

Ulike vurderingsformer og læring i samfunnsfag

Dagfinn Henjum Sværen

UND 350 - Masteroppgåve i læring og undervisning

Vårsemesteret 2014

HØGSKULEN I SOGN OG FJORDANE/UNIVERSITETET I BERGEN

**Det psykologiske fakultet
Institutt for pedagogikk**



Avdeling for lærarutdanning og idrett



Forord

Her er resultatet av ein lang og lærerik prosess.

Denne oppgåva er tufta på mi interesse for læring og vurdering som fremjar læring. Emnet i denne oppgåva er eit aktuelt tema i skulen i dag, og underteikna finn dette særleg interessant. Skulen er i dag underlagt eit omfattande regelverk. Desse lovene, reglane og forskriftene utgjer rammene for det arbeidet ein som lærar legg ned kring vurdering. Å undersøke korleis ulike former for vurdering verkar inn på læringa til eleven er interessant, og eg håpar denne undersøkinga kan vere med på å bidra til at andre lærarar blir bevisste på korleis dei ynskjer å nytte den verdifulle tida dei og elevane har i høve vurdering. Målet har ikkje vore å finne ut korleis det er, men gjennom å gå i djupna hjå enkeltelevar og lærarar få belyse korleis det av enkelte blir oppfatta.

Eg er svært takksam overfor skulen, lærarane og elevane som gjennom sine bidrag har gjeve meg høve til å gjennomføre forskinga i denne oppgåva. Takk for at de let meg ta del i dykkar opplevingar kring vurdering. Utan dykk hadde ikkje denne undersøkinga sett dagens lys. Eg er også svært takksam til alle dei som har motivert og hjelpt til i prosessen med å skrive denne oppgåva. Det er godt med gode kollegaer, familie og vener når ein skal gjennomføre eit slikt prosjekt.

Det må og rettast ei stor takk til gode førelesarar gjennom to lærerike år. Særleg vil eg takke vegleiaren min, Per Jarle Sætre ved Høgskulen i Sogn og Fjordane, for eit godt og lærerikt samarbeid i prosessen med å skrive denne oppgåva.

Til slutt ei ekstra takk til deg Lise!

Sogndal, mai 2014

Dagfinn Henjum Sværen

Samandrag og abstract

Norsk samandrag:

Tema i denne oppgåva er lærarar og elevar sine vurderingar av ulike vurderingsformer. Målet er å finne ut korleis ulike vurderingsformer fungerer for ei mindre lærar- og elevgruppe.

Undersøkinga er kvalitativ og freistar å få fram respondentane sine vurderingar kring ulike vurderingsformer. Problemstillinga er: «*Korleis vurderer lærarar og elevar læringsutbytte av ulike vurderingsformer i samfunnsfag på vg.1?*»

I teoridelen blir det presentert teori kring læring, vurdering, vurdering for læring, motivasjonsteori, samfunnsfag, samfunnsfagsdidaktikk samt forskning på desse felte. Empirien bygger på undersøkinga som er gjort i høve oppgåva. Lærarperspektivet i undersøkinga blir belyst gjennom å nytte semistrukturerte intervju. Det er fem lærarrespondentar til undersøkinga. Elevperspektivet blir belyst gjennom å nytte fokusgruppeintervju med seks elevar som responderer. Intervju frå begge perspektiva er tekne opp på lydband, transkribert og aktuelle funn er presenterte i oppgåva. Samandrag, funn, resultat og drøfting blir påfølgjande presenterte og blir i denne oppgåva framstilte i same kapittel. Såleis er diskusjonsdelen i oppgåva implementert i samandrag, funn og resultatkapittelet. Ei oppsummering med sentrale funn og forslag til vegen vidare avsluttar denne masteroppgåva.

Undersøkinga viser til at det truleg er mange faktorar som spelar inn på tolkingane som ligg til grunn for korleis lærarar og elevar vurderer læringsutbyttet av dei ulike vurderingsformene i samfunnsfag på vg.1. Det kjem også fram blant respondentane i denne undersøkinga at alle dei tre vurderingsformene har sterke og svake sider. Lærarane i undersøkinga seier dei heile tida må gjere val i forhold til gruppa og at det såleis vil variere kva form for vurdering dei nyttar. Alle lærarane har gode grunngevingar for kva form for vurdering dei nyttar, og erfaringane deira med dei ulike vurderingsformene er varierende. Fellestrekk i denne undersøkinga er at faget sin kompleksitet og tilgjengeleg tid er avgjerande for val av vurderingsform.

Elevane i denne undersøkinga verkar å vere reflekterte over korleis dei vurderer læringsutbytte av ulike vurderingsformer i samfunnsfag ved vg.1. Men også her er det ulik vektlegging alt etter kva som er sterke og svake sider ved dei ulike vurderingsformene.

Masteroppgåva viser ulike syn på vurdering blant deltakarane i undersøkinga, og eg håpar lesarane gjer seg opp nokre tankar kring dei ulike vurderingsformene.

Engelsk abstract:

The topic of this thesis is teachers and students and their assessment of various assessment tools. The objective is to determine how different assessment tools work for a smaller teacher– and student group. The study is qualitative, and is encouraging the respondents to reveal their considerations around varied types of assessment tools. The research question is: *«How do teachers and students assess learning outcomes from different assessment tools in social sciences, vg.1?»*

The theoretical element is presented around learning, assessment, assessment for learning, motivation theory, social sciences, social sciences education, and research in these fields. The empirical evidence presented is based on research done in relation to the task. Teacher perspective in the survey is evidenced using semi-structured interviews. There are 5 teacher respondents in this survey. Students' perspective is evidenced through focus group interviews, with six student participants. The interviews were recorded, transcribed and relevant findings are presented in the thesis. Summary, findings, results and discussions are subsequently presented, for the purpose of this thesis, in the same chapter. Consequently, the discussion element in this thesis is included in the summary, findings and result chapter. A summary of key findings and suggestions for the way ahead concludes this master dissertation.

The survey suggests there most likely are several factors affecting interpretations which form the basis of how teachers and students assess learning outcomes of the different assessment tools in social sciences, vg1. It is also evident, from the respondents in this survey, that all three assessment tools have strengths and weaknesses. The teachers in the survey comment that they continuously have to make choices in relation to the group, and therefore have to vary their choice of assessment. All teachers demonstrate good reasoning for their choice of assessment tool, and their experience with different tools is varied. Common features in this survey are that the complexity of the subject and time available will influence and determine the choice of assessment tool.

The students in this survey appear reflective in their consideration of learning outcomes of different assessment tools in vg1. However, they also have different considerations related to strengths and weaknesses of the various tools.

This master dissertation evidences a difference in opinion between the participants in the survey, and I hope this will encourage reader reflections around the various assessment tools.

Innhald

1.0 Innleiing:	3
1.1 Aktualitet og bakgrunn for interesse	3
1.2 Omgrepsavklaring	3
1.3 Problemstilling og avgrensing	4
1.4 Oppgåva si oppbygging	4
2.0 Teori:	5
2.1 Læring	5
2.1.1 Ulike læringsperspektiv/syn på læring	5
2.2 Vurdering	6
2.2.1 Konkretisering av omgrepet ulike vurderingsformer.....	6
2.2.2 Kva er vurdering?.....	6
2.2.3 Formål og funksjon	7
2.2.4 Summativ vurdering	8
2.2.5 Formativ vurdering	8
2.3 Vurdering for læring.....	9
2.4 Motivasjonsteori	11
2.5 Om samfunnsfag	12
2.5.1 Avgrensing og presisering av omgrep.....	12
2.5.2 Samfunnsfag i eit historisk perspektiv	12
2.5.3 Didaktikk og samfunnsfagsdidaktikk.....	13
2.5.4 Dagens læreplan i samfunnsfag vg.1	14
2.5.5 Vurdering i samfunnsfag.....	15
2.5.6 Samfunnsfaget sin posisjon i dagens skule.....	16
2.6 Grunnleggjande retningslinjer i vidaregåande skule.....	16
2.6.1 Vurdering i LK 06.....	16
2.6.2 Vurdering i Opplæringslova	17
2.7 Teori oppsummering.....	17
3.0 Metode:	18
3.1 Kort om vitenskap og metode	18
3.2 Pilotstudie	19
3.3 Val av metode og instrument.....	20
3.3.1 Semistrukturert intervju	21
3.3.2 Fokusgruppeintervju	22
3.4 Utval og forskarrolla.....	23
3.4.1 Utval.....	23
3.4.2 Forskarrolla.....	24

