

Elevvurdering i samfunnskunnskap

En studie av forekomsten av ulike vurderings- og
tilbakemeldingsformer i videregående skole

CATHRINE OLSVIK

VEILEDER

Irene Trysnes

Universitetet i Agder, 2020

Fakultet for samfunnsvitenskap

Institutt for sosiologi og sosialt arbeid

Master

Sammendrag

Dette forskningsprosjektet tar for seg forekomsten av ulike vurderings- og tilbakemeldingsformer i fellesfaget samfunnskunnskap. Bakgrunnen for valget av denne tematikken er at det ikke er særlig mye fagspesifikk og nasjonal forskning på området, i tillegg til at elevvurdering er et personlig interesseområde for meg. Problemstillingen jeg har utarbeidet for oppgaven er: «Hva kjennetegner lærernes bruk av og erfaringer med vurderings- og tilbakemeldingsformer i samfunnskunnskap, og hvordan opplever elevene vurderingspraksisen?» Videre stiller jeg forskningsspørsmålet: «Hvordan er samsvaret mellom teori om og retningslinjer for læringsfremmende vurdering og faktisk vurderingspraksis i faget?»

For å besvare problemstillingen og det tilhørende forskningsspørsmålet, som tar for seg både et lærer- og et elevperspektiv, har jeg benyttet en metodisk tilnærming bestående av både kvalitativ og kvantitativ metode. Kombinasjonen av semistrukturerte lærerintervjuer og en elevundersøkelse vil danne et helhetlig bilde av vurderingspraksisen, og dermed også et grunnlag for å besvare oppgavens problemstilling.

Oppgavens drøfting og avsluttende konklusjon viser at den undersøkte vurderingspraksisen preges av skriftlige prøver og skriftlige tilbakemeldinger med karakter. Både elevene og lærerne svarte derimot at de foretrekker muntlige vurderingsformer og tilbakemeldinger framfor skriftlige, og elevene uttrykte et ønske om å få muligheten til å innarbeide kommentarene og forbedre arbeidet sitt før de får en tallkarakter. Det fremkommer også av forskningsresultatene at det er en lav frekvens av egen- og hverandrevurdering i fellesfaget samfunnskunnskap.

Forord

Jeg startet på dette prosjektet med god tro på at jeg raskt skulle børste støvet av det akademiske ordforrådet og skrivegleden, som egentlig alltid har bodd i meg. Det skulle derimot mye frustrasjon, mange søvnløse netter og et par utsettelse til før jeg knakk koden og faktisk startet å få ned ord på papiret. Jeg har omsider klart å temme min indre perfektjonist, og oppgaven har vokst seg større enn først antatt (eller fryktet), mye takket være at jeg tross alt skriver om en svært spennende og aktuell tematikk.

Jeg vil rette en stor takk til alle som har dyttet meg framover, og til slutt over målstreken. Først og fremst: Tusen takk til alle skoler, lærere og elever som har bidratt til at denne oppgaven har tatt form. Takk til mamma og pappa, som har stresset mer før innleveringsfrist enn jeg selv har. Takk til Erlend, Sindre og Aleksander for å gjøre det brødre skal: Gi meg noe å strekke meg etter. Takk til Elna, som alltid ser et potensial i meg og alt jeg driver med. Takk til Simon, som har bidratt med kunnskap, støtte og humor i mange og lange timer på masterrommet. Takk til Mats, som har holdt ut med meg gjennom hele prosessen. Og til slutt: Tusen takk til min veileder, Irene Trysnes, for mange og nødvendige dytt i riktig retning, og for å ha heiet på meg «to the bitter end»!

Kristiansand, september 2020

Cathrine Olsvik

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	1
FORORD	2
TABELLOVERSIKT	6
1. INNLEDNING	7
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA	7
1.2 PRESENTASJON AV PROBLEMSTILLING	7
1.3 OPPGAVENS OPPBYGGING	8
2. TEORI	10
2.1 VURDERING	10
2.1.1 <i>Hva er elevvurdering?</i>	11
2.1.2 <i>Vurderingens formål og funksjon</i>	12
2.1.3 <i>Vurdering for læring</i>	13
2.1.4 <i>Egenvurdering</i>	15
2.1.5 <i>Tilbakemelding</i>	16
2.2 LÆRINGSSYN OG -TEORIER.....	20
2.2.1 <i>Hva er læring?</i>	20
2.2.2 <i>Kognitiv læringsteori</i>	21
2.2.3 <i>Konstruktivistisk læringsteori</i>	21
2.2.4 <i>Sosiokulturell læringsteori</i>	22
2.2.5 <i>Læringssyn i dagens vurderingspraksis</i>	24
2.3 TIDLIGERE FORSKNING	25
2.3.1 <i>Nasjonale satsinger og forskningsprosjekter</i>	26
2.3.2 <i>Utdanningsforskning i Norge</i>	29
2.3.3 <i>Inside the Black Box</i>	31
2.3.4 <i>The Power of Feedback</i>	32
2.4 OPPSUMMERING: TEORIENS BIDRAG OG RELEVANS	33
3. METODE	37
3.1 PROBLEMSTILLING OG BEGRUNNELSE FOR VALG AV METODE	37
3.2 REKRUTTERINGSPROSESSEN	38

3.3	KVANTITATIV METODE	40
3.3.1	<i>Spørreundersøkelsen</i>	40
3.4	KVALITATIV METODE.....	41
3.4.1	<i>Dokumentstudie</i>	42
3.4.2	<i>Observasjon</i>	42
3.4.3	<i>Intervju</i>	43
3.5	UTVALGET	44
3.6	INNSAMLINGSPROSESSEN.....	45
3.7	OPPGAVENS KVALITET OG METODEKRITIKK	46
3.7.1	<i>Reliabilitet</i>	46
3.7.2	<i>Validitet</i>	48
3.7.3	<i>Generaliserbarhet</i>	50
3.7.4	<i>Transparens</i>	50
3.7.5	<i>Metodetriangulering</i>	50
3.8	ETISKE HENSYN	51
3.9	ANALYSEN AV MATERIALET	52
4.	FAGLIG KONTEKST	54
4.1	VURDERING I SAMFUNNSKUNNSKAP	54
4.2	FAGFORNYELSEN	55
4.2.1	<i>Innhold og læringssyn</i>	55
4.2.2	<i>Struktur og fagspesifikk vurderingsomtale</i>	56
4.3	VURDERINGS- OG TILBAKEMELDINGSFORMER	57
5.	PRESENTASJON AV EMPIRI	59
5.1	LÆRERINFORMANTENE	59
5.2	VURDERINGSFORMER	60
5.2.1	<i>Vurderingsformer: Et lærerperspektiv</i>	61
5.2.2	<i>Vurderingsformer: Et elevperspektiv</i>	63
5.2.3	<i>Vurderingsformer: Samsvarer lærer- og elevperspektivet?</i>	65
5.3	TILBAKEMELDINGSFORMER	66
5.3.1	<i>Tilbakemeldingsformer: Et lærerperspektiv</i>	68
5.3.2	<i>Tilbakemeldingsformer: Et elevperspektiv</i>	71
5.3.3	<i>Tilbakemeldingsformer: Samsvarer lærer- og elevperspektivet?</i>	73
5.4	RAMMER FOR VURDERINGEN	74

5.5 VURDERING I SAMFUNNSFAG: FAGETS EGENART	76
5.6 VURDERING FOR LÆRING	77
5.6.1 Vurdering for læring: Et lærerperspektiv	78
5.6.2 Vurdering for læring: Et elevperspektiv	80
5.6.3 Vurdering for læring: Samsvarer lærer- og elevperspektivet?	81
6. DRØFTING	83
6.1 VURDERINGS- OG TILBAKEMELDINGSFORMER I SAMFUNNSKUNNSKAP	84
6.2 KAN DEN RAPPORTERTE VURDERINGSPRAKSISEN SIES Å VÆRE LÆRINGSFREMMENDE? ...	85
6.2.1 Inside the Black Box: Hva finner jeg i mitt materiale?	86
6.2.2 Elevenes opplevelse av vurderingspraksisen	89
7. AVSLUTNING OG KONKLUSJON	91
LITTERATURLISTE	93
VEDLEGG	99
Vedlegg 1. Intervjuguide: lærere	
Vedlegg 2. Spørreundersøkelse: elever	
Vedlegg 3. Informasjonsskriv til skolene	

Tabelloversikt

Tabell 1 Datamateriale	52
Tabell 2 Vurderingsformer.....	57
Tabell 3 Tilbakemeldingsformer	58
Tabell 4 Prøveplan for samfunnsfag	63
Tabell 5 Hvor mange ganger i løpet av det siste halvåret har du i samfunnsfag blitt vurdert ut fra disse vurderingsformene?	64
Tabell 6 Ranger fra best (1) til dårligst (6) hvor godt du liker disse vurderingsformene i samfunnsfag.	64
Tabell 7 Hvor mange ganger i løpet av det siste halvåret har du fått disse tilbakemeldingene på arbeidet ditt i samfunnsfag?.....	71
Tabell 8 Ranger fra best (1) til dårligst (6) hvor godt du liker å få disse tilbakemeldingene på arbeidet ditt i samfunnsfag.	72
Tabell 9 Hvilket alternativ beskriver best hva du synes om vurderingen du får i samfunnsfag?	80
Tabell 10 Synes du vurderingen du får i samfunnsfag er hensiktsmessig/nyttig?	81

1. Innledning

Målet mitt for forskningsprosjektet har vært å kunne fortelle noe om hvordan vurderingspraksisen i samfunnskunnskap er, men også noe om hvordan den kan eller bør være. Jeg har derfor valgt å skrive en profesjonsrelevant oppgave som faglig kan plasseres innenfor samfunnsfagdidaktikk. Ved å rette blikket mot faktisk vurderingspraksis og eventuelle muligheter for å utvikle denne, vil mitt bidrag på feltet forhåpentligvis kunne gi noen implikasjoner for fellesfaget samfunnskunnskap i videregående skole.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Som elev i videregående skole opplevde jeg vurderingspraksisen i samfunnsfag som ensidig og forutsigbar. Forutsigbarhet kan i og for seg være en trygghet i elevers skolehverdag, også når det gjelder vurderingspraksisen, men ikke nødvendigvis når forutsigbarheten skyldes mangel på variasjon. I løpet av mine fem år på lektorstudiet er jeg blitt introdusert for teori, forskning og praksis som viser viktigheten av en variert, tilpasset og læringsfremmende vurderingspraksis. Mine erfaringer og åpenbaringer har gjort vurdering i skolen til et interesseområde for meg, både fordi jeg ønsker å lære mer om det og fordi jeg ønsker å skape en best mulig vurderingspraksis for mine elever i framtiden.

1.2 Presentasjon av problemstilling

Oppgaven tar for seg vurderingspraksisen i fellesfaget samfunnskunnskap, med et særlig fokus på forekomsten av ulike vurderings- og tilbakemeldingsformer. Jeg undersøker vurderingspraksisens kjennetegn gjennom en bred metodisk tilnærming, som innebærer både et lærer- og et elevperspektiv på vurderingspraksisen. Det finnes mye forskning på vurdering i skolen, men lite av denne forskningen undersøker konkrete vurderings- og tilbakemeldingsformer, særlig ikke innenfor samfunnskunnskap spesifikt. Jeg hadde derfor i utgangspunktet et ønske om å undersøke hvilke vurderings- og tilbakemeldingsformer elevene ble eksponert for i faget. Grunnet en del utfordringer tilknyttet den opprinnelig planlagte metoden for å undersøke nettopp dette, ble problemstillingen revidert i flere omganger. Den gikk derfor fra å være svært konkret, og kun undersøke forekomsten av ulike vurderings- og tilbakemeldingsformer, til å bli mer generell og åpen. Oppgavens problemstilling lyder:

Hva kjennetegner lærernes bruk av og erfaringer med vurderings- og tilbakemeldingsformer i samfunnskunnskap, og hvordan opplever elevene vurderingspraksisen?

For å besvare problemstillingen benytter jeg som nevnt både et lærer- og et elevperspektiv på dette. Disse perspektivene vil sammenlignes i den grad dette er mulig, og jeg vil på denne måten forsøke å gi et mer helhetlig bilde av hva som kjennetegner den faktiske vurderingspraksisen i fellesfaget samfunnskunnskap. Videre vil dette bildet forhåpentligvis bidra til å kunne besvare følgende forskningsspørsmål:

Hvordan er samsvaret mellom teori om og retningslinjer for læringsfremmende vurdering og faktisk vurderingspraksis i faget?

På bakgrunn av Utdanningsdirektoratet og tidligere forsknings fokus på vurderingspraksisen som en viktig arena for læring, samt min egen interesse for dette, har jeg valgt å stille også dette spørsmålet i oppgaven. Å benytte en problemstilling og et videre forskningsspørsmål som begge er relativt vage, kan selvsagt komplisere drøftingen og oppgavens kvalitet. Samtidig mener jeg, som kommende lærer, at oppgaven har et potensial til å bidra med svært nyttig kunnskap på feltet.

1.3 Oppgavens oppbygging

Oppgavens hoveddel består av seks deler. Først presenteres teorien, deriblant tidligere forskning, jeg finner relevant for å besvare problemstillingen og det utdypende forskningsspørsmålet. Deretter redegjør jeg for den metodiske tilnærmingen til oppgaven i kapittel 3. Videre tar kapittel 4 for seg den faglige konteksten, nærmere bestemt hvilke rammer og forutsetninger som ligger til grunn for vurderingspraksisen i nettopp samfunnskunnskap. I kapittel 5 presenteres oppgavens empiriske grunnlag. Grunnet det brede og varierte metodeutvalget, har jeg valgt å presentere dataen tematisk, dette for å skape en bedre oversikt over og sammenheng mellom de ulike funnene. Jeg vil allerede i empiripresentasjonen drøfte noen av funnene i lys av den allerede presenterte teorien, slik at den etterfølgende drøftingsdelen (kapittel 6) kan presentere mer helhetlig bilde av

forskningsresultatene, og dermed også besvare oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål mer tydelig. Avslutningsvis vil jeg oppsummere forskningsfunnene og forsøke å gi en konklusjon basert på drøftingen av disse.

2. Teori

Dette kapittelet tar for seg teori relevant for elevvurdering i samfunnskunnskap, men også for elevvurdering i skolen generelt. Jeg har valgt å dele kapittelet inn i fire hoveddeler. I den første delen tar jeg for meg vurderingsbegrepet for avklaring og avgrensning. Jeg vil her gjøre rede for hva elevvurdering er og består av, samt hvilke formål og funksjoner vurdering i skolen kan og skal ha. Her er det også naturlig å trekke inn Utdanningsdirektoratets nasjonale satsing «Vurdering for læring», som er blitt et velkjent begrep innenfor didaktikken, og som danner et prinsipielt grunnlag for mye av det som skjer i dagens skole. Den andre delen fokuserer på ulike læringsteorier og -syn, som fra tidlig av har hatt, og fortsatt har, betydning for utarbeidelsen av styringsdokumenter, planlegging av undervisning og selve vurderingspraksisen i skolen. I den tredje delen tar jeg for meg tidligere forskning på vurdering, mens jeg i det fjerde og siste delkapittelet utdyper den benyttede teoriens relevans for oppgavens problemstilling. Målet med kapittelet er å kunne begrunne forekomsten av ulike vurderings- og tilbakemeldingsformer teoretisk, og dermed danne et teoretisk grunnlag for problemstillingen min.

Jeg omtaler kun de delene av styringsdokumentene som handler om, eller finnes relevant for, elevvurdering i fellesfaget samfunnskunnskap i videregående skole. Læreplan- og lovverk som teoretisk grunnlag er altså spesifikt rettet mot videregående opplæring, mens mye av forskningen, læringssyn og -teorier omfavner vurdering generelt. De fagspesifikke forutsetningene for vurdering, samt de relevante vurderings- og tilbakemeldingsformene, leses mer om i kapittel 3.

2.1 Vurdering

Vurdering er et mye omdiskutert begrep innenfor skolen, særlig når det gjelder hvilken funksjon vurderingen har og skal ha. Definisjoner av vurderingsbegrepet er gjerne preget av nettopp hvilken forståelse en har av vurderingens tiltenkte funksjon. Skolens rammeverk er omfattende, og både ledelsen og lærerne har en rekke lover, forskrifter og planer å forholde seg til i organiseringen og gjennomføringen av alt som skjer i skolen. Lovene og forskriftene skal sikre at rettigheter ivaretas, samt at plikter og ansvar overholdes. I tillegg kommer Utdanningsdirektoratet med anbefalinger for vurderingspraksisen.

Forskrift til opplæringsloven fastslår at elever i skolen har rett til vurdering. Denne retten innebærer: «... ein rett til undervegsvurdering og sluttvurdering og ein rett til dokumentasjon av opplæringa.» (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 3-1). Forskriften sier også at elever skal ha kjennskap til hva som er mål for opplæringen, hva som vektlegges i vurderingen og hva som er grunnlaget for vurderingen av deres kompetanse (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 3-1). Skolen er med andre ord lovpålagt å vurdere elevene i skolen, og vurderingen skal være preget av åpenhet rundt mål og vurderingskriterier.

2.1.1 Hva er elevvurdering?

Begrepene vurdering og evaluering kan ofte brukes om hverandre, og det kan virke utydelig hva som ligger i begrepene og hvordan å skille dem fra hverandre. Opprinnelig innebærer begge begrepene å sette en verdi på noe (Høihilder, 2008, s. 8). Slektskapet mellom begrepene gjør at noen definisjoner bærer preg av nettopp dette. Høyskolelektor Per Lauvås peker på vurdering som et verktøy for måling og å fastsette en verdi på noe, i likhet med begrepet evaluering:

«Vurdering er altså noe mer enn å framskaffe beskrivelser/dokumentasjon. Dette materialet skal settes opp mot en eller annen målestokk for hva som er ønskelig, nødvendig eller ettertraktelsesverdig. Begrepene «evaluering» og «vurdering» er nettopp dette – å sette verdi på hvor godt/verdifulle objektet er.» (Lauvås, 2018, s. 24).

I skolesammenheng er det vanlig å snakke om *evaluering* på systemnivå og *vurdering* på individnivå (Lauvås, 2018, s. 23). Begrepene er altså forbeholdt henholdsvis det å undersøke for eksempel en læreplan eller en institusjons kvalitet, og det å vurdere elevs kompetanse og læringsutbytte (Slemmen, 2010, s. 30). Ifølge høyskolelektor Roar Engh handler elevvurdering om å vurdere hva eleven har lært ut fra mål: «Vi kan si at elevvurdering er den virksomheten i skolen som går ut på at lærere eller elever vurderer den læringen som har skjedd til nå, og hva elevene bør gjøre for å nå oppsatte mål på best mulig vis.» (Høihilder, 2008, s. 6). Denne definisjonen viser til en tanke om at vurderingen skal brukes som et verktøy for både kartlegging og videre læring. Vurderingen skal med andre ord peke både bakover og framover. Engh sier dette om vurderingens omfang: «Elevvurdering omfatter alle

undervisningsaktiviteter som har til hensikt å kartlegge elevenes kunnskaper og kompetanse.» (Høihilder, 2009, s. 7).

En mer prosess- og læringsorientert definisjon av vurdering i skolen er professor i pedagogikk Kari Smiths: «Vurdering er en gruppe prosesser som vi bruker når vi prøver å forstå og trekker slutninger om elevenes læringsprosesser, fremgang og læringsutbytte.» (Smith, 2009, s. 24). Denne forståelsen av vurdering fokuserer ikke utelukkende på kartlegging eller måling av *hva* elevene har lært, men også *hvordan* de lærer. Alle de nevnte definisjonene beskriver sider ved vurdering i skolen, da vurdering handler om, og kan medvirke til, både kontroll og læring (Slemmen, 2010, s. 27).

2.1.2 Vurderingens formål og funksjon

Vurderingens formål i skole- og undervisningssammenheng kan sies å være todelt. Mens vurdering på den ene siden innebærer behovet for å teste, kartlegge og kontrollere elevenes kunnskapsnivå, kan det på den andre siden fungere som et verktøy for økt læringsutbytte i fag. Disse vurderingsformålene trenger ikke nødvendigvis å utelukke hverandre (Slemmen, 2010, s. 27). Det er gjennom tidene blitt benyttet flere ulike begreper for å beskrive disse hovedformålene. I 1967 innførte Michael Scriven termene *formativ* og *summativ evaluering* i forbindelse med evaluering av læreplaner og undervisning. Begrepene ble først tilknyttet elevvurdering av Benjamin Bloom i 1969 (Black & Wiliam, 2003, s. 623). «Formativ» og «summativ» viser ikke til vurderingen i seg selv, men til vurderingens *funksjon*. Mens den formative evalueringen er prosessorientert og har forbedring som formål, er den summative evalueringen i all hovedsak resultatorientert (Black & Wiliam, 2003, s. 623).

Slik vi så innledningsvis i kapittelet, fastslår forskriften til opplæringsloven at elever i videregående skole har rett på både underveis- og sluttvurdering. Underveisvurderingen har ifølge forskriften som formål å fremme læring (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 3-2) og skal brukes som et redskap i læringsprosessen (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 3-11). Sluttvurderingen skal gi informasjon om elevens kompetanse, basert på læreplanens kompetansemål, ved endt opplæring (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 3-17). Underveisvurderingen skal gi eleven mulighet til å forbedre sin kompetanse underveis i

opplæringen, og den kompetansen eleven viser underveis skal være *en del av* vurderingsgrunnlaget ved fastsetting av standpunktkarakteren i faget (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 3-16). Underveisvurderingen skal altså være formativ, mens sluttvurderingen er rent summativ. Formativ vurdering kan inneholde summative prøver for kartlegging og videre læring, men en sluttvurdering består kun av en beskrivende tallkarakter og har ikke som formål å fremme læring (Slemmen, 2010, s. 60).

I faglitteraturen i dag brukes ofte termene «vurdering av læring» og «vurdering for læring» når det er snakk om vurderingens formål. Vurdering av læring sidestilles gjerne med summativ vurdering og sluttvurdering, mens vurdering for læring brukes om vurderingen med et formativt formål (Slemmen, 2010, s. 60-61). Vurderingen i skolen har altså to hovedformål: Vurdering *av* læring, som gir informasjon om elevens måloppnåelse etter endt opplæring, og vurdering *for* læring, som betegner vurderingen som fremmer elevenes læring og utvikling (Slemmen, 2015, s. 62). I en vurderingspraksis hvor begge disse formålene hensyntas og oppnås, vil vurderingens funksjoner være både kontroll og læring (Slemmen, 2015, s. 27).

2.1.3 Vurdering for læring

«All vurdering som gis underveis i opplæringen og som bidrar til å fremme læring – det er vurdering for læring.» (Hopfenbeck, 2016, s. 24). Slik beskriver Utdanningsdirektoratet det omdiskuterte begrepet vurdering for læring i sin nasjonale satsing med samme navn: «Vurdering for læring». Satsingen startet i 2010 og bygger på forskning som viser at vurderingspraksisen spiller en viktig rolle for elevers læringsutbytte (Utdanningsdirektoratet, 2015f). Utdanningsdirektoratet ønsket med satsingen å rette fokus mot underveisvurdering med læring som mål, derav navnet «Vurdering for læring» (Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 3). Dette fokuset skal blant annet bidra til å styrke sammenhengen mellom underveisvurdering og sluttvurdering i skolen, slik at disse ikke praktiseres som to uavhengige vurderingsformer (Utdanningsdirektoratet, 2015f). Direktoratets arbeid med å bedre vurderingspraksisen tar utgangspunkt i de fire prinsippene for god underveisvurdering som står nedfelt i forskrift til opplæringsloven. Disse sier at elever lærer best når de:

- forstår hva de skal lære, og hva som er forventet av dem
- får tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller presentasjonen
- får råd om hvordan de kan forbedre seg

- er involvert i eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere eget arbeid og utvikling

(Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 4)

I analysen av vurderingsinformasjonen er det altså viktig å se på hvor eleven er i læringen, hvor eleven skal, og hvordan eleven på best mulig måte kommer seg dit, og eleven skal involveres i denne prosessen (Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 3).

Et lignende prosessorientert syn på vurdering og læring finner vi igjen hos flere teoretikere og forskere. Blant faktorene som må på plass for å oppnå det den newzealandske utdanningsforskeren John Hattie beskriver som vellykket læring, er tydelige læringsmål og hensiktsmessige tilbakemeldinger som er rettet mot elevenes nivå og læringsprosess (Hattie, 2013, s. 295). Hattie understreker, i likhet med Utdanningsdirektoratets satsing, nødvendigheten av at både lærer og elev er klar over hvor eleven er i sin læringsprosess, hvor de skal og hvordan de skal komme seg dit (Hattie, 2013, s. 295). Også de britiske professorene Paul Black og Dylan Wiliam (1996) vektlegger vurderingens mulige bidrag til å lukke «gapet» mellom elevenes eksisterende og ønskede nivå:

«... in order to serve a formative function, an assessment must yield evidence that ... indicates the existence of a gap between actual and desired levels of performance, and suggests actions that are in fact successful in closing the gap.» (Wiliam & Black, 1996, s. 543).

Paul Black og hans medforfattere (2003) mener at vurderingen kan føre til økt læringsutbytte dersom informasjonen den gir kan brukes, av læreren eller av elevene selv, til å tilpasse undervisnings- og læringsaktiviteter etter hvor elevene befinner seg i læringsprosessen (Black, Harrison, Lee, Marshall & Wiliam, 2003, s. 2). Først når både vurderingens formål og vurderingens *faktiske effekt* er formativ, kan vurderingen sies å være formativ (Wiliam & Black, 1996, s. 544). Vurdering for læring er et prinsipp som skal ligge til grunn for all vurdering gjennom hele året, ikke en entydig teoretisk oppskrift. Prinsippet og vurderingspraksisen i seg selv kan ikke forstås som noe statisk, men som noe som stadig utvikler seg. (Engh & Dobson, 2010, s. 38).

Ifølge Roar Engh og professor i pedagogikk Stephen Dobson (2010) er vurderingsformen utslagsgivende for hvorvidt vurderingen har en formativ effekt eller ikke. De hevder at læringsutbyttet av skriftlige prøver ofte er begrenset, ettersom at spørsmålene er utarbeidet for å teste elevenes hukommelse heller enn deres kompetanse. Når elevene må være såkalte svarjegere, det vil si å finne svarene i lærebøkene, er det elevene med best hukommelse som presterer best på slike prøver. Testing, slik Engh og Dobson beskriver det her, bidrar ikke til økt læringsutbytte og kompetanse, slik vurdering for læring skal gjøre (Engh & Dobson, 2010, s. 38).

2.1.4 Egenvurdering

Eleven som aktiv medspiller i læringsprosessen er ifølge pedagog Trude Slemmen (2010) den største forskjellen mellom vurdering av og for læring. Det å utarbeide individuelle læringsmål, bidra i utformingen av kriterier, prøver og oppgaver, samt arbeide med egenvurdering, er blant aktivitetene hun trekker fram som eksempler på elevmedvirkning (Slemmen, 2010, s. 65).

Egenvurdering er ifølge forskrift til opplæringsloven en naturlig del av underveisvurderingen: «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 fagleg utvikling.» (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 3-12). Utdanningsdirektoratets prinsipper for opplæringen sier at: «Elevane skal kunne delta i planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringa innanfor ramma av lov og forskrift, medrekna læreplanverket.» (Utdanningsdirektoratet, 2015d). Prinsippene påpeker også at elevmedvirkning bidrar til at elevene blir mer bevisste i egne læringsprosesser og kan oppnå økt læringsutbytte (Utdanningsdirektoratet, 2015d).

Opplæringsloven gir altså elevene rett til å være aktive deltakere i egen læringsprosess og i vurderingen. Ifølge Dobson & Engh (2010) er dette en nødvendig forutsetning for å lykkes i vurderingspraksisen. Aktiviteter de trekker frem som viktige for elevene å delta i er fastsetting av egne læringsmål og kjennetegn på måloppnåelse, samt egen- og hverandrevurdering. Aktiviteter som fremmer dialog mellom elevene og læreren er viktige for å forstå hvor

elevene befinner seg i læringsprosessen, både når det gjelder kompetansenivået deres og læringsstrategiene de bruker (Engh & Dobson, 2010, s. 42). Elevene skal i langt større grad nå enn før delta aktivt i vurderingspraksisen, da blant annet vurderingsforskriften ikke bare oppfordrer til, men også pålegger dette. Det er derfor viktig at læreren tar eleven med i både planleggingen av, gjennomføringen av og etterarbeidet med vurderingen, og at vurderingen foregår også på elevenes premisser. På denne måten kan elevenes ståsted i egen læringsituasjon tas hensyn til, og vurderingen bidra til at eleven kommer seg videre i denne (Engh & Dobson, 2010, s. 42-43).

