vurdering for læring. Resultatene her viser for 2016-17 til en indeksskåre nasjonalt på 3,3 poeng, fylkesnivå (det fylket min undersøkelsesskole tilhører) 3,3 poeng og på skolenivå hvor jeg har foretatt min undersøkelse 3,0 poeng. Temaet vurdering for læring, sammen med temaet elevdemokrati og elevmedvirkning er de temaene som får lavest skårer. Dette gjelder både nasjonalt, fylkesvis og på skolenivå. Et interessant funn er at dersom man ser på kjønnsfordeling, skårer guttene enten det samme som, eller høyere enn jentene. Dette gjelder også både på nasjonalt, fylkesvis og på skolenivå. Sammenlignet med resultatet for 2015-16 viser resultatet på vurdering for læring på skolenivå en tilbakegang på 0,5 poeng.

Som tidligere nevnt innebærer ikke vurdering for læring en bestemt strategi eller undervisningsmetode. Vurdering for læring må på lik linje som inkluderingsbegrepet og tilpasset opplæring sees på som en integrert og overordnet del av undervisningen. Men dersom vurdering for læring skal være et effektivt verktøy for å fremme læring hos eleven er det noen sentrale forutsetninger som bør ligge til grunn. Min problemstilling omhandler hvordan IOP blir brukt i skolens vurderingsarbeid. Jeg velger derfor videre å se på teori knyttet til vurdering for læring på områdene: Mål og kriterier, tilbakemeldinger og elevmedvirkning

2.4.1 Kompetansemål, kjennetegn og kriterier

I følge forskrift til opplæringslovas kapittel tre, er grunnlaget for vurdering i fag kompetansemålene i læreplanen slik de er fastsatt i LK06. Læreplantenkningen i LK06 bygger på kompetansemål som beskriver hva elevene skal mestre etter endt opplæring på ulike årstrinn. Disse kompetansemålene er grunnlaget for vurderingen av elevenes måloppnåelse i fagene. Kompetansemålene er store og sammensatte og det er ingen selvfølge at de er formulert på en slik måte at elevene forstår hva det vil si å nå målene. Det vil derfor være viktig at målene gjøres tydelige, konkrete og forståelige for både elever, lærere og foresatte, at målformuleringene er et utgangspunkt for dialog mellom de tre nevnte partene, at målformuleringene åpner for at elevene kan nå målene på ulike måter, og til sist at målene bør være målbare i den grad at man kan vurdere om eleven har nådd målet (Engh, 2011; Nordahl m.fl., 2012). Hattie referer i boken *Synlig læring til forskning foretatt av Locke og Latham* (1990), der deres forskningsresultater viser at mål er en avgjørende faktor for å forbedre innsats (Hattie, 2013). Denne forskningen viser også at mål som oppleves utfordrende fremfører «gjør ditt beste» mål gir bedre læringseffekt. Bakgrunnen for at utfordrende mål er mer effektive begrunnes med at de gir et tydeligere bilde av hva det vil si å lykkes, samt at slike mål i større grad retter elevenes oppmerksomhet mot relevante resultater eller atferd. Med andre ord viser denne forskningen at det ikke er hvor spesifikke målene er, men hvor vanskelige de er som er avgjørende for å lykkes. Dette gjelder og for elever som får spesialundervisning (Fuchs & Fuchs (1986) i Hattie, 2013). Videre viser Hatties metastudier at elevene med større sannsynlighet kan nå sine læringsmål dersom elevene har forpliktet seg til målene, og der lærere gjennom gode tilbakemeldinger hjelper elevene å se at målene bidrar til økt læring. For elever med spesialundervisning utgjør forpliktelser til målene en spesielt stor forskjell (Alge, Hollenbeck, Klein & Wesson (1999) i Hattie, 2013).

For at elevene skal kunne nå de ulike læringsmålene er det ikke tilstrekkelig at de kjenner til målet i seg selv. Elevene må også vite og forstå hvor de er og hva de skal gjøre for å nå målet (Black & William, 1998; Hattie & Timperley, 2007; Hopfenbeck, 2014). I dette arbeidet er det mange lærere som utvikler kriterier slik at det blir synliggjort hva elevene blir vurdert etter (Nordahl m.fl., 2012; Slemmen, 2010). Det er ofte slik at elevene er klar over hva som er læringsmålet men mindre klar over hva læreren legger til grunn når han bedømmer de ulike elevprestasjonene. Det er derfor viktig at kriterier på en klar og spesifikk måte formidler det eleven og læreren ønsker å se (Hattie, 2013). Analyser av tidligere elevundersøkelser viser at ikke alle elever alltid er informert om de vurderingskriteriene som er knyttet til det arbeidet

de jobber med (Furre, Danielsen, Stiberg-Jamt og Skaalvik, 2006; Skaar, Viblemo, og Skaalvik, 2008). I tillegg til mål og kriterier er det mange som utvikler kjennetegn på måloppnåelse. Dette er et begrep som har som formål å beskrive elevenes mestring på de ulike kompetansenivåene i ulike fag og på ulike trinn i opplæringen (Nordahl m.fl., 2012). Når dette er sagt viser også forskning at det er utfordringer knyttet til bruk av vurderingskriterier og kjennetegn på måloppnåelse. I følge Hattie (2013) viser hans metastudier blant annet til at for stort fokus rettet mot spesifikk og detaljerte målformuleringer har liten effekt på læring. Mål og kjennetegn på måloppnåelse har først effekt når elevene er innforstått med kravene om måloppnåelse, og når målene krever arbeidsinnsats hos elevene. I verste fall kan for detaljerte mål og kjennetegn på måloppnåelse føre skolen inn i mål-middel- tenkning. Videre sier Hattie at dersom kjennetegn og kriterier på måloppnåelse skal ha noen betydning må disse være så tydelige og enkle at alle elevene kan forstå de. Dersom kjennetegn og kriterier er uforståelige vil de ikke ha noen betydning og heller ei føre til økt læringsutbytte (Hattie, 2013).

2.4.2 Tilbakemelding

Med tilbakemeldinger menes «Informasjon gitt av en formidlingsagent (en lærer, medelev, bok, forelder eller også personens egen erfaring) om forhold som gjelder en persons prestasjoner eller forståelse» (Hattie, 2013 s. 261). Denne responsen elevene får på sine prestasjoner er av stor betydning for deres læring. Blant annet fremheves det viktigheten av at elevene må ha en forståelse for sine læringsmål, hvordan elevens nåværende prestasjoner står i forhold til målene, og hva eleven skal gjøre for minske avstanden mellom inneværende ferdigheter og ønskede ferdigheter (Black & Wiliam, 2009; Engh, Dobson, & Høihilder, 2007; Sadler, 1989). St. mld. Nr.16 (2006-2007) viser til at lærere i alt for stor grad gjør elevene oppmerksomme på feil og mangler og at lærere i for liten grad gjør elevene oppmerksomme på hva de bør gjøre for å lære mer. Flere internasjonale forskningsstudier viser at tilbakemeldinger har stor påvirkning på prestasjoner og læringsprosesser, men at noen former for tilbakemeldinger er mer effektive enn andre (Hattie, 2013; Hattie & Timperley, 2007). De tilbakemeldingene som anses for å være av høy kvalitet er tilbakemeldinger som på en eller annen måte gir signaler eller bekreftelser til den som lærer. Dette kan være i form av lydopptak, video, datastøttet undervisning eller knyttet til læringsmål. Her presiseres det også at et av suksesskriteriene er at tilbakemeldingene blir forstått av eleven, og at eleven handler ut fra de gitte tilbakemeldingene. De minst effektive tilbakemeldingene var programmert undervisning og bruk av ros, straff og ytre belønning (Hattie, 2013). Hattie viser i boken

Synlig læring til en metastudie foretatt av Kluger og DeNisi (1996) som viser at tilbakemeldinger er mest effektivt når de referer til riktige svar fremfor feil svar, og når tilbakemeldingene bygger på endringer fra tidligere svar. Videre viste metastudiet at i hvilken grad tilbakemelding hadde stor effekt var påvirket av hvor vanskelige målene eller oppgaven var og at tilbakemeldinger har størst effekt når målene er spesifikke og utfordrende, men når oppgavekompleksiteten er lav. Å rose elevene for å fullføre oppgaver ser ut til å være ineffektivt (Hattie, 2013). Burner, (2016) viser i sin doktoravhandling til funn som indikerer at lærere overvurderer egen vurderingspraksis, at de fokuserer på feil og mangler og at kommentarer har en tendens til å være av negativ art. Videre viser hans funn at lærere kan ha en tendens til å undervurdere elevene, og at lærere har et potensial i å la elevene få mulighet til å følge opp skriftlig feedback (Burner, 2016).

Tilbakemeldingens formål omhandler å redusere et avvik mellom nåværende forståelse og et ønsket mål. Dette avviket kan bli redusert ved at elever øker sin innsats og tar i bruk mer effektive strategier og/eller at lærer skaper egnede utfordrende og konkrete mål, samt at de assisterer elevene til å nå målene gjennom effektive læringsstrategier og tilbakemeldinger. Videre skal effektiv tilbakemelding svare på spørsmålene; Hvor skal jeg? Hvor er jeg og hvordan komme videre? (Hattie & Timperley, 2007; Sadler, 1998).

I følge Hattie og Timperley (2007) fungerer disse spørsmålene på ulike nivåer. Det første nivået betegnes som oppgavenivå. Tilbakemeldinger på dette nivået sier noe om hvor godt en oppgave er utført og dreier seg i hovedsak om instruksjoner om å tilegne seg mer, annerledes eller korrekt informasjon (Hattie, 2013). I følge Gamlem (2014) viser flere studier at de fleste tilbakemeldingene lærere gir er på dette nivået og kommer ofte til uttrykk som korrigerende tilbakemeldinger med fokus på feil og mangler eller som gir informasjon om resultat (Black & William, 1998; Hattie & Timperley, 2007). Det neste nivået er tilbakemelding på prosessnivå. Dette er et nivå som tar for seg informasjon om de prosessene som ligger som en forutsetning for gjennomføring av en oppgave. Tilbakemeldingene er på dette nivået mer direkte rettet mot bearbeiding av informasjon, eller hva som er hensiktsmessige læringsprosesser for å forstå og fullføre en oppgave (Gamlem, 2014; Hattie, 2013; Hattie & Timperley, 2007). På dette nivået er det vesentlig å gi elevene en forståelse av egen læring slik at denne forståelsen kan hjelpe de til å komme videre i egen læringsprosess. Gamlem (2014) viser i sin bok til forskning foretatt av Harris og medarbeidere (2013) at lærere sjeldent gir tilbakemelding på elevers læringsstrategier og at tilbakemeldingsfokuset i hovedsak viser til hvordan eleven har mestret oppgaven. Jo mer kompleks og vanskelig en oppgave er jo

viktigere vil det være at tilbakemeldingen også er rettet mot prosessnivået. På dette nivået har læreren muligheter for å avdekke og gi innspill til elevens løsningsstrategier og bygge videre på det deres forståelse er basert på (Gamlem, 2014). Forskning viser også at tilbakemeldinger er mer effektive på prosessnivå enn på oppgavenivå. På prosessnivå vil elever, når det gjelder både dybdelæring og mer effektiv bruk av læringsfremmende strategier, oftere få styrket forståelse av egen læring (Hattie & Timperley, 2007; Gamlem, 2015). Når det gjelder de lavt presterende elevene vil de i større grad enn de høyt presterende elevene ha behov for faglig støtte. Her vil god kjennskap til mål og spesifikke og kontinuerlige tilbakemeldinger rettet mot oppgave- og prosessnivå være mest læringsfremmende (Shute, 2008).

Videre kan tilbakemeldinger ha fokus på elevens selvreguleringsnivå. Dette nivået omhandler i hvilken grad elevene kontrollerer, styrer og regulerer egen læringsprosess ut i fra et eller flere læringsmål (Hattie & Timperley, 2007). Dette nivået innebærer at elevene mestrer komponenter innen egenvurdering og ferdigheter i å søke informasjon om eget arbeid (Sadler, 2010). Vesentlig i dette arbeidet er spørsmålene: Hvor skal jeg? Hvor er jeg? Hvordan skal jeg komme meg videre? (Hattie & Timperley, 2007; Sadler, 1998). I dette arbeidet er det vesentlig at elevene kjenner til læringsmål, kriterier og kjennetegn på hva som er bra, mindre bra og ferdigheter i å søke informasjon og veiledning for å bedre kunne utvikle eget arbeid eller prestasjoner. Butler og Winne (1995) i Gamlem (2014) sier at tilbakemeldinger er grunnleggende i selvregulerende aktiviteter, men at det er vesentlig at elever har ferdigheter til å overvåke egen læringsaktivitet og at de vet hvordan de kan få hjelp der det er behov for det. Elever som blir oppfattet som mindre effektive, har ofte svake selvreguleringsferdigheter og er derfor mer avhengig av støtte og tilbakemeldinger fra andre som kan bistå de videre i læringsprosessen (Hattie & Timperley, 2007).

Det siste nivået; personnivået fokuserer på individ og er den tilbakemeldingsformen som er minst støttende ut i fra et læringsperspektiv (Hattie & Timperley, 2007). Tilbakemeldingene på dette nivået har ofte ingen sammenheng med elevens innsats på oppgavene og «Nå har du vært flink» eller «Godt jobbet» kan være eksempler på tilbakemeldinger som blir gitt på et personnivå. Tilbakemeldinger på dette nivået fører sjeldent til økt engasjement, mer innsats knyttet til læringsmål, eller bedre forståelse av en oppgave (Hattie & Timperley, 2007).

Forskning foretatt av blant annet Black og William, (1998) og Engelsen, Eide og Meling, (2009), viser at elever med høy faglig mestring oftere får tilbakemelding fra lærere som innebærer faglig støtte, enn elever med lav faglig mestring, som i større grad får tilbakemeldinger på personnivå. Tilbakemeldinger på personnivå kan være positiv der og da,

men når målet er å videreutvikle elevenes læringsprosesser er slike former for tilbakemeldinger lite motiverende (Hattie & Timperley, 2007).

2.4.3 Elevmedvirkning i vurderingsarbeidet

I LK06 har elevmedvirkning sitt eget avsnitt der det blant annet er presisert at elevene skal være med på planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisninga (Kunnskapsdepartementet, 2006). Eleven skal med andre ord ikke bare bli vurdert, men også selv vurdere kvaliteten på eget arbeid. I tillegg er elevmedvirkning fastsatt i opplæringslovas formålsparagraf (Opplæringslova, 2006). For de aller fleste som jobber i skolen er elevmedvirkning både en selvfølgelighet og en udiskutabel verdi. Kjernen i elevmedvirkning, sett fra elevens ståsted, er at den enkelte elev selv skal ha en opplevelse av å bli sett, lyttet til, informert, involvert, spurt, og tatt på alvor, og dermed også en opplevelse av innflytelse over egen skolehverdag (Nordahl, 2001). Når det gjelder egenvurdering innebærer dette at eleven får reflektere over og bli bevisst sin egen læring. Dette er en del av undervisvurderingen og bidrar til aktiv deltakelse fra elevens side vedrørende vurdering av eget arbeid, egen kompetanse og egen faglige utvikling (Gamlem, 2015). Flere undersøkelser viser at dersom elevene har kjennskap til vurderingsgrunnlaget, og deltar aktivt i vurderingsarbeidet vil dette i tillegg til å være læringsfremmende også virke motiverende for videre læringsarbeid (Black & Wiliam, 1998; Black, Harrison, Lee, Marshall, Wiliam, 2003; Hattie, 2013). Når elevene blir aktivt involvert i denne prosessen vil det med stor sannsynlighet føre til økt forståelse for hvilke mål de skal jobbe mot, hvordan de bør jobbe for å nå målene og hva det er de blir vurdert etter (Black & William 1998; Gardner, 2006; Hattie & Timperley, 2007; Hattie, 2013). I artikkelen «Brukermedvirkning i skolen» viser Nordahl (2001) til en undersøkelse blant ca 1200 elever i grunnskole og videregående skole. Funn her viste at elevene i liten grad opplevde medvirkning. Elevene svarte at de hadde tilnærmet ingen medvirkning når det gjaldt undervisningens arbeidsmåter og innhold. Når det gjaldt organisatoriske forhold som for eksempel hvor og hvem elevene satt sammen med var graden av medvirkning noe større. Nordahl viser i den samme artikkelen til undersøkelser som viser at ca to av tre elever i skolen synes at undervisningen ofte eller svært ofte er kjedelig, og at undervisningen i liten grad tar utgangspunkt i forhold elevene er opptatt av. Jeg har tidligere vist til elevundersøkelsen som er utarbeidet av Utdanningsdirektoratet. Et av temaene her er elevdemokrati og medvirkning. Her viser resultater til poengskåre nasjonalt og fylkesnivå på 3,3 poeng, mens skolen hvor jeg foretok min undersøkelse får en poengskåre på 2,9. Det er ingen kjønnsforskjeller nasjonalt eller på fylkesnivå mens det på skolenivå er 0,2 poeng forskjell i favør guttene. Dersom man

sammenligner resultatet fra 2015-16 med resultatet fra 2016-17 viser det en tilbakegang på 0.3 poeng (Utdanningsdirektoratet, 2016). At elevene har liten medvirkning og at deres verdier og interesser blir mangelfullt ivaretatt, kan innebære at mange lærere utøver en sterk faglig og sosial kontroll over virksomheten i skolen (Nordahl, 2001). Dette kan for en del elever virke demotiverende, føre til lav selvoppfatning og liten tillit til egne evner og forutsetninger. Læreren bør derfor i tråd med sosiokulturelt læringssyn vektlegge dialogen med elevene, og være seg bevisst sin refleksjon knyttet til elev- og læringsaktiviteter, nettopp for å få en best mulig forståelse og oversikt over elevenes tanker og meninger. Denne innsikten vil være nødvendig for å legge forholdene endra bedre til rette for tilpasset opplæring ut i fra den enkeltes forutsetninger og behov.