3.5 Forskingsetikk.....	25
3.5.1 Etske forhold og retningslinjer.....	26
3.6 Bearbeiding av data	27
3.6.1 Transkripsjon	27
3.7 Metodekritikk.....	28
3.7.1 Validitet.....	28
3.7.2 Reliabilitet.....	29
4.0 Samandrag/funn/resultat og drøfting:.....	29
4.1 Samandrag av lærarintervju.....	29
4.2 Samfunnsfag.....	30
4.2.1 Kjenneteikn ved samfunnsfagsundervisning	30
4.2.2 Interesse og motivasjon for samfunnsfag blant elevar.....	32
4.2.3 Ulike syn på nytteverdien til samfunnsfag.....	33
4.2.4 Læreplan og utfordringar i samfunnsfag	35
4.3 Vurdering	36
4.3.1 Lærarar og elevar si forståing av vurdering	36
4.3.2 Lærarar si forståing av summativ og formativ vurdering	39
4.3.3 Lærarar og elevar si forståing av omgrepet vurdering for læring.....	41
4.3.4 Karakterar og motivasjon	42
4.4 Vurdering i høve faget samfunnsfag	44
4.4.1 Læreplan og vurdering i samfunnsfag	44
4.4.2 Skriftlege vurderingsformer i samfunnsfag	46
4.4.3 Munnlege vurderingsformer i samfunnsfag	49
4.4.4 Variasjon av vurderingsformer i samfunnsfag	51
4.4.5 Kva vurderingsformer nyttar læraren i samfunnsfag, og kvifor nyttar læraren desse?	54
4.5 Kva vurderingsformer meiner informantane tilrettelegg best for læring i samfunnsfag på vg.1	56
5.0 Oppsummering og vegen vidare:	58
5.1 Oppsummering	58
5.2 Forslag til vegen vidare	61
6.0 Litteraturliste:.....	62
Vedlegg:.....	66
Vedlegg 1 – Brev til rektor.....	66
Vedlegg 2 – Informasjon til føresette	68
Vedlegg 3 – Intervjuguide lærar.....	70
Vedlegg 4 – Intervjuguide elevar	73

1.0 Innleiing:

1.1 Aktualitet og bakgrunn for interesse

Tema for denne masteroppgåva er vurdering for læring og i denne samanheng vil eg freiste å vise korleis elevar og lærarar vurderer læringsutbytte av ulike vurderingsformer. Eg vil no kort innleie med kvifor eg har valt dette temaet og vidare presentere problemstilling og underproblemstillingar.

Vurdering engasjerer lærarar og elevar i skulen, og vurdering for læringsomgrepet er dagsaktuelt. Omgrepet vaks fram på slutten av 1980- talet. Forsking rundt emnet har vist at vurdering som tek mål av seg til å fremje læring, har ein effekt på eleven si læring. William (2011) meiner ein gjennom å nytte reiskap som dannar grunnlaget for vurdering for læring, kan auke eleven si læring vesentleg kvart år. Vurdering for læring er ei satsing i regi av Utdanningsdirektoratet, [Udir]. I fire år, frå 2010-2014, skal kring 550-600 skular og lærebedrifter satse på vidareutvikling av lærarar sin vurderingspraksis. Lærarane skal få auka kompetanse og forståing av vurdering som ein reiskap for å skape læring. Satsinga viser at arbeidet med vurdering i norske skular blir teke på alvor. I grunnlagsdokumentet til *Satsingen Vurdering for læring 2010-2014* blir det understreka at det er læraren og elevane som legg grunnlaget for vurdering av opplæringa (Utdanningsdirektoratet F, 2011). Såleis er det opp til lærar og elev å leggje føringar for korleis dei ynskjer vurderinga i skulen skal vere. Paragraf 3-2 i generelle føresegner i forskrift til Opplæringslova beskriv dette (Lovdata, 2009).

Gjennom å sjå på forskjellar mellom munnlege og skriftlege vurderingsformer ynskjer eg å finne ut korleis lærarar og elevar vurderer desse. Gjennom mine undersøkingar ynskjer eg å utvikle min vurderingskompetanse og legge til rette for det Opplæringslova beskriv som: «gode tilbakemeldingar og rettleiing» og vidare «fremje læring undervegs» hjå eleven (Lovdata, 2009). Eg ynskjer å sjå spesifikt på faget samfunnsfag, då det er eit fellesfag i den vidaregåande opplæringa. Dette vil eg gjere med bakgrunn i at eg underviser i faget, samt at faget, i fylgje Rognaldsen (2010), kjem i andre rekke i høve ein del andre fag. Eg oppfattar samfunnsfag som eit viktig allmenndannande fag og meiner det fortener å bli undersøkt nærmare. Derfor er forsking kring vurdering i samfunnsfag spanande for meg.

1.2 Omgrepsavklaring

Ulike vurderingsformer i denne oppgåva er meint som måten læraren formidlar vurderinga til eleven på. Det er viktig å presisere dette ettersom noko litteratur også nyttar omgrepet vurderingsformer om munnlege og skriftlege prøvar/vurderingssituasjonar. I høve til

problemstillinga er det munnlege og skriftlege tilbake-/framovermeldingar og ikkje prøveforma som dannar grunnlaget for omgrepet.

1.3 Problemstilling og avgrensing

Eg har med bakgrunn i tema vurdering for læring i faget samfunnsfag valt følgjande problemstilling:

«Korleis vurderer lærarar og elevar læringsutbytte av ulike vurderingsformer i samfunnsfag på vg.1?»

Underproblemstillingar/forskingsspørsmål vil vere:

- Kva vurderingsformer nyttar lærarar, og korleis grunngir dei desse
- Erfaringar med skriftlege og munnlege vurderingsformer i samfunnsfag frå eit lærarperspektiv
- Erfaringar med skriftlege og munnlege vurderingsformer i samfunnsfag frå eit elevperspektiv
- Lærarar og elevar sine vurderingar av samfunnsfaget ved vg.1

To av dei fire underproblemstillingane mine vektlegg lærarperspektivet. Såleis blir lærarperspektivet belyst meir enn elevperspektivet i mi undersøking, men gjennom også å undersøke elevar håpar eg få fram relevant informasjon frå begge perspektiva og dermed ha eit best mogeleg utgangspunkt for å svare på mi problemstilling. Målet med problemstillinga er ikkje å generalisere, men gå i djupna gjennom eit mindre utval som truleg kan avspegle korleis vurderingssamspelet fungerer i ein bestemt organisasjon.

1.4 Oppgåva si oppbygging

I kapittel 1 gjer eg greie for bakgrunn for val av tema og kvifor valt tema er aktuelt.

Problemstilling i oppgåva blir presentert, og det blir skissert nokre avgrensingar. Det blir og i det fyrste kapittelet gjort greie for korleis oppgåva er bygd opp og delt i kapittel.

I kapittel 2 presenterer eg teori og aktuell forsking for oppgåva. Det vil i hovudsak bli presentert teori kring læring, vurdering, vurdering for læring og motivasjon. Det blir også sett på samfunnsfaget både historisk og slik det framstår i dagens skule.

I kapittel 3 er metode og forskingsetiske utfordringar presentert. Her vil det og bli beskrive metodetilnærming og kvifor eg har valt den metoden eg har i høve denne undersøkinga.

I kapittel 4 kjem samandrag av datainnsamlingar samt funn og resultat. Funna og resultatata blir i dette kapittelet drøfta systematisk og knytt opp mot kvarandre og aktuell teori.

I kapittel 5 kjem det ei kort oppsummering og informasjon over kva forsking eg tenkjer kan vere spanande i forlenginga av denne undersøkinga.

2.0 Teori:

For å danne eit teoretisk grunnlag for mi problemstilling, vil teori kring vurdering, læring, vurdering for læring, motivasjonsteori samt teori kring elev og lærar sitt samspel vere aktuelt. I tillegg vil forskning kring samfunnsfag kunne vere med på å danne eit grunnlag for å sjå denne retninga sine særtrekk og posisjon i skulen.