Smith (2009) hevder at elevene oppnår størst læringsutbytte ved å ta aktivt del i vurderingen (Smith, 2009, s. 37). Elevaktivitet og -involvering gjennom egen- og hverandrevurdering bidrar til at eleven utvikler egen vurderingskompetanse og får en dypere forståelse av oppgaven og læringsmålet. I tillegg vil eleven kunne være aktiv gjennom hele læringsprosessen, da egen- og hverandrevurdering styrker forholdet mellom vurdering og undervisning når vurderingen blir en del av undervisningen (Smith, 2009, s. 36). Aktiviteter som egen- og hverandrevurdering, som lar eleven medvirke i vurderingspraksisen og styrke egen vurderingskompetanse, kan kalles vurdering *som læring* (Smith, 2009, s. 13).

Black og Wiliam (1998) sier at egenvurdering ikke må anses som en interessant valgmulighet i vurderingspraksisen, men som en essensiell del av den (Black & Wiliam, 1998, s. 54-55). For at den formative vurderingen skal være produktiv, må elevene trenes til å vurdere seg selv. På denne måten kan de få en nødvendig forståelse av læringens hensikt, og deretter gjøre de tiltakene som trengs for å oppnå læringsmålene (Black & Wiliam, 2010, s. 85).

2.1.5 Tilbakemelding

Med «tilbakemelding» menes både lærerens tilbakemeldinger til eleven og elevens tilbakemelding til læreren som en del av læringsprosessen og vurderingspraksisen (Nordahl & Hansen, 2012, s. 23-24), hvorav førstnevnte er hovedfokus og relevant for problemstillingen og teori grunnlaget i denne oppgaven. Forskrift til opplæringsloven sier at elevene har rett på gode tilbakemeldinger og veiledning i vurderingen (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 3-2). Det er også nedfelt i loven at veiledning som forteller eleven noe om kompetansen og hvordan

å utvikle denne, er en del av undervisvurderingen (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 3-11).

«Feedback can only build on something; it is of little use when there is no initial learning or surface information. Feedback is what happens second, is one of the most powerful influences on learning, too rarely occurs, and needs to be more fully researched by qualitatively and quantitatively investigating how feedback works in the classroom and learning process.» (Hattie & Timperley, 2007, s. 104).

John Hattie og Helen Timperley, professor ved universitetet i Auckland, (2007) definerer tilbakemelding, eller «feedback», som informasjon gitt av en *agent* som en «konsekvens» av elevens prestasjon eller forståelse. Både læreren, medelever og eleven selv kan opptre som agenter i feedback-prosessen (Hattie & Timperley, 2007, s. 81). For at feedback skal være effektiv, må den rettes mot en læringskontekst, og den må gi oppgave- og prosessorientert informasjon med formålet å fylle gapet mellom hva som er forstått og målet for forståelse (Hattie & Timperley, 2007, s. 82). Feedback må ifølge Hattie og Timperley besvare følgende tre spørsmål: Hvor eleven skal, hvor eleven står i læringsprosessen og hvordan eleven skal komme seg dit (Hattie & Timperley, 2007, s. 86). Disse tre trinnene kan vi kjenne igjen fra Utdanningsdirektoratets tidligere nevnte satsing, *Vurdering for læring*, som anerkjenner viktigheten av de samme punktene i analysen av vurderingsinformasjonen. Hattie og Timperley (2007) definerer *vurdering* som aktiviteter som gir læreren grunnlag for feedback i henhold til de tre spørsmålene. Vurderingsoppgaver må derfor utarbeides med hensyn til feedback, framfor å teste og gradere elevenes kunnskapsnivå (Hattie & Timperley, 2007, s. 101). Etersom at effektiv feedback er et mål i seg selv, må også vurderingens formål være å identifisere og redusere gapet mellom elevenes nåværende status og læringsmålet (Hattie & Timperley, 2007, s. 102). Det er utfordrende å dokumentere den faktiske frekvensen av tilbakemeldinger gitt i klasserommet, men frekvensen er uten tvil for lav (Hattie & Timperley, 2007, s. 100), dette til tross for at tilbakemeldinger er den andre mest effektive påvirkningskraften på læring (Hattie, 2013, s. 267).

«To qualify as feedback, as well as alerting us to the existence of a gap, the information must actually be useful in closing the gap between actual and desired levels of performance.» (William & Black, 1996, s. 543). Denne definisjonen av tilbakemeldinger peker, i likhet med

flere av beskrivelsene av formativ vurdering, på viktigheten av å hjelpe eleven fra aktuelt ståsted til ønsket ståsted i læringsprosessen. Black og Wiliam sier selv at: «The two concepts of formative assessment and of feedback overlap strongly.» (Black & Wiliam, 1998, s. 47). Sett i lys av den allerede presenterte teorien, kan vi altså se likhetstrekk mellom synet på tilbakemeldinger og synet på vurdering generelt: Vurdering og tilbakemeldinger i en formativ vurderingspraksis har som formål å øke elevenes læringsutbytte.

Ikke bare tilbakemeldingenes formål, men også tidspunktet for tilbakemeldinger, er essensielt for vurderingens effekt. «Feedback må foregå mens den lærende er i prosess, og ikke når det er for seint å forbedre seg.» (Hartberg, Dobson & Gran, 2012, s. 35). En prøve etter endt tema i et fag er meningsløst, mener Black og Wiliam (2010), da det er for sent å arbeide med informasjonen vurderingen gir. Selv om slike prøver kan bidra med informasjon om elevenes læringsbehov, vil det ikke være nok tid til å handle etter denne informasjonen, og vurderingspraksisen kan dermed ikke sies å ha et formativt formål (Black & Wiliam, 2010, s. 87). En slik tankegang er i tråd med Utdanningsdirektoratets tidligere siterte prinsipper for god underveisvurdering, som sier at gode tilbakemeldinger, og arbeidet med disse, skal være integrert i underveisvurderingen. Utdanningsdirektoratet sier videre at fremovermeldinger, altså tilbakemeldinger som peker framover mot et læringsmål, må integreres i den daglige klasseromsundervisningen for å ha størst mulig effekt (Utdanningsdirektoratet, 2016a). Også Black og Wiliam anser såkalte fremovermeldinger som mest effektive for elevenes læring dersom disse gis ofte i undervisningen (Nordahl & Hansen, 2012, s. 27). Formativ vurdering kan forekomme hyppig i løpet av en vanlig undervisningsøkt, da det oppstår en rekke muligheter for å hente ut informasjon om elevenes ståsted i læringsprosessen, og for å gjøre tiltak i henhold til denne informasjonen (Black et al., 2003, s. 2). Basert på den presenterte teorien, samt Utdanningsdirektoratets anbefalinger og føringer, inngår altså den daglige vurderingen i klasserommet, i underveisvurderingen.

Opplæringsloven gir, som vi har sett tidligere, en god del retningslinjer for vurderingen og tilbakemeldingers formål. Det er derimot få lovmessige føringer på hvilke tilbakemeldingsformer som skal og bør benyttes i underveisvurderingen. Forskrift til opplæringsloven gir eleven rett til minst én samtale med kontaktlærer i løpet av et halvår. Samtalen skal fortelle noe om elevens utvikling i henhold til læreplanens kompetansemål for

faget, og den *kan* foretas i forbindelse med halvårsvurdering i faget (Forskrift til Opplæringsloven, §3-11). Halvårsvurderingen er å regne som en del av underveisvurderingen, og den skal veilede eleven i læringsprosessen. Eleven skal i videregående opplæring få skriftlig halvårsvurdering med karakter, hvor karakteren skal uttrykke elevens oppnådde kompetanse på det gitte tidspunktet. Det skal i tillegg, gjennom hele grunnopplæringen, gis halvårsvurdering *uten* karakter. Denne kan gis både skriftlig og muntlig (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 3-13).

Elevene har altså kun krav på en tallkarakter i forbindelse med halvårs- og sluttvurderingen. Det er likevel ikke uvanlig at elevene også i underveisvurderingen får tilbakemeldinger som inneholder en karakter. Forskerduoen Paul Black og Dylan Wiliam er blant de som har bidratt med litteratur om karakterbruk i skolen. De viser til forskning som sier at karakterer som eneste tilbakemelding ikke fører til økt læring: «Research studies have shown that, if pupils are given only marks or grades, they do not benefit from the feedback.» (Black & Wiliam, 2010, s. 86). Også Engh og Dobson hevder at tallkarakterer ikke øker elevens læringsutbytte, da de ikke viser til veien videre i læringsprosessen: «Karakterer er i seg selv ikke et hjelpemiddel til at elevene skal prestere bedre i neste omgang. En karakter er et summativt uttrykk, og kan vanskelig forstås som et element i det forskriften til opplæringsloven definerer som underveisvurdering.» (Engh & Dobson, 2010, s. 47).

Skriftlig respons på elevenes arbeid og prestasjoner er gjerne utfyllende og med beste hensikt. Likevel er det langt fra gitt at denne fører til videre læring for elevene, da eleven ikke nødvendigvis forstår alt ved lærerens respons, eller at responsen ikke i høy nok grad er relevant for elevens vei videre i læringsprosessen (Engh & Dobson, 2010, s. 44). Dobson og Engh (2010) sier videre at den skriftlige responsen ofte blir oversett dersom den inneholder en tallkarakter, da elever er mest opptatt av resultatet framfor veien videre. De mener videre at det å gi elevene en tallkarakter på et senere tidspunkt enn selve kommentaren til arbeidet kan rette elevens oppmerksomhet mot den konstruktive tilbakemeldingen, og i beste fall gjøre vurderingen nyttig i elevens læreprosess (Engh & Dobson, 2010, s. 45). Tilbakemeldingen kan utnyttes i kombinasjon med blant annet egen- og hverandrevurdering, noe som også kan gi elevene en bedre forståelse av lærerens vurdering, hvor de befinner seg i læringsprosessen og hvordan veien videre i denne ser ut (Engh & Dobson, 2010, s. 45).

Muntlig respons på elevenes arbeid kan ofte virke mer effektivt i læringsprosessen, da lærer og elev kan ha en dialog om vurderingen (Engh & Dobson, 2010, s. 45). Det er større muligheter for å oppklare misforståelser og å personliggjøre tilbakemeldingen, og dialogen kan styres i takt med også elevens tanker, forståelse og læringsbehov (Engh & Dobson, 2010, s. 45). Det å gi muntlige tilbakemeldinger til hver enkeltelev er derimot tidkrevende, og selv om egen- og hverandrevurdering ikke nødvendigvis har samme effekt som én-til-én-samtaler mellom elev og lærer, kan det være gode alternativer i etterkant av vurderingen (Engh & Dobson, 2010, s. 45).

2.2 Læringssyn og -teorier

Vurderingen skal på den ene siden fremme læring, og på den andre siden måle hva elevene har lært ut fra læreplanens kompetansemål (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 3-2; §3-17). For å kunne snakke om hvordan vurderingspraksisen skal bidra til økt læringsutbytte for elevene, må vi også snakke om hva læring er og hvordan elever lærer. Dette, som det meste annet, finnes det en rekke forståelser av og meninger om, men disse kan heldigvis (stort sett) kategoriseres og knyttes til mer eller mindre overordnede kunnskaps- og læringssyn. Vi skal nå se på læringsbegrepet og noen teorier om dette, hvorav samtlige kan knyttes opp mot vurderingens formål og vurderingspraksisen i dagens skole.

2.2.1 Hva er læring?

I litteraturen defineres ofte «læring» som endringer i atferd som følge av stimulering eller erfaring (Bråten, 2002, s. 103). Læring kan derimot også være ubevisst, og Ivar Bråten, professor i pedagogisk psykologi, argumenterer for at en mer dekkende definisjon av læringsbegrepet er: «den eller de stimulus- og erfaringsbaserte prosesser som fører til endringer i atferd eller opplevelse» (Bråten, 2002, s. 103). Mens den første definisjonen beskriver læring som et produkt, viser den siste til læring som en prosess. En slik prosessorientert definisjon av læring er å finne innenfor den kognitive læringsteorien (Bråten, 2002, s. 103). Læring kan også sies å være sterkt tilknyttet kommunikasjon. Sett fra et sosiokulturelt perspektiv, oppstår læring gjennom samtale og interaksjon med mennesker og

omverdenen (Bråten, 2002, s. 46). Begrepet læring kan altså innebære både et individuelt og et sosialt aspekt, en todeling jeg videre vil redegjøre nærmere for.

2.2.2 Kognitiv læringsteori

Kognitiv læringsteori anser kunnskap som konstruert av individet selv (Smith, 2009, s. 14). Kognitivismen forstår læring med utgangspunkt i menneskets indre, kognitive prosesser (Lyngsnes & Rismark, 2015, s. 61). Læring er videre noe individuelt anliggende, noe individet selv konstruerer og utvikler ved hjelp av sine kognitive prosesser (Lyngsnes & Rismark, 2015, s. 77).

Elevvurdering sett i lys av kognitiv læringsteori vil bære preg av synet på eleven som et aktivt, selvstendig og meningssøkende individ. Vurderingen skal ta hensyn til elevens ståsted, og med et fokus på blant annet metakognisjon og selvregulering bør veiledning, underveisvurdering og egenvurdering inngå som naturlige deler av vurderingspraksisen (Smith, 2009, s. 14-15). Forståelsen av læring som endring i indre mentale prosesser kan også utvides til å gjelde sosiale relasjoner. Når i tillegg konteksten vektlegges, vil relasjonen mellom elev og lærer anses som viktig i læringssituasjoner. Relasjonen bør gjenspeile tanken om at læring oppnås som en kombinasjon av indre, mentale prosesser og ytre påvirkning, altså i samspill med omgivelsene (Smith, 2009, s. 15). Formative vurderings- og tilbakemeldingsformer, som har tydelig sammenheng med konteksten, er ifølge kognitiv tenkning viktig (Smith, 2009, s. 15).

Metakognisjon, som ifølge kognitiv læringsteori er et mål for og en del av læringsprosessen, regnes som kunnskap om og kontroll av ens egne kognitive system (Bråten, 1996, s. 74). Metakognisjon kan være både *deklarativ* og *prosedural*. Mens den deklorative metakognisjonen innebærer å ha kunnskap om egen kognisjon, viser den prosedurale metakognisjonen til effektiv bruk av denne kunnskapen. (Bråten, 2002, s. 117-118).

2.2.3 Konstruktivistisk læringsteori

En konstruktivistisk læringsteori vektlegger individets konstruksjon av mening og forståelse ved hjelp av egne kognitive strukturer (Buland, Mathiesen, Mordal, Finne, Aaslid & Dahl,

2011, s. 32). Grunnlaget for kunnskapskonstruksjon og -utvikling er ifølge et konstruktivistisk kunnskapssyn individets tidligere erfaringer, ferdigheter, forståelse og holdninger (Koritzinsky, 2014, s. 33). Teorien sier at læring oppstår ved å knytte læringen til individets tidligere erfaringer og forståelse, og gjennom aktivitet og tilpassing (Koritzinsky, 2014, s. 33). Dersom en tillegger det sosiale samspillet betydning for læringsprosessen, snakker vi om *sosial konstruktivisme*. Det sosialkonstruktivistiske læringssynet peker på elevaktivitet og samhandling med omgivelsene, medelever og læreren som avgjørende for den individuelle konstruksjons- og læringsprosessen (Koritzinsky, 2014, s. 34).

2.2.4 Sosiokulturell læringsteori

Et sosiokulturelt læringssyn anser kunnskaper og ferdigheter som noe i stadig utvikling (Bråten 2002, s. 47). Kunnskaper og utviklingen av disse er videre situasjonsbetinget, hvilket betyr at kunnskaper og ferdigheter innenfor ett område ikke nødvendigvis forteller noe om individets generelle intellektuelle utvikling. Læring oppstår, ifølge sosiokulturelt læringssyn, i en sosial situasjon og i samspill med omgivelsene og menneskene rundt den lærende (Bråten, 2002, s. 54). Læringsteorien vektlegger aktivitet og veiledning som viktige faktorer i læringsprosessen (Bråten, 2002, s. 53-54). Alle individer har et potensial til å lære, men tilegnelsen av kunnskap skjer gradvis og i ulikt tempo (Bråten, 2002, s. 54).

Sosiokulturell læringsteori knyttes ofte til den russiske psykologen Lev Vygotsky. Blant Vygotskys hovedpoeng er at individets mentale funksjoner har sin opprinnelse i sosial aktivitet (Moll, 1990, s. 113). I skolesammenheng står særlig det Vygotsky kalte *den proksimale utviklingssonen* sentralt. Denne sonen representerer avstanden mellom hva eleven kan klare på egen hånd og hva eleven kan klare med bistand fra en voksen eller mer kompetent veileder (Vygotsky, 1978, 2. 86). Veilederen kan i dette tilfellet også være det Vygotsky refererer til som en «mer kompetent medelev», da samarbeid med jevnaldrende også kan bidra til økt læringsutbytte og mental utvikling (Vygotsky, 1978, s. 86). Det er ofte elevens *aktuelle utviklingsnivå*, altså den fullførte utviklingen og de ferdige kunnskapene, som antas å indikere elevens mentale nivå ved klassisk kunnskapstesting (Vygotsky, 1978, s. 85). For å få kunnskap om elevens faktiske mentale utvikling, kreves en kartlegging av både det aktuelle utviklingsnivået og den proksimale utviklingssonen. (Vygotsky, 1978, s. 87). Teorien om den proksimale utviklingssonen trekker fram læreren som ansvarlig for elevens

læringsprosess, og eleven er mer eller mindre avhengig av læreren som kompetent veileder for å bevege seg utenfor sonen eleven befinner seg i:

«Når pedagogen er klar over, hvilke handlinger et barn kan utføre med en voksens hjelp, og hvilke muligheter der følgelig finnes i «den næstfølgende utviklingszone», så er han ikke blot i stand til at forudse sine elevers fremtidige psykiske modning men også til rationelt at påvirke denne proces og føre den psykiske utvikling tilbake til et videnskabeligt grundlag.» (Vygotsky, 1974, s. 453).

Elevens kognitive prosesser kan ikke anses som ferdigutviklet, og det er viktig å ikke utelukkende teste elevens selvstendige prestasjoner, da disse kun viser til elevens aktuelle utviklingsnivå (Bråten, 1996, s. 33). Elevvurdering i form av kunnskapstesting er altså ikke i tråd med sosiokulturell læringsteori, da teorien anerkjenner elevens utviklingspotensial. Vurderingen i skolen må ifølge Vygotskys læringssyn ha som formål å øke elevens læringsutbytte, ikke kontrollere kunnskapsnivået. Vygotsky og hans sosiokulturelle læringssyn taler for en vurderingspraksis hvor blikket er rettet framover: «Pedagogiken må orientere sig mod morgendagen i barnets utvikling og vende sig bort fra gårsdagen. Først da vil den kunne vække de utviklings-processer til live, som ligger i den nærmeste utviklings zone.» (Vygotsky, 1982, s. 290).

Ikke ulikt Vygotskys syn på viktigheten av læreren som veileder i elevens læringsprosess, er Jerome Bruners «scaffolding»-prinsipp. «Scaffolding», eller *stillasbygging* oversatt til norsk, innebærer at en mer moden eller kompetent person bygger et «stillas» rundt den lærende, slik at den lærende får nødvendig støtte (Bråten, 2002, s. 61). I overført betydning vil veiledning som et «stillas» innebære at læreren gir eleven tilstrekkelig med støtte i læringsprosessen, for deretter å fjerne «stillaset» når eleven kan stå på egne ben i den gitte delen av læringsprosessen. Stillasprinsippet er på den ene siden metaforisk, og ikke i utgangspunktet rettet mot skole og undervisningspraksis, men på den andre siden svært overførbart og vitner om et syn på veiledning tilnærmet Vygotskys (Bråten, 2002, s. 61-62).

2.2.5 Læringssyn i dagens vurderingspraksis

Professor i pedagogikk Olga Dysthe argumenterer for at vurderingspraksisen i skolen henger tett sammen med teorier om læring: «Vurdering blir ofte diskutert lausrive frå kva læringssyn og elevsyn som ligg til grunn for undervisningspraksisen. Det viser ei manglande forståing av den nære samanhangen mellom dei.» (Dysthe, 2008, s. 17). Tradisjonelt sett har vurderingspraksisen i skolen vært preget av mer eller mindre ren kunnskapstesting, noe som hovedsakelig tar hensyn til hvor mye eleven kan i den gitte situasjonen. En slik vurderingspraksis er ikke forenelig med et kognitivt eller sosiokulturelt læringssyn, som mener at prøver som tester kunnskap og hukommelse ikke er dekkende for det som er viktig å lære i skolen (Dysthe, 2008, s. 17). Dysthe viser i artikkelen hennes til den amerikanske professoren Lorrie Shepard, som mener at den tradisjonelle kunnskapstesting har båret tydelig preg av det behavioristiske læringssynet som rådet i samtiden, men at det i nyere tid er et dårligere samsvar mellom rådende læringssyn og faktisk vurderingspraksis. Til tross for at skolens læringssyn i dag baseres på kognitive, konstruktivistiske og sosiokulturelle teorier, preges fortsatt vurderingspraksisen av motsettende, «utgåtte» læringssyn (Dysthe, 2008, s. 17). Læringsteori bør prege vurderingsformene i skolen, men det må være samsvar mellom teori og praksis. For at det skal være samsvar mellom dagens læringssyn og vurderingspraksis, må det fokuseres på tettere kobling mellom vurderingsoppgaver og læringsmål, elevinvolvering i form av egen- og hverandrevurdering, og ikke minst vurdering for læring (Dysthe, 2008, s. 17).

Smith (2009) viser til en historisk sammenheng mellom vurderingspraksis og kunnskaps- og læringssyn i overgangen fra muntlig til skriftlig vurderingstradisjon (Smith, 2009, s. 83-84). Hun mener at denne overgangen representerer et skifte i kunnskapssyn fra kunnskap som meningsbrytning til kunnskap som gitt, og at vi står overfor samme dualisme i dagens vurderingspraksis, til tross for at både læreplaner og vurderingsformer er å anse som ideologiske styringsdokumenter (Smith, 2009, s. 84). Denne dualismen tar også Paul Black og Dylan Wiliam opp i sin forskning på elevvurdering. De hevder at det lett kan oppstå forvirring i en vurderingspraksis som må tjene både summative og formative formål. For å unngå at formative formål taper verdi og fokus til fordel for summativ dominans, er det avgjørende å strebe etter en fornuftig balanse mellom disse formålene (Black & Wiliam, 1998, s. 59).

Ulike typer læringssyn vil altså i stor grad kunne påvirke utførelsen av undervisvurderingen i skolen og begrunnelsen for denne. Interessant for min forskning er hvorvidt lærere er bevisste på denne såkalte dualismen, samt hvilke læringssyn som preger vurderingspraksisene jeg undersøker, og hvordan dette eventuelt kommer til uttrykk gjennom valg av vurderings- og tilbakemeldingsformer og graden av elevmedvirkning. Vi skal i kapittel 4 se nærmere på læringssynet som ligger til grunn for og uttrykkes i læreplanverket.

2.3 Tidligere forskning

Det er forsket mye på vurdering i skolen, både generelt og fagspesifikt. Forskning på vurdering i samfunnskunnskap i videregående skole er det derimot lite å finne av, og de fleste av studiene er gjennomført i andre land. Jeg har likevel inkludert et utvalg av både nasjonal og internasjonal vurderingsforskning i teorigrunnlaget mitt.

Den internasjonale forskningen består av to store studier, som begge er mye sitert i senere forskning på feltet og i lærebøker. Studien har også i stor grad inspirert den nasjonale forskningen på vurdering, samt vurderings- og læringssynet som kommer til uttrykk i nasjonale styringsdokumenter. I det første av disse, *Inside the Black Box*, undersøkte Paul Black og Dylan Wiliam viktigheten av formativ vurdering og på hvilke områder det eventuelt var rom for forbedring. I studiet *The Power of Feedback* rettet John Hattie blikket mot tilbakemeldinger som et av de mest effektive tiltakene for å øke elevenes læringsutbytte. Jeg vil også kort nevne noe av kritikken som er rettet mot Hattie og hans metaanalyser. Ingen av disse studiene er gjennomført i Norge eller omtaler samfunnskunnskap spesifikt, men de bidrar likevel med nyttig informasjon om og erfaringer med læringsprosesser, læringsutbytte og faktisk vurderingspraksis som også den norske skolen ser til, og er derfor relevante for dette forskningsprosjektet.

Den nasjonale forskningen jeg presenterer består i hovedsak av satsinger og følgeforskning på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet. Jeg tar her for meg direktoratets prosjekt *Bedre vurderingspraksis*, som gikk ut på å kartlegge opplegget for individvurdering i den norske skolen, samt følgeforskningen *Vurdering for læring*, som hadde som formål å styrke vurderingspraksisen med hensyn på læringsaspektet. Videre presenterer

jeg to norske forskningsprosjekter som omhandler samfunnskunnskap spesifikt, hvorav det ene gjennom karakterstøttende prøver undersøker hvorvidt vurderingspraksisen i faget er rettferdig, mens det andre tar for seg vurdering for læring-prinsippet i lys av det som refereres til som *underveisvurderingens paradoks*. Prosjektene har til felles et mål om å styrke vurderingspraksisen i norske skoler, og de har i høy grad gitt implikasjoner for evaluering og revisjon av læreplanverket og vurderingsforskriften, som ligger til grunn for all vurdering i skolen. Den nasjonale forskningen viser til en svært varierende vurderingspraksis mellom ulike skoler og lærere, og hvordan lærere og elevers forståelse og opplevelse av vurderingspraksisen ikke nødvendigvis samsvarer, en tematikk også dette forskningsprosjektet tar for seg. Forskningsutvalget jeg i det følgende vil presentere, er valgt ut med formål å besvare denne oppgavens forskningsspørsmål.

2.3.1 Nasjonale satsinger og forskningsprosjekter

Stortingsmelding nummer 16 (2006-2007), ...*og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*, argumenterer for individets læringspotensial og behovet for å realisere dette i skolen. Formålet med stortingsmeldingen var å gi retningslinjer for å utvikle et sosialt utjevne utdanningssystem som tjener både enkeltindividet og samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 3). Kunnskapsdepartementet viser i meldingen til blant annet Black og Wiliams forskning på vurderingsfeltet, og sier at skolen i høyere grad må prioritere «vurdering, tilbakemelding og målrettet oppfølging av elevenes læringsutvikling og læringsutbytte» (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 77). Eleven har behov for vurdering og informasjon om vurderingen av sin læringsutvikling, og kontinuerlig vurdering og tilbakemeldinger kan bidra til å øke elevens læringsutbytte (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 77). Departementet peker på fire hovedutfordringer tilknyttet individvurdering:

1. Uklart regelverk for individvurdering.
2. Manglende vurderingskompetanse i skolen.
3. Svak vurderingskultur og vurderingspraksis i skolen.
4. Lite nasjonal forskning på individvurdering.

(Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 79).

Videre sier stortingsmeldingen at departementet vil gjennomgå regelverket, teste ut virkemidler, deriblant felles kjennetegn for vurdering av elevenes læringsutbytte, styrke vurderingskompetansen blant lærere og prioritere nasjonal forskning på individvurdering (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 79). Stortingsmelding nummer 31 (2007-2008), *Kvalitet i skolen*, viser også til en manglende vurderingskompetanse i skolen, og departementet sier det er behov for å styrke kunnskapen om læringsfremmende vurdering, og om hvordan vurderingspraksis og læringsutbytte henger sammen (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 68).

På bakgrunn av behovene departementet viser til i stortingsmelding nummer 16 og nummer 31, startet Utdanningsdirektoratet, på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet, prosjektet *Bedre vurderingspraksis* i 2007. Prosjektet var et tiltak for å bedre individvurderingen og styrke vurderingskompetansen i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2007b, s. 3). Som del av prosjektet gjennomførte direktoratet våren 2008 en kartlegging av vurderingsopplegg i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2008). Kartleggingen skulle identifisere hvilke opplegg som benyttes for individvurdering og hvordan vurderingens resultater brukes videre i læringsprosessen (Rambøll Management, 2008, s. 1). Resultater av kartleggingen viste til et behov for utvikling av kjennetegn på måloppnåelse i de enkelte fagene (Rambøll Management, 2008, s. 3) og til en generell mangel på elevmedvirkning i vurderingspraksisen (Rambøll Management, 2008, s. 4). Elevene har dårlig kjennskap til opplæringens mål og kriteriene de vurderes etter, og de involveres ikke i vurderingen gjennom egenvurdering (Rambøll Management, 2008, s. 4). En annen del av prosjektet *Bedre vurderingspraksis* er en utprøving av modeller for kjennetegn på måloppnåelse, som ble gjennomført fra høsten 2007 til våren 2009. I videregående opplæring ble en modell som innebærer at skolene selv utvikler egne kjennetegn for måloppnåelse i fagene, utprøvd (Thronsen, Hopfenbeck, Lie & Dale, 2009 s. 7). Prosjektet har basert seg på blant annet internasjonale studier, som har bevist og argumentert for at en formativ vurderingspraksis med fokus på elevenes læringsbehov, bidrar til mer effektiv læring (Utdanningsdirektoratet, 2007a, s. 6). Resultater fra prosjektet forteller at vurderingspraksis i henhold til gjeldende lovverk varierer mellom lærere og skoler, og at det er et behov for en klargjøring av hva vurderingen faktisk skal ta hensyn til og bygge på (Thronsen et al., 2009, s. 8). Et særlig interessant funn er at elever i videregående opplæring i mindre grad opplever tilbakemeldingene som læringsfremmende eller prosessorienterte enn elever på lavere trinn. Forskergruppen mener dermed at det er grunn til å stille spørsmål ved om bruken av karakterer kan svekke tilbakemeldingenes læringsfremmende effekt (Thronsen et al., 2009,

s. 9). Det er også en lavere andel elever i videregående opplæring som opplever at de får delta i vurderingsarbeidet, og prosjektet ser ikke ut til å ha økt elevdeltakelsen innenfor vurdering (Thronsen et al., 2009, s. 9). I sluttrapporten anbefales det blant annet, ut fra resultatene fra undersøkelsen, å la elevene få ta større del av vurderingsarbeidet, å unngå å se på vurdering *av* og *for* læring som motsetninger (Thronsen et al., 2009, s. 10), og å styrke sammenhengen (og forståelsen av denne) mellom underveis- og sluttvurderingen ved å klargjøre hvordan også underveisvurderingen skal forholde seg til kompetansemålene (Thronsen et al., 2009, s. 11).