2.5 Inkludering, tilpasset og likeverdig opplæring.

I dagens læreplan, LK06 blir inkludering, tilpasset opplæring og likeverdighet referert til å være overordnede prinsipper som skal gjelde for alle elever. Inkludering innebærer at alle elever i skolen skal ha tilhørighet i og ta del i fellesskapet i skolen. Likeverd mellom mennesker er derfor vesentlig og må skapes blant annet gjennom fellesskapet mellom elever med ulike forutsetninger (Nordahl & Overland, 2015). I dette arbeidet vil det være vesentlig at alle elever har klassetilhørighet og at elevene selv har en følelse, eller en egen opplevelse av å være inkludert (Backmann, Haug & Nordahl, 2016; Qvortrup (2012) i Nordahl & Overland, 2015).

I tillegg til prinsippene likeverd og inkludering er tilpasset opplæring et viktig utdanningspolitisk prinsipp i skolen. I LK06 blir tilpasset opplæring referert til å være et overordnet prinsipp som gjelder for alle elever. Dette prinsippet har som mål å fremme læring og utvikling hos alle elever, det er lovfestet og et generelt prinsipp man i følge LK06 er pliktet til å jobbe etter. Prinsippet gjelder også for spesialundervisning, og kjennetegnes ved variasjon i bruk av lærestoff, arbeidsmåter, læremidler og variasjon i organisering av og intensitet i opplæringen (Bjørnsrud, 2009). Tilpasset opplæring henger sammen med prinsippet inkludering, der respekt for ulikheter og mangfold blant elevene blir verdsatt. Dette omhandler elevenes ulike læringspotensial og muligheter for å finne fram til gode læringsstrategier for den enkelte elev. At opplæringen skal være tilpasset den enkelte, skal ikke forstås som en ensidig individualisering av opplæringen. LK06 viser i denne sammenheng til at begrepet tilpasset opplæring dreier seg om tilpasset opplæring innenfor fellesskapet, som er et grunnleggende element i fellesskolen. Det er derfor viktig at opplæringen – samtidig som den er likeverdig og tilpasset den enkelte elev – også medvirker

til at eleven kan utvikle seg i et inkluderende læringsmiljø. Dersom man knytter tilpasset opplæring til vurdering for læring, ser man også at disse begrepene er nært forbundet. Dette fordi man gjennom god elevkunnskap med kjennskap til elevens utviklingssone, samt fokus på vurdering som redskap for å fremme utvikling, vil kunne bidra til bedre tilpasset opplæring ut i fra den enkeltes evner og forutsetninger (Bjørnsrud & Nilsen, 2011).

2.5.1 Når tilpasset opplæring ikke er tilstrekkelig

Opplæringslovens krav om tilpasset opplæring etter den enkelte elevs evner, interesser og forutsetninger gjør at lærere både kan og skal lage individuelle undervisningsopplegg for elevene (Aarnes, 2013). I praksis innebærer dette store utfordringer, og for enkelte barn vil tilpasninger gitt innenfor ordinær undervisning ikke være tilstrekkelig. Man kan da si at det vil være behov for noe mer eller ytterligere tilpasninger. Det er i slike tilfeller at begrepet spesialundervisning trer frem. Spesialundervisning er et juridisk begrep som betegner retten til å fravike gjeldende læreplaner jfr. LK06. Spesialundervisning er regulert av opplæringsloven §5-1: Elever som ikke har, eller som ikke kan få, tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet og god tilpasset opplæring har rett til spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2009). Dette kommer også klart frem i Kunnskapsløftet, prinsipper for opplæringen, s. 27: Bestemmelsene om spesialundervisning kommer til anvendelse når det er behov for en mer omfattende tilpasning enn den som kan gis innenfor den ordinære opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2006). Dette understreker at prinsippet om tilpasset opplæring innebærer en mer omfattende og særskilt støtte til læring for noen elever gjennom spesialundervisning. Dersom elever har behov for spesialundervisning innebærer dette som nevnt over omfattende tilpasninger. Disse tilpasningene skal inngå i elevens IOP.

2.6 Individuell opplæringsplan

IOP er jf. opplæringsloven skolens juridiske dokument og skal utarbeides på bakgrunn av sakkyndig vurdering fra PP-tjenesten, og enkeltvedtak om spesialundervisning fattet av skoleeier eller rektor på den enkelte skole.

Utarbeidelse av IOP beror i stor grad på faglig skjønn, og hva en IOP mer konkret skal inneholde og hvor grundig den skal være, må avgjøres i det enkelte tilfellet. Det som imidlertid ligger som føringer er at det gjennom IOP skal komme til uttrykk hvilke mål det er for opplæringen, innholdet i opplæringen og hvordan opplæringen ellers skal drives (Opplæringslova, 2006). Prinsippene om likeverdighet og inkludering skal tas hensyn til. I utarbeidelse av IOP er det derfor relevant å tenke gjennom hvem det er som deltar i arbeidet, og hvordan samarbeidet bør foregå (Aarnes, 2013). Videre understreker opplæringslova at

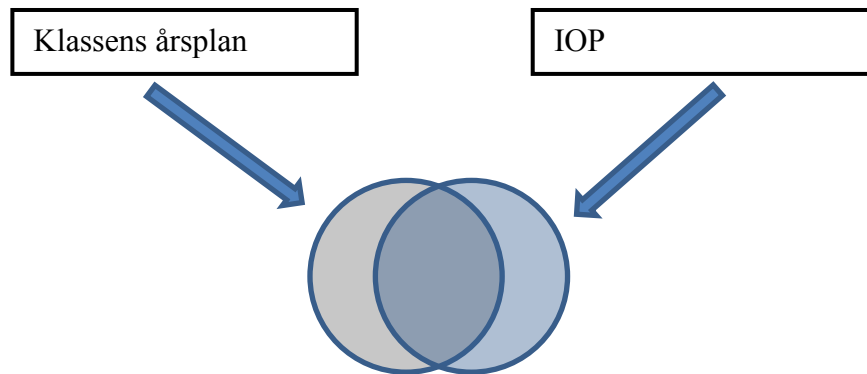
målet med spesialundervisningen samlet sett er å sørge for at eleven får et tilfredsstillende læringsutbytte, noe som innebærer at skolen til enhver tid må evaluere elevens opplæringstilbud og om dette tilbudet gir et faktisk utbytte (Opplæringslova, 2006).

Vurdering for læring gjelder også for elever med spesialundervisning, og er et viktig aspekt for å fremme motivasjon og arbeidsinnsats hos eleven. IOP skal i praksis fungere som et redskap i skolen både for den som skal gjennomføre spesialundervisningen, og øvrige lærere som skal tilpasse undervisning til elevens behov på tvers av fag. Det er derfor hensiktsmessig at det finnes prosedyrer på skolen som sikrer at dokumentet kontinuerlig er i aktiv bruk i undervisningen (Nordahl & Overland, 2015). Undersøkelser foretatt av Backmann, Haug og Nordhal (2016) viser til funn som bekrefter det motsatte av dette. De viser blant annet i sin undersøkelse at ca halvparten av de spurte kontaktlærerne vurderer at de bruker IOP i svært liten, eller i liten grad. Dette gjelder både elever med og uten generelle lærevansker. Dette er resultater som stemmer overens med tidligere studier som viser at IOP i for stor grad foreligger som et administrativt dokument som i begrenset grad brukes aktivt i den pedagogiske praksis (Nordahl & Overland, 2015). Nilsen (1997a) viser i sine studier til funn der han konkluderer med at mange lærere utarbeider IOP fordi det er krav om dette og at det er et skille mellom det å lage planen kontra det å ta planen i bruk. Når det gjelder utarbeiding foreligger det som oftest rutiner for dette, men når det gjelder implementeringer synes rutiner å være tilfelle i langt mindre grad (Nilsen, 1997b).

2.6.1 Planlegging og gjennomføring av IOP

Mål og innhold i IOP må utarbeides med utgangspunkt i enkeltvedtakets vurdering av elevens behov, evner og forutsetninger, kompetansemålene i LK06 og klassens planer for øvrig. Målene som settes for eleven kan være på ulike nivåer. Dette innebærer f.eks. at eleven kan nå alle kompetansemålene i et gitt fag, men at eleven har behov for en annen tilnærming knyttet til innholdssiden i faget, eller ved at gjennomføringen av opplæringen tilrettelegges særskilt. I andre sammenhenger kan det være behov for bortvalg av kompetansemål, eller å lage nye opplæringsmål som sikter mot en kompetanse på lavere nivå. I tillegg vil noen elever ha behov for mål som forutsetter et alternativt innhold i større deler av opplæringen. Disse målene kan være knyttet til ulike grunnleggende ferdigheter. Videre kan også målene i IOP være knyttet til generell del av LK06, og ikke spesifikt på fag. For en stor del av elever med behov for IOP kan mye av opplæringen være identisk med klassens årsplan men med noen tilpasninger knyttet til for eksempel innhold, arbeidsmetoder og organisering (Bjørnsrud &

Nilsen, 2011). Dette bør avspeile seg i læreres planlegging og gjennomføring av undervisningen, se figur 3.



Figur 3 Planlegging av IOP med utgangspunkt i klassens årsplan (Nordahl & Overland, 2015).

Når det kommer til det å utarbeide IOP gjorde Nilsen (1997b) en intervjuanalyse knyttet til «Lærernes erfaringer med individuelle opplæringsplaner.» Resultater fra denne undersøkelsen viser at det gjerne er flere ved skolen som deltar i den konkrete utarbeidelsen av IOP. Spesiallærere og klassekontakter er de mest sentrale personene, men også ulike faglærere kan spille en viktig rolle. Videre kommer det frem at det rent praktisk ofte er spesiallæreren som skriver planen, og at det er ulik grad av involvering fra de andre lærerne. Noen legger vekt på muntlige overføringer, mens andre rapporterer skriftlig. Nilsen (1997b) viser også til funn der lærere påpeker viktigheten av at planleggingen er et likeverdig samarbeid mellom klassekontakt og spesiallærer. Dette samarbeidet er viktig og særlig naturlig der eleven får sin opplæring innenfor klassens ramme. Undersøkelsen viser også at elever og foreldre kan være involvert i prosessen, men i mer varierende grad (Nilsen, 1997b).

Når det gjelder elever som har spesialundervisning og IOP skal disse elevene, i tillegg til underveisvurdering relatert til kompetansemålene, også ha veiledning relatert til den opplæringsplanen som er utarbeidet for dem. På denne måten skal skolen bidra til at vurdering av og tilbakemelding om elevenes læringsutvikling kan stimulere til innsats og oppfølging med sikte på videre læring, både for den enkelte elevs egeninnsats og for skolens muligheter til å gi tilpasset opplæring (Bjørnsrud & Nilsen, 2011). Undersøkelser viser at det kan synes som om det legges mer systematisk arbeid i å lage planene enn i å bruke dem etter at de er

laget. For noen følges IOP opp med ytterligere skriftliggjøring i form av mer konkrete planer, mens den for andre fungerer mer som en «huskelapp» eller at den rett og slett blir lagt bort i en skuff. Når det gjelder samarbeid underveis i skoleåret mellom spesiallærer, kontaktlærer og faglærere varierer også dette. Enkelte forteller om lite samarbeid, mens andre kun knytter samarbeidet opp til vurdering i forbindelse med evaluering av halvårsrapporter, nå årsrapport (Nilsen, 1997a).

2.6.2 Lærersamarbeid

Det anbefales at de som arbeider med eleven, utarbeider IOP-en i samarbeid

(Utdanningsdirektoratet, 2009 s.79).

I Kunnskapsløftet blir lærersamarbeid ansett for å være en forutsetning for å utvikle bedre kvalitet, både når det gjelder tilpasset opplæring og spesialundervisning. Dette kommer til uttrykk i generell del der læring som lagarbeid fremheves i form av: Personalet i skolen skal fungere i ett fellesskap av kolleger som deler ansvaret for elevenes utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2006). For å sikre en helhetlig tilnærming til elevens opplæring er samarbeid derfor av stor betydning. Dette gjelder for alle elever, men spesielt for elever med spesialundervisning. Buli-Holmberg og Nilsen (2011) skriver at samarbeid er en forutsetning for å sikre en helhetlig tilnærming knyttet til enkeltelevs opplæring. Dette gjelder spesielt for elever med spesialundervisning der det følger med spesifikke forpliktelser knyttet til samarbeid rettet mot for- og etterarbeid med f.eks. IOP-er og årsrapporter.

Når det gjelder utarbeidelse av IOP er det den profesjonelle læreren altså allmennlærer/faglærer eller spesialpedagog som skal utføre dette. Det optimale vil være et samarbeid mellom disse lærerne da ulike kompetanse er viktig for å utvikle en god strategi for opplæring. Det er først når det utveksles ulike synspunkter, erfaringer og kompetanse at man ser skolen og eleven på en helhetlig måte og får en rimelig god innsikt i de totale utfordringene som man står ovenfor. På denne måten kan en også se hvilke hensyn som må foreligge med tanke på å utarbeide en IOP til reel pedagogisk bruk (Hausstätter, 2012).

Buli-Holmberg, Nilsen og Skogen (2008) har foretatt en undersøkelse knyttet til i hvilken grad lærerne samarbeider om arbeidet med utarbeidelse av IOP. Når det gjelder samarbeid mellom lærerne viser resultatet at lærerne i større grad utfører planleggingen individuelt fremfor samarbeid med hverandre. Når det gjelder samarbeid med foreldrene viser resultatene at dette gjennomføres i noen grad, mens elevene i liten grad blir involvert.

2.6.3 Samarbeid med foreldre og elev

I arbeidet med å utarbeide IOP skal man så langt det lar seg gjøre involvere eleven selv, alene eller sammen med foreldrene, og det skal legges stor vekt på deres syn. Eleven og foreldrene har god kunnskap om elevens vansker, styrker, muligheter, interesser og behov, noe som er viktig å bygge på når planen skal utarbeides (Rønhovde, 2013; Utdanningsdirektoratet, 2009). Ved å samarbeide får eleven og foreldrene høre det samme og får forklaringer som lettere kan binde teori og praksis sammen. Gjennom et slikt samarbeid får man muligheten til å styrke skolehjem samarbeid ved at det er rom for at alle parter kan komme med innspill, og bli møtt med respekt. I tillegg finner man i internasjonal litteratur bred enighet om at foreldremedvirkning knyttet til elever med IOP er avgjørende for effekten av spesialundervisningen, og derav hvorvidt eleven lykkes i sitt utdanningsløp (Mitchell, Morton & Hornby, 2010). Undersøkelser foretatt av Nilsen (1997a) viser at skolehjem samarbeidet knyttet til utarbeiding av IOP varierer. Resultater her viser at lærerne mener det er viktig med kontakt mellom skole og hjem og at enkelte praktiserte ganske omfattende samarbeid. Disse lærerne mente at foreldrene var en viktig kunnskapskilde for planleggingen av den enkeltes elevs opplæring. Nyere undersøkelser viser at det fremdeles er stor variasjon i foreldre/elevsamarbeidet (Buli-Holmberg & Nilsen, 2011; Buli-Holmberg m. fl., 2008; Nordahl & Hausstätter, 2009; Solli, 2005). Solli (2005) viser til at foreldrene i hovedsak blir trukket inn mot slutten av prosessen, i hovedsak når planen er ferdig utarbeidet, men at det også forekommer samarbeid i oppstarten av arbeidet med å utarbeide IOP. Dette kommer da som uttrykk ved at lærerne rådfører seg med foreldrene som en del av kartleggingen av den enkelte elev. Også Buli-Holmberg m. fl. (2008) viser til funn der foreldre til en viss grad blir involvert i planleggingen, mens elevene nesten er fraværende i dette arbeidet. Buli-Holmberg og Nilsen, (2011) gjorde en undersøkelse vedrørende skole/hjemsamarbeid. Funn her viser at 2 % av lærerne svarer at IOP i stor grad ble utformet i samarbeid med eleven og 18% svarer i nokså stor grad. På spørsmål som omhandler foreldresamarbeid i utarbeidelse av IOP svarer 24 % av lærerne at foreldrene deltar i stor grad, og 34% i nokså stor grad. Westergård (2011) viser i sin undersøkelse til at foreldre som har barn med problemer i skolen har et dårligere samarbeid med skolen enn andre foreldre. Det dårlige samarbeidet kan da være en opprettholdende faktor i forhold til å forsterke eller opprettholde barna sine problem.

Den enkelte elev både bør og skal få anledning til å ta del utarbeidelse av egen IOP (Kunnskapsdepartementet, 2006). Underveis i skoleåret er intensjonen at IOP skal være et nyttig redskap i elevsamtalen vedrørende innhold og begrunnelser, samt i samarbeidet med

eleven om definisjon av og kriterier for måloppnåelse (Rønhovde, 2013). Dersom elevene er med å definere kriterier for måloppnåelse, vil de få større eierskap til hva de skal gjøre for å nå målene. En slik medvirkning forutsetter en trygg og anerkjennende relasjon hvor man kan bli enige om en felles forståelse for hvem som bestemmer hva og hvordan elevens bidrag og påvirkning skal være (Slemmen, 2010).

3. Metode

I metodekapittelet velger jeg først å redegjøre for valg av metode. Videre presenteres utvalg, datainnsamlingsmetode, dataanalyse og etiske hensyn.

3.1 Valg av metode

Da jeg utarbeidet en masterskisse høsten 2016 var utgangspunktet en kvantitativ studie av i hvilken grad IOP ble brukt i vurderingsarbeidet. Utgangspunktet var ikke et ønske om å kunne få et generaliserbart resultat, men fordi jeg ønsket et bredt bilde av læreres erfaringer og vurderinger knyttet til problemstillingen. Etter samtale med mine veiledere desember 2016 kom vi fram til at denne metoden alene ikke ville kunne belyse min problemstilling tilstrekkelig, dette med bakgrunn av at antall respondenter var for lavt. Jeg valgte da i samråd med mine veiledere å supplere spørreundersøkelsen med tre dybdeintervjuer. Jeg ønsket nå å ta utgangspunkt i resultatene fra spørreundersøkelsen da jeg utarbeidet intervjuguiden. På denne måten ble min kvantitative tilnærming et grunnlagsdokument for videre kvalitativ undersøkelse og en mer fenomenologisk tilnærming der deltakernes meninger og opplevelser ville være i fokus. Spørreundersøkelsen ville gi meg en overordnet informasjon om hvilke holdninger lærere har til elever med IOP og vurdering for læring, mens dybdeintervjuene ville gi et større innblikk i tematikken og mulighet for å beskrive hva deltakerne i studien har til felles i opplevelsen og erfaringen av et fenomen (Creswell, 2013). Samlet sett håpet jeg en slik kombinasjon ville gi mulighet for en bedre og utvidet forståelse av fenomenet jeg forsket på.