2.1 Læring

Læring er ifylgje Dyste (2001) eit omgrep som i dag blir brukt med ulike tydingar. Illeris (2011) sine fire inndelingar av omgrepet læring, i daglegtaleten, gjer oss merksam på det han meiner er ulike sider ved læring. Illeris ser på læring som «resultat af de læringsprocesser», altså resultatet av det som er blitt lært (Illeris, 2011, s. 14). Vidare ser Illeris på læring som «psykiske prosesser» og legg i dette dei mentale læringsprosessane i kvar enkelt. Tredje måten å nytte omgrepet på, er «samspillsprosesser». I dette ligg ytre samspelsprosessar som er eit grunnlag for dei indre. Som fjerde måte å nytte omgrepet på, ser Illeris på at læring er «sammenfaldene med ordet undervisning». I dette ligg det at læring er synonymt med undervisning (Illeris, 2011, s. 15). Dyste (2001) meiner fokuset i dagens skuledebatt i større grad enn før, handlar om læring og tilrettelegging av læringsprosessar. Dobson, Eggen og Smith (2009) ser på korleis vurdering kan knytast opp mot læring, noko som er aktuelt i høve denne oppgåva ut frå læringsperspektivet som ligg til grunn. Elevar og lærarar si vurdering av læringsutbytte ved bruken av ulike vurderingsformer kan sjåast i samanheng med denne tilrettelegginga for læring.

2.1.1 Ulike læringsperspektiv/syn på læring

Behaviorismen meiner kunnskap er «gitt». Kunnskap kan såleis brytast ned og vurderast i mindre kunnskapseiningar. Sidan kunnskap og eleven si læring er uavhengig, kan ein nytte objektiv vurdering uavhengig av eleven sin ståstad. Om ein ikkje treng ta utgangspunkt i eleven sin kunnskap ved vurdering, kan summative vurderingsformer nyttast opp mot eit behavioristisk syn på læring. Oppdeling av kunnskapen i mindre einingar, samt hierarkisk og delt opplæring, medfører at ein summativt bør sjekke eleven sin ståstad før ein går vidare. Feedback i positiv eller negativ forstand er med på å styre eleven sin motivasjon. Denne typen motivasjon er styrt av ytre kontrollmønster og er såleis ytre motivasjon (Dobson et al., 2009).

Kognitivismen meiner eleven sjølv konstruerer kunnskap gjennom aktiv deltaking og problemløysing. Eleven er i ein stadig prosess der kunnskap blir utvikla. Vurdering bør ta utgangspunkt i eleven sin ståstad, og ein kan til dømes nytte Blooms taksonomi for å rangere

eleven sin kunnskap. Læringsfokus bør vere på å utvikle individuell kunnskap hjå eleven der omgrepsutvikling, problemløysing, metakognisjon, sjølvregulering og forståing er viktige stikkord (Dobson et al., 2009). Her vil det vere naturleg å nytte både summativ og formativ vurdering. Den summative vurderinga bør gå inn i formativ vurdering for å vise kvar eleven står og motivere eleven til vidare utvikling (Imsen, 2006).

I sosiokulturelle perspektiv på læring er sosiale relasjonar i fokus. Læring skjer i ein større kontekst der kontinuerlege prosessar i samarbeid med mellom anna læraren og medelevar dannar grunnlaget for læring. Eleven blir i eit slik perspektiv delaktig i målformuleringa, og formative strategiar ligg til grunn for vurderingspraksisen. Vurderingssituasjonen og undervisningssituasjonen ser ein att i valet av formative vurderingsmetodar (Dobson et al., 2009).

2.2 Vurdering

2.2.1 Konkretisering av omgrepet ulike vurderingsformer

Vurdering er eit omdiskutert omgrep som har fått mykje fokus i skulesystemet, både internasjonalt og nasjonalt. Synet på vurdering kan variere. Nokre ser på vurdering som eit politisk styringsmiddel for utdanningspolitikk medan andre ser på vurdering som eit pedagogisk verktøy der vurdering er viktig for å fremje læring. Såleis kan ein nytte vurdering til både kvalitetskontroll og som verktøy i læringsprosessar (Smith, 2009). Munnlege og skriftlege vurderingsformer kan, som omgrep i teorien, ha fleire tydingar. Omgrepa blir brukte om sjølve vurderingssituasjonen, eksempelvis skriftlege eller munnlege prøvar. Ein annan måte omgrepet blir nytta på, er for å beskrive korleis tilbakemeldinga frå lærar til elev føregår. Teori som dannar grunnlag for omgrepet ulike vurderingsformer vil i denne oppgåva vere teori som seier noko om samspelet mellom lærar og elev og som tek mål av seg til å skape vurdering som fremjar læring hjå eleven (Smith, 2009).

2.2.2 Kva er vurdering?

Trass i ulikt syn på omgrepet vurdering, meiner Smith (2009) at dei ulike syna grip inn i kvarandre ved eit felles mål om å betre skulen. Engh, Dobson og Høhilander (2007) har ei meir konkret tilnærming til omgrepet vurdering. Dei meiner historisk sett at evaluerings- og vurderingsomgrepet har vorte nytta ukritisk med same tyding. I det ligg det at evaluering er eit vidt omgrep som kan seie noko om alt frå skulesystem til eleven sine prestasjonar. Vurdering er meir presist enn evalueringsomgrepet trass i at det historisk sett har vorte nytta om det same i skulen. Omgrepet vurdering er meir spesifikt retta mot måling av elevar sine

prestasjonar. Utviklinga i både norsk og utanlandsk skule har i nyare tid gått mot at ordet assessment, vurdering på norsk, har fått ein eigen posisjon. Ein posisjon der det ikkje blir nytta med same tyding som evaluering, men som ein del av det meir omfattande omgrepet evaluering. Kunnskapsløftet, LK 06, kan verke som døme her. I LK06 blir ikkje evaluering nytta om elevar sine faglege prestasjonar, kvaliteten på eleven sitt arbeid eller tilbakemeldingar som tek mål av seg til å fremje læring. Omgrepet ein nyttar for å beskrive dette er vurdering. Dermed er ein i det norske skulesystemet, til liks med resten av dei engelsktalande landa, einig om tydinga til omgrepet assessment/vurdering (Engh et al., 2007). Vurdering er i følge Slemmen (2010) «å innhente informasjon om elevens kompetanse. Hvordan denne informasjonen brukes, avgjør formålet. Vurdering FOR læring eller vurdering AV læring» (Slemmen, 2010, s. 30). Slemmen (2010) meiner og evaluering som omgrepet er breiare ettersom det ofte kan bli nytta for å beskrive kvalitet i utdanningsprogram, læreplanar eller liknande. Såleis er både Engh et al. (2007) og Slemmen (2010) einige om at formål og funksjon er avgjerande for korleis ein definerer omgrepet vurdering

2.2.3 Formål og funksjon

Slemmen (2010) beskriv to formål ved vurdering i dagens norske skule. Vurdering for læring som har som formål å skape læring og vurdering av læring som har som formål å kontrollere. Det eine treng ikkje å utelukke det andre. Ein kan finne behov for å kontrollere elevar sin ståstad gjennom å innhente informasjon om kompetanse og dugleikar elevar har sjølv om målet er å vurdere for å fremje vidare læring. Bakgrunnen for innsamling av informasjon kan avgjere formålet med vurderinga. Formålet med denne typen informasjon kan til dømes vere å sjå om eleven er på rett veg eller om ein bør endre på det planlagde opplegget. Det kan også vere å skaffe informasjon om eleven sine prestasjonar på gitte tidspunkt i undervisningsløpet eller skaffe informasjon til å velje ut/sortere elevar. Formålet kan og vere å skaffe informasjon kring kvaliteten på utdanninga/undervisninga (Slemmen, 2010).

Imsen (2006) skisserer fem funksjonar ved vurdering, der rettleiing og motivering blir peikt ut som dei viktigaste funksjonane. I tillegg er informasjon til eleven og foreldre kring framgang og kompetanse, samt kontroll av kunnskap viktig. Imsen knyter vurdering sine funksjonar opp mot motivasjon og meiner rettleiing, motivering og informasjon er prega av indre motivasjon. Kontroll- og utveljings-/sorteringsfunksjonane har eit ytre preg når det kjem til motivasjon (Imsen, 2006).