Prosjektet *Bedre vurderingspraksis* ble startskuddet for den nasjonale satsingen *Vurdering for læring*. Satsingen startet i 2010 og tok utgangspunkt i de fire tidligere nevnte forskningsbaserte prinsipper for god underveisvurdering, som også er nedfelt i vurderingsforskriften (Utdanningsdirektoratet, 2015f). I stortingsmelding nummer 20 (2012-2013) uttrykte Kunnskapsdepartementet et ønske om å videreføre satsingen (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 66), og de ba i oppdragsbrev 33/13 Utdanningsdirektoratet om å iverksette videreføringen (Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 2). Satsingen skulle fortsatt ta utgangspunkt i de samme fire prinsippene for god underveisvurdering, i tillegg til å i større grad vektlegge sammenhengen mellom underveis- og sluttvurdering (Utdanningsdirektoratet, 2015f). Utdanningsdirektoratet sier at en viktig problemstilling de har hatt i forbindelse med *Vurdering for læring*-satsingen er å motvirke en instrumentell tilnærming til vurdering for læring, hvor prinsippet reduseres til en rekke teknikker framfor en reflektert og begrunnet vurderingspraksis (Utdanningsdirektoratet, 2019a). I løpet av hele perioden for satsingen deltok 1500 skoler fra 310 kommuner og alle 19 fylkeskommuner (som fantes på den tiden) (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Direktoratet kan vise til en rekke resultater fra den nasjonale satsingen. Først og fremst har vurderingskompetansen økt betraktelig siden satsingen startet i 2010. Forståelsen for og kunnskapen om vurdering for læring og sammenhengene mellom vurdering og læring er langt høyere. Likevel viser det seg at det fortsatt forekommer svært ulike praksis mellom lærere innad i enkelte skoler, og mellom skoler. Det råder mange ulike oppfatninger av hva som er å regne som god vurderingspraksis, og flere lærere ser på vurdering for læring som teknikker eller prosedyrer framfor en reflektert og begrunnet vurderingspraksis (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Generelt sett rapporterer derimot deltakerskolene en positiv endring i retning en mer læringsfremmende vurderingskultur som følge av deltakelsen. Endringer resultatene viser til er blant annet mer fokus på læringsmål, økt bruk av mål og kjennetegn, tydeligere og mer konkrete tilbakemeldinger og mer

elevinvolvering (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Til tross for positive endringer, er det fortsatt et behov for å arbeide videre med å styrke den læringsfremmende vurderingskulturen i skolen, blant annet når det kommer til elevinvolvering og sammenhengen mellom undervis- og sluttvurdering. Utdanningsdirektoratet anser fagfornyelsen og det fortsatt økende fokuset på vurdering for læring i styringsdokumentene, som et positivt bidrag til dette arbeidet (Utdanningsdirektoratet, 2019a).

I perioden 2011 til 2014 gjennomførte NTNU og SINTEF, på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet, prosjektet *Forskning på individuell vurdering i skolen* (FIVIS). Formålet med forskningsprosjektet var å bidra til økt kunnskap om vurderingspraksisen i norske skoler. Til tross for at prosjektet ikke i utgangspunktet hadde som formål å evaluere *Vurdering for læring*-prosjektet, bidro det med kunnskap om variasjoner i vurderingspraksisen mellom skolene fra utvalget som også deltok i *Vurdering for læring*-prosjektet, og skolene som ikke gjorde det (Utdanningsdirektoratet, 2015a; Utdanningsdirektoratet, 2019a). Resultatene fra *Forskning på individuell vurdering i skolen* viste at skolene som deltok i *Vurdering for læring*-prosjektet arbeidet mer systematisk med vurdering enn skolene som ikke deltok. Likevel, sier forskningsresultatene, er det fortsatt en vei å gå i skolenes arbeid med å skape en vurderingskultur med elevenes læring i fokus (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Resultatene peker blant annet på et manglende samsvar mellom hva elevene sier at bidrar til økt læringsutbytte og lærernes faktiske vurderingspraksiser. Mens elevene uttrykker et behov for å være aktive i egen og andres læringsprosess, viser den rapporterte vurderingspraksisen til en relativt lav grad av elevmedvirkning (Utdanningsdirektoratet, 2015a).

2.3.2 Utdanningsforskning i Norge

NTNU, på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet, fullførte høsten 2015 utviklingen av tre sett med karakterstøttende prøver i samfunnsfag (Dahl, Grut & Østerås, 2015, s. 48). Bakgrunnen for prosjektet var blant annet OECDs etterlysning av rettferdighet i norsk vurderingspraksis, etter at deres gjennomgang av vurderingssystemet viste til oppsiktsvekkende variasjon mellom skoler og læreres vurderingspraksis (Dahl et al., 2015, s. 46). I artikkelen «Kan vi stole på karakterene? Innhold og vurdering i samfunnsfag i norsk skole», spør forskergruppen: «Er det slik at enhetsskolen rommer mangfold, men produserer forskjeller? Bli elevene utsatt

for systematiske forskjeller mellom skoler når karakterer de skal bære med seg resten av livet blir satt? Gir enhetsskolen en 'fair' vurdering?» Resultatene fra utprøvingen av de karakterstøttende prøvene underbygger OECDs bekymring: Det er store forskjeller mellom skoler i hvordan elevene vurderes i samfunnsfag, noe som også påvirker sluttvurderingen og karaktersettingen (Dahl et al., 2015, s. 50). Forfatterne anbefaler på dette grunnlaget å benytte de karakterstøttende prøvene ikke bare i forbindelse med elevvurdering, men også i evaluering av egen undervisnings- og vurderingspraksis (Dahl et al., 2015, s. 51).

I artikkelen «Undervisvurderingens paradoks» gir førsteamanuensis Dordy Wilson et sammendrag av hennes doktorgradsarbeid og forskning på undervisvurdering. Forskningen tar for seg matematikk- og samfunnsfagslæreres praksis for undervisvurdering og elevenes utbytte av denne (Wilson, 2015, s. 35). Bakgrunnen for studien var den reviderte vurderingsforskriftens (2009) krav til undervisvurderingen og forskning som viser til en tydelig sammenheng mellom formativ vurdering og læringsresultater. Wilson observerte og intervjuet to lærere på tiende trinn over seks måneder, i tillegg til å intervjuet ti av de 38 elevene i gruppen (Wilson, 2015, s. 35). Studiens funn peker på læreres varierte forståelse og utøvelse av undervisvurdering, til tross for at samme lovverk ligger til grunn for vurderingen (Wilson, 2015, s. 37). Slike forskjeller i vurderingspraksisen vil gjenspeiles i elevenes muligheter til å oppnå økt læring (Wilson, 2015, s. 39). De første praksisen for undervisvurderingen studien avdekket, baseres på interaksjon mellom lærer og elev, og beskrives av forskning som læringsfremmende. Utfordringen med denne utøvelsen av undervisvurdering, er at den er vanskelig å dokumentere som ansvarlig gjennom å bekrefte at elevenes rettigheter ivaretas. Den andre profesjonsutøvelsen av undervisvurdering er langt mer planlagt, og dermed også lettere å dokumentere, i tillegg til at den også er i tråd med retningslinjene for undervisvurdering (Wilson, 2015, s. 39). Det er derimot den førstnevnte formen for undervisvurdering elevene selv sier at de lærer av, noe som gjør undervisvurderingen til et paradoks: Den «riktige» utøvelsen av undervisvurdering, ifølge vurderingsforskriften, øker ikke elevenes læringsutbytte, mens den mer eller mindre udokumenterbare undervisvurderingen er læringsfremmende (Wilson, 2015, s. 39).

2.3.3 *Inside the Black Box*

I 1997 gjennomførte Paul Black og Dylan Wiliam en studie basert på tidligere forskning på formativ vurdering (Black et al., 2003, s. 3). Resultater og bevis fra 250 av disse forskningsartiklene og -bøkene ble benyttet og resulterte i den publiserte studien *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment* (1998) (Black et al., 2003, s. 6). Det første spørsmålet forskergruppen søkte svar på gjennom studien var: «Is there evidence that improving formative assessment raises standards?» Den tidligere forskningen viste til et utvilsomt positivt svar på dette spørsmålet (Black et al., 2002, s. 1). Deretter stilte de spørsmålet: «Is there evidence that there is room for improvement?» Også her ga forskningsresultatene et positivt svar, som igjen ledet til et tredje og siste spørsmål: «Is there evidence of how to improve formative assessment?» (Black et al., 2002, s. 1). De 250 forskningsartiklene Black og Wiliam benyttet i studien ga derimot ikke et klart svar på det siste spørsmålet. Selv om resultatene bidro med forslag og ideer til forbedring, var de ikke tydelige på hvordan den formative vurderingen kunne overføres fra forskning til praksis (Black et al., 2002, s. 1).

Black og Wiliams neste fase i forskningsarbeidet var å finne ut av nettopp dette: hvordan ideene kunne overføres til praksis. I 1999 ble The King's-Medway-Oxfordshire Formative Assessment Project (KMOFAP) dannet, og ved hjelp av 24 matematikk- og naturfagslærere ved ulike skoler startet de prosjektet (Black et al., 2002, s. 2). Ideene som i utgangspunktet ble trukket ut fra forskningen til å utprøves i praksis, var: «questioning», «feedback», «sharing criteria» og «self-assessment» (Black et al., 2003, s. 30). I løpet av prosjektet rekonstruerte og reviderte de deltakende lærerne disse ideene, og områdene de fant det nyttig og nødvendig å utvikle og forbedre en formativ vurderingspraksis innenfor var «questioning», «feedback through marking», «peer- and self-assessment by students» og «the formative use of summative tests» (Black et al., 2003, s. 31). Lærerne som deltok i forskningsprosjektet satte disse ideene ut i praksis, og resultatene grovt oppsummert var som følger:

1. «Questioning»: Elevene blir mer engasjerte og aktive dersom spørsmålene som stilles, stilles fordi de er essensielle for elevenes forståelse. Det å øke ventetiden, det vil si å la elevene tenke lenger uten at læreren går videre, gir dem svarene selv eller spør den første som rekker opp hånda, viste seg å ha stor effekt for den

daglige vurderingen i klasserommet. Langt flere elever deltok aktivt da lærerne mestret å vente lenge nok (Black et al., 2003, s. 42).

2. «Feedback through marking»: Kulturen i klasserommet endret seg da lærerne ga tilbakemeldinger uten karakter, da elevene begynte å forstå at det var «verdt» å jobbe med kommentarene i tilbakemeldingene fordi de faktisk lærte av det (Black et al., 2003, s. 48). Resultatene viste også at det er nyttig og nødvendig å gi tilbakemeldinger som både uttrykker hva eleven har fått til, hva eleven må forbedre og hvordan eleven skal klare å forbedre seg. I tillegg bør eleven få muligheten til å få videre oppfølging gjennom hele læringsprosessen (Black et al., 2003, s. 49).
3. «Peer- and self-assessment»: Resultatene indikerte at vurderingskriterier må tydeliggjøres (og synliggjøres) for elevene, slik at elevene er klar over hvilke mål de sikter mot og hvordan de skal nå disse (Black et al., 2003, s. 52). Hverandrevurdering viste seg å være svært verdifullt for elevenes læring (Black et al., 2003, s. 53), i tillegg til at det kan bidra til objektiv, og dermed mer effektiv, egenvurdering. «The main point here is that peer- and self-assessment make unique contributions to the development of student's learning – they secure aims that cannot be achieved in any other way.» (Black et al., 2003, s. 53).
4. «The formative use of summative tests»: Summative prøver viste seg å kunne være et positivt bidrag i en formativ vurderingspraksis og i elevenes læringsprosess, dersom disse brukes til å fremme læring. Eleven må involveres i form av refleksjon rundt arbeidet og planleggingen av videre læring, og egen- og hverandrevurdering bør prege også arbeidet med summative prøver (Black et al., 2003, s. 56).

2.3.4 The Power of Feedback

I 1999 utga John Hattie en samling av over 500 metaanalyser basert på nærmere 200000 studier (Hattie & Timperley, 2007, s. 82). Hattie og Timperley viser til en såkalt gjennomsnittlig effektstørrelse på 0.79 når det gjelder analysene som inkluderte effekten av tilbakemeldinger. Denne gjennomsnittseffekten av tilbakemeldinger er dermed blant de fem tiltakene med størst effekt på læring (Hattie & Timperley, 2007, s. 83). Til tross for at referanser til Hatties navn og verk er å finne i både lærebøker, styringsdokumenter og artikler, er det også rettet kritikk mot hans forskning. Blant kritikerne er professorer i henholdsvis

spesialpedagogikk og pedagogikk Monica Melby-Lervåg og Arne Lervåg, som viser til Hatties bok *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analysis relating to achievement* (2009) i deres artikkel (Melby-Lervåg & Lervåg, 2014, s. 86). Kritikken de presenterer er todelt. For det første, påpeker Melby-Lervåg og Lervåg, undersøker ikke analysene hva som har faktisk effekt på elevenes ferdigheter, noe sammenfatningen sies å gjøre. Mange av metaanalysene undersøker ikke konkrete tiltak utprøvd i skolen, men ulike forholds sammenheng (Melby-Lervåg & Lervåg, 2014, s. 89). For det andre baseres mange av metaanalysene som faktisk undersøker konkrete tiltaks effekt på studier uten kontrollgrupper. Dette gjør at effektstørrelsene kan virke større enn de egentlig er, og det kan ikke generaliseres ut fra resultatene (Melby-Lervåg & Lervåg, 2014, s. 89).

2.4 Oppsummering: Teoriens bidrag og relevans

Kapittelet har hittil redegjort for hva elevvurdering er og består av, hvilket formål vurderingen i skolen skal og bør ha, hvilke tiltak som kan tjene dette formålet, og ulike læringssyn. Jeg vil i denne delen presentere teori som underbygger den allerede presenterte teoriens relevans for oppgavens problemstilling og forsøke å koble teorien tettere sammen ved å knytte den enda mer presist til vurderingsbegrepet. Særlig relevant finner jeg styringsdokumentenes omtale om læringssyn og vurdering, samt deres retningslinjer for elevmedvirkning og -aktivitet, veiledning og tilbakemelding som del av vurderingspraksisen.

Utdanningsdirektoratet peker på hvordan prinsippene for opplæringen i og den generelle delen av læreplanverket for Kunnskapsløftet bygger på et bredt kunnskaps- og læringssyn (Utdanningsdirektoratet, 2016b) Den generelle læreplanen sier blant annet dette om læring og kunnskap: «Læring er noko som skjer med og i eleven. ... Elevane byggjer i stor monn sjølve opp sin kunnskap, opparbeider dugleik og utviklar haldningar. Dette arbeidet kan oppmuntrast og påskundast - eller hemmast og hindrast - av andre.» (Utdanningsdirektoratet, 2015c).

Læringsplakaten, under Utdanningsdirektoratets prinsipper for opplæringen, sier at skolen skal legge til rette for blant annet elevmedvirkning og tilpasset opplæring, i tillegg til å «gi alle elevar og lærlingar/lærekandidatar like gode føresetnader for å utvikle evner og talent individuelt og i samarbeid med andre» (Utdanningsdirektoratet, 2015e). Læreplanens kunnskaps- og læringssyn vektlegger altså både det individuelle og det sosiale aspektet ved

læring. Ifølge Theo Koritzinsky, universitetslektor i statsvitenskap og sosiologi, uttrykker den generelle læreplanen et konstruktivistisk kunnskaps- og læringssyn, og en vektlegging av også de sosiale sammenhengene er forenelig med *sosial* konstruktivisme (Koritzinsky, 2014, s. 33).

Vi har i delkapittelet om læringsteorier sett at både det kognitive, det konstruktivistiske og det sosiokulturelle læringssynet har en prosessbasert tilnærming til læring og en tanke om eleven som aktiv deltaker i egen læringsprosess (Bråten, 2002, s. 53-54; Bråten, 2002, s. 103; Buland et al., 2011, s. 32; Koritzinsky, 2014, s. 33-34; Lyngsnes & Rismark, 2015, s. 77). Vi så også at vurderingspraksisen henger tett sammen med læringssyn, men at det er et manglende samsvar mellom disse i dagens skole (Dysthe, 2008, s. 17). Det er derfor interessant for dette forskningsprosjektet hvorvidt et prosessorientert læringssyn ligger til grunn for vurderingspraksisene jeg undersøker.

Vurderingsforskriften gir eleven rett på undervisvurdering med formål å utvikle elevens kompetanse, og den gir eleven rett til å drive med egenvurdering og delta aktivt i egen lærings- og vurderingsprosess (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 3-11; § 3-12). Både opplæringsloven og Utdanningsdirektoratet fremhever fire prinsipper for læringsfremmende undervisvurdering (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Disse forskningsbaserte prinsippene er også utgangspunktet for den nasjonale satsingen *Vurdering for læring* (Utdanningsdirektoratet, 2015f):

1. «Elevene og lærlingene skal forstå hva de skal lære og hva som er forventet av dem.
2. Elevene og lærlingene skal få tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen.
3. Elevene og lærlingene skal få råd om hvordan de kan forbedre seg.
4. Elevene og lærlingene skal være involvert i eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere eget arbeid og utvikling.»

(Utdanningsdirektoratet, 2015b).

De fire prinsippene oppsummerer store deler av den gjennomgåtte teorien, da jeg har trukket fram og presentert både læringsfremmende tilbakemeldinger, elevinvolvering og egenvurdering som viktige elementer i en vurderingspraksis med elevenes læring i fokus. Hvordan lærere i samfunnskunnskap vurderer, gir tilbakemeldinger til og involverer elevene i

vurderingspraksisen, er noe jeg i dette forskningsprosjektet undersøker gjennom både et lærer- og et elevperspektiv. Disse sidene ved vurdering er derfor svært relevante for oppgaven.

Kapittelet har presentert forskning på vurdering som viser til stort forbedringspotensial i funnene. På bakgrunn av funnene anbefales det et økt fokus på elevenes læring gjennom læringsfremmende og prosessorienterte tilbakemeldinger og elevmedvirkning. Den nasjonale forskningen peker særlig på den varierende vurderingspraksisen og det manglende samsvaret mellom underveis- og sluttvurdering som utfordrende. Den tidligere forskningens relevans for denne oppgaven ligger i nettopp disse funnene, og hvorvidt min forskning viser til de samme utfordringene og behovene for forbedring.

I perioden 2013 til 2017 ble den nasjonale satsingen *Ungdomstrinn i utvikling* gjennomført på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. I det teoretiske bakgrunnsdokumentet for arbeid med vurdering for læring, refereres det til Nordenbo (et al., 2008), som sier: «Læreren fagkompetanse er avgjørende for hvilke tilbakemeldinger elevene får på arbeidet sitt, og kvaliteten på disse tilbakemeldingene er avgjørende for elevenes læring. Dette fagdidaktiske perspektivet er svært sentralt i et vurderingsperspektiv» (Utdanningsdirektoratet, 2016c, s. 27). Det er med andre ord mange faktorer som kan påvirke vurderingspraksisen i dagens skole. Den britiske sosiologen Basil Bernstein peker på en sammenheng mellom læreplan, pedagogikk og vurdering, som er bidrag til forståelsen av hva kunnskap innenfor skolen innebærer: «Curriculum defines what counts as valid knowledge, pedagogy defines what counts as a valid transmission of knowledge, and evaluation defines what counts as a valid realization of this knowledge on the part of the taught.» (Bernstein, 2003, s. 156-157). Videre sier han at termen «educational knowledge code» refererer til de underliggende prinsippene som former læreplanverket, pedagogikken og vurderingspraksisen i skolen. Hva denne «koden» innebærer, avhenger av kunnskapssynet innenfor utdanningsinstitusjoner (Bernstein, 2003, s. 156-157). For å kunne gi et helhetlig bilde av vurderingspraksisen i skolen må en altså anerkjenne samspillet og avhengighetsforholdet mellom læreplanens kunnskaps- og læringssyn, undervisningspedagogikken og selve vurderingsutøvelsen. Teorigrunnlaget for dette forskningsprosjektet er begrenset til å kunne belyse og begrunne læreres vurderingspraksis i samfunnskunnskap, undersøke konsekvenser av graden av samsvar

mellom lærere og elevers oppfatning av vurderingen, og avdekke og foreslå eventuelle områder for forbedring i praksisen.

3. Metode

Den metodiske tilnærmingen er en kombinasjon av kvantitativ og kvalitativ metode og består av både en spørreundersøkelse, dokumentanalyse, observasjon og dybdeintervjuer. Kapittelet tar for seg hvordan den metodiske tilnærmingen påvirkes av og samsvarer med oppgavens problemstilling, hvordan rekrutteringen av informanter og innsamlingen av empirien er løst, en beskrivelse av de benyttede metodene, forskningens kvalitet og etiske hensyn, og til slutt hvordan jeg har valgt å analysere empirien.

3.1 Problemstilling og begrunnelse for valg av metode

Problemstillingen og formålet med forskningen påvirker i stor grad valg av metode.

Problemstillingen for oppgaven lyder som følger:

Hva kjennetegner lærernes bruk av og erfaringer med vurderings- og tilbakemeldingsformer i samfunnskunnskap, og hvordan opplever elevene vurderingspraksisen?

Jeg har vært interessert i å undersøke faktisk vurderingspraksis, mer konkret hvilke vurderings- og tilbakemeldingsformer som brukes i elevvurderingen i samfunnskunnskap, og hvordan lærerne og elevene opplever disse. For at forskningen skal kunne være relevant også i fremtiden, har jeg valgt å bruke fagfornyelsens nye navn, *samfunnskunnskap*, i problemstillingen. Videre i metodepresentasjonen bruker jeg derimot *samfunnsfag*, da dette har vært det aktuelle navnet på faget under forskningen. Det er forsket mye på vurdering, men langt mindre på konkrete vurderingsformer, og nettopp derfor falt valget på nettopp denne problemstillingen. Valget av tematikk og problemstilling innebar også en metodisk plan. Da jeg valgte tema og problemstilling, gjorde jeg dette med utgangspunkt i en antakelse om at jeg ville ha en mengde prøveplaner, som forteller noe om den faktiske vurderingspraksisen i ulike klasser og ved ulike skoler, tilgjengelig for innsamling. Prøve- eller årsplaner var det jeg i utgangspunktet så for meg som forskningens største og viktigste empiriske grunnlag. Det viste seg derimot å være problemer knyttet til tilgangen til slik empiri, noe som gjorde at jeg måtte utforske nye muligheter. Problemstillingen krever en bruk av metoder som gir informasjon direkte fra lærere, elever eller skoler, og jeg ønsket derfor å fokusere på lærerintervjuer som datagrunnlag for oppgaven.

Grunnet et svakere empirisk grunnlag enn hva jeg hadde sett for meg, har jeg valgt å inkludere en elevundersøkelse, som jeg i samarbeid med tre medstudenter gjennomført i forbindelse med et tidligere forskningsprosjekt om samme tematikk: vurdering i fellesfaget samfunnsfag i videregående opplæring. I tillegg finner jeg elevperspektivet nyttig for å besvare et av problemstillingens underspørsmål: *Hvordan er samsvaret mellom teori om og retningslinjer for læringsfremmende vurdering og faktisk vurderingspraksis i faget?* Ved å inkludere både et lærer- og elevperspektiv i denne forskningen, vil en større del av det teorien anser som viktige elementer innenfor elevvurdering, kunne drøftes. Jeg ønsket i tillegg å observere vurderingssituasjoner, ikke for å bekrefte eller avkrefte lærere eller elevers rapportering, men for å få en mer helhetlig forståelse av og et innblikk i hvordan elevene vurderes.

Valget av metodisk tilnærming til oppgaven og problemstillingen er altså noe preget av utfordringene tilknyttet tilgang til ønsket datamateriale, men det endelige valget av metode finnes likevel i stor grad hensiktsmessig. For å besvare problemstillingen og underspørsmålene tilknyttet denne, må metoden gi muligheten til å fremskaffe både høy svarfrekvens på enkelte områder som undersøkes og mer dyptgående svar på andre områder. En kombinasjon av kvalitativ og kvantitativ metode i denne oppgaven vil forhåpentligvis bidra til et bredt drøftingsgrunnlag og en mer helhetlig forståelse av vurderingspraksisen.

3.2 Rekrutteringsprosessen

Jeg startet med å søke systematisk etter årsplaner og prøveplaner for samfunnsfaget i videregående skoler. Ut fra en oversikt over fylkeskommunene og alle videregående skoler i landet, lette jeg etter tilgjengelige dokumenter via fylkeskommunenes og skolenes hjemmesider. Underveis innså jeg at tilgangen til slike planer var svært begrenset for offentligheten, men jeg fullførte likevel søket for å hente inn mest mulig data. Blant de få års- og prøveplanene jeg fant, var ingen spesifikke nok til å gi meg informasjon om antall planlagte vurderingssituasjoner i samfunnsfag og hvilke vurderingsformer som benyttes.

Jeg tok tidlig i prosessen kontakt med alle videregående skoler det geografisk sett var mulig for meg å besøke på kort varsel. Et informasjonsskriv bestående av en presentasjon av meg selv og mitt formål, og hva et eventuelt samarbeid ville innebære for skolen, lærerne og elevene, ble sendt via e-post til rektor ved skolene. Det ble spesifisert at jeg var ute etter kontakt med lærere i fellesfaget samfunnsfag og tydeliggjort at all innsamlet data ville anonymiseres. De færreste rektorene svarte på henvendelsen, og av de som svarte, var få interessert i eller hadde mulighet til å bidra. Til sammen tre skoler var positivt innstilt til prosjektet. To av disse fikk jeg ikke lenger svar fra på et tidspunkt i planleggingen, og antall deltakende skoler ble dermed redusert til én. Jeg hadde kontakt med to lærere ved denne skolen, og begge samtykket til både intervju og observasjon. Ved hjelp av disse to respondentene fikk jeg gjennomført to lærerintervjuer, observasjon av to undervisningsøkter og observasjon av fagsamtale med tre elevgrupper. I tillegg fikk jeg tilgang til én prøveplan for samfunnsfag.

Da jeg opplevde datagrunnlaget som relativt tynt, bestemte jeg meg for å i tillegg benytte resultatene fra en tidligere gjennomført undersøkelse. Disse resultatene forelå allerede, og jeg gjennomførte ikke ytterligere kvantitative undersøkelser. I håp om å likevel få samlet inn noen prøveplaner, og gjerne empiri også fra flere skoler og fylkeskommuner, skrev jeg et innlegg i en Facebook-gruppe for deling av undervisningsopplegg. Der spurte jeg om det fantes lærere i samfunnsfag i videregående skole som var villige til å bidra med prøveplaner eller eksempler på vurderingsbeskrivelser eller -kriterier. Jeg fikk på denne måten kontakt med enda en respondent, som sendte meg prøveplan for faget, i tillegg til en mer detaljert beskrivelse av vurderingene for ett skoleår.

Jeg anså det oppsummerte datagrunnlaget som endelig, da jeg ikke fikk flere respondenter fra skolene. Etter en stund fikk jeg derimot, gjennom en bekjent i videregående opplæring, kontakt med tre nye lærere ved en annen skole. Alle disse stilte opp til intervju, og jeg fikk også observere én av disse lærernes fagsamtale med to elevgrupper. Det samlede empirigrunnlaget for oppgaven består dermed av fem lærerintervjuer, én elevundersøkelse, observasjon av to undervisningsøkter, observasjon av til sammen fem vurderingssituasjoner i form av fagsamtaler, og to prøveplaner for faget.