Kvantitative og kvalitative metoder representerer ulike kunnskapssyn, virkelighetsoppfatninger, forskningsstrategier, analyser og tolkninger (Grønmo, 2016; Johannessen & Tuft, 2002). Kvantitative metoder har sitt utspring fra positivismen og naturvitenskapen. Begrepet positivisme viser at man vil bygge på en positiv, sikker kunnskap. Innenfor denne retningen skal vitenskapelige fakta være objektive og kvantifiserbare (Grønmo, 2014). Kvalitative tilnærminger har sin forankring i et sosialkonstruktivistisk paradigme. Et paradigme er en teori som omfatter alle andre teorier og et uttrykk for hvordan en forstår og oppfatter verden (Postholm, 2005). Innenfor det sosialkonstruktivistiske paradigmet ser man på mennesket som et aktivt, handlende individ med mål om å forstå verdenen det lever og eksisterer i. Dette innebærer at hvert enkelt menneske utvikler subjektive meninger og har ulike subjektive erfaringer med ulike elementer i deres livsverden. I denne prosessen er interaksjon med andre individer vesentlig, og synet på at kunnskap utvikles og formes gjennom interaksjoner mellom mennesker står i fokus (Creswell, 2013;

Postholm 2010). Det sosiokulturelle læringssynet er i samsvar med dette paradigmet, men har i tillegg fokus på at læring skjer gjennom bruk av språket og ulike medierende artefakter der kommunikasjon mellom mennesker er avgjørende (Bråten, 1998).

Hvilken metode som er mest hensiktsmessig, vil være avhengig av hva slags samfunnsforhold man ønsker å få mer kunnskap om, og hva slags teorier som ønskes belyst. Ofte vil valget av problemstilling, samt hvordan undersøkelsesresultatene skal fortolkes, være styrende for valg av metode (Grønmo, 2014). Fremfor å se på det å ta i bruk to metoder i datainnsamling som noe komplekst og konfliktfylt, velger jeg heller å ha fokus på at dette være hensiktsmessig for å belyse min problemstilling best mulig (Grønmo, 2014).

Jeg sjekket på Norsk senter for forskningsdata (NSD) nettsider om forskningsprosjektet var meldepliktig etter personopplysningsloven. Her fikk jeg tilbakemelding om at forskningsprosjektet ikke var meldepliktig. For å være helt sikker tok jeg kontakt med NSD via telefon. Siden jeg verken skulle ta i bruk datamaskinbasert utstyr og/eller foreta manuell systematisering av sensitive opplysninger ordnet etter navn/fødselsnummer, var svaret at oppgaven ikke var meldepliktig. Både spørreundersøkelse og intervju blei gjennomført ved direkte oppmøte og innsamling, og intervjuet ble tatt opp ved hjelp av diktafon, der intervjuobjektene ble betegnet som A, B og C. Intervjuene ble raskt transkribert, og lydfilene ble umiddelbart slettet. Datamaterialet kan ikke spores til enkeltpersoner, verken direkte, indirekte, eller via koblingsnøkler.

3.2 Utvalg

Jeg tok kontakt med inspektør ved en ungdomsskole i en kommune i november 2016. Her ble jeg møtt med en svært positiv innstilling. Noe av bakgrunnen for dette var at skolen tidligere hadde deltatt på regjeringens satsning på vurdering for læring, og at studiet kunne være relevant for både en oppfriskning og påminnelse om tematikken. Utvalget mitt var alle lærere ved en ungdomsskole som har, eller har hatt spesialundervisning de siste tre årene. Antall respondenter ble 22 stykker.

Da jeg forstod at jeg i tillegg til spørreundersøkelsen hadde behov for å gå mer i dybden, tok jeg igjen kontakt med inspektør ved den samme skolen. Hun var fremdeles positiv og fikk etter litt tid tre lærere til å stille på intervju. Da inspektøren informerte meg om aktuelle respondenter tok jeg kontakt med hver og en av de for å avtale tid og sted for intervju. Samtlige respondenter var kvinner, to av disse var kontaktlærere på 8. trinn, og en var

kontaktlærer på 9. trinn. Respondentene hadde alle en mastergradsutdanning og hadde jobbet ved den samme skolen i mer enn 10 år. Deres referansegruppe i intervjuet var elever med mindre grad av lærevansker i form av lese- og skriveproblematikk. Samtlige av elevene følger ordinære kunnskapsmål i LK06. Alle tre hadde også deltatt i spørreundersøkelsen. Skolen deltok i 2013/2014 i prosjektet *Vurdering for læring* i regi av Utdanningsdirektoratet.

3.3 Datainnsamling

3.3.1 Spørreundersøkelse

Formålet med spørreundersøkelsen var å få innsikt i respondentenes personlige erfaringer og vurderinger, knyttet til hvordan vurdering for læring blir praktisert for elever med IOP. Jeg startet med å utarbeide en spørreundersøkelse eller såkalt survey med prekodede skjemaer (vedlegg 1), der respondentene skulle si seg enig eller uenig i et utvalg av påstander.

Spørreundersøkelsen omfattet spørsmål knyttet til områdene: samarbeid, mål, kriterier, tilbakemeldinger og involvering, med svarmulighet på fem-poengs Likert-skala. For å kvalitetssikre spørsmålene gjennomførte jeg en liten pilotstudie. I denne prosessen ba jeg respondentene vurdere:

- Spørsmålenes relevans ut i fra min problemstilling
- Om spørsmålene var entydige
- Om spørsmålene var lette å forstå

Før endelig gjennomføring ble også spørsmålene vurdert av veileder. Jeg fikk konstruktive innspill, og spørsmålene ble endret på i både innhold og ordlyd. Endringene rettet seg i hovedsak mot å gjøre spørsmålene mer entydige og enkle å forstå.

Gjennomføring av spørreundersøkelsen foregikk gjennom direkte oppmøte. Her startet jeg med å informere om selve studiet og studiets anonymitet for så å dele ut undersøkelsen. Respondentene besvarte undersøkelsen og leverte den inn på avtalt sted etter hvert som de ble ferdige. Resultatene fra spørreundersøkelsen brukte jeg som et utgangspunkt for utarbeidelse av en intervjuguide til dybdeintervjuene.

3.3.2 Dybdeintervju

Gjennom å foreta dybdeintervjuer ønsket jeg å få en fenomenologisk tilnærming der hensikten er å få frem individets beskrivelser av sine erfaringer og opplevelser med bestemte fenomen. Jeg valgte å ta i bruk semistrukturert intervju, og det ble gjennomført ett intervju med hver av respondentene. Et semistrukturert intervju kjennetegnes av at det verken er en helt åpen samtale eller et lukket spørsmålsintervju der hensikten er å innhente informasjon om

respondentenes livsverden (Kvale & Brinkmann, 2009). Dette er relevant for studien da formålet er å innhente informasjon om hvordan lærere opplever vurdering for læring knyttet til elever som har IOP. Det ble satt av 60 minutter til hver av intervjuene, noe respondentene ble opplyst om på forhånd. I forkant utarbeidet jeg en intervjuguide der det var satt opp flere spørsmål, respondentene fikk tilsendt intervjuguiden i forkant av selve intervjuet (vedlegg 2). Intervjuguiden rammet inn mine dybdeintervjuer samtidig som jeg fikk anledning til å gå mer i dybden av temaet.

Det kvalitative intervjuet er godt egnet for å få innsikt i en informants erfaringer, tanker og følelser (Postholm, 2005). Som en del av forberedelse til kvalitativt intervju ligger utarbeidelsen av intervjuguide. Intervjuguiden ble som tidligere nevnt utarbeidet i etterkant av spørreundersøkelsen. Bakgrunnen for dette var at spørreundersøkelsen i seg selv ikke ga tilstrekkelig grunnlag for å besvare problemstillingen. Jeg ønsket derfor gjennom intervjuer å få tak i mer utfyllende informasjon om bakgrunnen for svarene i spørreundersøkelsen. Jeg ble i denne prosessen rådet av veilederne mine til å knytte spørsmålene i intervjuguiden mot spørsmålene jeg hadde i spørreundersøkelsen. Mitt sluttprodukt ble vurdert av veilederne og rettet opp i henhold til ordlyd og innhold. Deretter fikk jeg vurdert intervjuguiden av en relevant respondent i min hjemkommune. Denne respondenten hadde ingen innvendinger annet at hun syntes spørsmålene var relevante til problemstillingen og de aktuelle forskningsspørsmålene. Intervjuguiden bestod av flere ulike spørsmål i form av spesifiserende, oppfølgende og direkte spørsmål (Kvale, 1997). De spesifiserende spørsmålene ble gjerne stilt som et oppfølgingspørsmål da jeg var interessert i å vite bakgrunnen for svaret informanten ga. Oppfølgingspørsmål ble stilt for å komme ytterligere i dybden av respondentenes tanker og meninger rundt et tema. Noen av spørsmålene hadde en stor bredde og omfattet mye informasjon. Respondentene svarte derfor flere ganger utfyllende på mange av spørsmålene, og det var av den grunn ikke alltid behov for de planlagte oppfølgingspørsmålene. I tillegg til de planlagte oppfølgingspørsmålene fikk jeg på bakgrunn av svar respondentene ga, behov for å stille noen spontane oppfølgingspørsmål.

Grunnet lengre reisevei ble alle intervjuene gjennomført på samme dag, samtlige intervjuer ble gjennomført på skolen. Intervjuene ble etter skriftlig samtykke tatt opp med diktafon, dette for å sikre at respondentenes utsagn ble gjengitt korrekt. For å lettere kunne stille relevante oppfølgingspørsmål noterte jeg stikkord underveis. Jeg tillot pauser bevisst underveis i intervjuene slik at respondenten fikk tid til å reflektere, og selv bryte tausheten

med eventuelt ytterligere informasjon (Kvale, 1997). Selve gjennomføringen tok ca 50 minutter per respondent. Jeg opplevde å få god kontakt med respondentene. Jeg var bevisst det å innta aktiv lyttende rolle slik at jeg fikk tak i respondentenes ytringer, samt lettere kunne stille aktuelle oppfølgingsspørsmål der hvor dette var nødvendig eller interessant. Ved å være aktivt lyttende viste jeg en interesse for respondentenes perspektiv og ytringer.

Samtlige intervjuer ble transkribert dagen etter gjennomføringen. Lydopptakene var av svært god kvalitet, uten bakgrunnsstøy eller nevneverdig mumling. Dette gjorde jobben med ordrett gjentakelse og det å få tak i respondentenes ytringer enklere. Fordi intervjuene ikke skal gis en psykologisk tolkning (Kvale 1997), valgte jeg å ikke ta med småord som «ehm», midt i setninger, med unntak der ordene ble brukt for å uttrykke tvil eller forundring rundt et spørsmål.

3.3.3 Forskerrollen

I et kvalitativt intervju er det viktig forskeren er bevisst sin egen rolle i intervjusituasjonen. Dette innebærer blant annet å ikke påvirke respondentenes svar og det å behandle og tolke informasjonen så rett og nøytralt som mulig (Kvale & Brinkmann, 2009). Videre vil forskerens subjektive forståelse utvikles underveis i intervjusituasjonen. I denne prosessen der målet er å møte alle respondentene på lik måte og danne et likt utgangspunkt for de respektive intervjuene, vil det være viktig å legge til side både forforståelse og den utviklede forståelsen (Postholm, 2010). Dette ble forsøkt ivare tatt gjennom at intervjuene ble gjennomført så likt som mulig. Intervjuguiden ble brukt på samme måte gjennom de tre intervjuene og informantene fikk da de samme spørsmålene i samme rekkefølge. Ingen av respondentene hadde en personlig relasjon til forskeren. Dette har vært et bevisst valg da nærhet, mellom forsker og respondent kan føre til at forskeren kan la seg påvirke av og identifisere seg med respondenten, noe som igjen kan føre til at svarene ikke tolkes nøytralt og objektivt (Kvale, 1997).

3.4 Dataanalyse

3.5.1 Spørreundersøkelsen

Målet med denne oppgaven er som tidligere nevnt ikke å foreta generaliseringer av resultatene. Formålet med oppgaven var å beskrive et fenomen i form av respondentenes subjektive opplevelser knyttet til valgte problemstilling. Jeg valgte i analysen av spørreundersøkelsen å presentere funnene i form av tabeller (vedlegg 3), som viste antall respondenter og grad av svarprosent på de ulike spørsmålene innenfor temaene: Samarbeid,

mål, kriterier tilbakemeldinger og medvirkning. På bakgrunn av at omfanget av respondenter ikke var flere enn 22 lærere, samt at jeg ikke skulle foreta avanserte beregninger men kun bruke deskriptiv statistikk, valgte jeg å ta i bruk dataprogrammet Excel.

3.5.2 Dybdeintervju

Analysen og kodingen av dybdeintervjuene foregikk etter at intervjuene var transkribert. I dette arbeidet startet jeg med en kategorisering med utgangspunkt i problemstillingen og de valgte forskningsspørsmålene.

1. Hvordan samarbeider lærerne om utarbeidelse og anvendelse av IOP?

2. Hvordan hjelper lærernes vurderingspraksis elevene å nå målene sine?

Her valgte jeg igjen å kategorisere svarene i følgende underpunkter: Mål, kriterier, tilbakemeldinger, tilbakemelding som grunnlag for videre undervisningsplanlegging og i hvilken grad IOP er et aktivt redskap i utviklingssamtaler.

4. Hvordan blir elever med spesialundervisning involvert i vurderingsarbeidet knyttet til læringsmål i IOP?

Her valgte jeg å kategorisere svarene i ytterlige underpunkter: Hvordan blir eleven selv involvert i utarbeidelse av IOP? På hvilken måte får eleven mulighet til å vurdere sitt eget arbeid knyttet til mål i IOP? Og legger din vurderingspraksis til rette for hverandrevurdering?

Jeg valgt også i tillegg, kategorien, begrepsavklaringer. Formålet med dette var å sikre en felles forståelse knyttet til hovedområdene i problemstillingen; vurdering for læring og IOP.

Underveis i intervjuene kom det informasjon om et emne som ikke nødvendigvis kom på spørsmål om det spesifikke emnet, jeg valgte da en ytterligere meningskategorisering for å strukturere respondentenes utsagn (Kvale, 1997). Dette blir presentert som underoverskrifter innunder det området det passer innunder.

3.5.3 Validitet og reliabilitet

Validitet og reliabilitet er to overordnede begreper som omhandler datakvaliteten i samfunnsvitenskapelige studier. Validitet betegnes også som gyldighet og omhandler hvor godt det faktiske datamaterialet svarer til forskerens intensjoner med undersøkelsesopplegget og datainnsamlingen. Altså om forskeren gjennom forskningsprosessen har undersøkt det en hadde til hensikt å undersøke (Grønmo, 2016). Forskningens validitet avhenger også av om forskningsprosessen er gjort tydelig rede for slik at leseren kan følge med på hva forskeren

har foretatt seg gjennom de ulike faser av studien (Postholm, 2005). Det er flere faktorer som kan true en studies validitet, og innenfor kvalitativ metode viser Høijer (1990) til begrepet ukontrollert subjektivitet som en trussel mot både validitet, reliabilitet og generalisering (Postholm, 2005). I analyseprosessen knyttet til intervjuene ble datamaterialet som tidligere beskrevet gjennomgått flere ganger. Ved første gjennomlesing av datamaterialet hadde jeg fokus på helheten i intervjuene. Deretter startet jeg med å kategorisere ut i fra de ulike temaene jeg i problemstilling og forskningsspørsmål søkte svar på. Her var det som forsker viktig å vurdere de ulike utsagnene nøye og på en åpen måte for å finne den kategorien utsagnene passet best under. Det er også slik at forskeren, i enkelte situasjoner, kan oppleve at noen respondenter har større påvirkningskraft enn andre (Postholm, 2005). Dette ble forsøkt ivaretatt gjennom at respondentene ikke skulle ha en personlig relasjon til forskeren.

Intervjuguiden ble sendt ut til respondentene i forkant av selve gjennomføringen. Dette ga de mulighet for å forberede seg i forkant slik at de enklere kunne svare på spørsmålene som ble stilt i intervjuet. Videre kan respondentene betegnes som pålitelige eller upålitelige vitner (Postholm, 2005). Dette ble ivaretatt ved at respondentene ble valgt ut etter gitte kriterier, for eksempel måtte de i løpet av de tre siste årene enten ha eller ha hatt ansvaret for elever som har spesialundervisning.

I validitetsspørsmålet vil og forskerens erfaringer, kvalifikasjoner og forutsetninger for å samle inn kvalitative data innen et spesifikt forskningsfelt være viktig. Dette omtales som kompetansevaliditet (Kvale, 1997). I dette studiet har dette vært forsøkt sikret gjennom fokus på teori innfor studiets tematikk og forskningsfelt i forkant av intervjuene. Dette bidro til økt kunnskap og innsikt og derav gode forutsetninger for å gjennomføre en faglig samtale med respondentene. Det å gjennomføre pilotstudie på både spørreundersøkelsen og intervjuet gav nyttige erfaringer til selve gjennomføringen. I tillegg har jeg direkte erfaring med tematikken som tidligere kontaktlærer i 8 år.

Reliabilitet refererer til datamaterialets pålitelighet og er avhengig av hvordan undersøkelsesopplegget er utformet, og hvordan innsamlingen blir gjennomført (Grønmo, 2014). For å vurdere reliabiliteten i en kvalitativ studie, må forskeren selv reflektere over datainnsamlingens forløp og hvilke mulige feilkilder som kan ligge i datamaterialet (Ringdal, 2007; Ryen, 2002) I kvalitative studier kan datakvaliteten forbedres gjennom hele datainnsamlingen, mens forbedringer i kvantitative studier må gjøres særlig under forberedelsene til datainnsamlingen (Grønmo, 2014).