2.2.4 Summativ vurdering

Summativ vurdering er eit omgrep som tek mål av seg til å finne ut kva eleven kan. Ofte vert dette omgrepet nytta for å beskrive den vurderingsforma ein brukar på slutten av ein læringsprosess. Vurderingsforma seier noko om kompetansen til eleven ved avslutta opplæring (Utdanningsdirektoratet E, 2013). Engelsen og Smith (2010) meiner summativ vurdering i norsk skulesamanheng blir assosiert med sluttvurdering. Summativ vurdering blir nytta for å sjå eleven sin kompetanse i eit fag på eit gitt punkt i undervisinga, og den knyter kunnskapen opp mot kompetansemåla i faget. Ofte vert det nytta karakterar for å måle læringsutbytte (Utdanningsdirektoratet E, 2013). Summativ vurdering er altså vurdering av læring (Slemmen, 2010). Sluttvurdering og summativ vurdering er ikkje det same, men sluttvurderinga er summativ. Denne tek mål av seg til å beskrive «kun den formelle vurderingen som eleven får ved avslutningen av grunnskoleutdanningen, det vil si standpunktkarakter og lokalt eller sentralt gitte eksamener» (Slemmen, 2010, s. 60). Det er viktig å presisere at summativ vurdering og kan nyttast undervegs i formativ vurdering. Ein nyttar i så tilfelle summativ vurdering for å måle kunnskapen til eleven på eit gitt punkt i undervisinga, og denne informasjonen kan vidare nyttast til formative vurderingsføremål. Slemmen (2010) skil også mellom «interne» og «eksterne» summative vurderingar. Interne summative vurderingar omhandlar eigen skule og er til eige bruk medan ekstern summativ vurdering er til bruk utanfor skulen. Døme på kva dei interne summative vurderingane kan nyttast til, er interne føremål som til dømes kartlegging og tilpassing av undervising (Slemmen, 2010). Summativ vurdering kan også knytast til psykometriske instrument som tek mål av seg til å skilje ulikheiter i kunnskap, talent og haldningar. Det psykometriske vurderingsparadigmet meiner dei gjennom standardiserte testar kan måle basisdugleik i ulike fag ved resultat som er målbart i talform (Smith, 2009).

2.2.5 Formativ vurdering

Bennet (2009) skriv om skiljet mellom formativ og summativ vurdering som oppsto på siste halvdel av 1960- talet. Formålet med formativ vurdering var å evaluere og gi tilbakemeldingar, samt korrigere undervegs i læringsprosessen. Bennet (2009) meiner det kan vere utfordrande å komme med ein klar definisjon av omgrepet, men felles for dei fleste av definisjonane Bennet (2009) presenterer i artikkelen *A Critical Look at the Meaning and Basis for Formative Assessment* er at formativ vurdering er vurdering som skjer undervegs i ein læringsbolk. I tillegg meiner Bennet (2009) at formativ vurdering med rette verktøy kan nyttast i tilrettelegginga av vidare undervising. Slemmen (2010) meiner at formativ vurdering vurderer for læring og såleis kan samanliknast med det utdanningspolitiske omgrepet undervegsvurdering.

I forlenginga av formativ vurdering understrekar Smith (2009) viktigheita av tilpassing av tilbakemeldingar undervegs i vurderingsprosessen. Også Imsen (2006) ser viktigheita av tilpassing gjennom det ho kallar viktige funksjonar ved vurdering. Rettleiing og motivering blir peikt ut som dei viktigaste funksjonane. Black og Wiliam (2009) understrekar i artikkelen *Developing the theory of formative assesment at summativ vurdering bør nyttast i formativ vurdering*. Dette fordi ein er avhengig av å vite kvar eleven står på eit gitt punkt for å kunne gje melding kring vidare arbeid. På denne måten kan ein nytte summativ vurdering i formative vurderingsprosessar. Smith (2009) knyter det ipsative vurderingsparadigmet til formativ vurdering. Det ipsative vurderingsparadigmet utgjer dokumentasjon av framsteg hjå kvar einiskild undervegs i ein læringsprosess, noko som kan vere nyttig når ein driv formativ vurdering. Personlege mål og framovermeldingar spelar ei sentral rolle i utviklinga av individet. Smith (2009) viser til at Vygotsky (1978) sin teori kring den nærmaste utviklingssone kan nåast gjennom hjelp til iverksetting av læringsprosessar. Det er viktig å nemne her at det er eleven og ikkje læraren som skaper læring, sjølv om læraren er delaktig i prosessen. Gjennom formativ vurdering kan ein tilpasse opplæringa og tilbakemeldingar. Såleis blir desse to ein viktig del av den formative vurderinga (Smith, 2009).

2.3 Vurdering for læring

Vurdering for læring spring ut frå formativ vurdering. Omgrepet kom på slutten av 1980-, tidleg 1990- tal, og er ei form for vurdering som har læring som formål. Omgrepet freistar, i fylgje Dobson og Engh (2010), å kjenne eleven sin noverande kompetanse for å kunne skape vidare læring. Såleis har også summativ vurdering ei viktig rolle i vurdering for læring. Former for vurdering som tek mål av seg til å skape læring, vert ein del av vurdering for læringsomgrepet. Korleis skaper ein læring gjennom å nytte vurdering? Gardner (2006) ser formativ vurdering og vurdering for læring i samanheng, men meiner omgrepet vurdering for læring i større grad fokuserer på å fremje vurdering som støtte til læring hjå eleven. For å bli meir konsekvent på bruken av omgrepet vurdering for læring, har Assessment Reform Group [ARG], som Gardner er ein del av, komme opp med denne definisjonen av omgrepet. «The process of seeking and interpreting evidence for use by learners and their teachers, to identify where the learners are in their learning, where they need to go and how to get there» (ARG, 2002, ref. i Gardner, 2006. s 2). Eg har forenkla og omgjort definisjonen til norsk med tydinga, «prosessen som søker og tolkar bevis som elev og lærar kan nytte til å identifisere kvar eleven er i si læring og kva dei saman skal gjere for å komme dit dei bør vere» (ARG, 2002, ref. i Gardner, 2006. s 2). Slemmen (2010) definerer vurdering for læring som «en planlagt prosess der informasjon om elevens kompetanse brukes av både læreren og eleven slik at 1) læreren kan tilpasse

undervisningen, og 2) eleven kan justere sine egne læringsstrategier» (Slemmen, 2010, s. 63). Vurdering for læringsomgrepet blir sett på som viktig for å kunne beskrive korleis ein kan fremje vurdering som føregår undervegs. ARG meiner formativ vurdering vart brukt i så mange samanhengar at det hadde mista den presise meininga. Dei sette opp nokre punkt som var viktige i oppsummeringa av eigenskapar vurdering burde innehalde for å fremje læring:

It is embedded in a view of teaching and learning of which it is an essential part. It involves sharing learning goals with pupils. It aims to help pupils to know and to recognise the standards they are aiming for. It involves pupils in self-assessment. It provides feedback which leads to pupils recognising their next steps and how to take them. It is underpinned by confidence that every student can improve. It involves both teacher and pupils reviewing and reflecting on assessment data. (William, 2011, s. 10).

Med bakgrunn i desse punkta ynskte ARG å styrke vurdering for læringsomgrepet og fremje sin bodskap om kva vurdering for læring er tufta på. Vurdering for læring har fått plass på Utdanningsdirektoratet sin nettstad. I den generelle beskrivinga av omgrepet vurdering for læring referer Udir til «særlig fire forskningsbaserte prinsipper som er sentrale i vurderingsprosesser som har til formål å fremme læring» (Utdanningsdirektoratet D, 2013,/Vurdering-for-laring/Fire-prinsipper). Desse fire prinsippa kan styrke elev og lærar sine føresetnader for læring dersom dei:

Forstår hva de skal lære og vet hva som er forventet av dem.

Får tilbakemeldinger som forteller dem hva de mestrer.

Får råd om hvordan de kan forbedre seg.

Er involvert i sin egen læring ved å vurdere eget arbeid og egen utvikling.

(Utdanningsdirektoratet D, 2013,/Vurdering-for-laring/Fire-prinsipper).

Dei fire prinsippa over finn ein og igjen i Udir si rettleiing til samfunnsfag i kunnskapsløftet. Og dei blir i rettleiinga trekte fram som sentrale i arbeidet med vurdering i samfunnsfag (Utdanningsdirektoratet C, 2013).

Boka Visible learning tek føre seg kva effekt ulik læring gir på elevar sin kunnskap. Her finn ein feedback/tilbakemeldingar som i fylgje Hattie (2009) har «god» effekt på læring. Dei fire punkta til Udir (2013) over og Hattie (2009) si forskning på feedback kan til dels sjåast i samanheng. Hattie (2009) skriv at feedback handlar om: «Feed up»/Kvar er eg? «Feed back»/Korleis ligg eg an? og «Feed forward»/ Kvar skal eg? Desse tre spørsmåla meiner Hattie (2009)

ein bør stille seg for å drive god tilbakemelding (Hattie, 2009, s. 176). Hattie (2009) er også oppteken av at ein ideelt sett bør involvere både elev og lærar for å søke svar på desse spørsmåla. Vidare bør tilbakemeldingar innehalde informasjon om kva som bør gjerast og ikkje omgrep som «bra» eller «mindre bra». Ein bør altså gi informasjon om kva som bør gjerast for å komme seg vidare i læringa. Det er denne tettinga av informasjonsgapet Hattie (2009) omskriv som «the power of feedback» (Hattie, 2009, s. 177). Ein kan altså til dels sjå ein samanheng mellom Hattie (2009) si forskning kring tilbakemeldingar og Udir sine fire prinsipp om vurdering for læring (Utdanningsdirektoratet D, 2013).