3.3 Kvantitativ metode

Kvantitative metoder sies ofte å søke forklaring framfor forståelse og å fremskaffe oversikt framfor innsikt (Tjora, 2017, s. 28). En kvantitativ tilnærming er i tillegg preget av en viss avstand til det eller dem man forsker på, og den forbindes ofte med datamateriale i form av tall. Videre er forskningen deduktiv (Tjora, 2018, s. 12). En deduktiv tilnærming er mer eller mindre lukket, ettersom at forskeren i forkant av forskningspraksisen har utarbeidet seg hypoteser som skal forsøkes bekreftes eller avkreftes. Feltarbeidet preges dermed av forskerens bestemmelser for hva som er interessant å få ut av forskningen (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 40).

3.3.1 Spørreundersøkelsen

Tre medstudenter og jeg gjennomførte spørreundersøkelsen som del av et forskningsprosjekt i forbindelse med praksis. Undersøkelsen ble utarbeidet med hensyn på elever i videregående opplæring og faget samfunnsfag. Den er videre en revisjon av en undersøkelse jeg alene gjennomførte i forbindelse med en fagdidaktisk fordypningsoppgave, men da var den rettet mot elever i ungdomsskolen. Ettersom at jeg ikke samlet inn flere svar på undersøkelsen for denne oppgaven, men har brukt svarene på den reviderte utgaven fra elever i videregående skole, er ikke undersøkelsen revidert ytterligere.

Undersøkelsen bidrar med et elevperspektiv på problemstillingen. Elever og lærere har gjerne ulike oppfatninger av vurderingspraksisen, og elevperspektivet er hensiktsmessig for å få en mer helhetlig oversikt over og forklaring på den faktiske vurderingspraksisen i samfunnsfag. Strukturerte spørreundersøkelser kan fortelle noe om det *generelle*, da de inkluderer mange enheter, det vil si når ut til mange respondenter (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 86).

Muligheten til å kunne fortelle noe om det generelle var årsaken til at jeg inkluderte spørreundersøkelsen i empirigrunnlaget for denne oppgaven. Strukturen innebærer en klar avgrensning fra min side i utarbeidelsen av undersøkelsen, i form av å fastsette forhåndsbestemte spørsmål og svaralternativer. Elevene fikk ikke anledning til å besvare åpne spørsmål, og undersøkelsen var på den måten strukturert og lukket (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 40; Postholm & Jacobsen, 2011, s. 86). Ettersom at resultatene fra en slik undersøkelse kan tallfestes, kan store mengder av data behandles effektivt (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 86). Metoden gjør det mulig for meg å beskrive omfanget av noe eller

hyppigheten av forekomster, i dette tilfellet hvor ofte ulike vurderings- og tilbakemeldingsformer forekommer i samfunnsfaget (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 86). Strukturerte undersøkelser kan tillegg bidra til å identifisere eventuelle skiller mellom grupper, og dermed også se på eventuelle årsakssammenhenger (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 86-87).

Spørsmålene og tilhørende svaralternativer i undersøkelsen fungerer som «måleapparater», da de brukes med formålet å belyse problemstillingen (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 87-88). Undersøkelsen ble som nevnt ikke utarbeidet med hensyn på denne oppgaven, men resultatene anses likevel som relevante for min problemstilling, ettersom at de besvarer deler av det jeg ønsker å finne ut av. For å få svar på det en lurer på fra et bredt utvalg mennesker gjennom en spørreundersøkelse, må spørsmålene formuleres slik at alle som leser og besvarer dem oppfatter og tolker spørsmålene omtrentlig likt (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 88). Undersøkelsen, slik den formuleres i denne oppgaven, er en revidert utgave av en tidligere gjennomført undersøkelse. Mine medstudenter og jeg gjennomgikk spørsmålene i forkant av ny gjennomføring, og vi foretok de endringene vi anså som nødvendige for å oppnå en bedre og likere meningsforståelse blant respondentene. Endringene vi foretok oss var i form av ordvalg og spørsmålsformuleringer, da vi mistenkte at enkelte av spørsmålene kunne skape forvirring eller misforstås. Spørsmålene ble forsøkt formulert konkrete og lukkede. For å få mest mulige korrekte svar, på den måten at de faktisk gjenspeiler virkeligheten, formulerte vi svaralternativer vi antok at kunne dekke alle tenkelige svar. Vi tok altså hensyn til at svaralternativene bør være uttømmende, slik at de ikke utelukker enkelte respondenter eller grupper (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 89). Svaralternativene har derimot i etterkant vist seg å ikke være uttømmende i den grad vi ønsket, noe jeg kommer tilbake til i delkapittelet om metodekritikk. I tillegg anså vi det som nødvendig, både for respondentenes forståelse og for den etterfølgende analysen, å formulere svaralternativer som ikke overlapper hverandre.

3.4 Kvalitativ metode

Kvalitativ forskning vektlegger forståelse framfor forklaring, og nærhet til og åpenhet overfor «forskningsobjektet». Tilnærmingen er videre induktiv (Tjora, 2018, s. 12), som betyr at forskeren går inn i en forskningssituasjon med åpent sinn og situasjonen kan utspille seg uten

påvirkning av forskerens forutinntatte holdninger eller forforståelser. Feltarbeidet kan dermed bidra med uforutsette kunnskaper, da ikke forskeren sitter med fasiten på hva det er interessant å få vite noe om (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 40). Det argumenteres gjerne for at kvalitativ metode fremskaffer innsikt framfor oversikt (Tjora, 2017, s. 28). Selv om det ofte pekes på distinktive skiller mellom kvantitativ og kvalitativ forskning, krever sammensatt forskning både kvantitative og kvalitative tilnærminger, og forskningsspørsmålene legger føringer på metodisk tilnærming. Ofte vil det være hensiktsmessig å benytte en kombinasjon av kvantitative og kvalitative metoder (Tjora, 2018, s. 12), da disse utfyller hverandre (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 41).

3.4.1 Dokumentstudie

Dokumentstudiet kjennetegnes av at empirien ikke i utgangspunktet er utarbeidet med forskning som formål (Tjora, 2017, s. 182). Kvalitativ forskning er som nevnt ofte forbundet med en nærhet til deltakerne, men dokumentstudier innebærer en analyse av data uten å involvere deltakerne (Tjora, 2017, s. 182). Likevel plasserer Tjora (2017) dokumentstudier i kategorien kvalitativ forskning. I mitt forskningsprosjekt fungerer dokumentene som sekundærdata, da de benyttes i tillegg til data fra andre forskningsmetoder (Tjora, 2017, s. 183). Sekundærdata, i dette tilfellet prøveplaner, er ikke utarbeidet av forskeren selv basert på hva en ønsker svar på. Sekundærdataen jeg benytter i denne oppgaven er planer og veiledningsdokumenter, og disse kan brukes for å belyse problemstillingen for oppgaven (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 46). Dokumentene som empiri i denne oppgaven er ikke utarbeidet på oppdrag fra meg som forsker eller med hensyn på oppgaven, men fungerer som rapportering av faktisk vurderingspraksis.

3.4.2 Observasjon

Med observasjon studerer en det noen gjør framfor det de selv forteller at de gjør (Tjora, 2017, s. 53). Jeg fant det derfor hensiktsmessig for et mer helhetlig og virkelighetstro innblikk i faktisk vurderingspraksis å benytte observasjon for denne oppgaven. Selv en begrenset mengde observasjonsdata kan, særlig i en studie som også inkluderer intervju som metode, bidra med nyttig tilleggsinformasjon (Tjora, 2017, s. 54). I denne studien kjennetegnes observasjonen som passiv, da jeg som forsker observerer uten å gripe inn i situasjonen (Krogtoft & Sjøvoll, 2018, s. 179). Observasjonen er gjennomført *systematisk* ved at jeg selv,

på bakgrunn av problemstilling og ønsket informasjon, har observert bestemt atferd i observasjonssituasjonen (Krogtoft & Sjøvoll, 2018, s. 180). Da observasjonen umulig kan gjennomføres uten påvirkning av subjektive elementer, ved at jeg som observatør automatisk oppfatter og tolker det som skjer ut fra en egen subjektiv forståelse (Krogtoft & Sjøvoll, 2018, s. 182), var jeg bevisst på å i høyest mulig grad «loggføre» hendelser og utsagn nøyaktig slik de forløp seg. Problemstillingen undersøker hvilke vurderings- og tilbakemeldingsformer som benyttes i samfunnsfag. Det var av naturlige årsaker enklere å observere en faktisk vurderingssituasjon i henhold til problemstillingen enn en undervisningsøkt, da vurderingssituasjonene ga meg konkrete data på særlig vurderingens form i praksis. I en vanlig undervisningsøkt skjer det mye, og ikke alt kan anses som relevant for vurderingsperspektivet. Systematisk observasjon var derfor den mest hensiktsmessige tilnærmingen, slik at relevante hendelser ikke skulle oversees i et forsøk på å få med seg alt.

3.4.3 Intervju

Dybdeintervjuer gir forskeren mulighet til å utforske informantens subjektive opplevelser og erfaringer (Tjora 2017, s. 114). For å oppnå en dypere forståelse innenfor en forhåndsbestemt tematikk, benyttes det åpne spørsmål (Tjora, 2017, s. 113-114). Informasjonen en får fra dybdeintervjuer kan også utvides til nyttig informasjon som ikke er forutbestemt at skal innhentes, men som informanten velger å dele gjennom digresjoner i den åpne samtalen (Tjora, 2017, s. 114). I forkant av første intervju utformet jeg en intervjuguide. Jeg forsøkte å dekke en rekke interessante elementer innenfor vurderingstematikken, da jeg ikke bare ønsket å kartlegge hvilke vurderings- og tilbakemeldingsformer lærerne benyttet, men også årsaker til dette og formålet bak vurderingen. Målet med dybdeintervjuene var å få fram lærerperspektivet på faktisk vurderingspraksis og den enkelte lærers subjektive erfaringer med og forståelse av elevvurdering i samfunnsfag.

Tanken bak intervjuguiden var at alle informantene skulle bli stilt de samme spørsmålene i samme rekkefølge, og at spørsmålene skulle dekke det jeg fant interessant å finne ut av og på denne måten styre samtalen. Jeg utarbeidet altså i utgangspunktet et *strukturet* intervju (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 74). Selve gjennomføringen bar derimot preg av en mer åpen samtale enn planlagt, da informantene til tider besvarte flere spørsmål under ett, og digresjoner oppstod. Da dette ga mer uttømmende svar på spørsmålene, lot jeg som intervjuer

være å avbryte for å opprettholde den forhåndsbestemte strukturen. Intervjuet bestod av mange spørsmål, og ny informasjon underveis i intervjuene gjorde at jeg oppdaget at ikke alle spørsmålene var like relevante for problemstillingen min. Intervjuet utspilte seg som mer åpent og induktivt, og dermed heller et *halvstrukturert* intervju (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 75). Jeg ønsket med intervjuets struktur å skape en trygghet for informantene. Dette gjorde jeg ved å starte med såkalte *oppvarmingsspørsmål*, som er enkle og «ufarlige», i dette tilfellet spørsmål som angikk lærerinformantenes ansiennitet og faglige bakgrunn. Deretter fulgte en rekke *refleksjonsspørsmål*, i kombinasjon med enklere kartleggingsspørsmål, før jeg rundet av ved å spørre om informantene ønsket å legge til noe de syntes var viktig å få sagt, men som jeg ikke hadde dekket i løpet av intervjuet (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 145-146).

3.5 Utvalget

Problemstillingen fordret et utvalg bestående av lærere og elever i fellesfaget samfunnsfag i videregående skole. Hvilke skoler, lærere og elever som stilte som informanter var tilfeldig på den måten at jeg ikke på forhånd visste hvem som kom til å stille opp. På en annen side var det et bevisst valg fra min side å rekruttere informanter til observasjon og intervjuer fra nærområdet, da forskningen på denne måten ble mer gjennomførbar. Likevel kan utvelgelsen sies å ikke være strategisk, da jeg ikke valgte informanter basert på hvilke resultater jeg ønsket å fremskaffe. Til syvende og sist var utvalget basert på tilgjengelighet og villighet blant de jeg kontaktet. Spørreundersøkelsen, derimot, ble bevisst gjennomført i mer eller mindre gitte klasser. Årsaken til dette var at vi som gjennomførte undersøkelsen, gjorde dette i forbindelse med et forskningsprosjekt i praksis. Det var derfor naturlig å spørre elevgruppene vi var plassert i om å svare på undersøkelsen, da disse var lettest tilgjengelig. Innsamlingen av sekundærdata i form av dokumenter ble først forsøkt foretatt på et bredt grunnlag, altså fra alle videregående skoler i landet. Da dette ikke var mulig å få til, spurte jeg både lærerne ved de samarbeidsvillige skolene og lærere som var medlem av én bestemt Facebook-gruppe, og på denne måten utelukket jeg lærerne som ikke arbeidet i de gitte skolene eller var en del av Facebook-gruppen (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 93-94). En utfordring med et slikt ikke-sannsynlig utvalg, altså et ikke tilfeldig trukket utvalg, er at det ikke med noen sikkerhet kan sies å være representativt for populasjonen, det vil si alle forskningen angår (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 93).

3.6 Innsamlingsprosessen

Spørreundersøkelsen ble, med godkjenning fra skolen og samfunnsfaglærerne, utdelt i papirform i fire klasser ved fire ulike videregående skoler. Undersøkelsen består av seks spørsmål, og elevene brukte rundt 15 minutter av en samfunnsfagstime på å besvare den. Elevene kunne selv velge om de ønsket å svare på undersøkelsen eller ikke, og til sammen 80 elever deltok. Undersøkelsene ble deretter samlet inn og senere sammenfattet og analysert av forskergruppen.

Prøveplanene ble sendt til meg både via e-post og samlet inn under observasjon av vurderingssituasjonene. Forarbeidet til innsamlingen var krevende, da det var utfordrende å få tak i slike dokumenter, men selve innsamlingsprosessen gikk sømløst for seg. Analysen av dokumentene i seg selv har heller ikke vært særlig krevende, ettersom at det er snakk om et fåtall dokumenter. Det mest interessante er å studere dem i lys av ytterligere empiri, i tillegg til teori.

Observasjonssituasjonene ble gjennomført etter avtale med lærerne som underviste og vurderte elevgruppene det gjaldt. Jeg møtte opp ved skolen til avtalt tidspunkt, ble presentert for hver elevgruppe i forkant av observasjonen og satt i rommet som en synlig, men ikke-deltakende observatør. Loggføringen ble gjort med penn og papir, og all data som gjaldt skole, klasse, navn og kjønn ble anonymisert, slik at dataen ikke kan tilknyttes enkeltindivider, spesifikke klasser eller skoler.

Lærerintervjuene ble også gjennomført etter avtale med informantene. De foregikk ansikt-til-ansikt på lærernes kontor eller på skolens personalrom, avhengig av lærernes ønsker. Jeg tilbød lærerne å få intervjuguiden tilsendt på forhånd, hvilket et par av dem ønsket. Lærernes svar ble nedskrevet for hånd og så ordrett som mulig. Grunnen til at jeg valgte å skrive for hånd, var at jeg ønsket en nærhet i intervjuet, noe jeg fryktet at ville mangle ved bruk av datamaskin. Alle sitater ble markert, slik at jeg ikke kunne risikere å gjengi informantene feilaktig. Ved indirekte sitater er det verdt å merke seg at ordlyden kan være noe endret, da grunnet at jeg som intervjuer har skrevet ned mye på kort tid. Vi hadde derimot stort sett god tid til gjennomføringen av intervjuene, og informantene hadde forståelse for at jeg trengte tid

til å skrive ned svarene deres. Intervjuene hadde en varighet på mellom 45 minutter og halvannen time. Enkelte av lærerne slet med å sette av ubegrenset med tid, og i tilfellene hvor jeg innså at jeg ikke ville rekke å stille dem alle spørsmålene i intervjuguiden, valgte jeg ut de jeg fant mest relevante og dekkende med hensyn til problemstillingen. Det var ofte slik at flere spørsmål likevel var blitt besvart under ett, noe jeg fikk sortert bedre i den etterfølgende analysen.

Jeg valgte bevisst å ikke benytte lydopptaker under datainnsamlingen grunnet personvern og anonymitet. I tillegg fryktet jeg at en lydopptaker ville gjøre at intervjusituasjonen ville oppleves som noe kunstig og formell for informantene, som igjen kan føre til en mindre åpen og dyptgående samtale. Ulempen ved å ikke ta opp intervjuene er mangelen på direkte sitater, samt muligheten til å lytte til svarene gjentatte ganger for å sikre en korrekt forståelse av informantenes ord. Ved å verken bruke lydopptaker av noen slag eller behandle sensitive personopplysninger som kan spores tilbake til informantene, var det heller ikke nødvendig å melde prosjektet mitt inn til Norsk senter for forskningsdata (NSD, 2019).

3.7 Oppgavens kvalitet og metodekritikk

Det har oppstått enkelte utfordringer underveis i forskningsprosjektet, særlig i arbeidet med å skaffe ønsket data og informanter. Slike utfordringer kan i verste fall påvirke oppgaven og forskningens kvalitet. God forskning forbindes gjerne med begrepene reliabilitet, validitet og generaliserbarhet (Tjora, 2018, s. 79). Jeg vil i det følgende se denne oppgaven i lys av disse begrepene i et forsøk på å redegjøre for utfordringer og hvordan disse har påvirket oppgaven.

3.7.1 Reliabilitet

Oppgavens reliabilitet, eller pålitelighet, handler om hvordan oppgaven henger sammen og hvorvidt den innehar en intern logikk (Tjora, 2018, s. 79). Et spørsmål en da kan stille seg er: «Ville resultatene blitt de samme dersom en annen forsker gjorde den samme jobben?» (Tjora, 2017, s. 238). Det er selvsagt vanskelig å svare «ja» eller «nei» på dette spørsmålet, men ulike utfordringer som har oppstått underveis i prosessen, eller bevisste valg jeg har tatt i forbindelse med datainnsamlingen, kan antyde at resultatene er preget av at det er nettopp jeg som er forskeren. Først og fremst kunne en tidligere oppmerksomhet rundt den dårlige

tilgjengeligheten på prøveplaner gjort at tilnærmingen min var en annen, at oppgaven hang sammen på en annen måte, og at empirien i enda større grad ga grunnlag for å besvare problemstillingen. I tillegg har utfordringene med å skaffe informanter gjort at utvalget muligens fører til andre resultater enn andre forskere ville ha kommet frem til. Det er likevel ikke gitt at resultatene av denne forskningen er «unntaket til en regel», da det benyttes et bredt empirigrunnlag, og da eventuelle «avvik» kan skyldes så mangt.

Graden av pålitelighet kan også påvirkes av mitt forhold til tematikken, da det er tilnærmet umulig å gå ut i feltet som en fullstendig nøytral forsker (Tjora, 2017, s. 235). Jeg er i ferd med å fullføre lektorutdanningen, som i løpet av et femårig løp har gitt meg kunnskaper om, erfaringer med og holdninger til elevvurdering i samfunnsfag. I tillegg har jeg, som nevnt, forsket på vurdering ved to anledninger i forkant av dette prosjektet, noe som kan føre til forventninger til og antakelser om denne forskningen. Som kommende lærer har en naturligvis opparbeidet seg tanker om hva en god vurderingspraksis innebærer, og denne subjektiviteten kan selvsagt farge forskningen min på tematikken, og i siste instans drøftingen og tolkningen av resultatene. Jeg anser derimot «faren» for at tungtveiende forutforståelser skal farge min forskning som mindre når det jeg i hovedsak søker svar på er hvilke vurderings- og tilbakemeldingsformer som benyttes i samfunnsfaget. Jeg stiller likevel informantene spørsmål om, og benytter i stor grad teori om, mindre konkrete sider ved vurderingen. Et mål ved utarbeidelsen av intervjuguiden, innhenting av datamaterialet og drøftingen av resultatene opp mot den benyttede teorien har derfor vært å la felles nasjonale styringsdokumenter være fasiten på hva elevvurdering *skal* være, og la resultatene og teorien tale for seg når det gjelder hva elevvurdering *kan* være og *er*. Forskningen vil bære preg av hvordan jeg som forsker tolker samsvaret mellom den rapporterte vurderingspraksisen og den benyttede teorien, men jeg mener at bevisstheten og «forsiktigheten» rundt mitt forhold til tematikken ikke påvirker oppgavens reliabilitet i den grad at kvaliteten svekkes. Et visst engasjement og kunnskap om tematikken kan i enkelte tilfeller anses som nødvendig for å produsere god forskning (Tjora, 2017, s. 235), og jeg opplever selv at min kunnskap om, interesse for og erfaring innenfor området jeg studerer har vært fordelaktig for mine refleksjoner og valg gjennom prosessen.

3.7.2 Validitet

Validitet, eller gyldighet, forteller noe om i hvilken grad prosjektets utforming er i tråd med forskningsspørsmålene, altså om den valgte tilnærmingens relevans for å få svar på det en forsker på (Tjora, 2018, s. 79). Utfordring knyttet til dette prosjektets gyldighet er endringene jeg har foretatt meg underveis. Tematikken og den foreløpige problemstillingen ble bestemt på bakgrunn av at års- og prøveplaner ville utgjøre et godt empirisk grunnlag for å besvare problemstillingen, og dermed føre til interessant forskning på feltet. Da jeg oppdaget at slik data ikke var tilgjengelig i store mengder uten å først oppnå en dialog med en rekke skoler, og deretter samarbeidsvilje til å bidra til forskningen, bestemte jeg meg for å gå bort fra den opprinnelige planlagte tilnærmingen. Den viktigste årsaken til dette valget var tidsbegrensningen for oppgaven. Da jeg igjen møtte på problemer med å skaffe informanter, denne gangen i forbindelse med lærerintervjuer, oppstod det usikkerhet rundt hvordan jeg skulle besvare forskningsspørsmålene, og hvordan oppgaven kunne vinkles.

Forskningsspørsmålene var derfor relativt vage og åpne da jeg utarbeidet intervjuguiden, noe som førte til en svært omfattende intervjuguide. Ikke før underveis i første intervjuet innså jeg at en del av spørsmålene ikke nødvendigvis var relevante for problemstillingen min. Dette, i tillegg til at enkelte av informantene ikke var tilgjengelige for et såpass omfattende og langt intervju, gjorde at jeg tok et bevisst valg rundt hvilke spørsmål jeg stilte i de siste intervjuene. En del spørsmål ble helt eller delvis besvart under ett, mens jeg utelukket noen spørsmål fullstendig. Til tross for at intervjuguiden mistet noe bredde i prosessen, var dette altså til fordel for å få svar på det jeg faktisk lurte på: Hvilke vurderings- og tilbakemeldingsformer som benyttes i samfunnsfaget, og på hvilket grunnlag og med hvilket formål.

Det at spørreundersøkelsen ikke ble utarbeidet og gjennomført i forbindelse med dette forskningsprosjektet, kan påvirke gyldigheten på den måten at resultatene ble analysert på et tidligere tidspunkt. Dette betyr ikke nødvendigvis at resultatene ikke lenger er gyldige, men at forståelsen av resultatene kan føre til en annen bruk enn da de var friskt i minne. Den øvrige empirien for oppgaven er, i likhet med spørreundersøkelsen, analysert kort tid etter innsamlingen, men ikke drøftet så tidlig som ønsket. Grunnet blant annet at det å skaffe informanter var vanskeligere og langt mer tidkrevende enn antatt, ble forskningsprosjektet utsatt. Dette har ikke hatt betydning for selve analysen av empirien, men muligheten for at det har påvirket forholdet og samsvaret mellom tilnærmingen og forskningsspørsmålene bør likevel anerkjennes. Også innholdsmessig har spørreundersøkelsen enkelte svakheter. Elevene

ble blant annet spurt om hvor godt de *liker* ulike vurderings- og tilbakemeldingsformer. Hensikten med denne formuleringen var å gjøre det enklere for elevene å ta stilling til og besvare spørsmålet. Det kan likevel by på utfordringer for analysen av samsvaret mellom elevenes og lærernes opplevelse av vurderingsformene, da jeg i intervjuene har hatt et gjennomgående fokus på lærerperspektivet på elevenes *læring*, ikke hva elevene foretrekker. Det mest fordelaktige for forskningen, sett i etterkant av datainnsamlingen, ville ha vært å også spørre elevene om hva de *lærer mest av*. Elevene ble videre stilt spørsmål om deres syn på vurderingen de får i samfunnsfag, og hvorvidt de finner vurderingen hensiktsmessig eller nyttig. Spørsmålene hadde henholdsvis tre og fire lukkede svaralternativer, og elevene fikk ikke muligheten til å svare «vet ikke», «annet» eller lignende. Svaralternativene var heller ikke uttømmende i ønsket grad, noe som gjør det problematisk å trekke klare og gyldige konklusjoner fra disse resultatene.

Til slutt er samsvaret mellom teorien og empirien å anse som avgjørende for forskningens gyldighet. Forskningsspørsmålenes tidligere vaghet kan på sin side ha påvirket valg av teoretisk grunnlag for oppgaven, og det har ellers vært utfordrende å med sikkerhet velge relevant teori for en såpass konkret problemstilling. Opplæringsloven og læreplanverkets retningslinjer for vurdering må anses som svært hensiktsmessig for å belyse forskningsspørsmålet som angår forholdet mellom faktisk vurderingspraksis og kravene til vurderingspraksisen. Det kan argumenteres for at det er gitt at styringsdokumentenes føringer fungerer som en grunnmur i enhver vurderingspraksis, med om en slik antakelse var sikker, hadde vel også forskningsprosjektet og forskning på vurdering generelt mistet mye av sin verdi. Teorien inkluderer også en del om fagfornyelsen, som på den ene siden ikke er relevant til å belyse empirien, ettersom at empirien ble innsamlet mens det nye læreplanverket fortsatt var under utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2020b). På den andre siden er det svært relevant å se hvilke tiltak som anses som nødvendig for å bedre vurderingspraksisen, og dermed hensyntas og lovfestes i forbindelse med fagfornyelsen, og om denne oppgavens empiriske funn viser til tilsvarende tendenser. Endringene kan videre ses i sammenheng med tidligere nasjonal forskning og satsing på vurdering. Teorigrunnlaget i sin helhet favner om mye, deriblant læringsteori, vurdering for læring-prinsippet og elevmedvirkning i vurderingsprosessen. Teorien sier lite om hvilke vurderings- og tilbakemeldingsformer som er hensiktsmessige å bruke generelt eller innenfor samfunnsfag, men den underbygger det styringsdokumentene sier at vurdering skal være og innebære, hvilket er et av

forskningsprosjektets mål å se empirien i lys av. Også den tidligere forskningen jeg har benyttet anser jeg som relevant, da denne både underbygger det øvrige teoretiske grunnlaget og skaper en forbindelse mellom teorien og empirien ved å vise til lignende forskning i skolen.

3.7.3 Generaliserbarhet

Hvorvidt forskningen kan sies å være generaliserbar, avhenger av dens relevans utover de undersøkte enhetene (Tjora, 2018, s. 79). Utfordringen knyttet til mengden empiri er svært relevant for forskningens generaliserbarhet. Jeg anser det som uheldig at empirien mangler den planlagte tyngden og bredden i form av en større mengde prøveplaner, som forteller noe konkret om hvilke vurderingsformer samfunnsfaglærere benytter. Likevel mener jeg at forskningen bidrar til en nyansert forståelse av faktisk vurderingspraksis, da den presenterer både et elev- og et lærerperspektiv på praksisen. I tillegg er lærerperspektivet basert på intervjuer med fem ulike lærere med hver sine bakgrunner, erfaringer og holdninger, noe som i seg selv vil utgjøre fem helt eller delvis ulike vurderingspraksiser.

3.7.4 Transparens

Transparens, eller gjennomsiktighet, handler om forskerens formidling av forskningens kvalitet. Et viktig kvalitetskrav til forskning er å «legge alle kortene på bordet», slik at leseren får et godt innblikk i hvilke valg som er gjort, og hvorfor, og selv kan ta stilling til kvaliteten (Tjora, 2018, s. 84). Forskningsprosjektets tilnærming og utfordringer er forsøkt formulert så tydelige som mulig. Dette åpner for leserens subjektive tolkninger av forskningens kvalitet. Tilnærmingen og forskningen er med dette mulig å både etterprøve og kritisere.

3.7.5 Metodetriangulering

Kapittelet har hittil vist at jeg i dette forskningsprosjektet har benyttet et mangfold av metoder for datainnsamlingen. Johnson, Onwuegbuzie og Turner (2007) refererer til slik forskning, hvor både kvalitative og kvantitative tilnærminger kombineres, som «mixed methods»-forskning (Johnson, Onwuegbuzie & Turner, 2007, s. 123). Formålet med bruken av flere metodiske innfallsvinkler er å oppnå både bredde- og dybdeforståelse, i tillegg til å kunne peke på sammenhenger (Johnson et al., 2007, s. 123). «Mixed methods», eller

metodetriangulering på norsk, kan styrke forskningens kvalitet ved at ulike kilder underbygger og bekrefter hverandre (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 130).