I denne studien, ble det som tidligere nevnt, gjennomført et prøveintervju med en lærer. Hensikten med dette var å undersøke om intervjuguiden fungerte ut i fra forskerens hensikt og da om spørsmålene var relevante for problemstillingen og om de var forståelige for respondentene. Ved at forskningsinstrumentet er testet ut i forkant av de ordinære intervjuene kan dette bidra til å sikre studiens reliabilitet. I denne prosessen får forsker et inntrykk av om spørsmålene gir de svarene man søker. Konklusjon etter prøveintervjuet, basert på læreres uttalelse, var at intervjuguiden var relevant knyttet til problemstilling samt at dens oppbygging og innhold var god og naturlig. I likhet med validitet kan også reliabilitet trues av flere forhold. Blant annet kan dette dreie seg om respondenters ønske om selv å fremstå positivt og derav oppgi feil informasjon, eller de kan være uvillige til å fortelle om sensitive temaer (Postholm, 2005). Disse faktorene var en av flere årsaker for å velge respondenter uten personlig relasjon til forskeren da en slik relasjon i seg selv kunne påvirket respondentens svar.

For å sikre at fokuset i sin helhet kunne rettes mot respondentene ble det tatt lydopptak av samtlige intervjuer. I tillegg sikrer lydopptak nøyaktige utskrifter av de innsamlede dataene og, at forskeren unngår å gjøre utvelging av data underveis i intervjuene (Ryen, 2002). Ett annet moment for å bedre reliabiliteten er å grundig redegjøre for prosedyrene som er brukt i datainnsamlingen. I tillegg bør det gis grundige beskrivelser av resultatene gjennom utdrag av det innsamlede datamaterialet. Dette åpner for en mulighet der leseren selv kan vurdere om studiens konklusjon er i samsvar med det som fremstilles av resultater (Ryen, 2002).

Respondentene ble i intervjuene stilt de samme spørsmålene, noe som er med på å gi høy reliabilitet. Det forekom at respondentene ikke forstod spørsmålene, de gav da uttrykk for dette. Jeg utdypet da spørsmålet ytterligere slik at de lettere kunne svare. Dette gjør at det er lettere å unngå målefeil.

For å verifisere forskerens fortolkning og oppfatning av respondentenes svar kan man også ta i bruk ledende spørsmål (Kvale, 1997). Under intervjuene ble det ved flere anledninger stilt ledende spørsmål for å bekrefte at forsker og respondenter forstod svaret på lik måte, dette kan bidra til å styrke intervjusvarenes reliabilitet.

Dataenes reliabilitet kan også styrkes ved at forskeren gjentatte ganger går gjennom datamaterialet slik at de samme resultatene vurderes flere ganger (Grønmo, 2014). Dette kan si noe om i hvilken grad forskerens fortolkninger er stabile. I arbeidet med å gjennomføre en slik stabilitetskontroll er tidsfaktoren vesentlig. I analyseprosessen har datamaterialet blitt

gjennomgått flere ganger og resultatene har blitt analysert på flere måter. Funnene har flere ganger blitt vurdert før de endelig er blitt plassert innenfor de ulike kategoriene.

Når det gjelder spørreundersøkelsen er dette en kvantitativ datainnsamlingsmetode. Her er validitet og reliabilitet først og fremst knyttet til de kvalitetsvurderingene som foretas under utarbeidelse av undersøkelsesmetode og de måleinstrumentene som skal tas i bruk (Grønmo, 2014). Dette ble forsøkt ivaretatt gjennom en pretesting der fire lærere svarte på spørreskjemaet. De skulle i dette arbeidet ha fokus på A) om spørsmålene var relevante ut i fra problemstillingen. B) om spørsmålene var entydige og C) om spørsmålene var lette å forstå. På denne måten fikk jeg mulighet til å foreta forbedringer slik at datamaterialet i størst mulig grad kunne referere til mest mulig lik forståelse av de ulike begrepene.

Spørreundersøkelsen var anonym og det antas at respondentene derfor har svart ærlig uten å tenke over at deres deltakelse skulle få noen form for konsekvenser. Sannsynligheten er derfor stor for at man ved gjentatt måling ville fått de samme resultatene. Dersom en tilsvarende måling foretas en tid etter den første, kan derimot stabiliteten i måleresultatene ha endret seg. Et individ kan over tid endre holdninger ettersom man hele tiden utvikler ny kunnskap og erfaring. Undersøkelsen skulle gjennomføres individuelt, men det må tas i betraktning at respondentene kan ha påvirket hverandre da flesteparten satt i samme rom når de besvarte den. Spørreundersøkelsen bestod av enkle og klare spørsmål som samtlige lærere har gode forutsetninger å svare på, og resultatene bør derfor ha en relativt høy reliabilitet. Det er imidlertid viktig å påpeke at utvalget kun bestod av 22 respondenter. En eventuell generalisering av resultatene er derfor ikke mulig og heller ei formålet. Resultatet kan allikevel gi en form for indikasjon over vurderingspraksisen på skolen undersøkelsen ble foretatt..

3.4 Ethiske hensyn

Ethiske hensyn forskeren må ta innebærer blant annet at intervjupersonen informeres om undersøkelsens overordnede mål, om hovedtrekkene i prosjektplanen, og om mulige fordeler og ulemper med å delta i forskningsprosjektet (Kvale, 1997). Deltakerne i spørreundersøkelsen ble direkte informert gjennom oppmøte. Jeg orienterte da om prosjektets formål og hensikt, hvordan dataene skulle bearbeides, samt at det var frivillig å delta. Ved gjennomføring av dybdeintervjuene fikk de aktuelle respondentene i forkant tilsendt et informasjonsskriv og samtykkeskjema (vedlegg 4) sammen med intervjuguiden.

Samtykkeskjemaet ble underskrevet av forskningsdeltaker før intervjuene startet. Gjennom informasjonsskrivet fikk respondentene de samme opplysningene som ved orientering i

forkant av spørreundersøkelsen, men i tillegg ble de opplyst om at de kunne trekke seg fra studien uten konsekvenser, dersom de ønsket det. Ved begge datainnsamlingsmetodene ble respondentene informert om at de ville være anonyme og at en deltakelse i prosjektet ikke ville føre til noen konsekvenser for dem.

4.0 Resultater

I presentasjon av resultater vil jeg legge fram funn fra den kvantitative og kvalitative undersøkelsen sammen. Når det gjelder den kvalitative undersøkelsen valgte jeg som tidligere nevnt å foreta en begrepsavklaring knyttet til begrepene vurdering for læring og IOP. Dette for å sikre at vi forstod begrepene likt. Videre må resultatene forstås med utgangspunkt i respondentenes faglige bakgrunn og referanseramme. For å få en strukturert framstilling av resultatene velger jeg å presentere funnene med utgangspunkt i forskningsspørsmålene. Når det gjelder den kvantitative delen har jeg utarbeidet en spørreundersøkelse med fem verdier på de ulike spørsmålene. Når jeg presenterer funnene mine har jeg valgt å se på verdiene: *I veldig stor/stor grad* som en enhet, *i noen grad* som en enhet, og *i veldig liten/liten grad* som en enhet.

4.1 Hvordan samarbeider lærerne om utarbeidelse og anvendelse av IOP?

Samtlige lærere forteller at det er kontaktlærer som har hovedansvar for utarbeidelse av IOP, men at de ulike faglærerne har ansvar for å fylle inn mål for fagene de underviser i.

Kontaktlærerne går gjennom til slutt for å kvalitetssikre IOP både i forhold til det rent skrivetekniske og innholdsmessige og da spesielt jf. mål. Dersom kontaktlærerne tenker at målene er utydelige eller ikke tilstrekkelig konkrete, må faglærer se på dette på nytt. Ingen av respondentene nevner spesifikt at spesialpedagoger er delaktige i arbeidet.

Når det gjelder det å justere IOP underveis i skoleåret svarer respondentene:

Det er jo sjeldent vi opplever de store hoppene, men er det slik at noe plutselig løsner og elven viser til stor framgang kan vi jo ikke vente til våren med å justere, da må det gjøres underveis [...] (Respondent A).

Hvis jeg skal være helt ærlig så er det kanskje ikke fordi han har nådd målet, da tenker vi bare «jippi» og går vi videre, så justerer vi når vi skal skrive ny IOP for neste skoleår, men det har hendt at vi har justert underveis også [...] (Respondent B).

Ofte er jo ikke framgangen enorm ehm, men det er jo alltid noe å strekke seg etter i IOP, men det jeg føler er mest nyttig er å snakke sammen, skrive logg og diskutere rundt de elevene som har IOP. Jeg går ikke å kikker i IOP [...] Jeg fokuserer mer på hva eleven gjør fremfor hva jeg har skrevet i IOP så jeg synes det er mer nyttig med årsrapporten, der kan vi konkludere med hva som har skjedd og hvordan vi kan drifte eleven videre (Respondent C).

To av tre respondenter fikk oppfølgingsspørsmål i forhold til om IOP var et aktivt redskap i undervisninger, eller om det i hovedsak ble et skrivebordsdokument. Begge respondentene svarte at det for mange lærere ofte kan bli et skrivebordsdokument.

For mange kan det bli slik at IOP blir liggende i skrivebordsskuffen og at man som lærer blir veldig lettet og glad dersom årsrapporten viser at innholdet i undervisningen har stemt med innholdet i IOP [...] Jeg stoler også på at de ulike faglærerne gjør jobben sin i forhold til innhold i IOP, jeg går ikke og sjekker om de gjør jobben sin (Respondent A).

Mens annen respondent svarte:

For noen er det nok slik at de ikke ser så mye på IOP'en i det hele tatt. Dette kan spesielt gjelde for faglærere som er innom veldig mange klasser. Som faglærere kommer man kanskje ikke like tett på, da er det viktig at vi som kontaktlærere er nøye med å fortelle dersom det er enkeltelever som har behov for å jobbe med noe spesielt, hvis ikke kan nok noe glippe (Respondent C).

På spørreundersøkelsen kommer det fram funn som indikerer at lærerne er flinkere til å samarbeide om utarbeidelse av IOP fremfor anvendelse, altså bruk av IOP i praksis. Mer konkret svarer 11 at de i *veldig stor/stor grad* samarbeider om utarbeidelse av IOP, mot 6 som svarer at de i *veldig stor/stor grad* samarbeider om anvendelse av IOP (vedlegg 3, tabell 1).

På spørsmålet som tar for seg i hvilken grad lærerne på skolen diskuterer hvordan vurdering kan hjelpe elevene i å nå målene sine svarer 7 at de praktiserer dette i *veldig stor/stor grad*, 7 at de gjør dette i *veldig liten/liten grad*, og 10 i *noen grad*. Respondentene ble også spurt om i hvilken grad lærerne diskuterer hva de vektlegger når de vurderer elevenes produkter. Her svarer 4 respondentene at de gjør dette i *stor grad*, mens 7 svarer at de gjør dette i *veldig liten/liten grad*, og 8 i *noen grad* (vedlegg 3, tabell 1).

4.2 Hvordan hjelper din vurderingspraksis elevene å nå målene sine?

Respondent A svarer her at god vurderingspraksis for henne innebærer å gi tydelige tilbakemeldinger som bidrar til økt bevissthet knyttet til målene elevene jobber mot. Dette innebærer også å utarbeide klare kriterier og det å gi tilbakemeldinger knyttet til kriteriene underveis i en økt. Her legger hun vekt på viktigheten av dialogen i klasserommet, den fortløpende kommunikasjonen som skjer før hun setter karakterer.

*For når du får karakteren går liksom gardina ned også er eleven på en måte dømt.
Det skjer noe psykologisk.*

Respondent B er spesielt opptatt av tydelige mål. Hun forteller videre at det er mange, også hun selv som ikke er gode nok til å utarbeide mål som lar seg så lett evaluere. Vedkommende forteller at hun nylig har hatt et samarbeid med PPT vedrørende IOP arbeid. Tilbakemeldinger her var at lærerne ofte utformet mål som var alt for omfattende og upresise.

Eks eleven skal bli bedre i rettskriving – jaha, hva slags rettskriving er det vi snakker om?

Hun forteller videre at det er lettere for foreldrene å følge og delta i barnets utvikling dersom målene er enkle, konkrete og mulige å måle.

Respondent C mener at undervisvurdering er til stor hjelp. Her kan hun ha fokus på prosess der hun gjennom tilbakemeldinger kan være mestringsorientert og derav skape økt motivasjon hos elevene. Hun tenker at elevene i stor grad er opptatt av den summative vurderingen og at dette fokuset kan virke ødeleggende for gleden ved å jobbe.

Det er alt for stort press på dette både fra elever og foreldre, jeg kunne tenke meg og bare hatt undervisvurdering.

På oppfølgingsspørsmålet knyttet til hva de mener karakteriserer gode mål svarer samtlige respondenter at målene må være tydelige, konkrete og målbare.

På spørreundersøkelsen svarer 10 av respondentene at deres undervisningspraksis i *veldig stor grad/stor grad* hjelper elevene å nå målene sine, mens 2 av respondentene svarer at deres undervisningspraksis i *liten grad* hjelper og 10 at undervisningspraksisen hjelper i *noen grad*.

Et annet interessant funn i denne sammenheng er at 16 av respondentene innenfor verdien i *noen grad*, tror at elevene kan nå sine mål for opplæringen, mens 6 av respondentene svarer innenfor verdien i *stor grad*. Når det gjelder i hvilken grad elevers IOP inneholder tydelige mål svarer 18 respondenter at mål i IOP er tydelige i *stor grad*, mens 4 svarer at målene er tydelige innenfor verdien i *noen grad*. Respondentene ble også spurt om hvor viktig de synes det er at elevene har forstått det de skal lære, her svarer samtlige 22 respondenter innenfor kategorien i *stor grad/veldig stor grad* (vedlegg 3, tabell 2).

4.2.1 Hvor ofte har du samtale om måloppnåelse i fag?

På dette spørsmålet svarer respondentene at de gjør dette kontinuerlig, så å si hver time der undervisningssituasjonen gir muligheter for det.

Jeg vil nesten si hver time, jeg rekker ikke over alle i løpet av en time men forhåpentligvis i løpet av en uke (Respondent A).

Kanskje ut på gangen 3-4 ganger i året, men ellers er det veldig mye småsamtaler inne i klasserommet f.eks. før en prøve, eller når du leverer ut en prøve eller mens de jobber underveis i et fag (Respondent B).

Jeg gjør dette kontinuerlig der undervisningssituasjonen gir mulighet for det [...] Jeg trenger ikke ta eleven ut på gangen for å informere om hvordan han ligger an i faget, jeg går mer direkte inn der hvor eleven er og gir konkret veiledning der og da [...] I tillegg tar vi ganske ofte elevene ut der vi spør om mer generelle ting, trenger ikke bare være faglig men også hvordan de samarbeider med medelever og hvordan de har det på ulike sosiale og personlige områder (Respondent C).

På spørreundersøkelsen ble respondentene spurt om de gir faglige relevante tilbakemeldinger knyttet til målene i IOP. Her svarer 13 av respondentene at de i *veldig stor/stor grad* gjør dette, mens 6 av respondentene svarer at de gjør dette i *noen grad*, og 3 at de gjør dette i *liten/veldig liten grad*. De ble også spurt om de bruker tilbakemeldingene de gir underveis som grunnlag for å planlegge den videre undervisningen. Her svarer 11 av respondentene at de gjør dette i *veldig stor/stor grad*, mens 10 svarer at de gjør dette i *noen grad*, og 1 i *liten grad* (vedlegg 3, tabell 4).

4.2.2 Er IOP et aktivt redskap når du har utviklingssamtaler?

Kort oppsummert svarer samtlige respondenter at de ikke har IOP med som et aktivt redskap når de har utviklingssamtaler med elevene.

Respondent A uttrykker at hun ikke har behov for å ha med IOP inn i utviklingssamtalene da hun gjennom tilpasset opplæring har god kjennskap til elevene sine og vet hva den enkelte elev trenger å jobbe med. I tillegg forteller hun at de bruker Fronter hvor alle skriftlige arbeider blir lagret. Der hun er i tvil går hun inn i Fronter og ser på elevens produkter. Hun legger vekt på at det hele tiden handler om å komme videre, men at det i dette arbeidet ikke nødvendigvis er behov for å trekke inn IOP.

Jeg tenker at IOP er et veldig beskyttet dokument, det er ikke bare å ta en utskrift og putte den med i lommen. Men jeg vil jo si at jeg på en måte har elevens IOP i bakhodet selv om jeg ikke går og leser på den hele tiden.[...] I tillegg tenker jeg at det for elever som henger etter kan være demotiverende hvis jeg skal komme med en IOP som minner de på vanskene de har. Du har en spesiell plan lissom, så egentlig prøver jeg ikke å ha så mye fokus på den, det er ikke et dokument jeg ber eleven lese i selv da det kan slå litt negativt ut når de fra før av er veldig klar over at de henger etter.

Respondent B svarer at hun som regel ikke har med seg IOP inn i utviklingssamtalene. Unntaket er når IOP er ferdig utarbeidet og foreldrene skal lese gjennom den. Respondenten forteller at hun vet hvilke mål det er snakk om og at hun dreier samtalen til å omhandle disse målene. Jeg spør om det er slik å forstå at hun har elevenes IOP med seg i bevisstheten og at hun til enhver tid er kjent med innholdet i den, dette svarer hun at henne er.

Når det gjelder respondent C svarer hun i likhet med respondent B at de har IOP stort sett framme når de går gjennom den sammen med foreldrene slik at skole og hjem kan enes om IOP'ens innhold. Også denne respondenten gir uttrykk for at hun til enhver tid har kunnskap om hvor elevene befinner seg og hvilke mål de jf. IOP jobber mot. Jeg spør respondenten om hun innimellom tar fram elevenes IOP for å sjekke hvor eleven er og hvor eleven skal. Her svarer hun

Både ja og nei, men vi er to kontaktlærere og vi diskuterer alltid, dersom vi er usikre tar vi fram IOP. [...] I mine egne fag er det ikke nødvendigvis slik at jeg kikker på IOP, jeg vet omtrent hvor eleven ligger også fokuserer jeg mest på hva som funker i samtalen for å gi positiv tilbakemelding slik at eleven blir motivert.

I spørreundersøkelsen ble respondentene spurt om de involverte elevene i vurderingsarbeidet. Her svarer 1 respondent at han gjør dette i *stor grad*, mens 12 svarer i *noen grad*, og 9 i *liten grad* (vedlegg 3, tabell 5).

4.2.3 Er mål og innhold i IOP utarbeidet med utgangspunkt i klassens årsplaner?

Her svarer respondentene at det så langt det lar seg gjøre tilstrebes at elever med IOP skal følge klassens årsplaner. Men at dette er individuelt ut i fra hvilke avvik fra kompetansemålene elevene har. Det er ikke alltid like gjennomførbart at elever med IOP kan delta i det klassen gjør. I noen tilfeller har elever behov for et mer skreddersydd opplegg og i stor grad å være ute på gruppe hele tiden.