2.4 Motivasjonsteori

Deci & Ryan (2000) skil motivasjon i indre og ytre motivasjon. Indre motivasjon, «intrinsic motivation», er ifylgje dei, ei form for motivasjon der individet finn glede i å drive med noko. Meistring og ein indre glød motiverer individet til å jobbe for å utvikle seg vidare i det han eller ho driv med. Ytre motivasjon, eller det Deci og Ryan (2000) omtalar som «extrinsic motivation», handlar om ytre faktorar som spelar inn på motivasjon. Til dømes kan ein knyte karakterar til den ytre forma for motivasjon. Eit individ kan få skryt eller kritikk av læraren eller eit anna individ. Denne risen eller rosen kan påverke individet sin motivasjon (Deci & Ryan, 2000). Bandura (1993) er gjennom omgrepet, «self –efficacy», oppteken av individet si eiga forventning og tru på meistring. «Self –efficacy» omgrepet handlar om korleis me som individ gjennom eigne forventningar vurderer eigne evner. Ytre faktorar, som til dømes tilbakemeldingar frå ein lærar, kan også påverke vår oppfatning. Denne vurderinga bygger på tidlegare erfaringar og derfor meiner Bandura (1993) at kontinuitet er viktig. Kontinuitet i vurderingsformer legg til rette for at elevane kan forstå kva som skal til for å mestre. Individet si oppfatning vil vere avgjerande for innsatsen som blir lagt til grunn for å mestre den aktuelle utfordringa (Bandura, 1993). Imsen (2005) understrekar viktigheita ved eit godt samspel mellom lærar og elev og meiner dette er viktig med tanke på å opplyse eleven og gi mogelegheit for å skape eit rett bilete av situasjonen eleven er i. Dermed påverkar dette samspelet både eleven sine indre prosessar så vel som at det kan vere ein ytre motivasjonsfaktor (Imsen, 2005).

Trass i at Dweck (2007) sin artikkel *The Secret to raising smart kids* er forskning og ikkje teori, vel eg å nemne denne kort her. Dweck (2007) meiner det ikkje er nok å skryte for å gi elevane ytre motivasjon. Det må vere «hold» i det som blir presentert til eleven elles får skryten motsett verknad og minskar sjølvbiletet i staden for å auke det. God sjølvtilitt kan også ha motverkande effekt dersom eit individ ikkje meistrar det det får skryt for. Derfor må ytre motivasjon givast

på dei rette premissane. Dweck (2007) meiner fokus på innsats er viktigare enn fokus på resultat. Dette er spanande å ha med seg når ein knyter vurdering for læring opp mot motivasjon. Vygotsky (1978) legg vekt på motivasjon i den konteksten ein er ein del av. Gjennom hjelp frå andre kan ein få fram potensialet til elevane. Å fremje potensialet er ifylgje Vygotsky (1978) vanskelegare utan bidrag utanfrå og ytre motivasjon.

2.5 Om samfunnsfag

2.5.1 Avgrensing og presisering av omgrep

Fyrst vil eg kort klargjere kva omgrep ein nyttar om og i samfunnsfaga. Samfunnsfag er i grunnskulen ei fellesnemning for tre ulike fag, historie, geografi og samfunnskunnskap. I den vidaregåande skulen heiter vidareføringa av samfunnskunnskap samfunnsfag. Såleis er samfunnsfag i vidaregåande skule skild frå historie og geografi, og samfunnsfaga er oppdelte i tre ulike fag med tre ulike læreplanar (Børhaug & Christophersen, 2012). Eg vil no sjå nærmare på samfunnsfag i vidaregåande skule.

2.5.2 Samfunnsfag i eit historisk perspektiv

I eit historisk perspektiv kan me sjå at faga historie og geografi blei obligatoriske fag i 1739 ved latinskulen som var dåtidens vidaregåande skule. I folkeskulen blei faga historie og geografi utover 1860- talet stadig meir framtrudande og fekk plass som eigne emne i 1889.

Samfunnskunnskap var som eit tillegg til historiefaget, og i 1890 kom ei lov om lærarskular der moderne historie og samfunnslære skulle vere blant faga. Dette førte til at samfunnskunnskapen i reformperioden på 1890- talet stadig blei sterkare i folkeskulen, i den vidaregåande skulen og i lærarutdanninga. Den nye folkeskulen frå 1936 skulle bli meir samfunnsretta, og elevar skulle trenast i demokratiske prosessar. Krigen og diktatura som hadde prega Europa i fyrste halvdel av 1900-talet førde til at samfunnslære blei ein del av framhaldsskulen i 1946. I folkeskulen blei samfunnslære lovfesta i 1959. Og i 1964 kom samfunnskunnskap inn som eige fag i realskulen og gymnaset (Koritzinsky, 2012).

Mønsterplanen, M74, i 1974 sytte for at samfunnskunnskapen fekk status som eit av dei tre likestilte samfunnsfaga eg referer til innleiingsvis. M74 og M 87 var læreplanar der faget stod relativt fritt medan L97 beskriv samfunnskunnskapen detaljert. LK 06 har igjen opna opp noko for valfriheita til læraren når det kjem til vektlegging av faget, men utanom lokale tilpassingar er mykje læreplansfesta også i LK06 (Koritzinsky, 2012).

Solhaug og Børhaug (2012) meiner ideen om at skulen skal undervise i medborgarskap og politikk kan sporast tilbake til 1814. I så tilfelle kan me snakke om lange tradisjonar for å lære

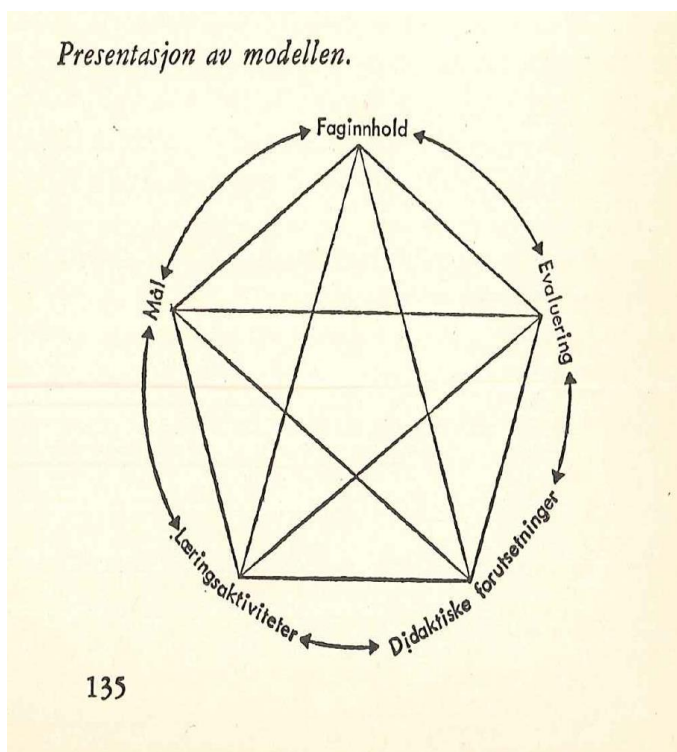
opp ungar og ungdom i demokratisk danning i det norske skuleverket. Koritzinsky (2012) har eit litt anna syn, men også han meiner 1814 er viktig i utviklinga av samfunnsfaget i det norske skuleverket. Uansett er både Solhaug og Børhaug (2012) samde med Koritzinsky (2012) om at reformar og læreplanar blir påverka og farga av tida då dei blir laga. Med M74 kom emne som kjønnsroller, miljø og globalisering inn i samfunnskunnskapen. Dette var aktuelle emne på den tida, og i M87 blei dei rettleiande emna frå M74 obligatoriske. L97 gav meir detaljstyring. Likestilling i lag med kjønnsroller fekk mindre prioritert i L97 (Koritzinsky, 2012).