Til tross for et relativt lavt antall respondenter, bidrar spørreundersøkelsen med en bred oversikt over vurderingspraksisen. Intervjuene, som sammen med undersøkelsen utgjør det bærende empirigrunnlaget for forskningen, bidrar med en dybdeforståelse av vurderingspraksisen. Ettersom at spørreundersøkelsen representerer et elevperspektiv, og intervjuene et lærerperspektiv på vurderingen, tilfører kombinasjonen av disse metodene også et sammenligningsgrunnlag, hvilket jeg finner svært interessant for prosjektet. Denne forskningens kvalitet styrkes ikke nødvendigvis ved at elevene og lærerne som kilder bekrefter hverandre, men ved at det kan fortelles noe om samsvaret mellom deres syn på og opplevelse av vurderingen.

Jeg har i tillegg til en kvantitativ undersøkelse og kvalitative intervjuer benyttet observasjon og dokumentanalyse som metoder for datainnsamling. Disse metodene bidrar med eksempler på hvordan ulike vurderingsformer brukes i praksis, men grunnet en begrenset mengde empiri fra disse metodene, tilfører de verken en særlig bredde eller dybde til forskningen. Mitt formål med bruk av metodetriangulering var å styrke et i utgangspunktet mangelfullt empirigrunnlag, og selv om jeg mener jeg har lykket med dette, har jeg hatt utfordringer i forbindelse med analysen og presentasjonen av empirien. Det å presentere empiri fra et mangfold av metodiske tilnærminger på en oversiktlig måte, er ingen enkel sak. I tillegg har analyseprosessen båret preg av at metodene undersøker ulike områder ved vurderingspraksisen, og dermed også bidrar med ulike funn. Det har derfor vært helt nødvendig å gjennomgå datamaterialet og å overveie de ulike resultatenes relevans på en systematisk måte. Bruken av «mixed methods» har altså medført utfordringer, særlig med tanke på denne oppgavens omfang og tidsbegrensning.

3.8 Ethiske hensyn

Informantene ble i forkant av datainnsamlingen informert om at deltakelsen var frivillig, og at all data ville bli anonymisert. Jeg har ikke i forbindelse med verken innsamlingen, analysen eller presentasjonen av empirien hentet inn eller oppgitt sensitive personopplysninger eller

opplysninger tilknyttet geografisk område eller skole. Det er altså ikke i behandlet opplysninger som kan spores tilbake til deltakende personer eller institusjoner. Informantene har ikke vært bundet til prosjektet i form av verken muntlige eller skriftlige kontrakter, og de har hatt muligheten til å trekke seg om ønskelig.

Deltakelsen i forskningsprosjektet er forankret i informert samtykke, som innebærer at informantene er informert om deres rolle i prosjektet (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH), 2016, s. 15). Deltakerne har også hatt fritt samtykke gjennom hele prosessen ved at jeg som forsker ikke har satt begrensninger for informantenes frihet og spillerom. Jeg er likevel bevisst på at min tilstedeværelse underveis kan ha påvirket deltakernes frihetsfølelse, og i verste fall ha opplevdes som et ytre press til å delta eller til å handle på en viss måte (NESH, 2016, s. 14). Informantene ble gjort oppmerksom på at deres deltakelse og samtykke er uttrykkelig, og at en eventuell tilbaketrekking av samtykket ikke ville føre til negative konsekvenser for dem. Samtykket er derimot ikke dokumentert, annet enn kommunikasjonen med lærerinformantene i forkant av forskningsprosjektet, hvor de sto helt fritt til å både besvare forespørselen og delta i prosjektet. For forskningens kvalitet, og særlig for å på best og ryddigst mulig måte hensynta de etiske retningslinjene, ser jeg i etterkant at et dokumenterbart samtykke ville ha vært hensiktsmessig (NESH, 2016, s. 15). Jeg har også gjennomført meldetesten hos Norsk senter for forskningsdata (Norsk senter for forskningsdata, 2019), og slik fått bekreftet at prosjektet ikke er meldepliktig.

3.9 Analysen av materialet

Tabell 1 Datamateriale

Datamateriale	Antall
Intervjuer	5
Spørreundersøkelse	80
Observasjon	5
Prøveplaner	2

Datagrunnlaget består i hovedsak av lærerintervjuer, en elevundersøkelse og observasjon av både klasseromsundervisning og vurderingssituasjoner i samfunnskunnskap. I tillegg

presenteres det et fåtall prøveplaner for samfunnskunnskap. Som jeg har vært inne på er det i hovedsak intervjuene og spørreundersøkelsen som tilfører empirien og oppgaven dybde og bredde, samt et grunnlag for samsvarsanalyse og sammenligning, og disse metoden utgjør derfor grunnmuren i forskningen. Observasjonssituasjonene og prøveplanene vil presenteres som henholdsvis praksisfortellinger og eksempler på vurderingspraksis utover informasjonen jeg får om dette fra intervjuene og undersøkelsen.

For å presentere og analysere datagrunnlaget på en mest mulig oversiktlig måte, velger jeg å gjøre dette tematisk. Det metodiske mangfoldet bidrar med store mengder tekst og data, og jeg finner det derfor hensiktsmessig å knytte de ulike tilnærmingene sammen og vise til samlede funn fra empirien. Den tematiske fremstillingen vil ta utgangspunkt i forskningsspørsmålene ved at jeg trekker ut de relevante funnene fra ulike områder jeg har undersøkt, som igjen kan tilknyttes oppgavens problemstilling og dens underspørsmål. Delene i den tematiske analysen, og funnene fra disse, vil i drøftingskapittelet ses i sammenheng og drøftes i forhold til hverandre. Jeg vil allerede i empiripresentasjonen trekke inn relevant teori der det finnes hensiktsmessig, slik at materialet som helhet kan drøftes på en mer ryddig måte i det etterfølgende drøftingskapittelet. Før jeg presenterer empirigrunnlaget, vil jeg redegjøre for fagspesifikke forutsetninger for vurdering i samfunnskunnskap som er relevante for dette prosjektet, deriblant læreplanverkets beskrivelse av og rammer for faget. Avslutningsvis i kapittelet presenteres en beskrivelse av de aktuelle vurderings- og tilbakemeldingsformene empirien tar for seg.

4. Faglig kontekst

Bak enhver vurderingspraksis i skolen ligger et rammeverk bestående av blant annet læreplan- og lovverk. Disse styringsdokumentene vil ikke bare gjennom vurderingsomtaler, men også gjennom retningslinjer for faget generelt, påvirke hvordan vurderingspraksisen i et fag foregår. Jeg vil i det følgende gjøre rede for fellesfaget samfunnskunnskap i videregående skole og noen fagspesifikke forutsetninger for vurderingspraksisen. Deretter følger en oversikt over de relevante vurderings- og tilbakemeldingsformene oppgaven og datagrunnlaget tar for seg. Oversikten vil i hovedsak definere formene ut fra hvordan denne oppgavens empiri beskriver disse.

4.1 Vurdering i samfunnskunnskap

«Samfunnskunnskap» i denne oppgaven viser til fellesfaget samfunnskunnskap i videregående opplæring. Utdanningsdirektoratets fastsatte fag- og timefordeling bestemmer hvor mange undervisningstimer det skal være i de enkelte fagene for hvert trinn innenfor de ulike utdanningsprogrammene. Fellesfaget samfunnskunnskap har 84 undervisningstimer fordelt over ett skoleår i videregående opplæring. Ser en på det studieforberedende utdanningsprogrammet, er det samlede timeantallet for det første året (hvor samfunnskunnskap er et fellesfag) 842. Det vil si at samfunnskunnskap har fått tildelt så godt som ti prosent av alle undervisningstimene. (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Faget skal i løpet av de 84 timene bidra til å blant annet utvikle meningssøkende, innsiktsfulle, myndige, handlingskompetente og kognitivt bevisste mennesker. Det inneholder også innslag fra økonomi-, filosofi-, rettslære- og psykologifag. (Engh & Dobson, 2010, s. 110). Det kan være utfordrende å dekke alle disse kunnskapsområdene, i tillegg til læreplanens kompetansemål, i undervisningen i løpet av et skoleår. Desto mer utfordrende er det å vurdere alle disse sidene ved samfunnskunnskapsfaget (Engh & Dobson, 2010, s. 110). Engh & Dobson (2010) peker på at samfunnsfagenes posisjon i skolen stadig svekkes, og at mange lærere i fagene uttrykker bekymring for dette. Spesielt bekymringsverdig finner de elevenes syn på fagene som mindre krevende enn andre fag ved at det er lettere å få gode karakterer i samfunnsfagene, og at elevenes deltakelse i disse fagene er viktigere enn kvaliteten på arbeidet deres (Engh & Dobson, 2010, s. 109).

4.2 Fagfornyelsen

Per dags dato består læreplanverket av generell del, prinsipper for opplæringen, læreplaner for fag og fag- og timefordeling (Utdanningsdirektoratet, u.å.). Den norske skolen står nå overfor en fagfornyelse, og fra skolestart i 2020 tas de første nye læreplanene i bruk. Læreplanen for samfunnskunnskap i videregående opplæring (VG1) er blant de første som trer i kraft (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Årsaken til fagfornyelsen er Utdanningsdirektoratets ønske om en mer framtidsrettet og relevant opplæring, å øke fokuset på og gi mer tid til dybdelæring, og å skape en bedre struktur og sammenheng innad i og mellom fagene og mellom de ulike delene av læreplanverket (Utdanningsdirektoratet, 2018b).

4.2.1 Innhold og læringssyn

Den nye læreplanen for fellesfaget samfunnskunnskap i videregående opplæring står overfor flere innholdsmessige endringer. Først og fremst ser vi en endring i at det som hittil har vært «samfunnsfag» i videregående opplæring nå endrer navn til «samfunnskunnskap». Dette gjøres for å tydeliggjøre forskjellen mellom faget i grunnskolen og i videregående opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2018). Av den grunn velger jeg å benytte navnet *samfunnskunnskap* i redegjørelsen for faget og dets forutsetninger for vurderingspraksisen. I neste kapittel, hvor jeg presenterer empirien, vil jeg derimot kalle faget *samfunnsfag*, da innsamlingen ble foretatt i forkant av fagfornyelsen. Fag- og timefordelingen vi har sett på forblir den samme i fagfornyelsen, men omfanget skal i større grad tilpasses antall undervisningstimer. Allerede her kan vi se at fagfornyelsen skal bidra til en lettere håndterlig undervisnings- og vurderingspraksis når det kommer til innhold i forhold til fagets «størrelse» (Utdanningsdirektoratet, 2018a).

Et hovedfokus i utarbeidelsen av nytt læreplanverk, er dybdelæring. Kunnskapsdepartementet beskriver dette som en motsetning til overflatelæring, som vektlegger innlæring av ren faktakunnskap, og peker på viktigheten av dybdelæring for gradvis utvikling av forståelse og økt læringsutbytte som resultat av elevens helhetlige forståelse. Det nye læreplanverket skal derfor gi uttrykk for et læringssyn som innebærer at læring foregår i et samspill mellom kognitive og sosiale ferdigheter (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 14). Videre påpeker Kunnskapsdepartementet: «Faglig læring kan ikke isoleres fra sosial læring, fordi læring foregår i stor grad i et fellesskap.» (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 22). Læreplanverket

gjenspeiler altså tanker om læring som er sterkt i tråd med det sosiokulturelle læringssynet, som vektlegger læring som en prosess og noe som skjer i en sosial sammenheng (Bråten, 1996, s. 33; Bråten, 2002, s. 54).

4.2.2 Struktur og fagspesifikk vurderingsomtale

Fagfornyelsen bygger på stortingsmelding nummer 28 (Utdanningsdirektoratet, 2018b), hvor Kunnskapsdepartementet påpeker: «Dagens læreplaner for fag omfatter kun overordnede bestemmelser for hvilken sluttvurdering eleven skal få etter endt opplæring i faget. Alle andre bestemmelser om vurdering er generelle, dvs. ikke fagspesifikke, og gitt i forskrift til opplæringsloven.» (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 56). Også strukturen i læreplanene revideres. De nye læreplanene vil bestå av delene *om faget*, *kompetansemål* og *vurdering*. Delen om vurdering er fagspesifikk, og denne skal bistå læreren og skolen i arbeidet med underveis- og sluttvurdering, blant annet ved å vise til en tydeligere sammenheng mellom disse vurderingsformene (Utdanningsdirektoratet, 2018a). Den fagspesifikke omtalen om vurdering skal ikke minst bedre forutsetningene for å gjøre underveisvurderingen læringsfremmende (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 58). Læreplanen i fellesfaget samfunnskunnskap for videregående opplæring legger blant andre følgende føringer for den fagspesifikke vurderingspraksisen:

«Undervegsvurderinga skal bidra til å fremje læring og til å utvikle kompetanse i faget. ... Læraren skal leggje til rette for elevmedverknad og stimulere til lærelyst gjennom munnlege, skriftlege og praktiske måtar å tileigne seg og vise kompetanse i faget på, og gjennom å la elevane få vere nysgjerrige og aktivt kunnskapssøkjande. Læraren skal vere i dialog med elevane om utviklinga deira i samfunnskunnskap. ... Læraren skal gi rettleiing om vidare læring og tilpasse opplæringa slik at elevane kan bruke rettleiinga for å utvikle kompetansen sin i samfunnskunnskap.»
(Utdanningsdirektoratet, 2020a).

Stortingsmelding 28 viser til en tendens til «ulik og uheldig» vurderingspraksis som følge av usikkerhet knyttet til sammenhengen mellom underveisvurderingen og fastsetting av standpunkt karakter. Dette er årsaken til vurderingsforskriftens tydeliggjøring (2015) om at underveisvurderingen skal være en del av grunnlaget for standpunkt vurderingen (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 59). Kunnskapsdepartementet understreker at

underveisvurderingen er svært viktig og relevant for sluttvurderingen, da denne viser til elevens ståsted og progresjon i læringsprosessen og kan bidra til en mer forutsigbar standpunktvurdering. Tiltak for å styrke underveisvurderingen vil derfor styrke vurderingspraksisen som helhet. Slike tiltak er sterkt tilknyttet måloppnåelse, da vurderingen baseres på læreplanens kompetansemål, og en god vurderingspraksis krever dermed god forståelse for læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 60).

Til tross for at det skal være tett sammenheng mellom underveis- og sluttvurderingen i fag, understreker Utdanningsdirektoratet at standpunkt karakteren ikke skal fastsettes ut fra et karaktergjennomsnitt fra underveisvurderingen (Utdanningsdirektoratet, 2019c). Eleven skal gjennom underveisvurderingen ha muligheten til å forbedre sin kompetanse, og de skal få vise kompetansen sin gjennom varierte vurderingsformer, da det ikke i noen fag skal vektlegges kun skriftlig eller kun muntlig kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2019c). Informasjonen læreren får fra underveisvurderingen er kun relevant for sluttvurderingen dersom den *forteller noe om elevens sluttkompetanse* (Utdanningsdirektoratet, 2019c).

4.3 Vurderings- og tilbakemeldingsformer

Jeg vil i denne delen av kapittelet gi en oversikt over ulike vurderings- og tilbakemeldingsformer som finnes relevante for dette prosjektet. Empirien viser at det i hovedsak er disse formene informantene kjenner til eller benytter seg av i *underveisvurderingen*. Med vurderingsformer menes selve «prøveformatet» eller oppgaven, altså hvordan elevene vurderes. Tilbakemeldingsformene er begrenset til lærerens tilbakemelding til eleven i elevvurderingen. Tabell 3 inkluderer også egen- og hverandrevurdering, ettersom at disse er tilknyttet arbeid med vurderingsresultatet eller læringsprosessen heller enn selve vurderingen.

Tabell 2 Vurderingsformer

Vurderingsform	Beskrivelse
Skriftlige prøver	En prøve eleven får utdelt digitalt eller på papir, som også skal besvares skriftlig.

Muntlig presentasjon	En individuell presentasjon eller gruppepresentasjon foran hele klassen, en mindre gruppe eller kun læreren. Forbindes gjerne med kunnskapsformidling fra elev til lærer, ved at eleven eller elevgruppen tar over lærerens plass i klasserommet.
Muntlig fagsamtale	En samtale <i>mellom</i> elev(er) og lærer heller enn en presentasjon fra elev(er) til lærer. Fagsamtalen foregår ofte i mindre grupper, men den kan også være en én-til-én-samtale. Det er eleven som skal formidle sin kunnskap, men vurderingsformen er lagt opp på en mer uformell måte enn en ren presentasjon.

Tabell 3 Tilbakemeldingsformer

Tilbakemeldingsform	Beskrivelse
Skriftlig tilbakemelding	Disse gis enten digitalt eller for hånd, ofte avhengig av vurderingsformen. Tilbakemeldingene kan gis med eller uten karakter.
Muntlig tilbakemelding	Disse er individuelle tilbakemeldinger som gis muntlig fra lærer til elev i en én-til-én-samtale. Tilbakemeldingene kan gis med eller uten karakter. (Engh & Dobson, 2010, s. 45).
Lyd- eller videopptak	Dette er en muntlig tilbakemeldingsform det i større grad er blitt åpnet for etter hvert som at digitale læringsplattformer er tatt i bruk og videreutviklet. Argumenter for denne formen er tidsaspektet, da en som lærer gjerne får uttrykt mer på kortere tid gjennom lyd eller video enn det en får gjennom skrift, og muligheten til å tilpasse kommentaren den enkelte elev.
Karakter	Tallkarakterer representerer hvilket kunnskaps- eller ferdighetsnivå eleven har prestert til sett opp mot kompetansemålene i læreplanen for faget.
Egen- og hverandrevurdering	Egenvurdering og hverandrevurdering kan anses som tilbakemeldingsformer, men disse gjennomføres gjerne i kombinasjon med en mer lærerstyrt tilbakemelding i vurderingsprosessen. Begge formene kan være gode alternativer til én-til-én-samtaler mellom elev og lærer i forbindelse med tilbakemeldingen (Engh & Dobson, 2010, s. 45).

5. Presentasjon av empiri

I dette kapitlet vil jeg presentere forskningens empirigrunnlag. Som nevnt i metodekapitlet er empirien samlet inn gjennom et mangfold av metodiske innfallsvinkler. For å gi leseren et oversiktlig og helhetlig bilde av datamaterialet og sammenhengene i dette, velger jeg derfor å se på materialet som en helhet og presentere dette tematisk. De ulike delkapitlene vil ta for seg ulike temaer jeg har undersøkt, og relevant empiri og interessante funn innenfor tematikken presenteres under ett. Ettersom at empirien favner om en bred tematikk, velger jeg også i dette kapitlet å drøfte denne opp mot den presenterte teorien der hvor det finnes hensiktsmessig. Jeg vil i det følgende introdusere lærerinformantene jeg har intervjuet, før jeg tar for meg den tematiske presentasjonen av materialet. For å gjøre presentasjonen mer oversiktlig og lettere å følge, har lærerne, samt elevene som beskrives i observasjonseksemplene, fått fiktive navn.

5.1 Lærerinformantene

Anders

Anders har jobbet som lærer i to år. Han underviser i fagene samfunnsfag, historie og geografi i videregående skole.

Knut

Knut har jobbet i skolen siden 2011. Han underviser i fagene norsk, historie, samfunnsfag og sosialkunnskap i videregående skole. I tillegg er han lærer på IB, hvor han underviser i global politics og norsk.

Pål

Fram til 2001 arbeidet Pål i ungdomsskolen. Siden da har han vært lærer i videregående skole, hvor han underviser i fagene historie, matte og samfunnsfag. Pål har også kompetanse innenfor religionsfaget, men han underviser ikke i dette.

Pia

Pia har vært lærer videregående skole siden 2006. Hun underviser i fagene sosiologi og engelsk, og hun har tidligere undervist også i sosialkunnskap.

Tom

Tom har vært lærer i 16 år. Fagene han har kompetanse og underviser i er samfunnsfag, sosialkunnskap, historie og psykologi.

5.2 Vurderingsformer

Jeg møter Tom på vei opp til rommet hvor fagsamtalen skal finne sted. Fire spente elever står allerede og venter utenfor rommet. Jeg får utdelt samme informasjons- og forberedelsesark som elevene har fått i forkant av fagsamtalen. Der står det blant annet at jeg skal være til stede for å observere vurderingen, men Tom introduserer meg likevel for elevene, før han forklarer elevene hva som skal skje og hvordan. Temaet for fagsamtalen er politikk og valg, og arket jeg har fått forteller at prøven dekker kapittel 7, 8 og 9 i læreboka. Tom starter prøven ved å stille et spørsmål fra forberedelsesarket: «Hvilke valg har vi?» Et par hender kommer raskt i været. Tom peker på Anna, som svarer utfyllende, og går videre i samtalen med et spørsmål om hvilke skillelinjer som finnes i politikken. Nils, som ikke ble stilt forrige spørsmål, får nå svare. Han peker på at partiene har ulike meninger og kjernesaker. Tom ber Nils om å gi eksempler på slike kjernesaker og meninger som skiller partiene. Nils svarer etter beste evne, og både Anna og Inge får utfylle svaret uten at Tom avbryter. Når Inge er ferdig med å snakke, sier Tom: «Du blandet litt mellom Venstre og Høyre der, Inge, men det var helt riktig – det er en viktig skillelinje!» Deretter spør Tom elevgruppen: «Hva tenker du at politikk er?» Tora, som ikke har sagt så mye hittil i fagsamtalen, forteller hva hun mener politikk er. Tom responderer: «Bra, Tora!» Noen av elevene har mer på hjertet enn andre. Mens noen gir enkle svar på spørsmålene Tom stiller, utdypes andre ved å vise til en videre og dypere kunnskap. Tom lar dem alle fortelle det de ønsker før han går videre i samtalen. Fagsamtalen nærmer seg slutten, og Tom spør om det er noe mer elevene ønsker å prate om. Han henvender seg direkte til både Nils og Tora, som ikke har vært like aktive som de andre, men de sier seg fornøyde. Tom takker for elevenes innsats, informerer dem om når de får

tilbakemelding og avrunder samtalen. Når elevgruppen har forlatt rommet, tar Tom fram skriveboka si. Nå skal karakterene settes...

Fortellingen over er fra en observasjon av vurderingsformen fagsamtale. Etter å ha observert fem vurderingssituasjoner, hvorav alle var av typen fagsamtaler, sitter jeg igjen med et inntrykk av at dette er en sterkt foretrukket vurderingsform blant lærerne jeg intervjuet. Fagsamtaler, eller muntlige høringer, er en noe mer moderne vurderingsform enn de «typiske» skriftlige prøvene og individuelle muntlige presentasjonene. Fordelene med fagsamtale som vurderingsform kan være flere. Først og fremst kan elevene oppleve vurderingssituasjonen som mindre formell og testende, da de i en fagsamtale viser sin kompetanse gjennom en dialog med lærer og medelever. I tillegg foregår ofte fagsamtalene i grupper, hvor flere elever vurderes samtidig, noe som kan effektivisere, og kanskje dermed styrke, vurderingspraksisen. Vi skal nå se på hva lærerne sa om hvilke vurderingsformer som forekommer i deres vurderingspraksis i faget.

5.2.1 Vurderingsformer: Et lærerperspektiv

Funnene fra lærerintervjuene viste til ganske varierende vurderingspraksis mellom lærerne, men ofte velges vurderingsform ut fra egne, faglige eller tidsmessige forutsetninger. Tom fortalte at han tror elevene synes det praktiseres ulikt både fra lærer til lærer og fra fag til fag. Han har selv én muntlig, én skriftlig og én *valgfri* vurdering i løpet av hvert halvår.

Vurderingsform velger han mest med hensyn til egne behov: «Jeg tenker mest på meg selv, så det ikke blir en veldig stor rettebunke. Er litt strategisk.» Anders har en litt annen tilnærming i valget av vurderingsform. Han sa at dersom stoffet eller tematikken er «puggeaktig», velger han skriftlige vurderingsformer, mens det er enklere med muntlige vurderingsformer i noen temaer. Helt konkret viser Anders halvårsplan for vurderinger at han har én skriftlig og to muntlige vurderinger i løpet av et halvår. De muntlige vurderingene er av typen fagsamtale. Knut sa at hans personlige favoritt blant vurderingsformene er muntlig fagsamtale, men at han har pleid å ha skriftlige prøver på grunn av tidspresst og antall timer i faget.

Vurderingspraksisen hans har derimot endret seg en del, fra bare skriftlige prøver til en mer balansert praksis med mer fokus på muntlige former. Videre berettet han: «Jeg liker ikke presentasjoner, for de er det vanskelig å vurdere.»

Pia, derimot, finner presentasjon og prosjekt som vurderingsformer givende, da elevene bruker mer tid på disse. I tillegg jobber de med dokumentarer og ser etter mønstre i disse. Pia er opptatt av å tilpasse vurderingsformen til elevenes behov: «Det handler mest om elevene og ulikhetene. Jeg bruker Quizlet for å se de svakes kunnskaper. Ellers lar jeg gjerne enkelte filme presentasjonen sin i stedet for å framføre direkte foran klassen.» Pia har også gjennom et kurs fått øynene opp for vurderingspraksis uten bruk av prøver. Hun sa om dette:

«Jeg var på et kurs som handlet om vurdering uten prøver. Det viste seg å ikke være så studieforbereidende likevel. Det gikk ut på at elevene får tilbakemeldinger, men ingen prøver, første halvår, og at de skal få en læringsprosess gjennom prosjektarbeid. Jeg har prøvd det i sosiologi, men det krever mye struktur og vurderingskriterier som kan benyttes om igjen. Jeg vil forsøke å bruke dette mer!»

Lærerne benytter seg altså i all hovedsak av skriftlige prøver og muntlige fagsamtaler, mens enkeltes vurderingspraksiser er mer varierte. Begrunnelsen for vurderingsformene er ofte lærernes oppfatning av ytre forutsetninger, og følelsen av at disse hindrer dem i å velge den vurderingsformen de selv ønsker. Et eksempel på dette er Anders tanke om at dersom tematikken innebærer fagstoff som skal «pugges», er skriftlige prøver det som passer best. Engh og Dobson anser slike prøver som lite læringsfremmende, da de er utarbeidet for å teste elevenes hukommelse framfor deres kompetanse. Elevene blir svarjegere, og de oppnår sjelden et økt læringsutbytte av slik testing (Engh & Dobson, 2010, s. 38). Vurderingsformer som tester kunnskap samsvarer ikke med læringssynet som råder, eller skal råde, i dagens skole, men minner mer om en utgått vurderingstradisjon (Dysthe, 2008, s. 17). På denne måten er valg av vurderingsformer avgjørende for vurderingens effekt, nærmere bestemt hvorvidt effekten er formativ eller ikke (Engh & Dobson, 2010, s. 38). Vurderingens formål og funksjon er derimot todelt, da den innebærer å både fremme og kontrollere læring (Slemmen, 2015, s. 27; s. 62). En formativ vurderingspraksis trenger derfor ikke å utelukke summative prøver (Slemmen, 2010, s. 60).

Anne ble ikke intervjuet, men bidro med materiale i form av prøveplan for faget med utfyllende beskrivelser av de ulike vurderingssituasjonene. Prøveplanens innhold vises i tabellen under, og fungerer som et eksempel på hvordan vurderingspraksisen i samfunnsfag kan se ut.

Tabell 4 Prøveplan for samfunnsfag

Tidspunkt for vurdering	Vurderingsform
Uke 35-37	Muntlig vurdering: tverrfaglig filmprosjekt
Uke 44	Skriftlig vurdering: skriveøkt
Uke 48	Muntlig fagsamtale
Uke 4-6	Muntlig vurdering: gruppearbeid og -presentasjon
Uke 9	Skriftlig vurdering: tverrfaglig prosjekt
Uke 14	Skriftlig vurdering: skriveøkt
Uke 18	Muntlig presentasjon og fagsamtale

Anne benytter både individuelle vurderinger, gruppevurderinger og tverrfaglige prosjekter i sin vurderingspraksis i faget. De muntlige vurderingsformene er individuell presentasjon og fagsamtale, gruppearbeid og -presentasjon og filmprosjekt. De skriftlige vurderingsformene er en kombinasjon av tverrfaglige prosjekter og rene samfunnsfaglige prøver eller skriveøkter. Variasjonen i Annes prøveplan er stor, og typene av vurderingsformer strekker seg ut over de som undersøkes direkte i dette forskningsprosjektet.

Annes prøveplan og lærerintervjuene presenterer flere ulike vurderingspraksiser, hvor både ulike skriftlige og muntlige vurderingsformer benyttes. Vurderingssituasjonene jeg har observert i forbindelse med dette prosjektet har alle vært av typen muntlig fagsamtale. Tom mener at elevene opplever vurderingspraksisen i ulike fag og med ulike lærere som svært ulik og varierende. Anders ser også for seg at elevene finner vurderingspraksisen mangfoldig, og at de verdsetter en variasjon mellom vurderingsformer. Knut tror at elevene ser på praksisen som både rettferdig og tydelig. Jeg skal nå ta for meg elevenes erfaringer med bruk av vurderingsformer i faget, før jeg drøfter samsvaret mellom elevene og lærernes svar.