Spørreundersøkelsen viser til resultater der 5 av respondentene svarer at de gjør dette i *veldig stor/stor grad*, mens 14 av respondentene svarer at de gjør dette i *noen grad* og 3 i *liten grad* (vedlegg 3, tabell 2).

4.2.4 Hva legger du til grunn når du utarbeider kriterier for måloppnåelse?

Respondent A vektlegger samarbeidet med elevene i dette arbeidet. Hun mener at elevdeltakelse gjennom å være med å utarbeide kriterier øker elevenes eierforhold til arbeidene sine samt at det bidrar til økt bevissthet underveis i læringsprosessen. Hun uttaler følgende

Jeg er nok veldig opptatt av å utarbeide kriterier, også har vi andre faglærere som ikke er opptatt av å verken gi fremovermeldinger eller å utarbeide kriterier, da blir elevene fra seg, de uttaler for eksempel «Jeg har bare fått en karakter på prøven min, men det sår ingen ting om hva jeg skal gjøre» eller «Jeg har bare fått 1 av 4 poeng på oppgaven min, men det står ikke hva jeg mangler eller burde hatt med.» Elevene uttaler også «Vi har ikke fått noen kriterier, bare beskjed om å lese 20 sider.» Jeg opplever at elevene blir forvirret når de ikke møter mer lik praksis.

Respondent B forteller at hun f.eks. i forkant av muntlige framføringer gir elevene et ark med kriterier som viser hva lærer forventer for at elevene skal oppnå de ulike karakterene. I tillegg gir hun ofte ut huskelapper til elevene. Her skriver hun alle tenkelige spørsmål som hun kan ta med på en prøve slik at elevene mer konkret har noe å jobbe mot. Mange av spørsmålene krever store omfattende svar så elevene må jobbe selv om. Respondenten opplever at andre lærere synes hun er for snill, men tenker selv at det kun er en operasjonalisering av læringsmålene. Hun forteller videre at spesielt de svake elevene profitterer på denne arbeidsformen og at de i større grad føler trygghet over hva de egentlig må kunne. Jeg spør respondenten om det er stor variasjon på dette med tilbakemeldinger og utarbeidelse av kriterier, her svarer hun at det er stor variasjon og at lærerne i liten grad samarbeider. De har travle dager og få plasser å sitte utenom den enkeltes arbeidsplass og at det derfor blir veldig individuelt hvor mye den enkelte lærer gjør ut av ting.

Respondent C svarer at det er læreplanen som er utgangspunktet når hun utarbeider kriterier for måloppnåelse i de ulike fagene. Hun utarbeider først mål for de ulike temaene og deretter hvilke kriterier som ligger til grunn for ulik måloppnåelse. Videre er hun opptatt av at kriteriene skal være lette for elevene å forstå og oppfatte. Jeg spør hun om hun tenker at

kriterier styrker elevers måloppnåelse i fagene? Her svarer hun at hun nok ikke vil si ja til dette, men at det mer blir som et kontrollredskap for de voksne.

Jeg opplever egentlig at elevene er uinteresserte i mål, de er mer interessert i å ha det gøy. [...] Målene kan alltså ligge der, men for elevene er det viktigere med gjøring, de er ikke opptatt av om de har nådd et mål liksom.

På spørreundersøkelsen ble respondentene spurt om elevene vet hva læreren vektlegger når han vurderer deres arbeider eller prestasjoner. Her svarer 17 av respondentene at elevene i *veldig stor/stor grad* vet om dette, mens 1 svarer i *liten grad*, og 4 i *noen grad* (vedlegg 3, tabell 4). De ble også spurt om elevene er delaktige i å definere kriterier for måloppnåelse. Her svarer 2 av respondentene at elevene i *stor grad* er med på dette, mens 7 svarer at elevene i *veldig liten/liten grad* er med på dette, og 13 svarer at elevene i *noen grad* er med på dette (vedlegg 3, tabell 3).

4.2.5 Lærers tilbakemeldingsfokus

Respondent A forteller at hun tenker det er viktig å formidle til elevene hva de må jobbe mer med til neste gang. Hun praktiserer underveis i læringsprosessen det å gi tre fokusområder til flesteparten av elevene, to til de aller svakeste. Hun tenker at noen av elevene trolig kunne fått flere fokusområder men at hun tenker tre er tilstrekkelig for at de skal jobbe konstruktivt videre. Respondenten er opptatt av positive tilbakemeldinger, hva som er bra og hva som kan bygges videre på.

Respondent B begynner alltid med det elevene er flinke til og hvordan de kan bruke dette videre til å bli enda flinkere. Respondenten er svært opptatt av å finne det positive og skryte av dette slik at elevene ikke blir «på hugget» når hun skal ta opp det som hun betegner som «litt kjipt». Respondenten opplever svært stor framgang blant elevene der hun får til god og konkret underveisvurdering, men at det er lettere å lykkes i dette arbeidet dersom klassene ikke er for store. I fag som fordrer ulik tekstproduksjon forteller respondenten at lærerne i stor grad praktiserer tilbakemeldinger i form av underveisvurdering både skriftlig og muntlig.

Respondent C fokuserer i sin tilbakemelding på det som fungerer, og at det er viktig å plukke ut noen sentrale områder og ha fokus på dette. I tekstproduksjon er hennes hovedmål at elevene skal ha lyst til å skrive en tekst til. Det er viktig å være konkret og vurderer fra elev til elev hvilke tilbakemeldinger som gis. Hun forteller at det å skryte uten mål og mening gir liten mening for elevene.

Samtlige respondenter i dybdeintervjuene bruker tilbakemeldinger underveis som grunnlag for videre undervisningsplanlegging, og mener dette er viktig med tanke på hva de skal fokusere videre på.

Respondentene ble i spørreundersøkelsen stilt spørsmålet: I hvilken grad gir du elevene tilbakemeldinger som forteller hva de *mestrer* i faget? Her svarer 21 av respondentene at de i *veldig stor/stor grad* legger vekt på dette mens 1 respondent svarer at han gjør dette i *noen grad*. Videre ble det undersøkt hvorvidt respondentene gir tilbakemeldinger som forteller om *kvaliteten* på elevenes arbeider. Her svarer 15 av respondentene at de vektlegger dette i *veldig stor grad/stor grad* mens, 7 av respondentene svarer at de gjør dette i *noen grad*. Når det gjelder i hvilken grad de gir tilbakemeldinger rettet mot *mål* i IOP svarer 13 av respondentene at de gjør dette i *veldig stor/stor grad*, mens 3 svarer i *liten grad*, og 6 i *noen grad*. Når det gjelder spørsmålet som omhandler tilbakemeldinger som grunnlag for videre undervisningsplanlegging svarer 11 at de gjør dette i *veldig stor/stor grad*, 1 i *liten grad* og 10 i *noen grad* (vedlegg 3, tabell 4).

4.3 Involvering

4.3.1 På hvilken måte blir foreldre og eleven selv involvert i vurderingsarbeidet knyttet til læringsmål i IOP?

Når det gjelder foreldreinvolvering forteller samtlige respondenter at de som oftest har et eget møte med foreldrene der tanker om innhold i IOP, eller en ferdig IOP blir presentert. Samtlige respondenter forteller at foreldre sjeldent har noe å tilføye og at de som oftest stoler på de faglige vurderingene som skolen og lærerne foretar seg. Når det gjelder i hvilken grad elevene selv er delaktige er svarene varierende.

Han jeg har nå har ikke vært delaktig i å utarbeid sin egen IOP, det viktigste for meg er at han vet hva han må jobbe med i fagene og at han vet hva han må gjøre for å bli bedre til å eks skrive [...] Om han vet hva som står i sin IOP eller ikke det tenker jeg ikke er så viktig så lenge han vet hva han skal gjøre på skolen, i timene og hjemme (Respondent A).

Mens en annen respondent på samme spørsmålet svarer:

Ja, absolutt fordi det blir jo litt rart hvis eleven ikke er med på dette, vanskelig å få til noe dersom eleven ikke er involvert (Respondent B).

Mens den tredje svarer at de ikke er flinke nok til å trekke elevene med i dette arbeidet.

Spørreundersøkelsen søkte å undersøke hvorvidt elevene og foreldrene er med på å påvirke målene i IOP. Når det gjelder i hvilken grad elevene er delaktige i dette arbeidet svarer 19 av respondentene at elevene i veldig liten/liten er med på dette, mens 3 svarer i noen grad. Når det gjelder foreldre svarer 4 av respondentene at foreldrene i stor grad er med på dette, mens 8 svarer i veldig liten/liten grad, og 10 svarer i noen grad (vedlegg 3, tabell 5).

4.3.2 Egen- og hverandrevurdering

Her forteller en av tre respondenter at hun har jobbet en del med egenvurdering.

Respondenten tenker egenvurdering er svært nyttig da hun opplever at elevene får en slags bevissthet knyttet til tidligere tilbakemeldinger på skolearbeid, samt generell bevissthet knyttet til kriterier, mål og læring. Respondenten mener at det er den vurderingen som blir gitt før en karakter som er den beste, og at det er tilbakemeldinger og elevenes egne tanker rundt læringsprosessen som er nyttig og motiverende for videre arbeid. Hun praktiserer at elevene vurderer seg selv etter gitte kriterier og opplever at elevene etterhvert utvikler god selvinnsikt.

Når det gjelder hverandrevurdering svarer samme respondent at hun praktiserer dette. Hun forteller i den sammenheng at det kan oppleves litt kaotisk i begynnelsen av åttende klasse, men at elevene etter hvert blir flinke til å praktisere dette. Trygghet i gruppen er imidlertid en forutsetning. Respondenten forteller at hun tydelig modellerer ved hjelp av smartboard hvordan hun selv vurderer et elevarbeid. De to andre respondentene praktiserer i liten grad hverandrevurdering. En av dem svarer imidlertid at hun skal i gang med dette neste dag.

Spørreundersøkelsen undersøkte i både hvilken grad elevene vurderer hverandres arbeid og sitt eget arbeid. Når det gjelder hverandrevurdering svarer 14 av respondentene at de gjør dette i *liten/veldig liten grad*, og 8 i *noen grad*. Når det gjelder egenvurdering svarer 3 av respondentene at de gjør dette i *stor grad*, mens 15 av respondenter svarer at de gjør dette i *noen grad*, og 4 i *liten grad*.

5. Diskusjon

I dette kapittelet vil jeg ta for meg de mest interessante funnene knyttet til valgt problemstilling og hvordan disse kan forstås ut ifra relevant teori og tidligere forskning. Jeg har valgt å fremstille diskusjonen i følgende kategorier: Utarbeidelse og anvendelse, vurdering for hvem til hva og elev/foreldremedvirkning. Disse kategoriene er utarbeidet med utgangspunkt i forskningsspørsmålene.

5.1 Utarbeidelse og anvendelse

Den første hovedkategorien i intervjuguiden inneholdt spørsmål om hvordan lærerne samarbeidet med utarbeidelse og anvendelse av IOP. Tanken bak dette spørsmålet var å finne ut hvordan en ungdomsskole arbeider med IOP, hvem som involveres i utarbeidelse av IOP, og hvordan IOP faktisk blir brukt i skolehverdagen. Dette fokuset har sitt utspring i at undervisningsvurdering, i tillegg til kompetansemål i LK06, også skal ta utgangspunkt i opplæringsmål som er utarbeidet i IOP. Jeg har valgt å dele inn i følgende to underkategorier: Rutiner i utarbeidelse av IOP og IOP et skrivebordsdokument?

5.1.1 Rutiner i utarbeidelse av IOP

Årnes (2013) påpeker at IOP er skolens juridiske dokument og at skoleleder er øverst ansvarlig. Videre blir det påpekt at det er kontaktlærer som skal sikre at utarbeidelse av IOP blir gjennomført, og at dette bør foregå i samarbeid med spesialpedagoger, faglærere, foreldre og eleven selv.

Dette samsvarer med svarene fra intervjuundersøkelsen der alle respondentene svarer at det er kontaktlærerne som har hovedansvaret for at planen blir utarbeidet. I hvilken grad dette gjøres i samarbeid med øvrige lærere, er imidlertid ikke like entydig. Resultater fra spørreundersøkelsen viser at halvparten (11) av respondentene melder om at de samarbeider i *veldig stor grad/stor grad*, mens 7 melder om at de gjør dette i *noen grad*, og 4 i *liten/veldig liten grad*.

At kontaktlærer i seg selv er en aktiv pådriver i utarbeidelse av IOP, kan være en fremmede faktor knyttet til at innhold i IOP med større sannsynlighet sees i sammenheng med klassens årsplaner og undervisning. Dette vil være positivt knyttet til inkluderingsstanken der målet er at alle elever skal oppleve sosial, faglig og kulturell tilhørighet til klassen (Utdanningsdirektoratet, 2009). Man kan allikevel stille seg undrende til om denne strukturen ivaretar det spesialpedagogiske aspektet tilstrekkelig. Kunnskapsløftet trekker fram læring som et lagarbeid, og at dette spesielt er viktig i forhold til spesialundervisning. Dette blir

bekreftet av Buli-Holmberg og Nilsen (2011) som uttrykker at det er svært viktig at elever med spesialundervisning sikres en helhetlig tilnærming. Forskning viser også at der det foreligger samarbeid, er dette oftere knyttet til utarbeidelse enn anvendelse av IOP, noe som samsvarer med tidligere undersøkelser (Nilsen, 1997a). Siden funn i min undersøkelse viser at samarbeid knyttet til utarbeidelse og anvendelse av IOP varierer, kan man stille spørsmål om IOP på en god nok måte ivaretar de totale utfordringene eleven står ovenfor. Ved at lærerne i varierende grad utvikler en felles forståelsesramme rettet mot opplæringsmål, organisering og metoder kan dette utgjøre en risikofaktor knyttet til graden av systematikken i det spesialpedagogiske arbeidet. Med en lite helhetlig tilnærming kan det også være en reell fare for at de involverte lærerne ikke får tilstrekkelig eierforhold til planen, noe som igjen kan føre til at IOP i varierende grad blir et reelt verktøy i undervisningen. Man kan også undre seg over om manglende samarbeid, og liten grad av helhetlig tilnærming kan bli hemmende for god vurderingspraksis. Når det gjelder samarbeid knyttet til vurdering av elevenes produkter, vises det til svært varierende resultater. Årsakene kan være flere, men en mulig grunn kan være at det ikke ligger klare føringer fra ledelsens side, eller at lærere opplever mangel på tid og gode samarbeidsarenaer.

På spørsmålet om mål og innhold i IOP er relatert til klassens årsplaner viser svarene til varierende resultater. Imidlertid svarer samtlige respondenter på intervjuundersøkelsen at de er svært opptatt av dette. Hvilken referanseramme lærerne har når de svarer på dette, kan være en forklarende faktor. Samtlige av respondentene fra intervjuet hadde elever med mindre grad av lærevansker som ved hjelp av strukturelle og tekniske tiltak kan følge ordinære mål jf. LK06. Det er grunn til å tro at flere av lærerne har et annet referansegrunnlag og tenker at det i varierende grad lar seg gjøre å følge klassens årsplan. Eksempler på dette kan være store sammensatte utviklingsforstyrrelser og ulike grader av kognitive utviklingshemninger. Grad av avvik fra kunnskapsløftet vil være førende for hvordan samsvar mellom klassenes årsplaner og elevens spesialundervisning kan ivaretas, men egen erfaring både som lærer og som spesialpedagog viser i for stort omfang at utarbeidelse av IOP i langt større grad burde ha sitt utspring i klassens årsplaner enn hva som forekommer. Det er ikke rent sjeldent at jeg i PPT møter en praksis der spesialpedagogisk undervisning er løsrevet fra det klassen undervises i, til tross for at eleven har forutsetninger for å følge hele eller deler av emner/områder det undervises i. En konsekvens av manglende samsvar mellom klassens årsplan og IOP kan føre til mindre grad av klassetilhørighet. Videre kan mangelfullt samsvar mellom klassens årsplaner og elevens spesialundervisning bidra til å opprettholde lave

forventninger og derav lavt læringstrykk. Undersøkelser viser at lavt læringstrykk over tid har vært et problem i Norge (Klette m.fl., 2008). Dette er urovekkende for alle elever, men kanskje spesielt for de svakeste elevene da disse i stor grad har behov for et høyt læringstrykk både for å opprettholde og videreutvikle nye kunnskaper og ferdigheter.

Når det gjelder samarbeid med foreldrene og eleven står det i opplæringslova § 5.4, siste ledd: «Tilbod om spesialundervisning skal så langt råd er, formast ut i samarbeid med eleven og foreldre til eleven, og det skal leggjast stor vekt på deiras syn» (Opplæringslova, 2006). Funn fra min undersøkelse står i motsetning til dette og viser at foreldre og elever i liten grad blir involvert i utarbeidelse av IOP. Dersom foreldrene blir involvert, foregår dette i form av et eget møte der tanker om innhold, eller en ferdig IOP blir presentert. Det er internasjonal enighet om at foreldreinvolvering knyttet til elever med IOP er av avgjørende betydning for effekten av spesialundervisningen (Mitchell, Morton & Hornby, 2010). Hva er det da som gjør at dette i liten grad praktiseres? En mulig forklaring kan være hvilke føringer ledelsen legger i dette arbeidet. Er ledelsen generelt samarbeidsorientert, eller er det opp til den enkelte læreren/lærerteamet i hvilken grad de skal samarbeide? Undersøkelser utført av Westergård (2011) viser at det er dårligere skole/hjem samarbeid knyttet til elever som har problemer i skolen. En mulig årsak til dette kan være at foreldre i ulik grad blir sett på som en likeverdig part i samarbeidet. Dersom skolen fra starten av ikke anerkjenner foreldrenes kunnskaper om eget barn, kan dette utgjøre en hemmende faktor for et konstruktivt samarbeid også videre i utdanningsløpet. En annen opprettholdende faktor kan også forstås ut ifra at enkelte lærere opplever foreldresamarbeid som utrygt. I slike situasjoner er det allikevel skolen som har overordnet ansvar for å skape gode relasjoner mellom hjem og skole slik at dette kan bidra til god dialog partene i mellom. Mitchell, Morton og Hornby (2010) skriver at dersom foreldrene er aktivt involverte, vil dette være positivt for elevenes akademiske og sosiale utvikling. Her vil det være viktig å være oppmerksom på at det å være foreldre til barn med spesielle behov kan være ekstra krevende. Foreldre kan derfor selv velge å overlate det faglige ansvaret til skolen da samarbeid kan oppleves som en ekstra belastning, eller at de tenker at det er skolen som kan best. Det må i denne sammenheng være greit at foreldre til en viss grad distanserer seg, men de må da først vite hva det er de ikke tar del i.