Solhaug og Børhaug (2012) meiner det for ungdommar og unge kan vere ei utfordring å skulle lære om til dømes politikk når dei sjølve ikkje har stemmerett før dei fyller 18 år. Norge har freista å prøve ut ordningar som gir 16 åringar stemmerett for tidlegare å involvere dei i det demokratiske samfunnet. På denne måten håpar staten at politikk blir ein del av unge sin kvardag og at interessa og nærleiken til politikk aukar (Solhaug & Børhaug, 2012). Solhaug og Børhaug (2012) viser til undersøkingar der ungdom meiner distansen til politikk blir stor for dei som ikkje har stemmerett. Skulen har implementert skuleval og elevråd som ein del av elevane sin demokratiske kvardag og såleis freista gjere tiltak for å førebygge avstanden mellom politikk og ungdom. Likevel meiner Solhaug og Børhaug (2012) at mangel på kunnskap blant ungdom kan føre til ei mistolking av politikk som krangling i staden for demokrati. Også dei andre hovudområda i læreplanane freistar skape nærleik til ungdommar og oppfostre dei til å bli kritisk tenkjande individ (Børhaug & Christophersen, 2012). Koritzinsky (2012) peikar på at ein del av dei andre hovudområda truleg er meir nærliggande til ungdommen enn politikk. Samfunnsfag vg.1 er såleis eit allmenndannende fag. Dette skal lære ungdom om ulike delar av samfunnet dei er ein del av eller vil bli ein del av innan kort tid.

2.5.3 Didaktikk og samfunnsfagsdidaktikk

Didaktikk er ifylgje «praktisk-teoretisk planlegging, gjennomføring, vurdering og kritisk analyse av undervisning og læring» (Hiim & Hippe, 2006, s. 93). Såleis meiner Hiim og Hippe (2006) at didaktikkomgrepet handlar om både praksis og teori. Prosessen med å gjennomføre dei ulike sidene ved didaktikken finn me igjen i Bjørndal og Lieberg (1978) sin didaktiske relasjonsmodell. Denne modellen er utforma med tanke på å gi lærarane eit verktøy til å planlegge og gjennomføre undervisning. Rammer for læring og vurdering kan trekkast ut som spanande punkt i høve denne oppgåva. Som ein kan sjå frå modellen til Bjørndal og Lieberg (1978) er evaluering eit av dei hjørna som utgjer ein viktig funksjon i didaktikken. Det er verdt å merke seg at evaluering er skifta ut med vurdering i nyare modellar av den didaktiske relasjonsmodellen, jamfør modellen i boka til Hiim og Hippe side 51 (2006).

Figur 1: Den didaktiske relasjonsmodellen



Henta frå: (Bjørndal & Lieberg, 1978, s. 135)

Koritzinsky (2012) omtalar samfunnsfagsdidaktikken sine formål, omgrep og teoriar. Ut frå punkta han meiner viser formålet med samfunnsfag, bør punktet kring bevisstgjer av vurderingsordningane me nyttar, nemnast. Koritzinsky (2012) meiner samfunnsfagsdidaktikken bevisstgjer oss på formål og verdiar kring til dømes kva vurderingsordningar ein nyttar og legg i dette kva som blir vurdert, måten det blir vurdert på og fagleg formål som bør legge føringar for korleis me underviser. Såleis kan Bjørndal og Lieberg

(1978) sin didaktiske relasjonsmodell symbolisere og verke som verktøy for å forklare korleis ein

jobbar med samfunnsfaget og vise korleis dei ulike sidene ved faget spelar inn på kvarandre. Vurdering er eit av hjørna i modellen og derfor nemner denne oppgåva den didaktiske relasjonsmodellen for å vise at vurdering er ein del av eit større didaktisk bilete i faget.

2.5.4 Dagens læreplan i samfunnsfag vg.1

Dagens læreplan i samfunnsfag i LK06 vg.1 består av 35 kompetansemål fordelt på fem hovudområde. Dei fem hovudområda omhandlar «Individ, samfunn og kultur», «Arbeid og næringsliv», «Politikk og demokrati», «Internasjonale forhold» og «Utforskaren» (Utdanningsdirektoratet A, 2014). Vidare seier læreplanen at eleven i samfunnsfag ved vg1. skal ha ein standpunkt karakter og at eleven kan trekkast ut til munnleg eksamen. Denne eksamen blir utarbeida og sensurert lokalt etter dei generelle retningslinjene om vurdering som ein finn i Opplæringslova. Timetalet i samfunnsfag vg.1 er 84 timar a 60 minutt (Utdanningsdirektoratet A, 2014). Dette tilsvarar i praksis tre undervisningstimar i veka dersom ein undervisningstime er 45 minutt. Læreplanen i faget seier kva elevar skal kunne og kva dei eventuelt kan bli testa i ved eksamen.

2.5.5 Vurdering i samfunnsfag

Etter ferdig studieløp skal det givast ei summativ sluttvurdering av læringa til eleven. Denne rangerar eleven på ein skala frå 1, låg grad av måloppnåing, til 6, høg grad av måloppnåing. Den summative sluttvurderinga skal givast ut frå kvar eleven står ved emneslutt og ikkje basere seg på eit snitt av karakterar undervegs. Det skal også givast ei formativ undervegsvurdering ved 1. terminslutt. Denne skal innehalde ei framovermelding som seier noko om eleven sin ståstad ved halvt løp. Undervegsvurderinga skal også ha «relevans for standpunktvurdering fordi læreren gjennom underveisvurdering får kjennskap om elevens faglige ståsted og progresjon» (Utdanningsdirektoratet B, 2013,. Underveisvurdering og standpunktkarakter, avsn. 5).

Vurderinga i samfunnsfag er såleis knytt opp mot kompetansemål som står i læreplanen. Kompetansemåla er ikkje teori, men teorien i oppgåva må sjåast i samheng med læreplanen som dannar grunnlag for vurdering. Udir har laga retningslinjer for vurdering i samfunnsfag. Her er det fokus på eleven si forståing av kva dei skal lære i faget. Eleven skal også vite kva som er forventa, og kompetansemåla skal vere synlege og eventuelt konkretiserte som lokale læreplanmål. Eleven bør vurderast fortløpande ut frå kompetansemåla. Det skal takast omsyn til «verbet» i kompetansemålet. Det fortel noko om kva som er forventa av eleven. Udir har også publisert ein idébank der læraren kan gå inn og finne informasjon kring læraren si vurdering av eleven, eigenvurdering for eleven og vurdering elevane i mellom (Utdanningsdirektoratet C, 2013). Koritzinsky (2012) hevdar at ein i eit objektivt fag som samfunnsfag bør skrive inn i læreplanen kva fagdidaktiske omsyn som bør takast ved vurdering i faget. I dette legg Koritzinsky (2012) at faget har pedagogiske utfordringar knytte til at både rein faktakunnskap og samanhengar mellom ulike sider i faget, bør vurderast. Udir har i samband med revideringa av læreplanen i 2013, freista utdjupe vurdering som ein del av fagdidaktikken gjennom den reviderte rettleiinga til læreplanen i samfunnsfag. I den reviderte rettleiinga står det at dei fem hovudområda i samfunnsfag ved vg.1 må sjåast i samheng med vurdering i faget og at verbet, som nemnt, skal bestemme i kva grad det er spurt etter faktakunnskap eller større samanhengar (Utdanningsdirektoratet G, 2014). Trass i revisjonen av læreplanen og rettleiinga til ny læreplan, er det aktuelt å ha kjennskap til Koritzinsky (2012) sitt syn i denne oppgåva.

Lærarar med anna fagbakgrunn enn spesifikk samfunnsfagsbakgrunn vil ha varierende undervisningskompetanse i faget. Med omsyn til vurdering vil lærarar med solid samfunnsfagskompetanse ha betre grunnlag for å forholda seg til dei 35 kompetansemåla,

meiner Rognaldsen (2010). Vidare meiner Rognaldsen (2010) at lærarar utan relevant fagutdanning nok er ein del av grunnen til at det er stor variasjon i faget sine grunnprinsipp, kva, kvifor og korleis. Rognaldsen (2010) meiner samfunnsfagslærarar er splitta i synet på vurdering. Den eine gruppa har store motførestellingar mot vurdering for læring som no er i ferd med å innta samfunnsfaget i skulen. Dei ser ikkje korleis dei skal kunne fylgje elevane opp så tett som det nye systemet baserar seg på. Den andre gruppa av lærarar er positive til å freiste å auke læringstrykket innanfor dei rammene som læreplanen legg til grunn. Vidaregåande skular har ofte fagnettverk som samarbeider om å tilrettelegge for korleis ein skal forholde seg til det metodiske mangfaldet av utfordringar ein møter i faget (Rognaldsen, 2010).