5.2.2 Vurderingsformer: Et elevperspektiv

Elevperspektivet her tar for seg elevenes erfaringer med hvor ofte de ulike vurderingsformene forekommer i samfunnsfag, samt deres preferanser til vurderingsformene. Jeg vil først se på elevenes erfaringer og preferanser hver for seg, før jeg drøfter samsvaret mellom disse resultatene. Tabellene viser fordelingen av elevenes svar i prosent og antall.

Tabell 5 Hvor mange ganger i løpet av det siste halvåret har du i samfunnsfag blitt vurdert ut fra disse vurderingsformene? (N=80, flere svar mulig).

Vurderingsform	Aldri	1-2 ganger per halvår	3-5 ganger per halvår	6 ganger eller mer per halvår
Skriftlige prøver	0% (N=0)	81% (N=65)	18% (N=14)	1% (N=1)
Skriftlige innleveringer	38% (N=30)	38% (N=30)	22% (N=17)	2% (N=2)
Muntlige presentasjoner	38% (N=30)	58% (N=46)	4% (N=3)	0% (N=0)
Muntlige høringer/fagsamtaler	45% (N=35)	54% (N=42)	0% (N=0)	1% (N=1)

Elevene svarte at skriftlige vurderinger forekommer hyppigere enn muntlige i samfunnsfag. Svært få eller ingen elever svarte at de vurderes ut fra muntlige presentasjoner eller fagsamtaler tre ganger eller mer per halvår, mens rundt 20 prosent av elevene blir vurdert ut fra skriftlige prøver og innleveringer minst tre ganger per halvår. Resultatene viser også at et stort antall elever aldri møter vurderingsformene skriftlige innleveringer, muntlige presentasjoner eller fagsamtaler i faget, mens alle elevene får skriftlige prøver minst én gang i løpet av et halvår. Det samlede resultatet vitner om en generell hyppig bruk av skriftlige vurderingsformer. Til tross for at de muntlige vurderingsformene benyttes sjeldnere enn de skriftlige, svarte likevel et flertall av elevene at de møter disse 1-2 ganger per halvår, noe som tyder på at Tom kan ha rett i sin antakelse om at vurdering i faget praktiseres svært ulikt fra lærer til lærer.

Tabell 6 Ranger fra best (1) til dårligst (6) hvor godt du liker disse vurderingsformene i samfunnsfag. (N=76, flere svar mulig).

Vurderingsform	1-2	3-4	5-6
Skriftlige prøver	36% (N=27)	34% (N=26)	30% (N=23)
Skriftlige innleveringer	31% (N=24)	40% (N=30)	29% (N=22)
Muntlige presentasjoner	50% (N=38)	33% (N=25)	17% (N=13)

Muntlige høringer/fagsamtaler	35% (N=27)	40% (N=30)	25% (N=19)
----------------------------------	------------	------------	------------

På spørsmålet om hvor godt elevene liker de samme vurderingsformene, var svarene tilsynelatende jevnt fordelt ut over skalaen. Det er likevel noen svært interessante resultater å trekke ut fra tabellen over. En høy andel av elevene svarte at de liker de skriftlige vurderingsformene svært godt eller middels godt, men det er også de samme vurderingsformene flest elever liker dårligst. De muntlige vurderingsformene er de elevene foretrekker aller best, særlig muntlige presentasjoner.

Til tross for spredningen i elevenes preferanser til vurderingsformer, vitner resultatene om et noe manglende samsvar mellom hvilke vurderingsformer som benyttes i samfunnsfag og hvilke vurderingsformer elevene selv er mest fortrolige med. Mens de skriftlige vurderingsformene er de som forekommer hyppigst, og de muntlige vurderingsformene er de som flest elever opplever å aldri eller sjelden bli vurdert ut fra, foretrekker et større antall elever de muntlige framfor de skriftlige formene. Jeg skal nå ta for meg samsvaret mellom elev- og lærerperspektivet på vurderingsformene.

5.2.3 Vurderingsformer: Samsvarer lærer- og elevperspektivet?

Lærerinformantene i dette prosjektet berettet om en vurderingspraksis med både muntlige og skriftlige vurderingsformer i faget. Samtidig opplever de tidspress som et hinder for ønsket variasjon. Tom, for eksempel, bruker både skriftlige og muntlige vurderingsformer, og han gir også elevene muligheten til å velge vurderingsform én gang per halvår. Samtidig har han også størrelsen på «rettebunken» i tankene når han planlegger vurderingspraksisen. Knut uttrykket et ønske om å bruke muntlige fagsamtaler som vurderingsform i større grad, men også han ser seg nødt til å velge skriftlige prøver når tidspresset er for stort. Mens Knut foretrekker muntlige fagsamtaler framfor presentasjoner, da han finner slike vanskelige å vurdere, liker Pia muntlige presentasjoner godt. Hun begrunnet det med at elevene bruker mer tid på presentasjoner og prosjekter. Lærerne har altså ulike preferanser til vurderingsformer i faget, og praksisen preges sterkt av ytre forutsetninger og utfordringer.

Elevinformantene opplever vurderingspraksisen som variert, men skriftlige vurderingsformer forekommer langt oftere enn muntlige, og noen ganger som eneste typen vurderingsform. Variasjonen i elevenes svar samsvarer med lærernes uttrykte utfordringer og varierende preferanser. Elevenes preferanser samsvarer derimot ikke med faktisk vurderingspraksis, da de i større grad ønsker å bli vurdert ut fra muntlige vurderingsformer. Til tross for at lærere som Tom gir elevene en viss valgfrihet når det kommer til vurderingsform, viser de samlede resultatene at både elevene og lærerne har et ønske om en større vekt på muntlige vurderingsformer, men at den faktiske praksisen har en overvekt av skriftlige vurderinger.

5.3 Tilbakemeldingsformer

Klokken er 08:50, og åtte elever sitter klare ved pultene sine. Knut lar meg presentere meg selv og hvorfor jeg er der, før han setter i gang med undervisningen. Elevene har visst stilt ham en del spørsmål angående fagsamtalen de skal ha i løpet av de neste ukene, og Knut bruker noen minutter i oppstarten til å besvare disse. Elevene stiller enda et par spørsmål, og Knut svarer presist og tydelig på disse. Når elevene sier seg fornøyde med presiseringene, går Knut i gang med en oppgave. Elevene skal etter tur få besvare et spørsmål om klesplagg i plenum, og Knut påpeker at alle skal få svare, og at det ikke er skummelt å si akkurat det de tenker på. Olav stiller et spørsmål som får Knut til å begynne å le. Knut skyter fort inn at han slett ikke ler fordi spørsmålet er dumt, og at han er glad for at Olav spør om nettopp dette. Knut henvender seg deretter til Lise, som har oppe hånda, og han gjentar svaret hennes høyt i plenum mens han skriver ned stikkord på tavla. Knut stiller et oppfølgingsspørsmål til Lises innspill, og denne gangen spør han Ada direkte, selv om hun ikke har rukket opp hånda. Ada svarer, og Knut responderer med: «Bra!» Jeg merker at ikke alle elevene er like aktive, selv om plenumsgjennomgangen utfolder seg mer som en dialog enn en utspørring.

Etter å ha forsikret seg om at alle elevene har fått sagt det de har på hjertet, gir Knut dem en ny oppgave. Nå skal de på egenhånd, ved hjelp av Internett, undersøke litt rundt klesprodusering på verdensbasis. Dette får de holde på med i cirka tre minutter, før Knut avbryter stillheten og stiller et åpent spørsmål om noen har funnet noe interessant. Ingen av elevene svarer, og Knut gir raskt en ledetråd og snakker litt om temaet selv, helt til Ronald rekker opp hånda. Ronald kommer med et interessant innspill, og Knut ber ham gjenta dette.

«Nå lærte du meg noe nytt, Ronald!» sier Knut, «Var dette ukjent for dere andre også?» Noen nikker samtykkende. Knut roser igjen Ronald for ny kunnskap og lærdom, og går deretter videre til elevene som venter med hånda i været. Samtalen i rommet flyter godt, og Knut kommer etter hvert inn på temaet internetthopping. Han viser til ungdommers økende pengebruk på Internett, og han spør dem om hvordan dette henger sammen med globaliseringen. Etter et par minutter sier Knut: «Vi begynner nå å komme fram til en forklaring på det overordnede spørsmålet for timen.» Dialogen fortsetter i noen minutter til, og timen nærmer seg nå slutten. Knut forteller om temaet og problemstillingene de skal gå løs på i neste undervisningsøkt, og han runder av...

Fortellingen over er fra en observasjon av en vanlig undervisningstime i samfunnsfag. Læreren, Knut, lot til en viss grad opplegget styres av elevenes aktivitet og innspill underveis, og økten foregikk i all hovedsak som en plenumsdialog. Til tross for at dette ikke var en vurderingssituasjon, er observasjonen et interessant eksempel på hvordan spørsmål og respons benyttes også i den daglige underveivurderingen i klasserommet. I motsetning til fagsamtalen, som jeg viste et eksempel på i det foregående delkapittelet om vurderingsformer, ble det stilt langt mer åpne spørsmål her, og elevene fikk på den måten vist en bredere kompetanse innenfor den gjeldende tematikken. Interessant er det også at i tilfellene hvor elevene var usikre og ventet med å strekke hånda i været, gikk det få sekunder før Knut omformulerte spørsmålet, ga ledetråder eller gikk videre til et nytt spørsmål. I teorikapittelet viste jeg til blant andre Black og Williams forskning på formativ vurdering. I samarbeid med lærerne som deltok i forskningsprosjektet, trakk de fram «questioning» som ett av fire områder de ønsket å se en forbedring på (Black et al., 2003, s. 31). Resultatene av forskningen, som gikk ut på å prøve ut ideer for forbedring i praksis, viste at ventetiden er essensiell for den daglige vurderingen i klasserommet. Dersom læreren venter lenger med å gi elevene svarene, og ikke nødvendigvis spør den som først rekker opp hånda, vil elevenes deltakelse øke betraktelig (Black et al., 2003, s. 42).

Hattie og Timperley (2007) har vi i teorikapittelet sett at er blant forskerne med et særlig fokus på tilbakemeldingers effekt, og intet unntak er tilbakemeldinger i klasseromsundervisningen. De sier at det er utfordrende å dokumentere faktisk frekvens av tilbakemeldinger gitt i undervisningen, men at frekvensen er altfor lav (Hattie & Timperley,

2007, s. 100). Forskerparet definerer vurdering som alle aktiviteter som gir læreren grunnlag for å gi elevene feedback i henhold til hvor eleven er i læringsprosessen, hvor eleven skal, og hvordan eleven skal komme seg dit (Hattie & Timperley, 2007, s. 101), og tilbakemeldingene må være rettet mot en læringskontekst for å være effektiv (Hattie & Timperley, 2007, s. 82). Grunnlag for tilbakemeldinger er det ifølge Paul Black og hans medforfattere (2003) ingen mangel på i vanlige undervisningsøkter, da det også her oppstår mange muligheter for å hente informasjon om elevenes nåværende ståsted i læringsprosessen (Black et al., 2003, s. 2). Knut lot til en viss grad elevenes innspill, og dermed også deres læringsprosesser, styre undervisningens gang. Hans direkte tilbakemeldinger til elevene underveis var relativt generelle og overfladiske, men mot slutten viste han til læringsmålet for økten og poengterte at de sammen var på vei til å nå dette målet. Slike framovermeldinger, som peker mot et læringsmål, er ifølge Utdanningsdirektoratet (2016a) svært viktig å integrere i den daglige klasseromsundervisningen for at de skal være effektive.

Observasjonsfortellingen fungerer i all hovedsak som et eksempel på hvordan også den daglige undervisningen kan være en arena for vurdering, særlig når det kommer til læringsfremmende tilbakemeldinger fra lærer til elev. Videre i delkapittelet presenterer jeg de undersøkte tilbakemeldingsformene i forbindelse med de mer formelle vurderingssituasjonene. Tilbakemeldingsformene empirien tar for seg, som er presentert i tabell 3, er muntlig og skriftlig tilbakemelding, tilbakemelding gjennom lyd- eller videoopptak og egen- og hverandrevurdering. Jeg har i tillegg valgt å inkludere tallkarakter, både som egen tilbakemeldingsform og som del av tilbakemeldinger. Jeg vil i det følgende presentere empiriens lærer- og elevperspektiv på bruken av og erfaringene med de ulike tilbakemeldingsformene, før jeg ser på samsvaret mellom perspektivene.

5.3.1 Tilbakemeldingsformer: Et lærerperspektiv

Både Anders og Knut gir elevene skriftlige tilbakemeldinger på prøvene, og disse inneholder en kommentar, en tallkarakter og en oppfordring om å spørre dersom de lurer på noe. Knut liker å i tillegg gi elevene en pekepinn og et håndfast sammenligningsgrunnlag ved å gi dem eksempelbesvarelser som har oppnådd tallkarakterene 4, 5 eller 6. Anders utdypet: «I tilbakemeldingene er fokuset: ‘Hva er bra?’ og ‘Hva må jobbes med videre?’» Anders er prosessorientert i tilbakemeldingene sine ved å kartlegge hvor eleven er nå, og hvor eleven

skal. At både lærer og elev er klar over nettopp hvor eleven står i læringsprosessen og hvor eleven skal, er svært viktig for elevenes læring, men vel så viktig er god veiledning rundt *hvordan eleven skal komme seg dit* (Hattie, 2013, s. 295; Hattie & Timperley, 2007, s. 86; Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 3; Wiliam & Black, 1996, s. 543). Vurderingsforskriften presiserer at veiledning som forteller noe om elevens kompetanse og hvordan denne kan utvikles skal være en integrert del av undervisvurderingen (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 3-11).

Anders og Knut gir begge tallkarakter som del av tilbakemeldingene, og Anders uttrykte en bekymring for elevenes vektlegging av denne: «Mange ser på karakteren og legger det bort.» Det at eleven overser selve kommentaren i skriftlige tilbakemeldinger når denne inneholder en tallkarakter, er også ifølge Engh & Dobson (2010) en utfordring. Det er ikke nødvendigvis heldig å gradere elevenes arbeid i undervisvurderingen, og særlig ikke i direkte forbindelse med tilbakemeldingen, som skal fokusere på veien videre framfor resultatet i seg selv (Engh & Dobson, 2010, s. 45). En tallkarakter er i seg selv ikke et hjelpemiddel til å øke læringsutbyttet, da den er å regne som et summativt uttrykk for allerede oppnådd læring (Black & Wiliam, 2010, s. 86; Engh & Dobson, 2010, s. 47). Engh & Dobson mener derfor at en eventuell tallkarakter med fordel kan gis på et senere tidspunkt enn den læringsfremmende tilbakemeldingen (Engh & Dobson, 2010, s. 45). Denne formen for tilbakemelding kommer jeg tilbake til i presentasjonen av elevenes perspektiv.

Skriftlige tilbakemeldinger kan by på utfordringer, da det lettere kan oppstå misforståelser og uklarheter enn ved muntlige tilbakemeldinger. I tillegg kan tilbakemeldinger i høyere grad personliggjøres når de gis muntlig. Det er derimot langt mer tidkrevende å ha personlige samtaler med hver enkeltelev (Engh & Dobson, 2010, s. 44-45). To av lærerne, Pia og Pål, fokuserer særlig på at tilbakemeldingen bør være nettopp tidseffektiv. Dette løser de på ulike måter:

«Jeg har sluttet med lange skriftlige tilbakemeldinger. Jeg bruker heller skjema og stikkord. Elevene må komme og spørre om de lurer på noe. Jeg vil prøve å lese inn kommentarene, for det er mer effektivt. Kanskje jeg kan nå flere med tilbakemeldingene da.» (Pia)

«Man etablerer visse rutiner. Jeg gir tilbakemeldinger i lydfiler. Det er mer effektivt, og jeg får sagt mye. Jeg bruker 2-3 minutter per lydfil. De tilpasses den enkelte elev og med hensikten at de skal lære. Jeg har én-til-én-samtaler med de jeg bør, og jeg gir karakter i forhold til hva som er 'riktig', hva som er mest likt eksamen.» (Pål)

Pål har etablert en rutine rundt det å spille inn tilbakemeldingene på lydfil, og hensikten hans med dette er å øke elevenes læringsutbytte. Han bruker altså nyere teknologiske hjelpemidler for å effektivisere tilbakemeldingsprosessen og vurderingspraksisen, men uten at det skal gå på bekostning av læringsformålet. Pia anser også metoden som tidsbesparende, og hun tror i tillegg det vil bidra til at flere elever får utbytte av tilbakemeldingene hennes.

Da elevperspektivet som følger tar utgangspunkt i også egen- og hverandrevurdering som tilbakemeldingsformer, vil jeg nå presentere lærernes bruk av dette som del av undervisvurderingen i samfunnsfag. Lærerne ble alle spurt om graden av elevmedvirkning i deres vurderingspraksis, og resultatene viser til et generelt manglende fokus på dette. I de fleste tilfeller er elevenes medvirkning begrenset til samtaler om deres preferanser til vurderingsformer, noe lærerne til dels hensyntar i undervisvurderingen. Om fokuset på elevmedvirkning svarte Knut: «Altfor lite! Elevene føler nok at påvirkningskraften er lav. Jeg benytter ikke egen- eller hverandrevurdering i min praksis.» I tillegg til å la elevene delta i utvelgelsen av kapitler de skal vurderes ut fra, lar Tom, som den eneste av informantene, elevene vurdere både seg selv og hverandre.

Lærerne uttrykte en generell utfordring med å gi læringsfremmende tilbakemeldinger til elevene, særlig grunnet tidsbegrensninger. I tillegg er de bevisste at ikke alle elevene nås gjennom skriftlige tilbakemeldinger, og at skriftlige kommentarer gjerne ignoreres når de gis sammen med en tallkarakter. De færreste bruker likevel egen- og hverandrevurdering, til tross for at dette kan fungere som gode alternativer til muntlige én-til-én-samtaler, da elevene kan oppnå en bedre forståelse av lærerens vurdering, i tillegg til at de får bedre kunnskap om hvor de selv befinner seg og hvordan de skal komme seg videre i læringsprosessen (Engh & Dobson, 2010, s. 45). I det følgende presenteres elevenes opplevelser av og erfaringer med forekomsten av de ulike tilbakemeldingsformene.

5.3.2 Tilbakemeldingsformer: Et elevperspektiv

Elevperspektivet på tilbakemeldingsformer består av elevenes erfaringer med hvilke av disse som benyttes, samt hvilke tilbakemeldingsformer de foretrekker i samfunnsfag. Først vil jeg presentere forekomsten av tilbakemeldingsformene og elevenes preferanser til disse hver for seg. Deretter vil jeg se etter eventuelle samsvar mellom svarene på disse spørsmålene.

Tabellene under viser svarfordelingen i både prosent og antall.

Tabell 7 Hvor mange ganger i løpet av det siste halvåret har du fått disse tilbakemeldingene på arbeidet ditt i samfunnsfag? (N=79, flere svar mulig).

Tilbakemeldingsform	Aldri	1-2 ganger per halvår	3-5 ganger per halvår	6 ganger eller mer per halvår
Muntlig tilbakemelding	20% (N=16)	66% (N=52)	13% (N=10)	1% (N=1)
Skriftlig tilbakemelding	11% (N=9)	56% (N=44)	29% (N=23)	4% (N=3)
Tilbakemelding og muligheten til å levere på nytt før du får karakter	76% (N=58)	18% (N=14)	6% (N=5)	0% (N=0)
Egenvurdering	53% (N=41)	35% (N=27)	10% (N=8)	1% (N=1)
Vurdering av medelever	89% (N=70)	9% (N=7)	2% (N=2)	0% (N=0)
Karakter	5% (N=4)	43% (N=33)	45% (N=34)	7% (N=5)

Resultatene fra elevundersøkelsen viser at tilbakemeldingsformen som aller hyppigst forekommer i vurderingspraksisen i samfunnsfag, er skriftlig tilbakemelding. Karakter som tilbakemelding, eller som del av denne, får de aller fleste elevene minst én gang i løpet av et halvår, og ofte opptil fem ganger. Kun 24% av elevene svarte at de av og til får muligheten til å forbedre arbeidet sitt før de mottar en tallkarakter på dette. 80% av elevene opplever å få muntlig tilbakemelding på arbeidet sitt minst én gang i løpet av en termin, men stort sett ikke

mer enn to ganger. Over halvparten av elevene svarte at de aldri vurderer sitt eget arbeid i samfunnsfag, og hele 89% eksponeres aldri for hverandrevurdering.

Tabell 8 Ranger fra best (1) til dårligst (6) hvor godt du liker å få disse tilbakemeldingene på arbeidet ditt i samfunnsfag. (N=78, flere svar mulig).

Tilbakemeldingsform	1-2	3-4	5-6
Muntlig tilbakemelding	48% (N=36)	22% (N=17)	30% (N=23)
Skriftlig tilbakemelding	35% (N=27)	46% (N=36)	19% (N=15)
Tilbakemelding og muligheten til å levere på nytt før du får karakter	44% (N=34)	31% (N=24)	25% (N=20)
Egenvurdering	17% (N=13)	45% (N=35)	38% (N=30)
Vurdering av medelever	21% (N=16)	48% (N=38)	31% (N=24)
Karakter	40% (N=31)	37% (N=29)	23% (N=18)

Da elevene skulle rangere hvor godt de liker de ulike typene av tilbakemelding på arbeidet sitt, svarte nærmere halvparten at de liker å få muntlig tilbakemelding av lærer svært godt. 30% av elevene svarte derimot at de ikke liker å få muntlig tilbakemelding. Skriftlige tilbakemeldinger liker elevene middels godt. Det å få en tallkarakter som tilbakemelding, eller som del av denne, liker tilnærmet like mange elever svært godt eller middels godt. Tilbakemeldingsformene flest elever liker dårligst, og færrest elever liker aller best, er egen- og hverandrevurdering. Muligheten til å forbedre arbeidet før en endelig karakter blir satt er, sammen med muntlig tilbakemelding, noe et klart flertall av elevene liker veldig godt.

Svært interessant er det at elevene liker å få muligheten til å levere arbeidet sitt på nytt før de får endelig karakter, men at de aldri eller sjelden får denne muligheten i samfunnsfag. Elevene verken liker godt eller får i oppgave å vurdere seg selv eller medelevene sine i faget. Særlig det siste funnet kommer jeg nærmere tilbake til når jeg nå vil se på lærer- og elevperspektivet under ett.

5.3.3 Tilbakemeldingsformer: Samsvarer lærer- og elevperspektivet?

Funnene fra lærerintervjuene viser at det aller oftest er skriftlige tilbakemeldinger med karakter som forekommer i vurderingspraksisen i samfunnsfag. Elevenes svar bekrefter at dette er tilfellet. Lærerne uttrykte et ønske om å i større grad gi elevene muntlige tilbakemeldinger, men finner det utfordrende og tidkrevende. Elevene opplever at de av og til får muntlige tilbakemeldinger. Til tross for at elevene ofte eller svært ofte får karakter på arbeidet sitt, gis denne sjelden eller aldri på et senere tidspunkt enn kommentaren. Hvorvidt også dette skyldes tidsbegrensninger, er uvisst. Muligens er det allerede etablerte rutiner, som Pål refererte til, som gjør at denne tilbakemeldingsformen forekommer oftere. Det er altså generelt godt samsvar mellom lærernes rapportering og elevenes opplevelse av faktisk vurderingspraksis i faget, også når det gjelder forekomsten (eller den manglende forekomsten) av egen- og hverandrevurdering.

Samsvaret mellom elevenes preferanser og faktisk vurderingspraksis er derimot mindre. Mange elever liker å få karakter på arbeidet sitt, men desto flere ønsker i større grad å få denne på et senere tidspunkt enn tilbakemeldingen. Elevene liker å få muntlige tilbakemeldinger godt eller svært godt, men de opplever å stort sett få skriftlige tilbakemeldinger. Lærerne uttrykte tilsvarende ønske som elevene viste til her: Øke mengden muntlige tilbakemeldinger til fordel for skriftlige. Det kan dermed sies å være et visst samsvar mellom elevenes preferanser til tilbakemeldingsformer og lærernes *ønskede* vurderingspraksis. Selv om elevperspektivet kun tar for seg elevenes preferanser, og ikke deres syn på hva som best fremmer læring, tyder lærernes svar og samsvaret mellom perspektivene på at tilbakemeldingene i hovedsak gis som en forklaring på en tallkarakter, heller enn en veiledning i læringsprosessen.

Elevene har ikke et særlig stort ønske om å vurdere eget eller medelevers arbeid, men de får heller ikke muligheten til det, til tross for kravene og anbefalingene rundt dette. Det at elevene ikke liker å drive med egen- og hverandrevurdering kan ha en sammenheng med at disse tilbakemeldingsformene sjelden er integrert som en naturlig del av undervisvurderingen, og at elevene dermed ikke eksponeres for dem. Det er også årsak til å stille spørsmål ved om fraværet av egen- og hverandrevurdering i praksisen er et bevisst valg fra lærernes side, basert

på elevenes preferanser, eller om det skyldes manglende kunnskap om eller bevissthet rundt metodene. Forskrift til opplæringsloven gir elevene rett til å vurdere eget arbeid, og Utdanningsdirektoratet trekker fram egenvurdering som svært læringsfremmende og ett av fire prinsipper for god undervisningsvurdering (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 3-12; Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 4; Utdanningsdirektoratet, 2015d). Elevene får gjennom egen- og hverandrevurdering ikke bare en bedre forståelse av hvor de står i egen læringsprosess og hvordan de skal komme seg videre i denne, men de utvikler og styrker også egen vurderingskompetanse (Smith, 2009, s. 36). Egenvurdering må være en essensiell del av vurderingspraksisen, og ikke bare anses som en interessant valgmulighet (Black & Wiliam, 1998, s. 54-55). Det er naturlig å anta at «øvelse gjør mester» også når det gjelder egenvurdering, og at å la dette være en essensiell del av praksisen kan bedre elevenes forutsetninger for å faktisk like dette.

Vi har i teorikapittelet sett til tidligere forskning på vurdering i den norske skolen. Forskningen presenterer mange av de samme resultatene som jeg kan vise til gjennom min forskning: Det finnes rom for utvikling når det kommer til både læringsfremmende tilbakemeldinger og elevmedvirkning i vurderingspraksisen, særlig i videregående opplæring (Rambøll Management, 2008, s. 4; Throndsen et al., 2009, s. 8-9, Utdanningsdirektoratet, 2015a; 2019a). Tallkarakterer påpekes også som en mulig svekkelse av den tiltenkte læringsfremmende effekten av tilbakemeldingene (Throndsen et al., 2009, s. 9). Kapittelet vil videre ta for seg empirien som forteller noe om rammene for vurderingen, samfunnsfagets egenart og til slutt hvorvidt faktisk vurderingspraksis er i tråd med vurdering for læring-prinsippet eller ikke.

5.4 Rammer for vurderingen

Vi har allerede sett at lærerne anser tidsaspektet som en begrensende og utfordrende ytre forutsetning for vurderingspraksisen i samfunnsfag. Lærerne ble stilt flere spørsmål angående rammene for vurderingspraksisen, både rammer i form av retningslinjer fra overordnede styringsdokumenter og rammer skolen eller lærerne selv utarbeider i form av blant annet planer og læringsmål. Rammene, som undersøkt her, er til for både lærerne og elevene, enten for å gi informasjon om vurderingspraksisen, avklare mål for opplæringen eller for å øke

elevenes læringsutbytte. Den summative sluttvurderingen baseres på graden av oppnåelse av læreplanens kompetansemål (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 3-17), og også underveisvurderingen, som elevene har rett på, skal være en del av dette vurderingsgrunnlaget (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 3-16). Det nye læreplanverket inneholder fagspesifikke omtaler om vurdering (Utdanningsdirektoratet, 2018a), men i denne presentasjonen og analysen forholder jeg meg til læreplanverket som var gjeldende på tidspunktet for innsamlingen. Læreplanen for samfunnsfag viser kun til overordnede bestemmelser for sluttvurderingen i faget (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 56), og da sluttvurderingen baseres på læreplanens kompetansemål, krever det et generelt fokus på disse og god forståelse for læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 60). Vurderingsforskriften gir elevene rett til å vite hva som er mål for opplæringen, hva lærerne vektlegger i vurderingen og på hvilket grunnlag kompetansen deres vurderes (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 3-1). Underveisvurderingen i samfunnsfag må altså, ut fra Utdanningsdirektoratet og vurderingsforskriftens bestemmelser, både ta utgangspunkt i kompetansemålene og opplyse elevene om målene for og gjennomføringen av vurderingen. Jeg vil først ta for meg i hvilken grad lærerne tar utgangspunkt i læreplanens kompetansemål i underveisvurderingen.