Når det gjelder opplæringens presiseringer knyttet til at elever bør og skal få anledning til å ta del i utarbeidelse, gjennomføring og evaluering av egen IOP, viser funn fra egen undersøkelse at dette i liten grad er praksis. Dette er funn som også underbygges av andre undersøkelser (Buli-Holmberg m.fl., 2008; Nordahl, 2001; Nordahl & Hausstätter, 2009; Solli, 2005).

Flesteparten av respondentene i spørreundersøkelsen svarer at de i *liten grad/veldig liten grad* tar elevene med på å påvirke mål i IOP. Når det gjelder intervjuundersøkelsen, gir to av tre respondenter uttrykk for at elevene ikke er delaktige i dette, mens en svarer at det er viktig at eleven er delaktig i dette arbeidet og at det er vanskelig å få til noe dersom eleven ikke er involvert. Manglende elevmedvirkning i min undersøkelse samsvarer også med undersøkelser foretatt av Buli-Holmberg og Nilsen, (2011). Funn fra deres undersøkelse viser at 2% av lærerne i stor grad utformer IOP sammen med eleven og 18% i nokså stor grad. «Jeg skulle gjerne ønske at de hørte etter oftere og mer.» Dette sitatet er hentet fra Barneombudet fagrapport (2017). I denne rapporten kommer det fram at elevenes selv i svært liten grad medvirker til egen læring. Mange av dem vet ikke hva medvirkning til læring er og har heller ikke opplevd det i praksis. Når det gjelder spesialundervisning, uttrykker elever at de sjeldent blir tatt med på råd om dette er hensiktsmessig, samt når og hvordan denne skal gjennomføres. En elev uttrykker: «Læreplanen er jo bestemt. Det er jo bestemt hva vi skal gjøre. Oppgavene blir bestemt før vi får timen. Det er forskjell på fagene. [...] I de fleste fagene må man følge det læreren har bestemt [...]». (Barneombudet, 2017). Siden elevene i liten grad blir møtt som aktive medspillere i egen lærings- og utviklingsprosess, kan man undres i hvilken grad de får mulighet til å få eierskap over sin egen læring. En mulig konsekvens av dette kan bli lav motivasjon for skolearbeidet, noe som igjen kan være en av flere opprettholdende faktorer for lavt læringsresultat. Dersom eleven heller ikke gis muligheten for å si sin mening om ulike forhold rettet mot sin egen opplæringssituasjon, kan en konsekvens være at effekten av tiltaksarbeid blir noe tilfeldig og uutnyttet. Videre kan en konsekvens av manglende medvirkning gå utover elevens trivsel, noe som er alvorlig i seg selv. Alle elever har førstehåndskunnskap om sine egne begrensninger og utfordringer, noe som er et godt utgangspunkt for tilpasset opplæring. Hva er det så som gjør at lærere ikke tar dette tilstrekkelig på alvor? Mulig forklaringer kan være at det på de enkelte skoler ikke ligger klare føringer for samarbeid hjem/skole, og at det er overlatt til den enkelte lærer i hvilken grad han/henne velger å praktisere dette. I tillegg kan en årsaksforklaring være at lærere gjennom sin profesjon og i mangel på kunnskap om elevmedvirkningens betydning for læring og utvikling, overvurdere seg selv.

5.1.2 IOP et skrivebordsdokument?

Ingen av respondentene i spørreundersøkelsen bruker IOP aktivt. Samtidig forteller samtlige respondenter at de tenker at innhold i IOP fungerer som en «bakhodemodell» og at de med bakgrunn i elevenes vansker, gjennom undervisvurdering på lik linje med øvrige elever, har

fokus på hva elevene spesielt trenger å jobbe med. På spørsmål om de tenker at IOP kan betegnes mer som et administrativt dokument, svarer to av tre respondenter i intervjuet bekreftende på dette.

For mange kan det bli slik at IOP blir liggende i skrivebordsskuffen og at man som lærer blir veldig lettet og glad dersom årsrapporten viser at innholdet i undervisningen har stemt med innholdet i IOP.

Jeg går ikke og kikker på IOP[...] Jeg fokuserer mer på hva eleven gjør fremfor hva jeg har skrevet i IOP, så jeg synes det er mer nyttig med årsrapporten, der vi kan konkludere med hva som har skjedd og hvordan vi kan drifte eleven videre.

Når det gjelder egen undersøkelse, kan dette igjen forstås ut fra respondentenes referansebakgrunn. Elevene de refererer til har mindre grad av avvik og kan derfor i store deler av undervisningen følge det ordinære, men med ekstra tilpasninger. Allikevel kan en konsekvens for enkelt elever med IOP bli at undervisningen bærer preg av tilfeldigheter uten helhetlig tilnærming til elevens vansker på tvers av fag og situasjoner. Dette underbygges også av funn fra Pisa undersøkelsen 2015 som viser at svake elever ikke viser til forbedringer i lesing. Kan det være at respondentene jf. forskning foretatt av Burner (2016) overvurderer egen vurderingspraksis når de i liten tar IOP systematisk i bruk nettopp for elever med spesifikke lese- og skrivevansker? Videre kan et spørsmål være om man i tilstrekkelig grad anerkjenner elevens behov og utviklingsmuligheter når man i liten grad tar planen aktivt i bruk. Et annet spørsmål kan være i hvilken grad eleven egentlig har behov for spesialpedagogisk undervisning, eller om de kanskje kunne vært avhjulpet innenfor ordinær undervisning?

Funn fra intervjudelen viser også at ingen av respondentene bruker IOP aktivt når de har utviklingssamtaler med elev/foreldre eller når de har elevsamtaler underveis i skoleåret.

Det handler hele tiden om å komme videre, men det er ikke nødvendigvis slik at det er behov for å trekke IOP inn i dette.

Dette begrunnes blant annet med at IOP er et svært beskyttet dokument og at det ikke bare er å ta den med seg overalt. Dette stemmer overens med funn fra undersøkelse foretatt av blant annet Backmann, Haug og Nordahl (2016), Nordahl og Hausstätter (2009) og Nilsen (1997b) som viser til at IOP i flere tilfeller foreligger som et mer administrativt dokument framfor at den har direkte føringer på den faktiske spesialundervisningen. Videre viser funn fra

undersøkelsen at respondentene tenker at elevene oppfatter det å ha IOP som stigmatiserende, og at de derfor unnlater å ta den fram i vurderingssamtaler med eleven. Det er mulig at enkelte elever kjenner seg igjen i dette, men på en annen side kan en konsekvens av slike holdninger i seg selv, både opprettholde og bidra til at elever føler seg stigmatisert. Ved å ikke ta i bruk IOP som et verktøy i elevsamtaler, står man og i fare for at man i mindre grad sikrer kontinuerlig vurdering av om undervisningen i tilstrekkelig grad retter seg mot elevens opplæringsmål i IOP.

5.2 Vurdering for hvem til hva?

Den andre hovedkategorien i intervjuguiden omhandlet hva respondentene karakteriserer som god vurderingspraksis. Her vil følgende undertemaer bli berørt: Mål, kriterier, og tilbakemelding.

5.2.1 Hva er god vurderingspraksis?

Vurdering for læring er et overordnet prinsipp som i følge opplæringsloven skal ligge til grunn for all vurderingspraksis gjennom skoleåret. Internasjonal og nasjonal forskning viser at elever lærer best når de: Forstår hva de skal lære og hva som er forventet av dem, får tilbakemeldinger som forteller om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen sin, får råd om hvordan de kan forbedre seg og når de er involvert i eget læringsarbeid gjennom blant annet egenvurdering (Black & Wiliam, 1998; Black m.fl., 2003; Hattie, 2013). Funn fra min undersøkelse viser at respondentene legger ulik forståelse knyttet til hvilken vurderingspraksis som bidrar til at elevene når sine opplæringsmål. Intervjuet viser til at en av respondentene er opptatt av tilbakemeldinger som hjelper elevene til økt bevissthet knyttet til målene elevene jobber mot, mens en annen respondent tenker at mange av lærerne, inkludert hun selv, har en vei å gå når det gjelder å utforme konkrete, tydelige og målbare mål i IOP-ene. Hva en lærer legger i god vurderingspraksis vil få konsekvenser for elevenes læring. Forskning viser til at økt bevissthet hos elever gjennom tilbakemeldinger knyttet til opplæringsmål i seg selv kan være læringsfremmende (Black & Wiliam, 1998; Gamlem, 2015). Men her er det flere aspekter som spiller inn. For det første bør tilbakemeldingene i tillegg til å fortelle elevene om kvaliteten på deres arbeid også gi råd eller fremovermeldinger om hvordan de kan forbedre seg ytterligere (Black & Wiliam, 1998). Samtlige respondenter i intervjuet uttrykte at de i undervisvurdering vektla fremovermeldinger. Når det gjelder spørreundersøkelsen, var ikke dette et direkte spørsmål. Imidlertid viser funn her at lærerne vektlegger tilbakemeldinger som forteller hva elevene mestrer i fagene og kvaliteten på arbeidet fremfor tilbakemeldinger som tar utgangspunkt i mål i IOP. Dette underbygger tidligere funn som indikerer at IOP i

varierende grad tas i bruk i skolehverdagen. For det andre viser forskning til at det vil være viktig at kompetansemålene er formulert på en slik måte at elevene forstår hva det er de skal lære (Black & Wiliam, 1998). En av respondentene uttrykker at målene i IOP til tider kan bære preg av å være lite konkrete og vanskelig å måle. Man kan da anta at dette kan bidra til en mindre systematisk og helhetlig vurderingspraksis. Når det i IOP ikke kommer tydelig fram hvilke opplæringsmål eleven jobber mot, kan dette gjøre arbeidet med å vurdere grad av måloppnåelse både underveis i skoleåret og når det skal utarbeides årsrapport vanskelig. Dette vil igjen være hemmende i forhold til videre arbeid med tilpasninger og endringer av elevenes opplæringssituasjon. Videre kan en konsekvens av uklare mål bli at eleven, fordi han ikke forstår, eller har det klart for seg hva han skal lære, blir mindre motivert for arbeidet han står ovenfor. På dette grunnlaget kan man også anta at eleven står i fare for å bli utsatt for lavere læringstrykk og mangelfull utnyttelse av elevens utviklings- og læringspotensial. Samtidig kan det i denne sammenheng være en fare for at lærere i frykt for at elevene ikke klarer å nå målene, utarbeider for enkle mål for opplæringen. I slike tilfeller kan utfallet også bli at mål i IOP blir en hemmende faktor for elevens utvikling (Haustätter, 2012). Utfordringer knyttet til målformulering i IOP bekreftes av funn i Riksrevisjonens undersøkelse av spesialundervisning i grunnskolen (2010/2011). Her viser resultater etter gjennomgang av tilsynsrapporter, elevmapper og kommunerevisjoner til utfordringer knyttet til målformuleringer i IOP. Målene er ofte lite målbare, og de bærer preg av å være formulerte som tiltak (Riksrevisjonen, 2010-2011).

Forskning viser til at når man utformer mål, bør man sørge for at målene er tydelige, konkrete og forståelige for både elever, foresatte og lærere, og at målene danner utgangspunktet for dialog mellom de tre nevnte partene. Videre påpekes det at målene må kunne vurderes (Black & William, 1998; Engh, 2011; Nordahl m.fl., 2012). Når det gjelder funn fra egen spørreundersøkelsen knyttet til mål, viser resultater til stor variasjon både innenfor de enkelte spørsmålene og i mellom spørsmålene. Blant annet svarer bare 6 av respondentene at de i stor grad tror at elevene kan nå målene for opplæringen, samtidig som 18 respondenter svarer at de i stor grad opptatt av tydelige mål. Et spørsmål man da kanskje kan stille seg er *tydelige mål for hvem?* Videre kan man stille spørsmål om hvorvidt mål i IOP har tatt utgangspunkt i elevens utfordringer og muligheter. Dette kan forstås ut i fra funn som viser at elever og foreldre i liten grad er delaktige i utarbeidelse av IOP, samt at lærerne ikke samarbeider i tilstrekkelig grad for å sikre et helhetlig opplæringstilbud for eleven. Videre har jeg vist til funn der respondentene i varierende grad anvender IOP i praksis. Dersom IOP i stor grad

foreligger som et administrativt dokument kan man anta at respondentene i varierende grad har det klart for seg hva som er elevens opplæringsmål. Med dårlig kjennskap til mål i IOP kan en konsekvens bli at det vil være vanskeligere å vurdere hvorvidt eleven kan nå målene eller ei. Når i tillegg samtlige av respondentene i spørreundersøkelsen svarer at de i veldig stor grad/stor grad er opptatt av at elevene har forstått det de skal lære, blir dette et sprik som for meg er vanskelig å forstå. Hvordan kan så mange være opptatt av at elevene skal forstå det de skal lære når de ikke har troen på at elevene kan nå skisserte opplæringsmål? Dette spriket bør føre til at lærerne i større grad reflekterer over egen vurderingspraksis, individuelt og i fellesskap.

Internasjonal forskning viser blant annet til at det som bidrar til best læring er når elevene får tilbakemeldinger på kvaliteten ved arbeidet deres, og råd om hvordan de kan utvikle seg videre. Dette gjelder for alle elever, men er spesielt viktig for elever som på ulike måter strever i sin utvikling (Black & Wiliam, 1998). Her er det viktig å understreke at den samme forskningen påpeker at effektive tilbakemeldinger fordrer at elevene forstår og anvender tilbakemeldingene på en konstruktiv måte i videre arbeid. Når det gjelder tilbakemeldinger, uttrykker en av respondentene at hun gjennom undervisvurdering kan ha fokus på prosess der hun gjennom tilbakemeldinger kan være mestringsorientert. Det å ha fokus på prosessnivå omhandler i hovedsak bearbeiding av informasjon eller hvilke læringsprosesser som er hensiktsmessig for å forstå eller fullføre en oppgave (Gamlem, 2014; Hattie, 2013). Ved at respondenten er prosessorientert kan man anta at hun i dette arbeidet gir tilbakemeldinger som styrker elevenes forståelse av egen læring, både i forhold til dybdelæring og det å bli bevisst hensiktsmessige læringsstrategier. Samtidig kommer det ikke klart fram hva respondenten legger i begrepet mestringsorientert. Det er mulig at en forståelsesramme kan innebære at respondenten betegner det å være mestringsorientert ved å fortelle eleven hva som er bra uten at hun nødvendigvis bruker dette som grunnlag for videre arbeid. Mens en annen forståelsesramme kan innebære at man anvender det eleven mestrer som grunnlag for tilbakemeldinger med formål om at dette skal drive eleven videre i sin læringsprosess og kunnskapsutvikling. Forskning foretatt av blant andre Black & Wiliam (1998) og Engelsen m.fl. (2009) konkluderer med at elever med lav faglig mestring i større grad enn elever med høy faglig mestring får tilbakemeldinger på personnivå. Disse funnene samsvarer ikke med egne undersøkelser. Respondentene i intervjuet uttrykker at de i sin tilbakemeldingspraksis har hovedvekt på faglige og prosessorienterte tilbakemeldinger. Samtidig kommer det fram at dette vil variere ut i fra hva som er elevens vanskebilde, elever med store avvik fra mål i

kunnskapsløftet får oftere tilbakemeldinger på personnivå. Dette kan slik jeg ser det bidra til at lærere i mindre grad stiller faglige krav til de svakeste elevene. En mulig konsekvens av dette vil kunne være at mangelfullt læringstrykk, spesielt for de svakeste elevene, vil bli opprettholdt eller i ytterste konsekvens bli forsterket.

En av respondentene fremhever at det er dialogen med elevene underveis som er viktig. Her spesifiserer hun at elevene blir involvert i arbeidet med å utarbeide kriterier for måloppnåelse. Når hun gir tilbakemeldinger underveis, knytter dette bevisst opp mot de utarbeidede kriteriene. Dette er i tråd med sosiokulturell teori som vektlegger at læring først skjer i fellesskap for deretter å internaliseres i den enkelte (Dysthe, 2001). Det man imidlertid kan undre seg over, er i hvilken grad denne læringsdialogen ivaretar opplæringsmål som er skissert i IOP, dette på bakgrunn av at IOP i liten grad blir anvendt som et verktøy i undervisningen. Dette bekreftes også av funn i spørreundersøkelsen som viser at respondentene i varierende grad gir faglige relevante tilbakemeldinger knyttet til mål i IOP. Dette henger trolig sammen med at respondentene i ulik grad anvender IOP i det daglige arbeidet. En mulig konsekvens kan være at undervisningen blir sårbar og til preget av tilfeldigheter og lite målrettet arbeid rettet mot den enkelte elev. En annen mulig forklaring kan omhandle det jeg tidligere har skrevet om respondentenes referanseramme. Dersom mange tar utgangspunkt i elever med spesialundervisning som skal følge det ordinære jf. mål i LK06, er det grunn til å tro at man gjennom underveisvurderinger og i dialog med elevene, ser hva man bør rette fokus på. Spørsmålet da blir igjen i hvilken grad eleven egentlig har behov for IOP. Funn fra PISA undersøkelsen, 2015 viser til et bekymringsfullt resultat når det gjelder de lavest presterende elever i lesing. Samtlige av respondentene forteller i intervjuet at deres referanser er elever med IOP som har mindre lærevansker knyttet til lese- og skriveproblematikk. Siden funn fra PISA ikke viser til forbedringer knyttet til lesing, kan man kanskje undre seg over om vurderingsprinsippene i større grad også burde rettet seg mot mål i IOP. «[...] Elever med IOP skal både ha underveisvurdering og rettleiing i samsvar med den opplæringsplanen som er utarbeidd for dei» (Opplæringslova, 2006).