2.5.6 Samfunnsfaget sin posisjon i dagens skule

Enkelte samfunnsfagslærarar er bekymra for posisjonen faget har i dagens skule. Faget kjem i andre rekke i forhold til dei «viktige faga» som til dømes matematikk og norsk. Rognaldsen (2010) set fingeren på at faget si nedprioritering i den vidaregåande skulen fører til at lærarar med lite fagkompetanse blir sette til å undervise i faget. Lite fagkompetanse kan føre til at lærarane let lærebokforfattarar avgjere kva kompetansemål som blir prioriterte. Elevane blir ofte sette til å reprodusere det læreboka seier, og oppgåvene i boka utgjer ein stor del av korleis eleven jobbar og formativt blir vurdert. Kompetansemåla blir såleis tilsidesette, og elevane si forståing av stoffet står i fare for å bli god nok grunna reproduksjon frå boka og internett. Børhaug og Christophersen (2012) sin studie av lærebøker i samfunnsfag for ungdomsskulen viser også at desse er lite problematiserte og legg lite vekt på å fremje kritisk vurdering hjå elevane. I tillegg meiner Rognaldsen (2010) at elevane oppfattar faget som lite krevjande å oppnå god karakter i. Samfunnsfagslærarar med god fagkunnskap ynskjer med bakgrunn i dette å sjå på faget sine kva, korleis og kvifor i håp om å kunne endre på lærarar og elevar si oppfatning av faget som mindre viktig.

2.6 Grunnleggjande retningslinjer i vidaregåande skule

2.6.1 Vurdering i LK 06

All undervising i det norske skuleverket bygger på læreplanar. LK06 er den gjeldande læreplanen, og her finn ein formålet med undervisinga, hovudmål og kompetansemål eleven skal nå. Også dei grunnleggjande dugleikane og retningslinjer for sluttvurdering i faget er nedfelt her. Vurdering er dermed ein del av læreplanen. Om me tek utgangspunkt i læreplanen til samfunnsfag vg.1, finne me kva eleven skal kunne i kompetansemåla. Kompetansemåla dannar grunnlag for kva læraren skal vurdere eleven utifrå ved avslutninga av faget.

Læreplanen i samfunnsfag for vg.1, seier også noko om eksamensforma i faget (Utdanningsdirektoratet E, 2013).

For å finne noko om undervegsvurdering i læreplanen, må me sjå på den generelle delen. I den generelle delen av læreplanen finn me kva undervegsvurderinga skal innehalde. Her står det at eleven skal ha mogelegheit for å forbetre seg gjennom undervegsvurderingar fram mot standpunktkarakteren. Undervegsvurderinga skal også ha «relevans for standpunktvurdering fordi læreren gjennom underveisvurdering får kjennskap om elevens faglige ståsted og progresjon»(Utdanningsdirektoratet B, 2013,. Underveisvurdering og standpunktkarakter, avsn.5). Det står og i læreplanen at læraren skal «nytte varierte vurderingsformer» (Utdanningsdirektoratet B, 2013,. Underveisvurdering og standpunktkarakter, avsn.4).

2.6.2 Vurdering i Opplæringslova

1. august 2009 blei kapittel 3 - Individuell vurdering i grunnskolen og vidaregåande opplæring, endra. Denne delen av Opplæringslova seier noko om retten elevar har til vurdering, formålet med vurdering og ei rekkje andre punkt som omhandlar emnet. §3-1 handlar om rett til vurdering, og §3-1 understrekar at undervegsvurdering no er ein del av Opplæringslova (Norsk Lovtidend, 2009). Formålet med opplæringa er beskrive i §3-2. «Formålet med vurdering i fag er å fremje læring undervegs og utrykke kompetansen til eleven» (Norsk Lovtidend, 2009). Vidare seier Opplæringslova at elevar i offentleg vidaregåande opplæring har rett til vurdering etter reglane i Opplæringslova (Norsk Lovtidend, 2009).

2.7 Teori oppsummering

Teorikapittelet mitt inneheld ei rekkje omgrep og tema som er relevante for mi problemstilling. Eg vil no kort oppsummere teorikapittelet. Læring som omgrep kan ha fleire tydingar (Dysthe, 2001). Det kan seie noko om resultatet av ein læringsprosess, psykiske prosessar, samspelsprosessar eller tyde undervisning meiner Illeris (2011). Det finst ulike læringsperspektiv med ulikt syn på kva læring er. Behaviorismen meiner kunnskap er gitt medan kognitivistar ser på læring som ein konstruksjon der elevane sjølve konstruerer og utviklar ny kunnskap. Det sosiokulturelle perspektivet på læring legg vekt på at læring skjer i samspel med andre og er ein sosial prosess (Dobson et al., 2009).

Vurderingsomgrepet har vore mykje diskutert, og det er ulikt syn på vurdering. Vurdering kan sjåast på som eit politisk styringsmiddel eller som eit pedagogisk verktøy. Såleis kan vurdering nyttast til både kontroll, av skular og elevar, samt till læring og som ein del av læringsprosessen (Smith, 2009). Formålet med vurderinga er avgjerande for korleis ein vurderer. Delinga i skulen

er mellom vurdering for læring og vurdering av læring. Undervegsvurdering som er eit utdanningspolitisk omgrep bør også nemnast og går i fylgje Slemmen (2010) inn under vurdering for læring. Summativ vurdering er vurdering av læring og kan nyttast for å sjå kva eleven kan og kva som eventuelt er manglande. Denne vurderingsforma er også ein del av vurdering for læring ettersom det kan vere eit hjelpemiddel for å rettleie vidare (Slemmen, 2010). Vurdering for læring blir ofte samanlikna med undervegsvurdering og handlar om vurdering eleven får undervegs i eit emne (Bennet, 2009). Når det kjem til vurdering i samfunnsfag, må ein sjå kva læreplanen seier om kompetansemål i faget og knyte desse til teori kring vurdering.

Motivasjonsteorien skil mellom indre og ytre motivasjon (Deci & Ryan, 2000). Bandura (1993) meiner kontinuitet er viktig sidan eleven må kjenne til systemet og utvikle seg i eit system han forstår for å bli motivert. Bandura (1993) understrekar også at individet si oppfatning er avgjerande for innsatsen som blir lagt til grunn for å oppnå meistring. Vygotsky (1978) legg vekt på motivasjon i den konteksten eleven er ein del av. Og saman er dei samde om at kontekst og kjennskap til kva ein bør kunne, er viktig for å skape motivasjon.

Samfunnsfaget på vg.1 er eit fag med fem hovudområde: «Individ, samfunn og kultur», «Arbeid og næringsliv», «Politikk og demokrati», «Internasjonale forhold» og «Utforskaren» (Utdanningsdirektoratet A, 2014). Faget tek mål av seg til å gjere elevane til samfunnsborgarar med forståing for korleis samfunnet me lever i er bygd opp og fungerer. Samtidig tileignar elevane seg kunnskap som gjer dei i stand til å vurdere og vere kritiske til det som føregår i samfunnet dei er ein del av (Børhaug & Christophersen, 2012). Posisjonen til faget i den vidaregåande skulen er i fylgje Rognaldsen (2010) truga. Rognaldsen (2010) meiner faget ofte blir nedprioritert og at fagkompetansen kan vere varierende frå skule til skule.

3.0 Metode:

3.1 Kort om vitenskap og metode

Metode er eit verktøy til å skaffe seg ny informasjon og såleis skape ny kunnskap. Metode handlar om korleis ein skaffar seg ny kunnskap. Korleis informasjon blir innhenta og korleis me organiserer og tolkar informasjonen me kjem opp med, blir såleis metode. Denne oppgåva blir som pedagogikk- og samfunnsfagoppgåve ein del av samfunnsvitenskapen. Både samfunnsfaget og pedagogikken er disiplinær som ligg inn under samfunnsvitenskapen. Fagdisiplinane som har sitt utspring frå samfunnsvitenskapen og samfunnsvitenskapleg metode har til felles at dei forskar på folk og samfunn (Larsen, 2007).

Problemstillinga mi er avgjerande for korleis ein utformar forskingsprosessen og arbeidet med å finne svar på det ein ynskjer finne å ut av. Problemstillinga avgrensar og presiserer temaet for undersøkinga (Larsen, 2007). Såleis er problemstillinga mi, «korleis vurderer lærarar og elevar læringsutbytte av ulike vurderingsformer i samfunnsfag på vg.1?» utgangspunktet for kva metodetilnærming eg vil nytte i mi forskning. I dette kapittelet vil eg sjå nærmare på korleis undersøkinga blir utforma for å kunne komme opp med relevant kunnskap og informasjon om det problemstillinga etterspør. På førehand er det gjennomført ei pilotundersøking der eg har freista å prøve ut kva metodetilnærmingar som kan gi svar på mi problemstilling. Eg vil no presentere erfaringar eg gjorde meg under pilotundersøkinga og vidare kva metodetilnærming eg vil nytte i arbeidet med å skaffe informasjon til å kunne svare på mi problemstilling.