Alle lærerne bruker og viser til kompetansemålene til en viss grad, både i undervisningen og i vurderingssituasjoner. Stort sett baserer vurderingens oppgaver seg på nettopp kompetansemålene. Knut svarte at kompetansemålene er det han legger mest vekt på i underveisvurderingen, men at han vil bli enda bedre på å konkretisere, bryte ned og tydeliggjøre disse for elevene i form av læringsmål. Tom mener det er mindre tydelig samsvar mellom kompetansemålene og læreboken i samfunnsfag enn i andre fag, og derfor tar han ikke like mye utgangspunkt i målene, selv om han mener det ideelle er å presentere dem og bryte dem ned i starten av hver undervisningsøkt. Pia stilte spørsmål ved om en bruker kompetansemålene mest for sin egen del som lærer, bare «for å ha gjort det», og hun finner det utfordrende å gjøre elevene forstått med målene i dagens læreplan: «De er vanskelige, og de er på et språk elevene ikke skjønner. Jeg er personlig spent på om refleksjonen er økende i de nye kompetansemålene.»

Nærmest alle lærerinformantene benytter seg av prøveplaner for faget, men det varierer mellom lærerne hvor detaljerte disse er. Planene viser til et omtrentlig tidspunkt for vurderingene.

Knuts prøveplan beskriver både datoer, tematikk, lærebokkapitler og kompetansemål for vurderingssituasjonene elevene kan forvente seg i løpet av et halvår. Anders, derimot, fastsetter vurderingsform litt etter hvert. Det viser seg altså å være varierende bruk og konkretisering av prøveplaner mellom ulike lærere i samfunnsfag. Videre ble lærerne stilt spørsmål om årsplanen for vurdering faktisk følges. Det fremkom av intervjuene at det ofte er forskjell mellom teori og praksis på dette området. Lærerne pekte på at uforutsette hendelser kan oppstå, timer bortfalle og at prøver i andre fag kan dukke opp i samme tidsrom, noe som gjør at det må foretas endringer underveis.

«En grov plan er greit, men den må endres underveis. Jeg pleier å ha en samtale med elevene om hvor mange vurderinger de skal ha hvert halvår. Ettersom at det er et muntlig fag, avhenger antall vurderinger av den muntlige aktiviteten. Elevene vil ha prøver, og de forventer kapitellprøver. Noen elever liker å ha planer for vurderinger. Jeg bruker arbeidsplaner for én og én uke, og jeg liker å ta utgangspunkt i hva som rører seg i verden.» (Pia)

Også Pia påpekte at det er vanskelig å følge prøveplaner slavisk, og at disse må endres underveis, særlig i samfunnsfag. Hun trakk her fram samfunnsfagets egenart, *hva som rører seg i verden*, som noe hun baserer opplæringen i faget på. For Pia er altså fagets egenart noe som i stor grad preger hennes vurderingspraksis, og i mangel på fagspesifikke vurderingsretningslinjer kan det kanskje også antas at noen oppsiktsvekkende variasjoner mellom vurderingspraksiser kan skyldes nettopp dette. Jeg vil i det følgende ta for meg lærernes tanker om og begrunnelser for vurderingspraksisen i samfunnsfaget spesifikt.

5.5 Vurdering i samfunnsfag: Fagets egenart

Jeg spurte lærerne om de hadde noen generelle tanker om vurdering i faget, eventuelt i forhold til andre fag de underviste og vurderte i, og det ble trukket fram flere interessante opplevelser og erfaringer med vurdering i nettopp samfunnsfag. Anders svarte følgende: «Man må ikke kun vurdere faktakunnskap, men også refleksjonsnivå og hvordan elevene tenker selv. Samfunnsfag er ikke et 'puggefag'. De må kunne *bruke* kunnskapen, ikke bare repetere.» Anders uttalte derimot også at han gjerne velger å ha skriftlig vurdering dersom

elevene vurderes i et mer «puggeaktig» tema. Pia, som i sin vurderingspraksis liker best å ta utgangspunkt i hva som skjer i verden, synes vurdering er spesielt utfordrende i samfunnsfag:

«Vurdering er det verste en gjør, på et vis. Det er umulig å tallfeste kunnskapen, en må se eleven som helhet. Det er gjerne en ‘mismatch’ mellom det som skal læres og det eleven faktisk kan. Det er krevende å få elevene til å få ut det kompetansemålene sier, og en blir ‘tvunget’ til å ta tid til å øve til eksamen. Samfunnsfag er et dannelsesfag, og det er det viktigste faget i skolen.» (Pia)

Pia uttrykte her en misnøye med det som kan anses som underveisvurderingens paradoks: De lovfestede bestemmelsene for «riktig» underveisvurdering er ikke nødvendigvis læringsfremmende, mens den udokumenterbare underveisvurderingen i større grad kan føre til økt læringsutbytte for elevene (Wilson, 2015, s. 39).

Knut finner det utfordrende både å selv vite og å klargjøre for elevene når de skal vurderes i faget, og om muntlig aktivitet i timene skal telle, ettersom at samfunnsfag er «et muntlig fag». Han konkluderte med at: «Det gjelder å finne en balansegang mellom vurderingsform, antall vurderinger og muntlig aktivitet og kompetanse.» Fokuset på muntlighet i faget er også tydelig blant de andre lærerne, som alle vektlegger muntlighet som grunnleggende ferdighet høyest, og begrunnet dette med at samfunnsfag er et såkalt muntlig fag. Tom, Knut og Pål poengterte i tillegg at eksamensformen er muntlig, og at de av den grunn ser seg nødt til å fokusere aller mest på muntlighet. Lærernes svar kan tyde på et noe manglende samsvar mellom teori og praksis, da både lærernes og elevenes rapportering viser at det aller oftest er skriftlige vurderingsformer som benyttes i faget. Vi har i kapittel 4 sett at Utdanningsdirektoratet fraråder en vektlegging av kun skriftlig eller muntlig kompetanse i et fag, og at elevene skal få vise sin kompetanse gjennom et variert utvalg av vurderingsformer (Utdanningsdirektoratet, 2019c).

5.6 Vurdering for læring

Jeg har i store deler av teorien, og også til nå i empiripresentasjonen, vist til begrepene formativ vurdering eller vurdering for læring. Selv om empirien først og fremst undersøker forekomsten av ulike vurderings- og tilbakemeldingsformer, er ikke vurdering for læring-prinsippet til å unngå når faktisk vurderingspraksis skal settes opp mot retningslinjene for

praksisen, da læringsaspektet har vært et satsningsområde i den norske skolen gjennom mange år. Både lærerintervjuene og elevundersøkelsen tar for seg vurderingspraksisen som en arena for læring, og jeg vil i det følgende presentere lærer- og elevperspektivet på dette, før jeg sammenligner deres oppfatninger av og holdninger til vurdering for læring.

5.6.1 Vurdering for læring: Et lærerperspektiv

Lærerintervjuene inneholdt konkrete spørsmål om formålet med vurderingen, vurdering for læring-prinsippet spesifikt og sammenhengen mellom underveis- og sluttvurderingen i faget. Begrepene formativ og summativ vurdering, og vurdering av og for læring, brukes mye om hverandre i faglitteraturen, og også i dette prosjektet. Begrepene viser ikke til enkelte vurderings- eller tilbakemeldingsformer, ei heller til vurderingspraksisen i seg selv, men til vurderingens *formål og funksjon* (Black & Wiliam, 2003, s. 623). Vurderingsforskriften påpeker at underveisvurderingen i fag har som formål å fremme læring og skal brukes som et redskap i læringsprosessen (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 3-2; § 3-11).

Sluttvurderingen skal fortelle noe om elevens kompetanse, basert på læreplanens kompetansemål, ved endt opplæring (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 3-17). Vi snakker altså om henholdsvis formativ og summativ vurdering. Begge disse formålene er å finne i retningslinjene for vurderingspraksisen i skolen. Jeg vil nå ta for meg lærernes erfaringer med og tanker om forholdet mellom disse to formålene ved vurderingen.

Jeg stilte lærerne spørsmål om hva slags syn de har på vurderingsgrunnlaget som ligger til grunn for sluttvurderingen i faget, og hva de mener det bør fokuseres på. Fire av fem lærere erkjente å i all hovedsak basere sluttvurderingen i samfunnsfag på elevenes tallkarakterer gjennom skoleåret, det vil si et gjennomsnitt av disse. Pål svarte: «Det blir fort summativt, altså oppsummerende av temabaserte vurderinger. Det er viktig å delta i timene, og jeg legger også merke til dette.» Tom sa at han vektlegger prøvene litt forskjellig, men setter til syvende og sist standpunkt karakter som et gjennomsnitt av karakterene på de ulike prøvene. Han utdypet: «Standpunkt skal fortelle noe om sluttkompetansen, men det er vanskelig når de kan ha lært mer om temaene de hadde tidligere når sluttvurderingen tas.» Pia var tydelig på at sluttvurderingen må si noe om elevenes helhetlige kompetanse:

«Det skal være en helhetsvurdering, ikke en oppsummering av karakterer. Det må være et fokus på anvendelse og forståelse. Hvem følger med? Aktualitetsbiten er

viktig for å få toppkarakter. De må forstå verden rundt seg og klare den koblingen til faget.» (Pia)

Lærenes svar viser til en bevissthet rundt utfordringene ved å la standpunktkarakteren være et rettferdig summativt uttrykk for elevens faktiske kompetanse ved endt opplæring framfor en oppsummering, eller et gjennomsnitt, av tallkarakterer. Utdanningsdirektoratet påpeker at en tett sammenheng mellom underveis- og sluttvurdering i fag ikke betyr at standpunkt skal være et karaktergjennomsnitt. Elevenes utvikling gjennom underveisvurderingen skal også spille inn på sluttvurderingen, så sant informasjonen fra underveisvurderingen forteller noe om elevens kompetanse ved endt opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 59; Utdanningsdirektoratet, 2019c).

Videre ble lærerinformantene stilt spørsmål om hvordan fokuset deres mellom formativ og summativ vurdering fordeler seg, og hvorvidt det oppleves som en utfordring å oppfylle kravene til vurdering for både læring og kontroll. Både Knut, Pål og Tom sa at egen vurderingspraksis har endret seg i retningen en mer læringsfremmende praksis, hvor skriftlige prøver som tester og måler elevenes kunnskap ikke er like fremtonende lenger. Alle tre fortalte derimot også at bevisstheten rundt formativ vurdering er lav, og at de finner balansegangen utfordrende. Knut svarte at han tydeliggjør for elevene sine at alt i starten er å regne som underveisvurdering, men samtidig rapporterte han en praksis for fastsetting av standpunktkarakter som strider mot nettopp dette. Anders svarte blant annet: «Jeg har ikke tenkt over disse kravene før nå, så det burde jeg kanskje tenke mer over.» Pia, som vi har sett at har et særlig fokus på samfunnsfagets egenart i sin vurderingspraksis, svarte:

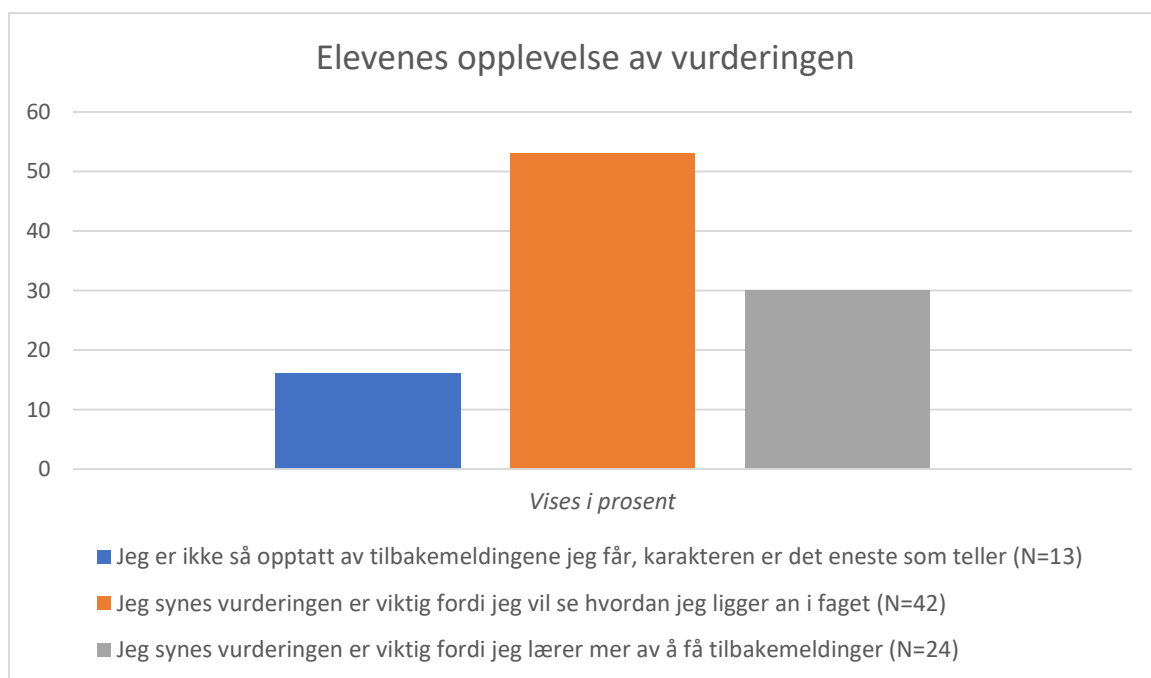
«Det er selvfølgelig litt begge deler, men jeg er mest opptatt av dannelsesaspektet og at de skal lære for livet. De tar med seg knagger og noe kunnskap i langtidshukommelsen som er vanskelig å måle. Det er målbart, men det forteller ikke hva de faktisk kan. En sår frø hele tiden, men en vet ikke når de har fått nok vann til å spire. Det er derfor underveisvurderingen som er interessant for å tilpasse og hjelpe, og vurderingene må henge sammen for best mulig progresjon.» (Pia)

Lærerne er dels bevisste på at sammenhengen mellom underveis- og sluttvurderingen i deres vurderingspraksiser ikke nødvendigvis er i tråd med retningslinjene og anbefalingene fra direktoratet og lovverket. Dels er det manglende samsvar mellom enkeltes svar, som på den ene siden rapporterte en vektlegging av læringsaspektet i vurderingen, men som på den andre siden «innrømmet» å ikke oppfylle kravene i ønsket grad. Resultatene viser til et gjennomgående ønske om å både forbedre og effektivisere vurderingspraksisen i samfunnsfag, men også en misnøye med tidsforutsetningene for vurderingen. Vurderingen kan derimot ikke sies å være formativ før både vurderingens formål og *faktiske effekt* er formativ (Wiliam & Black, 1996, s. 544).

5.6.2 Vurdering for læring: Et elevperspektiv

Elevene ble spurt om hvorvidt de synes vurderingen de får i samfunnsfag er viktig og nyttig, og resultatene kan til en viss grad fortelle oss noe om den faktiske vurderingspraksisens effekt. Jeg vil i det følgende presentere disse spørsmålene med tilhørende diagrammer.

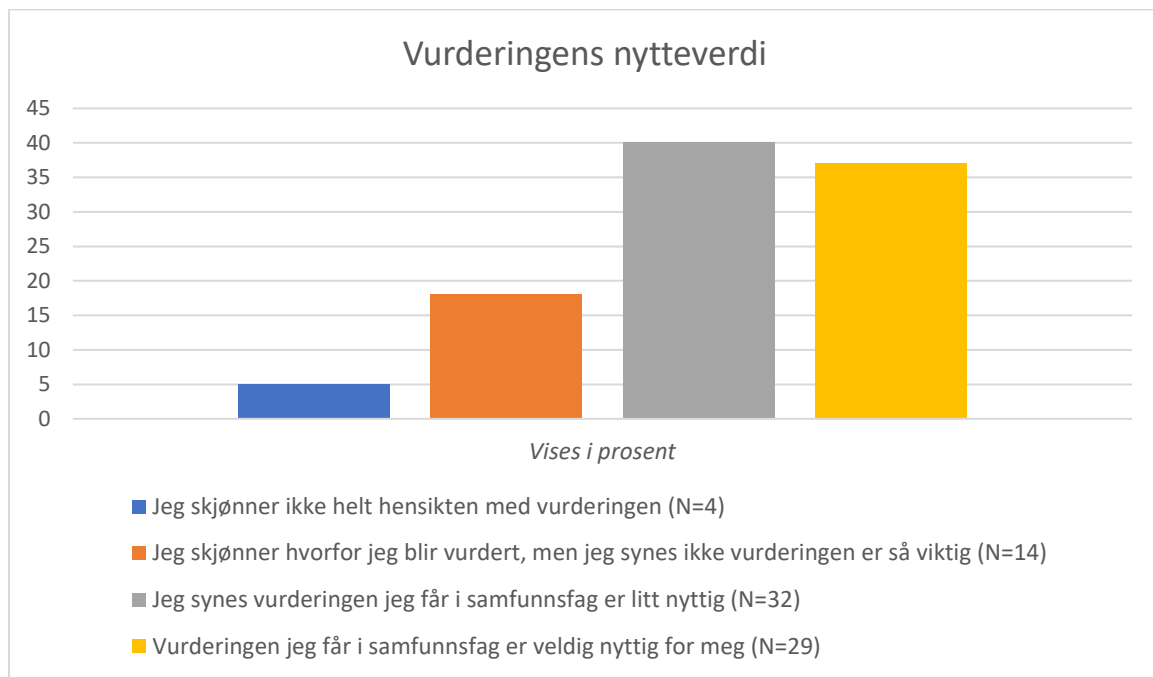
Tabell 9 Hvilket alternativ beskriver best hva du synes om vurderingen du får i samfunnsfag? (N=79, ett svar mulig).



16 prosent av elevene svarte at de ikke er spesielt opptatt av tilbakemeldingene de får på arbeidet sitt, og at karakteren er det eneste som teller. Over halvparten av elevene synes

vurderingen er viktig fordi den viser dem hvordan de ligger an i faget, mens 30 prosent svarte at de lærer mer av å få tilbakemeldinger fra læreren.

Tabell 10 Synes du vurderingen du får i samfunnsfag er hensiktsmessig/nyttig? (N=79, ett svar mulig).



På spørsmålet om elevene finner vurderingen de får i samfunnsfag nyttig eller hensiktsmessig, svarte hele 40 prosent at de synes vurderingen er litt nyttig, og 37 prosent at den er veldig nyttig. Bare fem prosent av elevene svarte at de ikke forstår helt hensikten med vurderingen de får i faget. 18 prosent skjønner hensikten med vurderingen, men synes ikke vurderingen er så viktig. Elevenes svar tyder på at de synes vurderingen er både viktig og nyttig, men av ulike årsaker og i ulik grad. Mange lærer mer av tilbakemeldingene de får, og de aller fleste forstår hvorfor de blir vurdert. Nøyaktig hva elevene la i svarene sine er vanskelig å trekke ut av empirien, da svaralternativene ikke var uttømmende i ønsket grad. Likevel er det rom for å anta at elevene stort sett tillegger vurdering i samfunnsfag en viss verdi, og de ser ut til å forstå lærernes hensikter med vurderingen.

5.6.3 Vurdering for læring: Samsvarer lærer- og elevperspektivet?

Svært mange av elevene svarte at de finner vurderingen i samfunnsfag viktig, enten for å kartlegge hvordan de ligger an i faget, eller fordi de lærer noe av tilbakemeldingene de får. De

aller fleste svarte at de forstår hensikten med vurderingen, i tillegg til at de synes vurderingen er litt eller svært nyttig for dem. Da relativt få elever svarte at det kun er karakteren som betyr noe for dem, kan en anta at lærernes tilbakemeldinger i mange tilfeller har en formativ effekt. Det kan derimot stilles spørsmål ved hvorvidt elevene sier seg fornøyde med vurderingspraksisen grunnet en generell forventning til at de får tallkarakterer gjennom hele året, som til sist vil regnes om til en gjennomsnittlig standpunkt karakter. Lærerne rapporterte nettopp en slik sammenheng mellom underveis- og sluttvurderingen i deres praksis, men selv om de selv uttrykte et ønske om å styrke og endre denne sammenheng, virker elevene generelt sett fornøyde med vurderingspraksisen når det gjelder formål og nytteverdi.

Svært interessant er det også at fire av fem lærerinformanter svarte at vurderingsformene de benytter i underveisvurderingen ofte er summative, og at disse gjerne utformes som **kapittelprøver**. Pia kommenterte også at elevene forventer å få kapittelprøver i faget. Både lærer- og elevinformantene svarte at det ofte gis karakterer i direkte forbindelse med tilbakemeldingene på prøvene, og mange av elevene svarte også at de liker å få karakter på arbeidet sitt. Det var riktig nok også 23 prosent som svarte at de liker dette dårlig. Den rapporterte vurderingspraksisen ser ut til å preges av både hyppig bruk av karakterer, som i seg selv er å regne som et summativt uttrykk og ikke læringsfremmede (Engh & Dobson, 2010, s. 47), og en mer testende og summativ bruk av prøver etter endt tema. Dersom elevene skal kunne forbedre seg, og vurderingen ha en formativ effekt, må tilbakemeldingene gis mens elevene fortsatt er i læringsprosess (Hartberg et al., 2012, s. 35). Prøvene etter endt tema kan gi nyttig informasjon om hvor elevene er i læringsprosessen, og hva de må jobbe med for å komme seg videre i denne, men det er ikke tidsmessig mulig å handle etter denne informasjonen. En slik bruk av prøver vil derfor, ifølge Black og Wiliam, ikke kunne sies å være formativ, men nesten meningsløs (Black & Wiliam, 2010, s. 87).

Jeg har i dette kapitlet presentert oppgavens empiriske grunnlag gjennom en tematisk presentasjon og analyse. Jeg har også, som tidligere nevnt, valgt å trekke inn teori og drøfte empirien i lys av denne der jeg har funnet det hensiktsmessig. Dette har jeg gjort for å gjøre den overordnede drøftingen i kapittel 6 mer oversiktlig og mindre gjentakende. I det kommende kapitlet vil jeg samle funnene og drøfte disse med hensyn på oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål.

6. Drøfting

Målet med forskningsprosjektet er å besvare problemstillingen og det tilhørende forskningsspørsmålet. Jeg har i kapittel 5 gitt en tematisk presentasjon av empirien og delvis drøftet de ulike temaene i lys av teori. I dette kapittelet vil jeg drøfte det samlede empirigrunnlaget ved å se de overordnede temaene i sammenheng med hverandre og teorien, dette for å forsøke å besvare oppgavens problemstilling:

Hva kjennetegner lærernes bruk av og erfaringer med vurderings- og tilbakemeldingsformer i samfunnskunnskap, og hvordan opplever elevene vurderingspraksisen?

For å på en mest mulig oversiktlig måte besvare dette spørsmålet, vil jeg først samle og drøfte datamaterialet som forteller noe om vurderings- og tilbakemeldingsformene som brukes i vurderingspraksisen i faget. Deretter vil jeg med utgangspunkt i den tematiske analysen drøfte empirien med hensyn på det videre forskningsspørsmålet:

Hvordan er samsvaret mellom teori om og retningslinjer for læringsfremmende vurdering og faktisk vurderingspraksis i faget?

Vurdering er et omfattende begrep, og forskningsspørsmålene vil av den grunn brytes ned til mindre bestanddeler, som forhåpentligvis gir grunnlag for en helhetlig konklusjon. Drøftingen tar for seg både styringsdokumentenes anbefalinger for og krav til vurderingspraksisen og ytterligere teori som underbygger dette. Da det er lite teori som forteller noe om konkrete vurderingsformer, vil hovedtyngden ligge på tilbakemeldingsformer og betydningen av feedback i en formativ vurderingspraksis. På bakgrunn av materialet jeg har presentert, finner jeg det hensiktsmessig å drøfte de mest fremtredende funnene i lys av de fire forskningsbaserte prinsippene for underveisvurdering vi finner i Paul Black og Dylan Williams forskning (Black et al., 2003, s. 31). Avslutningsvis følger en normativ drøfting av utfordringer ved og muligheter for å utvikle vurderingspraksisen i samfunnskunnskap.

6.1 Vurderings- og tilbakemeldingsformer i samfunnskunnskap

Både lærerne og elevene rapporterte en variert bruk av muntlige og skriftlige vurderingsformer, men aller hyppigst vurderes elevene ved hjelp av skriftlige prøver i samfunnskunnskap. Resultatene tyder på at muntlig fagsamtale er en sterkt preferert vurderingsform, og at denne benyttes minst én gang i løpet av et halvår. Til tross for at flere av lærerne foretrekker muntlig fagsamtale som vurderingsform, tyr de likevel ofte til skriftlige prøver grunnet tidsbegrensninger. Også et klart flertall av elevene svarte at de liker vurderingsformen muntlig fagsamtale middels godt eller svært godt. Både lærerne og elevene rapporterte en overvekt av skriftlige vurderinger i samfunnskunnskap, og de uttrykte et tilsvarende ønske om flere muntlige vurderinger. Det er altså et tydelig samsvar mellom lærerne og elevenes rapportering når det gjelder forekomsten av de ulike vurderingsformene i faget. Det er derimot en interessant forskjell i deres preferanser når det gjelder muntlige vurderingsformer, da lærerne liker muntlige fagsamtaler aller best, mens elevene liker muntlige presentasjoner bedre. Denne forskjellen kan handle om at det er vanskeligere å vurdere muntlige presentasjoner, som Knut uttrykte. Det kan også ha en sammenheng med at muntlige fagsamtaler gjerne kan gjennomføres på en mer tidseffektiv måte, slik jeg var inne på i kapittel 5.

Når det gjelder forekomsten av ulike tilbakemeldingsformer, viser resultatene at elevene oftest får skriftlig tilbakemelding på arbeidet sitt. Både Pia og Pål sa at det var viktig for dem at tilbakemeldingene kan gis på en tidseffektiv måte, og Pål løser dette ved å spille inn tilbakemeldingene i en lydfil. Pia sa at hun ønsker å prøve nettopp dette selv, ikke bare for å effektivisere prosessen, men også for å nå flere elever med tilbakemeldingene. Nesten halvparten av elevene svarte at de liker å få skriftlig tilbakemelding middels godt, men muntlig tilbakemelding er tilbakemeldingsformen klart flest elever foretrekker aller best. Svært mange elever svarte at de får en tallkarakter som del av tilbakemeldingen minst én gang, men ofte opptil fem ganger i løpet av et halvår. Også lærernes rapportering viser til en hyppig bruk av karakterer i tilbakemeldingene. Nesten 80 prosent av elevene svarte at de også liker godt eller svært godt å få karakter på arbeidet sitt. Et interessant funn er at de færreste av elevene opplever å få karakteren på et senere tidspunkt enn selve kommentaren, men svært mange uttrykte et ønske om å oftere få muligheten til å forbedre arbeidet sitt før de får en karakter. Over halvparten av elevene svarte at de aldri driver med egenvurdering, og svært få

eksponeres for dette oftere enn to ganger per halvår. Desto sjeldnere benyttes hverandrevurdering i vurderingspraksisen. Hele 89 prosent av elevrespondentene svarte at de aldri vurderer medelevers arbeid, og kun én av fem lærerinformanter sa at egen- og hverandrevurdering benyttes. Elevenes svar tyder på at de heller ikke liker egen- og hverandrevurdering som en del av tilbakemeldingsprosessen. Dette kan, som jeg var inne på i kapittel 5, handle om at de faktisk ikke eksponeres for dette og dermed ikke er vant med metodene. Elev- og lærerperspektivet samsvarer når det gjelder hvilke tilbakemeldingsformer som benyttes i faget, men det er et relativt stort gap mellom enkelte av preferansene til tilbakemeldingsformer og faktisk vurderingspraksis. Elevene ønsker å få karakter som del av tilbakemeldingen, men helst på et senere tidspunkt enn kommentaren. De ønsker også å oftere få muntlige framfor skriftlige tilbakemeldinger, et ønske også flere av lærerne svarte at de har.

Den samlede empirien viser til flere ulike kjennetegn for vurderingspraksisen i samfunnskunnskap. Først og fremst er praksisen preget av en hyppig bruk av skriftlige prøver og skriftlige tilbakemeldinger, mens både lærerne og elevene trakk fram de muntlige vurderings- og tilbakemeldingsformene som de mest foretrukne. Muntlig fagsamtale er en særlig populær vurderingsform blant både lærerne og elevene. Videre kjennetegnes praksisen av en manglende bruk av egen- og hverandrevurdering. Til slutt kjennetegnes vurderingspraksisen i samfunnskunnskap av at det stort sett gis karakterer i underveisvurderingen, men svært sjelden på et senere tidspunkt enn selve tilbakemeldingen. Jeg vil i den videre drøftingen gå mer i dybden på vurderingspraksisen som en arena for læring, og jeg vil drøfte forskningsfunnene i lys av retningslinjer for og teori om læringsfremmende vurdering. Her vil jeg også ta for meg elevenes opplevelser av vurderingspraksisens hensikt og nytteverdi.