Når det gjelder i hvilken grad lærerne utarbeider kriterier og kjennetegn viser funn i spørreundersøkelsen også her til varierende resultater. Samtlige av respondentene utarbeider kriterier for måloppnåelse, men to av respondentene i intervjuet forteller at det er svært ulik praksis. I dette arbeidet fremhever en av respondentene at hun samarbeid med elevene, noe som begrunnes ut i fra erfaring knyttet til at en slik form for elevdeltakelse ofte bidrar til å øke elevens bevissthet og eierforhold til arbeidene sine. Dette samsvarer med tidligere forskning

(Hattie, 2013; Hattie & Timperley, 2007), og sosiokulturelt læringssyn. Ulik praksis knyttet til utarbeidelse av kriterier og kjennetegn kan forstås som at lærerne i liten grad samarbeider. En mulig konsekvens for elevenes læring vil kunne være at flere av elevene har mangelfull forståelse om hva det er de skal lære og hva det er som forventes av dem. En kan da hevde at dette igjen kan bidra til å opprettholde mangelfult læringstrykk som har vært et kjennetegn i norsk skole (Klette m.fl., 2008).

5.3 Elevmedvirkning i vurderingsarbeidet

Den siste kategorien vil ta for seg hvordan eleven selv blir involvert knyttet til egenvurdering og hverandrevurdering.

I forskrift til opplæringslova om vurdering kommer det klart fram hva som er elevmedvirkningens rolle. Utdanningsdirektoratet begrunner for at elevene skal delta i vurderingsarbeidet henger trolig sammen med forskningsresultater som tydelig viser at elevmedvirkning har positiv effekt på læringsutbyttet (Black & Wiliam, 1998; Hattie & Timperley, 2007). I boken Synlig læring (Hattie, 2013) viser forskning foretatt av Kuncel, Crede og Thomas (2005) at elever på videregående skole har en svært nøyaktig forståelse av egne prestasjoner, og at dette er en enkeltfaktor som i svært stor grad har effekt på læring. Selv om denne forskningen viser til elever på videregående nivå, er det grunn til å tro at dette også kan gjelde for elever tidligere i utdanningsløpet. Funn i min undersøkelse viser at en av tre respondenter praktiserer egenvurdering, og at lærer i denne prosessen ofte opplever samsvar knyttet til hvordan elevene vurderer seg selv og hvordan lærer vurderer. Dette svaret baserer seg imidlertid på egenvurdering ut i fra klassens felles mål og kriterier og ikke spesifikt hva som står i IOP.

Siden formålet med elevvurdering er å stimulere til faglig vekst og utvikling, er en viktig forutsetning at elevene bevisstgjøres på hvor de skal, hvor der og hva som skal til for å komme til ønsket mål (Bennet, 2011; Hattie & Timperley; Sadler, 1989). Dette innebærer at elevene har god kjennskap til både opplæringsmål og hvilke vurderingskriterier som ligger til grunn. Funn i min undersøkelse indikerer at elevene i varierende grad er delaktige i vurderingsarbeidet knyttet til egenvurdering. Siden elevene i svært liten grad involveres i utarbeidelse av IOP, samt at IOP i liten grad er et aktivt redskap i undervisningen, kan man spørre seg i hvilken grad elevene blir bevisstgjort på undervisningens hva og hvordan. Videre er et av fire prinsipper for god underveivurdering at elevene skal forstå hva de skal lære og hva som er forventet av dem. Siden elevene i liten grad vet hvilke opplæringsmål de har i IOP,

er jeg derav usikker på om vurderingsarbeidet ivaretar dette elementet tilstrekkelig. Videre er det på bakgrunn av at elevene har mangelfull kjennskap til IOP, grunn til å stille spørsmål om elevmedvirkning er tilstrekkelig ivaretatt, jf. Opplæringslova, 2006 , §3-12:

Eigenvurderinga er ein del av undervegsvurderinga, og formålet med eigenvurderinga er at eleven [...]reflekterer over og blir bevisst på eiga læring. eleven [...]skal delta aktivt i vurderinga av eige arbeid, eigen kompetanse og eiga faglege utvekling (Opplæringslova, 2006).

Når bakgrunnen for å praktisere egenvurdering er å legge til rette for økt læringsutbytte, er det også grunn til å undre seg om dette tas tilstrekkelig på alvor. Dette kan også være en del av forklaringen på at det i norsk skole tidligere er påvist svakt læringstrykk og derav mangelfulle faglige utfordringer (Klette m.fl. 2008). Et annet moment i denne sammenheng kan også være at elevene i liten grad, grunnet mangelfull innsikt, involvering og forståelse for «hva og hvordan» ikke blir tilstrekkelig motiverte for å yte sitt læringspotensiale.

Når det gjelder funn i elevundersøkelsen på gjeldende skole viser det på området Vurdering for læring en tilbakegang i samtlige svar i perioden 2013/2014 – 2016/2017. Den samme tendensen ser man også på spørsmål som omhandler medvirkning, men i noe mindre omfang. Disse endringene kan være reelle, men det må eventuelt sannsynliggjøres ved å vise til annen relevant lokalkunnskap om elevenes læringsmiljø som støtter en slik tolkning (Utdanningsdirektoratet, 2016).

En av årsakene til en eventuell tilbakegang kan være at skolen i skoleåret 2013/2014 deltok i prosjektet Vurdering for læring. Dette var da et felles satsningsområde, og det er mulig at undervisningen bar preg av i større grad å prøve ut ulike vurderingsprinsipper. Videre kan det tyde på mangelfult arbeid knyttet til implementering, noe som kan skyldes flere faktorer. Blant annet vil det være av betydning hvordan skoleledelsen har lagt føringer og involvert seg. Det er også slik at lærere i kraft av seg selv har ulikt syn på vurdering for læring. Dersom det er opp til den enkelte lærer hvordan han vil praktisere vurdering, vil dette trolig kunne bidra til mangelfult trykk på de tidligere satsningsområdene.

6. Konklusjon

Formålet med denne oppgaven var å finne ut av hvordan IOP blir brukt i vurderingsarbeidet. Dette ble forsøkt svart på gjennom delspørsmålene: Hvordan samarbeider lærerne om utarbeidelse og anvendelse av IOP? Hvordan hjelper deres undervisningspraksis elevene å nå målene sine? Og hvordan blir elever med spesialundervisning involvert i vurderingsarbeidet knyttet til læringsmål i IOP?

I min undersøkelse viser funn at det er ulik praksis for samarbeid knyttet til IOP. Det kommer klart fram at kontaktlærer har det overordnede ansvaret for utarbeidelse, men når det gjelder samarbeid, tyder funn på at dette foregår i liten og varierende grad. Ulike faglærere bidrar i arbeidet, men det gjøres i hovedsak gjennom individuelt arbeid. Når det gjelder elev- og foreldresamarbeid, foregår også dette i mindre grad. Foreldrene ser i hovedsak ut til å involveres når IOP foreligger som et ferdig dokument, mens elevene i svært liten grad verken har bidratt i utarbeidelse av mål eller har kjennskap til innhold i IOP. Det er også usikkert hvorvidt elevene er klar over at de har IOP. Dette er funn som står i motsetning til både opplæringslova og forskning som understreker at elevmedvirkning og foreldresamarbeid er elementer som skal ivaretas og som har stor betydning for elevens samlede utviklings- og læringspotensiale (Buli-Holmberg og Nilsen, 2011; Buli-Holmberg m.fl., 2008; Nordahl & Hausstätter, 2012; Opplæringslova, 2006; Solli, 2005).

Når det gjelder spørsmålet om lærernes vurderingspraksis hjelper elever med spesialundervisning å nå målene i IOP, er dette vanskelig å svare konkret på, dette fordi lærerne i liten grad anvender IOP direkte i undervisningsvurderingen. Det er stor variasjon dersom man ser på undersøkelsen i sin helhet, men i intervjuet tenker samtlige av respondentene at deres vurderingspraksis bidrar til at elevene når målene sine til tross for at de i det daglige arbeidet ikke anvender IOP som et verktøy. Referanserammen til respondentene var elever med mindre grad av lærevansker, noe som trolig påvirker funnene. Disse funnene indikerer en fare for at konkrete målområder i IOP ikke blir gitt tilstrekkelig fokus, og at intensjonen med IOP blir undervurdert. Respondentene i intervjuene var svært opptatt av klare, tydelige og målbare mål, samt tilbakemeldinger som grunnlag for videre læring. Dette praktiserer de for klassen i sin helhet, også for elever med vedtak om spesialundervisning. De tar imidlertid ikke direkte utgangspunkt i mål i IOP i dette arbeidet, til tross for at de mener at de er bevisste på hva elevene har behov for og at de tar hensyn til dette i den ordinære undervisningen.

På spørsmålet som omhandler elevmedvirkning i arbeid med utarbeidelse og læringsmål i IOP, viser funn at elevene i svært liten grad bidrar i dette arbeidet. Barneombudet lanserte i mars 2017 rapporten *Uten mål og mening?* Her kommer det klart fram at elever i svært liten grad får anledning i å medvirke til forhold som er av betydning for deres læringsutvikling. Min undersøkelse bekrefter dette, og det vil i fremtiden være behov for å rette fokus på elevenes medvirkning både faglig og sosialt.

Samlet sett viser min undersøkelse at man kan anta at IOP i varierende grad anvendes som et redskap i lærernes vurderingspraksis. Det kan derfor se ut som at ikke alle elever får realisert sine rettigheter jf. opplæringslova (2006), noe som vil være uheldig både for den enkelte elev, men også for andre elever. Det ser ut til at elevene i større grad får oppfylt forskriftene vedrørende underveisvurdering innenfor den ordinære opplæringen, men når det gjelder målene i IOP, blir planen i mindre grad anvendt slik den i utgangspunktet er tiltenkt. Elevene er i tillegg lite delaktige både når det gjelder utarbeidelse av IOP og anvendelse av IOP underveis i opplæringen.

I arbeidet med denne oppgaven har jeg underveis i prosessen blitt bevisstgjort at det i dagens grunnskole foreligger for liten kunnskap og for lite systematisk arbeid knyttet til praksis i spesialundervisningen relatert til vurdering for læring. Dette er urovekkende funn som bør ses nærmere på. Et av elementene det kan være aktuelt å rette søkelyset på er blant annet i hvilken grad lærere i sin grunnutdannelse får tilstrekkelig kompetanse slik at elever med særskilte opplæringsbehov får et likeverdig grunnskoetilbud, faglig og sosialt. Jeg tenker imidlertid at det i tillegg til fokus på økt kunnskap vil være nødvendig å se på om rettssikkerheten til elever med særlige behov ivaretas i tilstrekkelig grad. Her støtter jeg meg til Barneombudets anbefalinger som stiller spørsmål om kunnskapsdepartementet, som et ledd i å sikre elevene et forsvarlig opplæringstilbud, bør utvikle en felles nasjonal standard for planlegging, gjennomføring og evaluering av spesialundervisningen (Barneombudet, 2017 s.70). Dette bør etter mitt syn forankres på alle nivåer, fra nasjonalt til kommunalt nivå. På bakgrunn av egne funn og tidligere forskning, er det også grunn til å stille spørsmål om hvorvidt kommunene har gode nok overordnede internkontroller og prosedyrer for oppfølging av det spesialpedagogiske arbeidet i sin helhet.

6.1 Veien videre

Etter å ha jobbet med masteroppgaven over lengre tid, har jeg gjort mange refleksjoner. Noen av refleksjonene har vært drøftet i diskusjonsdelen, mens andre i større grad blir tanker om

hvordan man kunne ha arbeidet videre med temaet, eller rett og slett hva man kunne gjort annerledes.

Når det gjelder videre arbeid ville det på bakgrunn av funn i min undersøkelse være både spennende og aktuelt å gått mer i dybden av valgt problemstilling. Er mine resultater unike, eller er dette noe som gjenspeiler seg i større målestokk? Det kunne i denne sammenheng også vært interessant å få et innblikk i elevenes perspektiv. Hva tenker de om vurdering for læring, og opplever elevene IOP som et relevant verktøy i vurderingsprosessen?

Når jeg ser med et kritisk, men reflekterende tilbakeblikk på egen undersøkelse, har jeg gjort meg noen tanker dersom jeg skulle foreta en tilsvarende undersøkelse. Blant annet ville jeg vært tydelig på hva slag respondenter som ville gitt meg et mer nyansert bilde, her tenker jeg spesielt på utvalget i dybdeintervjuet der samtlige var kvinner, hadde mastergradsutdanning og var kontaktlærere. Det kunne vært interessant med en kjønnsblanding, og lærere med andre funksjoner som f.eks. faglærere og spesialpedagoger. Videre ville jeg ønsket meg respondenter med en mer sammensatt referanseramme. Kan det tenkes at IOP i større grad er et arbeidsredskap i vurderingsarbeidet dersom elevene har avvik fra deler av kompetansemålene i LK06?

Til sist vil jeg avslutte med følgende sitat:

En sannhet som man oppdager med sine egne øyne, om den enn er ufullkommen, er verdt ti sannheter som man får fra andre, for foruten å øke ens erkjennelse, har den også økt evnen til å se.

Fridtjof Nansen, vitenskapsmann og polfarer

Referanser

- Backmann, K., Haug, P., & Nordahl, T. (2016). Kvalitet i opplæringen for elever med utviklingshemming. [Notat]. NR2. Høgskolen i Volda
- Barneombudet. (2017). *Uten mål og mening?* Hentet fra: http://barneombudet.no/wp-content/uploads/2017/03/Bo_rapport_enkeltsider.pdf, 23.03.2017.
- Bennett, R.E. (2011). Formative assessment: A critical review, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(1), 5-25.
- Bjørnsrud, H. (2009). *Skoleutvikling: Tre reformer for en lærende skole*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bjørnsrud, H., & Nilsen, S. (2011). *Lærerarbeid for tilpasset opplæring: Tilrettelegging for læring og utvikling*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. & William, D. (2003). *Assesment for learning. Putting it into practise*. Buckingham: Open University Press.
- Black, P., & William, D. (1998). *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*. London: GL Assessment.
- Bråten, I., Thurmann-Moe, A. C., Øzerk, K., & Dale, E. L. (1996). *Vygotsky i pedagogikken*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Buli-Holmberg, J., Nilsen, S.(2011). Lærerrollen og kvaliteten på arbeidet med tilpasset opplæring og spesialundervisning. *Spesialpedagogikk*(01), 50-64
- Buli-Holmberg, J., Nilsen, S., og Skogen, K.(2008). Tilpasset opplæring med starten av Kunnskapsløftet. En forundersøkelse med fokus på læreplanarbeid, lærerrollen og skolelederrollen. *Spesialpedagogikk* (06), 42-52
- Burner, T. (2016). *Formative assessment and writing in english*. (Doktorgradsavhandling), Norwegian University of Science and Technology, Trondheim.
- Creswell, J.W., (2013). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). Los Angeles: Sage.
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Elevundersøkelsen, 2016. Hentet fra: <https://skoleporten.udir.no/rapportvisning/grunnskole/laeringsmiljoe/elevundersoeelsen/nasjonalt?enhetsid=00&vurderingsomrade=6&underomrade=48&skoletype=0&skoletypemenuid=0&sammenstilling=1>, 22.03.2017
- Engelsen, K. S., Eide, t., Meling, B. (2009). Er "kjempebra" godt nok? *Spesialpedagogikk*, 2009(03), 4-11.

- Engh, K. R. (2011). *Vurdering for læring i skolen: På vei mot en bærekraftig vurderingskultur*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Engh, K. R., Dobson, S., & Høihilder, E. K. (2007). *Vurdering for læring*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Furre, H., Danielsen, I.-E., Stiberg-Jamt., R. Skaalvik, E.M. (2006) *Analyse av den nasjonale undersøkelsen "Elevundersøkelsen*. Hentet fra:
https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/elevinspektorene/5/elevundersokelsen_2006.pdf , 07.01.2017
- Gamlem, S. T. M. (2014). *Tilbakemeldinger og undervisningsvurdering*. Oslo: Pedlex
- Gamlem, S. T. M. (2015). *Tilbakemelding for læring og utvikling*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Gardner, J., (Red) (2016) *Assessment and learning* (2nd. ed.). London: Sage
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring: Et sammendrag av mer enn 800 metaanalyser av skoleprestasjoner*. Oslo: Cappelen Damm.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Hausstätter, R., A. (2012). *Inkluderende spesialundervisning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hopfenbeck, T. N. (2014). *Strategier for læring : Om selvregulering, vurdering og god undervisning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hopfenbeck, T.N., Throndsen, I., Lie, S. & Dale, E.L. (2009). En bedre vurderingspraksis. *Bedre skole* (4), 8-13.
- Højjer, B. (1990). Reliability, Validity and Generalizability: Three Questions for Qualitative Reception Research. *The Nordicom Review of Nordic Communication Research*, 1., 15-20.
- Johannessen, A., & Tufte, P. J. (2002). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt.
- Kjærnsli, M. (2007): *Tid for tunge løft: Norske elevers kompetanse i naturfag, lesing og matematikk i PISA 2006*. Oslo: Universitetsforlaget. Hentet fra:
https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/internasjonale_undersokelser/5/pisa_kap_1.pdf , 13.01.2017.

- Kjærnsli, M., & Jensen, F. (2016). *Stø kurs: Norske elevers kompetanse i naturfag, matematikk og lesing i PISA 2015*. Oslo: Universitetsforlaget. Hentet fra: <https://www.idunn.no/file/pdf/66915414/sto-kurs-pisa-2015.pdf>, 03.03.2017.
- Klette, M., Lie, S., Ødegaard, M., Anmarkrud, Ø., Arnesen, M., Bergem, O.K. & Roe, A. (2008). *PISA+: Lærings- og undervisningsstrategier i skolen*. Norges forskningsråd. Kunnskapsdepartementet. (2006). *Læreplanverket for kunnskapsløftet*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Kunnskapsdepartementet. (2004) *Kultur for læring*. (St.meld. nr 30, 2003-2004). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2007). *...og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. (St.meld. nr 16, 2006-2007). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Mitchell, D., Morton, M., & Hornby, G. (2010). *Review of the Literature on Individual Education Plans. Report to the New Zealand Ministry of education*. Hentet fra: https://www.educationcounts.govt.nz/_data/assets/pdf_file/0012/102216/Literature-Review-Use-of-the-IEP.pdf, 24.04.2017.
- Nilsen, S., (1997a). *IOP-utbredelse, innhold og kvalitet*. Oslo: Institutt for spesialpedagogikk. Det utdanningsvitenskapelige fakultet. Universitet i Oslo.
- Nilsen, S., (1997b). *Lærernes erfaringer med IOP, en intervjuundersøkelse*. Oslo: Institutt for spesialpedagogikk. Det utdannings-vitenskapelige fakultet. Universitet i Oslo.
- Nordahl, T. (2001). Brukermedvirkning i skolen. Årsrapport om barn og unges psykiske helse, 19-27. *Voksne for barn*. Hentet fra: http://www.vfb.no/filestore/Publikasjoner/Barn_i_Norge/BarniNorge2001.pdf, 17.02.2017.
- Nordahl, T., Kostøl, A., Sunnevåg, A-K., Aasen, A.M., Løken, G., Dobson, S., Knudsmoen, H. (2012). *Dette vet vi om vurderingspraksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Nordahl, T., & Hausstätter, R. S. (2009). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater. Situasjonen til elever med særlige behov under kunnskapsløftet*. Hamar: Høgskolen i Hedmark/Utdanningsdirektoratet.
- Nordahl, T., & Overland, T. (2015). *Tilpasset opplæring og IOP : tilfredsstillende læringsutbytte for alle elever!* Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Forskrift til opplæringslova. (2006). *Forskrift til opplæringslova*. Fastsett av Kunnskapsdepartementet 23. juni 2006 med heimel i lov 17. juli 1998 nr. 61 om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova). Hentet fra: https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_4#KAPITTEL_4, 14.02.2017.
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasesstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Riksrevisjonen. (2011). *Riksrevisjonens undersøkelse av spesialundervisning i grunnskolen*. Oslo: Riksrevisjonen. Hentet fra: https://www.riksrevisjonen.no/rapporter/Documents/20102011/Dokument%203/Do kumentbase_3_7_2010_2011.pdf, 09.12.2016.
- Ringdal, K. (2007). *Enhet og mangfold : Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet: Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Rønnevold, L. I. (2013). *ABC for IOP: Håndbok for lærere*. Tomter: Infolitenbok.
- Sadler, D. R. (1998). Formative Assessment: Revisiting the territory. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 77-84.
- Shute, V.J. (2008): *Focus on formative feedback*. *Review of Educational Research*, 78 (1), 153-189.
- Skaar, K., Viblemo, T.E., Skaalvik, E. M. (2008). *Se den enkelte. Analyse av elevundersøkelsen 2008*. Hentet fra: https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/5/elevundersokelsen_2008.pdf , 07.01.2017.
- Slemmen, T. (2010). *Vurdering for læring i klasserommet* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Slemmen, T., & Davies, A. (2009). *Vurdering for læring i klasserommet*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Solli, K.-A. (2005). *Kunnskapsstatus om spesialundervisningen i Norge: Revidert i juni 2004*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Stobart, G. (2008). *Testing times: The uses and abuses of assessment*. London: Routledge.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken: Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Utdanningsdirektoratet. (2009). *Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning*. Utdanningsdirektoratet.

- Westergård, E. (2011). Skolens møte med foreldrenes behov. *Tidlig intervensjon og systemrettet arbeid for et godt læringsmiljø*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Aarnes, A. (2013). *IOP i praksis. Individuell tilpasning i skolen*. Oslo: Pedlex Norsk skoleinformasjon.

Vedlegg

Vedlegg 1. Spørreskjema

Hei, og takk for at du tar deg tid til å svare på undersøkelsen!

Når du svarer på disse spørsmålene, er det med utgangspunkt i elever som har eller har hatt IOP i løpet av de tre siste årene.

Min problemstilling er som følgende: *I hvilken grad blir IOP brukt i vurderingsarbeidet?*

Sett X ved passende utsagn:

Min stilling på skolen er:

Kontaktlærer ☐

Faglærer ☐

Spesialpedagog ☐

Jeg er:

Mann ☐

Kvinne ☐

SAMARBEID:

1. I hvilken grad diskuterer lærere på din skole hvordan vurdering kan hjelpe elevene i å nå målene sine?

I veldig stor grad ☐ I stor grad ☐ I noen grad ☐ I liten grad ☐ I veldig liten grad ☐

2. I hvilken grad samarbeider lærere om utarbeidelse av IOP?

I veldig stor grad ☐ I stor grad ☐ I noen grad ☐ I liten grad ☐ I veldig liten grad ☐

3. I hvilken grad samarbeider lærere om anvendelse av IOP?

I veldig stor grad ☐ I stor grad ☐ I noen grad ☐ I liten grad ☐ I veldig liten grad ☐

MÅL:

4. I hvilken grad inneholder elevens IOP tydelige mål?
I veldig stor grad ☐ I stor grad ☐ I noen grad ☐ I liten grad ☐ I veldig liten grad ☐
5. I hvilken grad tror du at dine elever kan nå målene for opplæringen?
I veldig stor grad ☐ I stor grad ☐ I noen grad ☐ I liten grad ☐ I veldig liten grad ☐
6. Hvor viktig synes du det er at elevene har forstått hva de skal lære?
I veldig stor grad ☐ I stor grad ☐ I noen grad ☐ I liten grad ☐ I veldig liten grad ☐
7. I hvilken grad hjelper din vurderingspraksis elevene å nå målene sine?
I veldig stor grad ☐ I stor grad ☐ I noen grad ☐ I liten grad ☐ I veldig liten grad ☐
8. I hvilken grad er mål og innhold i IOP utarbeidet med utgangspunkt i klassens årsplaner?
I veldig stor grad ☐ I stor grad ☐ I noen grad ☐ I liten grad ☐ I veldig liten grad ☐

KRITERIER:

9. I hvilken grad diskuterer lærerne på din skole hva de vektlegger når de vurderer elevenes produkter?
I veldig stor grad ☐ I stor grad ☐ I noen grad ☐ I liten grad ☐ I veldig liten grad ☐
10. I hvilken grad bruker du kjennetegn for måloppnåelse?
I veldig stor grad ☐ I stor grad ☐ I noen grad ☐ I liten grad ☐ I veldig liten grad ☐
11. I hvilken grad vet dine elever hva du legger vekt på når du vurderer arbeidene eller prestasjonene deres?
I veldig stor grad ☐ I stor grad ☐ I noen grad ☐ I liten grad ☐ I veldig liten grad ☐
12. I hvilken grad er elevene selv med på å definere kriterier for måloppnåelse?
I veldig stor grad ☐ I stor grad ☐ I noen grad ☐ I liten grad ☐ I veldig liten grad ☐

TILBAKEMELDINGER:

13. På bakgrunn av mål i IOP'en; i hvilken grad gir du faglige relevante tilbakemeldinger?
I veldig stor grad ☐ I stor grad ☐ I noen grad ☐ I liten grad ☐ I veldig liten grad ☐

14. I hvilken grad gir du elevene tilbakemeldinger som forteller om kvaliteten på arbeidet deres?
I veldig stor grad ☐ I stor grad ☐ I noen grad ☐ I liten grad ☐ I veldig liten grad ☐

15. I hvilken grad gir du elevene tilbakemeldinger som forteller hva de mestrer i faget?
I veldig stor grad ☐ I stor grad ☐ I noen grad ☐ I liten grad ☐ I veldig liten grad ☐

16. I hvilken grad bruker du tilbakemeldingene du gir elevene til å planlegge den videre opplæringen?
I veldig stor grad ☐ I stor grad ☐ I noen grad ☐ I liten grad ☐ I veldig liten grad ☐

INVOLVERING:

17. I hvilken grad er eleven med på å påvirke mål i IOP'en?
I veldig stor grad ☐ I stor grad ☐ I noen grad ☐ I liten grad ☐ I veldig liten grad ☐

18. I hvilken grad er foreldrene med på å påvirke mål i IOP'en?
I veldig stor grad ☐ I stor grad ☐ I noen grad ☐ I liten grad ☐ I veldig liten grad ☐

19. I hvilken grad involverer du elevene i vurderingsarbeidet?
I veldig stor grad ☐ I stor grad ☐ I noen grad ☐ I liten grad ☐ I veldig liten grad ☐

20. I hvilken grad gir du elevene mulighet til å vurdere eget arbeid?
I veldig stor grad ☐ I stor grad ☐ I noen grad ☐ I liten grad ☐ I veldig liten grad ☐

21. I hvilken grad vurderer elevene hverandres arbeid med utgangspunkt i gitte kriterier?
I veldig stor grad ☐ I stor grad ☐ I noen grad ☐ I liten grad ☐ I veldig liten grad ☐



Takk for oppmerksomheten!

Med vennlig hilsen Gro Synnøve
Bergsland

Vedlegg 2. Intervjuguide

Begrepsavklaring

1. Hva legger du i begrepene vurdering for læring og IOP?

- På hvilken måte tenker du at disse begrepene henger sammen?
- Når det gjelder VFL, tenker du det i praksis er noen forskjell mellom elever som har et forsvarlig utbytte av ordinær undervisning og elever som har spesialpedagogisk undervisning?
 - I så fall på hvilken måte?

Samarbeid

2. Hvordan samarbeider lærerne om utarbeidelse og anvendelse av IOP ?

- Hvem har hovedansvar for utarbeidelse av IOP?
- Foreligger det felles praksis/kultur på skolen for at ulike faglærere bidrar i dette arbeidet?
 - I så fall på hvilken måte?
 - Hvis ikke, hva tror du dette skyldes?
- Er IOP'en et aktivt redskap når du har utviklingssamtaler?
- Hvor ofte blir IOP justert, eller tatt opp til vurdering for eventuell justering i løpet av et skoleår? Gjøres dette i så fall individuelt eller i fellesskap?

Mål

3. Hvordan hjelper din vurderingspraksis elevene å nå målene sine?

- Når du utarbeider IOP, er du da opptatt av at den skal inneholde tydelige mål?
- Hva mener du karakteriserer gode mål?
- Hvor regelmessige har du samtaler med elevene om måloppnåelse i de ulike fagene?
- Hvordan sikrer du at mål og innhold i IOP utarbeides med utgangspunkt i klassens årsplaner?

4.Kriterier

- Hva legger du til grunn når du utarbeider kriterier for måloppnåelse?
- På hvilken måte tenker du at kriterier kan styrke elevens arbeid knyttet til måloppnåelse i IOP?

5.Tilbakemelding

- Hvilket fokus har du når du gir tilbakemeldinger?
 - Og er dette knyttet opp til områder beskrevet i IOP'en (faglig, sosialt eller personlig)?

- Gir du bevisste tilbakemeldinger som kan hjelpe eleven til videre utvikling, jfr mål i IOP?
- Hvordan bruker du tilbakemeldingene du gir elevene til å planlegge den videre opplæringen?

Involvering

6. Hvordan blir elever med spesialundervisning involvert i vurderingsarbeidet knyttet til læringsmål i IOP?

- På hvilken måte blir foreldre og eleven selv involvert i utarbeidelse av IOP?
- I så fall rettet mot hvilke områder i IOP'en? (Mål, innhold, arbeidsmetoder, organisering, evaluering)
- På hvilken måte får eleven mulighet til å vurdere sitt eget arbeid knyttet til mål i IOP'en?
- Åpner din vurderingspraksis for at elevene vurderer hverandres arbeid? I så fall hvordan?

7. Er det noe du vil tilføye før vi avslutter?

Underveis vil også disse spørsmålene brukes for å få en dypere forståelse og innsikt i informantenes svar.

Kan du utdype....?

Kan du si noe mer om...?

Har du et eksempel på dette.....?

Dette er spennende, kan du.....?

Har jeg oppfattet deg riktig når.....?

Vedlegg 3. Resultater spørreskjema

Tabell 1. Samarbeid (n=22)

	I veldig stor grad	I stor grad	I noen grad	I liten grad	I veldig liten grad
1a. I hvilken grad diskuterer lærere på trinnet hvordan vurdering kan hjelpe elevene i å nå målene sine	4,55% (n=1)	27,27% (n=6)	36,36% (n=8)	22,73% (n=5)	9,09% (n=2)
1b. I Hvilken grad samarbeider lærere om utarbeidelse av IOP?	18,18% (n=4)	31,82% (n=7)	31,82% (n=7)	13,64% (n=3)	4,55% (n=1)
1c. I hvilken grad samarbeider lærere om anvendelse av IOP	0% (n=0)	27,27% (n=6)	45,45% (n=10)	22,73% (n=5)	4,55% (n=1)

Tabell 2. Mål (n=22)

	I veldig stor grad	I stor grad	I noen grad	I liten grad	I veldig liten grad
2a. I hvilken grad inneholder elevers IOP tydelige mål?	0% (n=0)	81,82% (n=18)	18,18% (n=4)	0% (n=0)	0% (n=0)
2.b I hvilken grad tror du elevene kan nå målene for opplæringen?	0% (n=0)	27,27% (n=6)	72,73% (n=16)	0% (n=0)	0% (n=0)
2c. Hvor viktig synes du det er at elevene har forstått det de skal lære?	68,18% (n=15)	31,82% (n=7)	0% (n=0)	0% (n=0)	0% (n=0)
2d. I hvilken grad hjelper din vurderingspraksis elevene å nå målene sine?	4,55% (n=1)	40,91% (n=9)	45,45% (n=10)	9,09% (n=2)	0% (=0)
2e. I hvilken grad er mål og innhold i IOP utarbeidet med utgangspunkt i klassens årsplaner?	9,09% (n=2)	13,64% (n=3)	3,64% (n=14)	13,64% (n=3)	0% (n=0)

Tabell 3. Kriterier (n=22)

	I veldig stor grad	I stor grad	I noen grad	I liten grad	I veldig liten grad
3a. I hvilken grad diskuterer lærerne på din skole hva de vektlegger når de vurderer elevenes produkter?	0% (n=0)	18,18% (n=4)	59,09% (n=13)	13,64% (n=3)	9,09% (n=2)
3b. I hvilken grad bruker di kjennetegn for måloppnåelse?	22,73% (n=5)	40,91% (n=9)	27,27% (n=6)	9,09% (n=2)	0% (n=0)
3c. I hvilken grad vet dine elever hva du vektlegger når du vurderer arbeidet eller prestasjonene deres?	18,18% (n=4)	59,09% (n=13)	18,18% (n=4)	4,55% (n=1)	0% (n=0)
3d. I hvilken grad er elevene selv med på å definere kriterier for måloppnåelse?	0% (n=0)	9,09% (n=2)	59,09% (n=13)	22,73% (n=5)	9,09% (n=2)

Tabell 4. Tilbakemeldinger (n=22)

	I veldig stor grad	I stor grad	I noen grad	I liten grad	I veldig liten grad
4a. På bakgrunn av mål i IOP'en; I hvilken grad gir du faglige relevante tilbakemeldinger	4,55% (n=1)	54,55% (n=12)	27,27% (n=6)	13,64% (n=3)	0% (n=0)
4b. I hvilken grad gir du elevene tilbakemeldinger som forteller om kvaliteten på arbeidet deres?	4,55% (n=1)	63,64% (n=14)	31,82% (n=7)	0% (n=0)	0% (n=0)
4c. I hvilken grad gir du elevene tilbakemeldinger som forteller hva de mestrer i faget?	13,64% (n=3)	81,82% (n=18)	4,55% (n=1)	0% (n=0)	0% (n=0)
4d. I hvilken grad bruker du tilbakemeldingene du gir elevene til å planlegge den videre opplæringen?	9,09% (n=2)	40,91% (n=9)	45,45% (n=10)	4,55% (n=1)	0% (n=0)

Tabell 5. Involvering (n=22)

	I veldig stor grad	I stor grad	I noen grad	I liten grad	I veldig liten grad
5a. I hvilken grad er eleven med på å påvirke mål i IOP'en?	0% (n=0)	0% (n=0)	13,64% (n=3)	54,55% (n=12)	31,82% (n=7)
5b. I hvilken grad er foreldrene med på å påvirke mål i IOP'en?	0% (n=0)	18,18% (n=4)	45,45% (n=10)	18,18% (n=4)	18,18% (n=4)
5c. I hvilken grad involverer du elevene i vurderingsarbeidet?	0% (n=0)	4,55% (n=1)	54,55% (n=12)	40,91% (n=9)	0% (n=0)
5d. I hvilken grad gir du elevene mulighet til å vurdere eget arbeid?	0% (n=0)	13,64% (n=3)	68,18% (n=15)	18,18% (n=4)	0% (=0)
5e. I hvilken grad vurderer elevene hverandres arbeid med utgangspunkt i gitte kriterier?	0% (n=0)	0% (n=0)	36,36% (n=8)	50% (n=11)	13,64% (n=3)

Vedlegg 4. Forespørsel og samtykke vedrørende deltakelse i studiet

«Hvordan blir IOP brukt i vurderingsarbeidet?»

Bakgrunn og formål

Jeg studerer master i pedagogikk med fordypning i spesialpedagogikk ved Høgskolen i Sørøst-Norge. Jeg gjennomfører nå en undersøkelse i forbindelse med min masteroppgave. Temaet jeg har valgt handler om elever som har IOP og hvordan denne planen ligger til grunn i arbeidet knyttet til vurdering for læring. I den forbindelse ønsker jeg å intervju tre lærere som har, eller har hatt spesialundervisning i løpet av de tre siste årene. Min problemstilling er: *«Hvordan blir IOP brukt i vurderingsarbeidet?»*

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelse i dette prosjektet innebærer å stille opp til et intervju med varighet fra ca. en halv time til en time. Intervjuet vil bli tatt opp på digital båndopptaker for transkribering fra lyd til tekst. Det er kun jeg som vil høre på lydbåndet og opptaket slettes når masteroppgaven er levert, senest 15.06.2017. Inntil materialet slettes vil lydbåndet oppbevares i et låsbart skap og utilgjengelig for andre. Lydfilene vil heller ikke være merket med navn eller annen gjenkjennelig informasjon om informanten. Alle opplysningene vil bli behandlet konfidensielt og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den endelige oppgaven.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger du har gitt bli slettet. Dersom du har spørsmål til studien, kan du gjerne ringe meg eller sende mail. Mobilnummer: 92230206 og mailadresse gro_synnove.bergsland@tinn.kommune.no. Mine veiledere i studien er Elisabeth Stenshorne (Elisabeth.Stenshorne@hbv.no) og Tony Burner (Tony.Burner@hbv.no), begge arbeider ved Høgskolen i Sørøst Norge.

Samtykke til deltakelse i studien

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