6.2 Kan den rapporterte vurderingspraksisen sies å være læringsfremmende?

Jeg vil her, med utgangspunkt i Paul Black og Dylan Williams forskningsbaserte ideer for en bedre vurderingspraksis, drøfte de fremtredende funnene mine. Målet for delkapittelet er å kunne fortelle noe om hvorvidt den rapporterte vurderingspraksisen kan sies å være læringsfremmende. Til slutt, før den avsluttende konklusjonen, vil jeg ta for meg elevenes holdninger til lærernes tilbakemeldinger og til vurderingens nytteverdi.

6.2.1 Inside the Black Box: Hva finner jeg i mitt materiale?

Etter å ha sammenfattet og studert resultater fra 250 forskningsartikler og -bøker om formativ vurdering, søkte Black og Wiliam svar på tre spørsmål: «Is there evidence that improving formative assessment raises standards?», «Is there evidence that there is room for improvement?» og «Is there evidence of how to improve formative assessment?»

Forskningsresultatene ga et positivt svar på de to første spørsmålene, mens det tredje forble ubesvart (Black et al., 2003, s. 1). Det videre forskningsarbeidet tok dermed for seg nettopp dette, hvordan den formative vurderingspraksisen kan forbedres, og de fire prinsippene som ble testet ut i praksis og viste seg å være viktige, var:

- Questioning
- Feedback through marking
- Peer- and self-assessment
- The formative use of summative tests

(Black et al., 2003, s. 31).

Jeg vil i denne rekkefølgen drøfte mine forskningsresultater i lys av disse prinsippene, og i tillegg til hva Black og Williams forskning sier om dette, trekke inn ytterligere teori som forteller noe om de ulike punktene.

Questioning

Det første prinsippet, *spørsmålsstilling*, omhandler i hovedsak den daglige vurderingen som foregår i klasseromsundervisningen. Min empiri på dette området er begrenset til observasjon av to undervisningsøkter, hvorav én ble presentert som et eksempel i kapittel 5. Det er derimot svært interessant å se både undervisningsøkten og fagsamtalen i lys av teorien på dette. I undervisningsøkten med Knut ble elevene gjennom hele økten stilt ulike spørsmål. Disse ble stort sett stilt i plenum, men enkelte ganger direkte til enkeltelever. Undervisningen foregikk derimot mer som en dialog enn en spørreunde. Det mest interessante funnet fra observasjonen av undervisningsøkten, var at etter at et spørsmål var stilt, gikk det stort sett svært kort tid før Knut enten pekte ut en elev til å svare eller fortsatte å snakke om tematikken selv. Elevgruppen var en liten gruppe på ni elever, og kun halvparten av dem var jevnt aktive ved å rekke opp hånden og besvare spørsmål på eget initiativ. Det at Knut ikke ventet særlig

lenge med å peke ut en elev med hånda i været, gjorde at de samme få elevene svarte på de aller fleste spørsmål. Et par ganger stilte Knut spørsmål direkte til elever som ikke nødvendigvis ga uttrykk for at de ønsket å svare, og han stilte oppfølgingsspørsmål til både disse elevene og de som var mer aktive. Likevel var *ventetiden* kort. Forskningsresultatene til Black og Wiliam viser at det å øke ventetiden også øker elevenes aktivitetsnivå. Flere elever deltar dersom læreren venter lenge nok og ikke velger å selv besvare spørsmålene, og den daglige vurderingen i klasserommet styrkes (Black et al., 2003, s. 42).

Også observasjonen av den mer formelle vurderingssituasjonen, muntlig fagsamtale, viser til interessante resultater. Elevene er naturligvis klar over at de i denne situasjonen blir vurdert, og at de må delta aktivt for å gi læreren et vurderingsgrunnlag. Som observasjonseksempelen i kapittel 5 viste, observerte jeg Tom sin fagsamtale med en elevgruppe. Tom startet med å la elevene som rakk opp hånda besvare spørsmålene han stilte, og han lot alle si noe om de ønsket det. Etter hvert i fagsamtalen spurte han de minst aktive elevene direkte, selv om andre var ivrige etter å svare, og han passet på at alle hadde fått sagt det de ønsket før han avsluttet prøven. En interessant forskjell mellom Knuts undervisningsøkt og Toms fagsamtale, er at både elevene og læreren virket mer bevisste på hvordan spørsmålene ble stilt og hvem som besvarte dem i den mer formelle vurderingssituasjonen enn i den vanlige klasseromsundervisningen. Det er ikke annet enn naturlig at det under en fagsamtale fokuseres mye på dette, men fokuset ser ut til å være tilsvarende lite på vurdering i den daglige undervisningen.

Feedback through marking

Black og Wiliam peker i forskningsresultatene sine på viktigheten av å gjennom tilbakemeldingene fortelle eleven hva som er oppnådd, hva som må forbedres, og hvordan eleven skal klare å forbedre seg. Da de undersøkte hvordan karakter som del av tilbakemeldingen påvirket vurderingspraksisen, fant de ut av at karakteren kunne stå i veien for elevenes læring. Elevene endret holdning til vurderingspraksisen da de begynte å få tilbakemeldinger uten karakter, da de forstod at de faktisk lærte mer av å jobbe med kommentarene (Black et al., 2003, s. 48-49). Tilbakemeldingen er kun nyttig dersom elevene lærer noe av den, og en tallkarakter bidrar i seg selv ikke til å øke elevenes læringsutbytte (Black & Wiliam, 2010, s. 86; Engh & Dobson, 2010, s. 47). Forskningsfunnene i denne

oppgaven viser at elevene ofte får karakter på arbeidet sitt, men at de svært sjelden får denne på et senere tidspunkt enn kommentaren. Anders påpekte under intervjuet at elevene ofte ser på karakteren og legger bort prøven, uten å se på kommentarene. Et alternativ til å gi tallkarakter som del av tilbakemeldingen, er nettopp å gi denne på et senere tidspunkt, slik at elevenes oppmerksomhet rettes mot egen læringsprosess (Engh & Dobson, 2010, s. 45). Elevene svarte at de liker å få karakter på arbeidet sitt, men de uttrykte også et ønske om å oftere få muligheten til å innarbeide kommentarene og forbedre seg før de får en tallkarakter. Om årsaken til at elevene er innstilte på dette bare er at de ønsker å oppnå høyere karakterer, er vanskelig å si noe om ut fra undersøkelsen. Likevel viser resultatene at elevene er åpne for dette, men at denne muligheten ikke utnyttes av lærerne.

Peer- and self-assessment

Forskrift til opplæringsloven fastslår at elevene har rett til å vurdere sitt eget arbeid, og at det skal forekomme som en naturlig del av undervisvurderingen med formål å bevisstgjøre elevene på egen læring (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 3-12). Egen- og hverandrevurdering er, ifølge Black og Wiliam, en kilde til å oppnå læringsmål som ikke kan oppnås på noen annen måte. Forskningsresultatene deres viser at metodene styrker elevenes vurderingskompetanse og er svært viktige faktorer i læringsprosessen (Black et al., 2003, s. 53). Funnene fra empirien i denne oppgaven viser til en vurderingspraksis hvor egen- og hverandrevurdering svært sjelden eller aldri forekommer. En mangel på disse metodene i undervisvurderingen gjør at elevene har større vanskeligheter med å forstå læringsmålet, da de ikke utvikler egen vurderingskompetanse og involveres nok i egen læringsprosess (Smith, 2009, s. 37). Egenvurdering bør ikke anses som en mulighet i vurderingspraksisen, men som en naturlig del av den (Black & Wiliam, 1998, s. 54-55).

The formative use of summative tests

Summative prøver, som oppgavens empiri viser at forekommer aller hyppigst, er uproblematisk å benytte i en formativ vurderingspraksis, så lenge effekten av dem er formativ. Elevene må involveres i egen læringsprosess, og egen- og hverandrevurdering bør være en del av rutinen (Black et al., 2003, s. 56). Vurderingspraksisen i skolen har både kontroll og læring som formål, og det ene behøver ikke å utelukke det andre (Slemmen, 2010, s. 27).

Lærerinformantene rapporterte en vurderingspraksis preget av et flertall skriftlige prøver, og disse er stort sett kapittelprøver som tester elevenes kompetanse etter endt emne. Kun én lærer sa at han benytter egen- og hverandrevurdering i forbindelse med prøvene, og fire av fem lærere svarte at vurderingsgrunnlaget for sluttvurderingen er et karaktergjennomsnitt fra undervisvurderingen. Lærerne ønsker å øke elevenes læringsutbytte gjennom valg av vurderings- og tilbakemeldingsform, og de fortalte at de forsøker å gi formative tilbakemeldinger, men føler stort sett selv de har et forbedringspotensial når det kommer til den læringsfremmende vurderingspraksisen.

Black og Wiliams fire utprøvde ideer for å utvikle den formative vurderingspraksisen omfavner mye av det jeg har drøftet empirien opp mot også i kapittel 5. Mine forskningsfunn viser til en vurderingspraksis hvor lærerne er bevisste på sine utfordringer med og muligheter rundt en mer formativ vurderingspraksis. Resultatene forteller også noe om at vurderingspraksisen varierer en del mellom lærerne i faget.

6.2.2 Elevenes opplevelse av vurderingspraksisen

De aller fleste elevene svarte at de forstår hvorfor de blir vurdert i samfunnskunnskap, og nesten 80 prosent av elevene synes vurderingen er litt eller svært nyttig. Over halvparten av elevene svarte at vurderingen er viktig fordi den forteller dem noe om hvordan de ligger an i faget, mens 30 prosent synes den er viktig fordi de lærer mer av tilbakemeldingene de får fra læreren. Selv om elevene liker å få karakter på arbeidet sitt, er det svært få som svarte at de ikke bryr seg om tilbakemeldingene de får. Elevene synes altså tilbakemeldingene er viktige og nyttige. For at tilbakemeldingene skal ha en effekt, må de tjene hensikten å lukke gapet mellom hva eleven har forstått og målet for forståelse. Tilbakemeldingene må besvare følgende tre spørsmål:

- Hvor står eleven i læringsprosessen?
- Hvor skal eleven?
- Hvordan skal eleven komme seg dit?

(Hattie & Timperley, 2007, s. 86).

Eleven har ifølge vurderingsforskriften en rett på gode og læringsfremmende tilbakemeldinger i undervisvurderingen, og disse skal bistå eleven i å komme seg videre i

læringsprosessen (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 3-11). Forskningen min forteller at elevene ønsker tilbakemeldinger på vurderingene i samfunnskunnskap. Ifølge Hattie og Timperley gis det derimot for sjelden tilbakemeldinger, til tross for at dette er bevist som noe av det mest effektive for elevenes læringsutbytte, dersom de er rettet mot en læringskontekst (Hattie & Timperley, 2007, s. 81; s. 104).

7. Avslutning og konklusjon

I denne oppgaven har jeg tatt for meg tematikken elevvurdering i fellesfaget samfunnskunnskap, og målet har vært å kunne fortelle noe om hva som kjennetegner praksisen når det kommer til bruk av ulike vurderings- og tilbakemeldingsformer. Oppgavens problemstilling er: «Hva kjennetegner lærernes bruk av og erfaringer med vurderings- og tilbakemeldingsformer i samfunnskunnskap, og hvordan opplever elevene vurderingspraksisen?» Jeg har gjennom presentasjonen av empirien og drøftingskapittelet funnet flere viktige kjennetegn ved vurderingspraksisen i samfunnskunnskap. Elevene vurderes oftest ut fra skriftlige prøver. Disse er stort sett kapittelprøver som tester elevenes oppnådde kompetanse etter endt tema i faget. Tilbakemeldingsformen som forekommer oftest er skriftlig tilbakemelding med karakter. Videre viser forskningsfunnene til et generelt fravær av egen- og hverandrevurdering i praksisen. Elevenes opplever vurderingen de får i samfunnskunnskap som viktig, og de finner tilbakemeldingene nyttige. Elevene svarte også at de forstår lærerens hensikt med vurderingen.

Jeg har videre søkt svar på følgende forskningsspørsmål: «Hvordan er samsvaret mellom teori om og retningslinjer for læringsfremmende vurdering og faktisk vurderingspraksis i faget?» Teorien og retningslinjene som omtaler læringsfremmende vurdering forteller at hensikten med undervisvurderingen skal være å veilede eleven i læringsprosessen og dermed øke elevens læringsutbytte gjennom vurdering *for* læring. Elevene har krav på både gode og læringsfremmende tilbakemeldinger, og å aktivt delta i egen læringsprosess gjennom blant annet egenvurdering. Det har gjennom både nasjonal og internasjonal forskning forekommet bevis på det motsatte – en vurderingspraksis med manglende fokus på vurdering for læring. Min forskning viser til en vurderingspraksis hvor det er et generelt svakt fokus på læringsaspektet, men at det til gjengjeld er en høy bevissthet rundt forbedringspotensialet.

Jeg stiller avslutningsvis spørsmål ved hvorvidt forskningsresultatene gir noen implikasjoner for vurderingspraksisen i samfunnskunnskap. Empirien avdekker utfordringer, særlig i form av tidsbegrensninger, ved å utbedre praksisen i faget. Det foreligger derimot også en rekke muligheter i både lærernes bevissthet rundt utfordringene og elevenes syn på vurderingen som hensiktsmessig og nyttig. Ved å anerkjenne blant annet egenvurdering som en naturlig del av undervisvurderingen, kan læringsfremmende tiltak kanskje oppleves som tidsbesparende

framfor tidskrevende, da elevene forhåpentligvis bevisstgjøres sin rolle i egen læringsprosess. Elevene finner allerede vurderingen viktig, og små justeringer kan muligens bidra til at praksisen blir både viktig, effektiv og læringsfremmende.

Litteraturliste

- Beck, S. (2017). *Al den snak om læring : Arven fra Piaget og Vygotsky i socio-eksistentiel belysning*. Frederiksberg: Frydenlund.
- Bernstein, B. (2003). *Class, codes and control : Theoretical Studies Towards a Sociology of Language*. London/New York: Routledge.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74.
<https://doi.org/10.1080/0141192032000133721>
- Black, P. & Wiliam, D. (2003). 'In praise of educational research': formative assessment. *British Educational Research Journal*, 29(5), 623-637.
<https://doi.org/10.1080/0141192032000133721>
- Black, P. & Wiliam, D. (2010). Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment. *Phi Delta Kappan*, 92(1), 81-90.
<https://doi.org/10.1177/003172171009200119>
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. & Wiliam, D. (2002). *Working inside the Black box : Assessment for learning in the classroom*. London: King's College.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. & Wiliam, D. (2003). *Assessment for learning : Putting it into practice*. Maidenhead: Open University Press.
- Bråten, I. (Red.). (1996). *Vygotsky i pedagogikken*. Oslo: Cappelen akademiske forlag.
- Bråten, I. (Red.). (2002). *Læring : i sosialt, kognitivt og sosial-kognitivt perspektiv*. Oslo: Cappelen akademiske forlag.
- Buland, T., Mathiesen, I., Mordal, S., Finne, H., Aaslid, B. & Dahl, T. (2011). *Kunnskapsløftet i fag- og yrkesopplæringen - på flere veier?* (A17924). Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2011/5/fag_og_yrke_tredje.pdf
- Dahl, T., Grut, G. & Østerås, A. (2015). Kan vi stole på karakterene? : Innhold og vurdering i samfunnsfag i norsk skole. *Bedre skole*, (3), 46-51. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Bedre%20Skole%203%202015.pdf>

- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. (2016, 27. april). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet fra https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf
- Dysthe, O. (2008). Klasseromsvurdering og læring. *Bedre skole*, (4), 16-23. Hentet fra <https://epi-server.utdanningsnytt.no/globalassets/filer/pdf-av-bedre-skole/2008/bedreskole-4-2008.pdf>
- Engh, K. & Dobson, S. (2010). *Vurdering for læring i fag*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Forskrift til opplæringslova. (2006). Kapittel 3. Individuell vurdering i grunnskolen og i videregående opplæring (FOR-2006-06-23-724). Hentet fra <https://lovdata.no/forskrift/2006-06-23-724>
- Hartberg, E., Dobson, S. & Gran, L. (2012). *Feedback i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hopfenbeck, T. (2016). *Å lykkes med elevvurdering*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Høihilder, E. (Red.). (2008). *Elevvurdering : En metodebok for lærere*. Oslo: Pedlex.
- Høihilder, E. (Red.). (2009). *Elevvurdering : Metoder for ungdomstrinnet og videregående opplæring*. Oslo: Pedlex.
- Johnson, R., Onwuegbuzie, A. & Turner, L. (2007). Toward a Definition of Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112-133. <https://doi.org/10.1177/1558689806298224>
- Krogtoft, M. & Sjøvoll, J. (Red.). (2018). *Masteroppgaven i lærerutdanninga* (2. utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livsland læring*. (Meld. St. 16 (2006-2007)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/>
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Kvalitet i skolen*. (Meld. St. 31 (2007-2008)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id516853/>
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *På rett vei*. (Meld. St. 20 (2012-2013)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-20-20122013/id717308/>

- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag - Fordypning - Forståelse - En fornyelse av Kunnskapsløftet*. (Meld. St. 28 (2015-2016)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Kunnskapsdepartementet. (2018). *Fornyer innholdet i skolen* (132-18). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/fornyer-innholdet-i-skolen/id2606028/>
- Lauvås, P. (2018). *Vurdering i skolen*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Lyngsnes, K. & Rismark, M. (2015). *Didaktisk arbeid* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Melby-Lervåg, M. & Lervåg, A. (2014). John Hatties Visible Learning: Ingen "hellig gral" for undervisningen. *Bedre skole*, (1), 86-91. Hentet fra <https://utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Bedre%20Skole%201%202014.pdf>
- Moll, L. (1990). *Vygotsky and education : Instructional implications and applications of sociohistorical psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Norsk senter for forskningsdata. (2019, 14. november). Må jeg melde prosjektet mitt? Hentet fra https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/index.html
- Postholm, M. & Jacobsen, D. (2011). *Læreren med forskerblick : Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Rambøll Management. (2008). *Utdanningsdirektoratet : Kartlegging av vurderingsopplegg hos norske skoleeiere* (21111133). Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/5/kartlegging_vurderingsopplegg.pdf
- Smith, K. (Red.). (2009). *Vurdering, prinsipper og praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Thronsen, I., Hopfenbeck, T., Lie, S. & Dale, E. (ILS). (2009). *Bedre vurdering for læring : Rapport fra "Evaluerer av modeller for kjennetegn på måloppnåelse i fag"*. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/2015/evalueringsrapport-til-udir-2.pdf>
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder : i praksis* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Tjora, A. (2018). *Viten skapt : Kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

- Utdanningsdirektoratet. (2007a). *Sluttrapport : Oppdragsbrev nr. 6 - 2007 om tiltak knyttet til individvurdering i skole og fag- og yrkesopplæring*. Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/5/bedre_vurderingspraksis_sluttrapport_til_kd.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2007b). *Vurdering : Et felles løft for bedre vurderingspraksis - en veiledning*. Hentet fra https://udir.no/globalassets/upload/5/vurdering_veiledningshefte_2.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2008, 10. juni). *Bedre vurderingspraksis*. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/Kartlegging-av-vurderingsopplegg-hos-norske-skoleeiere-2008/>
- Utdanningsdirektoratet. (2014). *Grunnlagsdokument : Videreføring av satsingen Vurdering for læring 2014-2017*. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/vurdering/vfl/andre-dokumenter/felles/grunnlagsdokument-2014-2017.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2015a, 29. januar). *Et mangfold av vurderingspraksiser*. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/Et-mangfold-av-vurderingspraksiser/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015b, 3. september). *Fire prinsipper for god undervisvurdering*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/om-vurdering/undervisvurdering>
- Utdanningsdirektoratet. (2015c, 25. august). *Generell del av læreplanen*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/det-arbeidande-mennesket/#undervisning-og-eiga-laring>
- Utdanningsdirektoratet. (2015d, 25. august). *Prinsipper for opplæringen : Elevmedverknad*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/elevmedverknad/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015e, 25. august). *Prinsipper for opplæringen : Læringsplakaten*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/laringsplakaten/>

- Utdanningsdirektoratet. (2015f, 7. oktober). Vurdering for læring - om satsingen. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/nasjonal-satsing/om-satsingen>
- Utdanningsdirektoratet. (2016a, 8. mars). Gi gode faglige tilbakemeldinger. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/undervisvurdering/tilbakemeldinger>
- Utdanningsdirektoratet. (2016b, 22. april). Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/hvordan-er-lareplanene-bygd-opp/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016c, 7. april). Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet 2013-2017 : Teoretisk bakgrunnsdokument for arbeid med vurdering for læring på ungdomstrinnet (Nasjonalt kompetansemiljø i vurdering 2012). Hentet fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/nasjonale-satsinger/ungdomstrinn-i-utvikling/Rammeverk-skolebasert-komputv-uttrinnet2012-2017/Vedlegg>
- Utdanningsdirektoratet. (2018a, 18. oktober). Fagfornyelsen - innspillsrunder skisser til læreplaner i samfunnsfag, geografi og historie. Hentet fra <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/288?notatId=561>
- Utdanningsdirektoratet. (2018b, 26. november). Hva er fagfornyelsen? Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/nye-lareplaner-i-skolen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019a, 30. januar). *Erfaringer fra nasjonal satsing på vurdering for læring (2010-2018)*. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/rapporter/erfaringer-fra-nasjonal-satsing-pa-vurdering-for-laring-2010-2018/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019b). *Fag- og timefordeling og tilbudsstruktur for Kunnskapsløftet (Udir-1-2019)*. Hentet fra <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-opplaringen/udir-1-2019/vedlegg-1/3vgo/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019c, 20. juni). Standpunktvurdering. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/sluttvurdering/standpunktvurdering>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Læreplan i samfunnskunnskap - fellesfag Vg1/Vg2 (SAK01-01)*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/sak01-01>

- Utdanningsdirektoratet. (2020b). Nye læreplaner på studieforberedende - hva skjer når?
Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/nye-lareplaner-pa-studieforberedende--hva-skjer-nar/>
- Utdanningsdirektoratet. (u.å.). Læreplanverket. Hentet 3. juni 2020 fra
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society : the development of higher psychological processes*.
London: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. (1982). *Tænkning og sprog*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Vygotskij, L., Lurija, A., Diderichsen, A. & Larsen, S. (1974). *Tænkning og sprog : 2 (Vol. 2)*. København: Reitzel.
- Wiliam, D. & Black, P. (1996). Meanings and Consequences: A Basis for Distinguishing Formative and Summative Functions of Assessment? *British Educational Research Journal*, 22(5), 537-548. <https://doi.org/10.1080/0141192960220502>
- Wilson, D. (2015). Undervisvurderingens paradoks. *Bedre skole*, (3), 35-39. Hentet fra
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Bedre%20Skole%203%202015.pdf>

Alle kilder som er brukt i denne oppgaven er oppgitt.

Vedlegg 1. Intervjuguide: lærere

1. Hvor lenge har du jobbet som lærer, og hvilke fag underviser du i?
2. Har du noen generelle tanker om vurdering i samfunnsfag, eventuelt i forhold til andre fag du underviser og vurderer i?
3. Sier skolens årsplan og eventuelle ukeplaner for faget noe om hva elevene kan forvente seg når det gjelder vurdering?
4. I hvilken grad følges årsplanen når det gjelder vurdering?
5. I hvilken grad tar du utgangspunkt læreplanens kompetansemål i planleggingen og gjennomføringen av vurderingen i faget?
6. Blir mer konkrete læringsmål tydeliggjort for elevene, og gjenspeiler vurderingen i faget de samme læringsmålene?
7. Tas det hensyn til kravet om å dekke de grunnleggende ferdighetene i vurderingspraksisen, og vektlegges enkelte ferdigheter mer enn andre?
8. Bærer vurderingspraksisen preg av at samfunnsfag er et «muntlig fag»? Hva tenker du om fokus på muntlighet i faget?
9. Hvilke vurderings- og tilbakemeldingsformer benytter du deg mest av, og hvorfor?
10. I hvilken grad velger du vurderingsform ut fra tematikken?
11. Hvor viktig er den daglige vurderingen som foregår i klasserommet, for både elevenes læring, din kartlegging av elevenes utvikling og vurderingsgrunnlaget/sluttvurderingen?
12. Hva slags syn har du på vurderingsgrunnlaget som ligger til grunn for en sluttvurdering? Hva bør det fokuseres på?
13. Hvordan fordeler fokuset seg mellom formativ og summativ vurdering? Oppleveres det som en utfordring å oppfylle kravene til vurdering for både læring og kontroll?
14. Synes du vurderingspraksisen har endret seg mye med tiden, spesielt med tanke på nye læreplaner og typer av vurdering?
15. Er det noe du som lærer savner når det gjelder vurderingspraksisen? Burde noe ideelt sett ha vært annerledes?
16. Fokuserer du og skolen på elevmedvirkning i planleggingen av, gjennomføringen av og etterarbeidet med vurderingen?
17. Hvordan tror du elevene opplever vurderingspraksisen i faget?

Vedlegg 2. Spørreundersøkelse: elever

1. Hvor mange ganger i løpet av det siste halvåret har du i samfunnsfag blitt vurdert ut fra disse vurderingsformene?

Vurderingsform	Aldri	1-2 ganger per halvår	3-5 ganger per halvår	6 ganger eller mer per halvår
Skriftlige prøver				
Skriftlige innleveringer				
Muntlige presentasjoner				
Muntlige høringer/fagsamtaler				

2. Hvor mange ganger i løpet av det siste halvåret har du fått disse tilbakemeldingene på arbeidet ditt i samfunnsfag?

Tilbakemeldingsform	Aldri	1-2 ganger per halvår	3-5 ganger per halvår	6 ganger eller mer per halvår
Muntlig tilbakemelding				
Skriftlig tilbakemelding				
Tilbakemelding og muligheten til å levere på nytt før du får karakter				
Egenvurdering				
Vurdering av medelever				
Karakter				

3. Ranger fra best (1) til dårligst (6) hvor godt du liker disse vurderingsformene i samfunnsfag.

Vurderingsform	1	2	3	4	5	6
Skriftlige prøver						
Skriftlige innleveringer						
Muntlige presentasjoner						
Muntlige høringer/fagsamtaler						

4. Ranger fra best (1) til dårligst (6) hvor godt du liker å få disse tilbakemeldingene på arbeidet ditt i samfunnsfag.

Tilbakemeldingsform	1	2	3	4	5	6
Muntlig tilbakemelding						
Skriftlig tilbakemelding						
Tilbakemelding og muligheten til å levere på nytt før du får karakter						
Egenvurdering						
Vurdering av medelever						
Karakter						

5. Hvilket alternativ beskriver best hva du synes om vurderingen du får i samfunnsfag?

Jeg er ikke så opptatt av tilbakemeldingene jeg får, karakteren er det eneste som teller.	
Jeg synes vurderingen er viktig fordi jeg vil se hvordan jeg ligger an i faget.	
Jeg synes vurderingen er viktig fordi jeg lærer mer av å få tilbakemeldinger.	

6. Synes du vurderingen du får i samfunnsfag er hensiktsmessig/nyttig?

Jeg skjønner ikke helt hensikten med vurderingen.	
Jeg skjønner hvorfor jeg blir vurdert, men jeg synes ikke vurderingen er så viktig.	
Jeg synes vurderingen jeg får i samfunnsfag er litt nyttig.	
Vurderingen jeg får i samfunnsfag er veldig nyttig for meg.	

Vedlegg 3. Informasjonsskriv til skolene

Hei!

Jeg er nå på mitt femte og siste år som lektorstudent ved Universitetet i Agder. I forbindelse med min masteroppgave ønsker jeg å komme meg ut i skolen, og i samarbeid med rektor og lærere undersøke hvordan videregående skoleelever vurderes i samfunnsfag. Ettersom at oppgaven er på 30 studiepoeng, og jeg dermed kun har vårsemesteret på meg til å ferdigstille denne, ønsker jeg å være tidlig ute med å avtale med skolene.

Oppgavens tema er altså vurdering i fellesfaget samfunnsfag, og jeg velger å avgrense problemstillingen til hva elevene vurderes etter, og hvordan. Jeg kommer blant annet til å samle inn en del skolers årsplaner fra nett for en grov oversikt og sammenligningsgrunnlag. Ute «på gulvet» i skolene ville det ha vært interessant og nyttig for meg å få observere noen undervisningsøkter i samfunnsfag, gjerne i ulike klasser, for å få et innblikk i hvordan undervisningsvurderingen og tilbakemeldingene her kan knyttes opp mot samfunnsfag som et «muntlig fag». I tillegg hadde jeg satt stor pris på å få samlet inn en del prøver (kun selve oppgaven/spørsmålene, ikke besvarelsene), og eventuelt en mulighet for intervjuer med noen lærere. All data vil selvsagt anonymiseres.

Kunne du og skolen ha tenkt dere å ta meg imot? Jeg hadde satt stor pris på all hjelp i forbindelse med oppgaven, og jeg svarer gjerne på spørsmål dersom dere lurer på noe! Ta gjerne kontakt via telefon eller mail. 😊

Mvh

Cathrine Olsvik

Tlf.: 41607659

E-post: cathrine.olsvik@outlook.com