3.2 Pilotstudie

Målet med pilotstudiet var å prøve ut både kvalitativ og kvantitativ metode i praksis. Den kvantitative undersøkinga i pilotstudiet mitt var ei undersøking der eg friesta å prøve ut ei form for kvantitativ tilnærming gjennom å nytte spørjeundersøking med eit veldig lite utval. Det var eit ynskje i pilotundersøkinga å finne styrkar og svakheitar hjå dei to metodetilnærmingane i forhold til mi problemstilling. Det var også eit mål å freiste underbygge og grunngi ei problemstilling til masteroppgåva mi.

Val av metode er avhengig av kva eg ynskjer å finne informasjon om. Såleis dannar problemstillinga mi utgangspunkt for metodebruken. Kvantitative opplegg er ekstensive, arbeider med mange respondentar og med få variablar. Kvalitative forskingsopplegg er intensive, har få respondentar, men mange variablar (Grimen, 2004). Dermed tek kvalitative opplegg mål av seg til å beskrive totale situasjonar i motsetnad til kvantitative som ynskjer å generalisere (Grønmo, 2004).

Eg valde å teste ut to ulike spørjeundersøkingar som eg utforma med bakgrunn i å lære meir om kvantitativ metode. Det blei gjennom undersøkinga jobba med å framskaffe tal som var målbare i sifferform sjølv om utvalet var for lite til å kunne generalisere. Utvalet var så lite at det knapt kan reknast som ei kvantitativ undersøking, men framgangsmåten var slik som ved ei kvantitativ undersøking med eit større utval. Det blei nytta ei klasse ved ein vidaregåande skule der ti elevar svara på den eine undersøkinga og ni elevar på den andre. Begge undersøkingane hadde åtte spørsmål som var felles for begge. Dette gav meg eit utval på 19 elevar, noko som er lite i høve til det som krevst av ei kvantitativ undersøking. Likevel fekk eg prøve ut spørjeskjema som metodetilnærming. Eg fekk såleis få variablar, noko som medførde

at eg ikkje fekk gå i djupna på kvifor respondentane meinte det dei gjorde. I høve mi problemstilling ser eg i etterkant at det å gå i djupna er viktig for å kunne belyse det problemstillinga etterspør.

Den kvalitative undersøkinga i min pilot bestod av eit lærarintervju og tre elevintervju. Lærarintervjuet var forma etter det Kvale (2005) omtalar som eit forskingsintervju med ei halvstrukturert intervjuform. Den halvstrukturerte intervjuforma er i fylgje Kvale (2005) open, men tek likevel omsyn til å gjere dei seinare stadia i forkinga, som til dømes analyse og tolking, mogeleg. Det vil seie at intervjuet må vere så presist at det er tolkbart og at det dermed kan analyserast. Forskingsintervju er i fylgje Kvale (2005) intervju som tek mål av seg til å forstå intervjuobjektet sin kvardag frå intervjuobjektet sitt eige perspektiv. Intervjuforma har same struktur som «den kvardagslege samtalen, men involverer ein bestemt metode og spørjetechnik» (Kvale, 2005, s. 37). Ved å starte med opne spørsmål, fortalde intervjuobjektet med eigne ord korleis det opplevde ulike vurderingsformer. Vidare utdjupa eg og spurte meir spesifikt ut frå intervjuobjektet sine svar. Intervjuet blei transkribert, og meiningsinnhaldet blei teke ut for å sjå i kva grad intervjuet framskaffa den informasjonen problemstillinga etterspurde.

Elevintervjua blei gjennomførde på same måte som lærarintervjuet. Ved gjennomføringa av elevintervjua blei det stilt fleire oppfylgningsspørsmål for å svare på problemstillinga. Av dei tre intervjua som blei gjennomførde, blei det siste transkribert.

Etter å ha fått innsikt i dei ulike metodane, er mi vurdering at eg gjennom problemstillinga i denne oppgåva ynskjer å gå i djupna for å finne ut kvifor det er slik. Derfor er kvalitativ metode mest formålstenleg i høve det eg ynskjer å finne ut meir om. Såleis var piloten viktig for å kome fram til kva metode som skal nyttast i denne oppgåva, samt å kunne spesifisere kva tilnærming til metoden som kan vere med å gi svar på mi problemstilling. Eg vil no sjå nærmare på kvifor eg har valt kvalitativ metodetilnærming til mi problemstilling.

3.3 Val av metode og instrument

Kva skal eg finne ut av? Val av metode er, som nemnt før i oppgåva, avhengig av kva eg ynskjer finne informasjon om. Mi problemstilling stiller spørsmål om korleis lærarar og elevar vurderer læringsutbyttet av dei ulike vurderingsformene i samfunnsfag. Målet mitt er ikkje å generalisere, men å finne ut kvifor nokre metodar er å føretrekke framfor andre. Kvalitative forskingsopplegg er intensive og viser til mange variablar. Ein får ved å nytte denne metoden få respondentar, men mange variablar (Grimen, 2004). Dermed tek kvalitative opplegg mål av seg

til å beskrive totale situasjonar i motsetnad til kvantitative som ynskjer generalisere (Grønmo, 2004). For mi problemstilling er kvalitativ metode mest hensiktsmessig sidan eg ynskjer gå i djupna og finne ut kvifor respondentane vurderer slik dei gjer. Pilotundersøkinga mi understreka dette. Gjennom underproblemstillingane ser ein på kvifor det er slik samtidig som eg finn ut korleis det kan gjerast. Eg vil i hovudsak fokusere på eit lærarperspektiv samtidig som elevperspektivet også blir belyst. Det er viktig å få fram begge sider då dette truleg vil belyse problemstillinga på ein mest mogeleg reell måte. Eg vil no fyrst kort sjå på kva instrument eg har valt å nytte i innsamlinga av informasjon til denne oppgåva. Vidare vil eg sjå nærmare på kva tilnæringsform innanfor kvalitativ metode eg har valt.

Med instrument meiner eg i denne oppgåva kva hjelpemiddel eg har nytta i høve datainnsamlinga. Lyd-opptak og intervjuguidane mine er døme på instrument som er nytta. Lyd-opptaka er gjorde for å kunne mogeleggjere transkripsjonsarbeidet og er gjort på iPhone. Intervjuguidane er utarbeida på førehand og skal framskaffe informasjon i høve problemstillinga. Val av metode og utforminga av dei to intervjuguidane i oppgåva mogeleggjir å undervegs dra inn informasjon ein ser kan blir aktuell for oppgåva. Lyd-opptaka gjer det på den måten mogeleg å høyre intervjuet fleire gonger og såleis kunne hente ut informasjon som blir aktuell undervegs. Eg som intervjuar er og eit viktig instrument i denne oppgåva. Dette kjem eg tilbake til i kapittelet om forskarrolla.

3.3.1 Semistrukturert intervju

Lærarperspektivet i mi undersøking vil bli belyst gjennom å nytte semistrukturerte intervju. Denne intervjuforma skil seg frå mi andre undersøkingsform, fokusgruppeintervju, ved at den er individuell. Det finst fleire former for individuelle metodetilnærmingar i kvalitativ forskning, men semistrukturerte intervju skil seg frå andre kvalitative tilnæringsformer ved at den er til dels sturkturert og til dels open. Undersøkingsforma er såleis open, men samtidig er den retta mot mitt tema (Dalen, 2011). Også Kvale og Brinkmann (2009) er opptekne av semitrukturete intervju sin plass mellom det strukturerte og opne. Dei viser til at semistrukturerte intervju bør ta utgangspunkt i ein intervjuguide som har døme på kva ein kan/bør gå gjennom i løpet av intervjuet. Eg vil seinare komme inn på mi rettesnor, intervjuguiden.

Det er viktig å motivere intervjuobjektet til å svare på problemstillinga slik at ein skaper relevant informasjon. Det er også viktig i denne typen intervju å ha ei felles forståing for det som ein samtalar om (Kvale & Brinkmann, 2009). Ulemper ved å nytte semistrukturerte intervju er at intervjusituasjonen fort kan bli for open slik at informasjon ein får ikkje alltid er

aktuell for problemstillinga. Det er viktig at eg her som forskar finn ei linje å legge meg på der informasjonen blir relevant. Samtidig må eg ikkje avbryte respondentane eller vere så presis at relevant informasjon går tapt. Eg må finne ein struktur på intervjuet som er så presis at det mogeleggjir etterarbeidet med å strukturere og analysere resultatane, samtidig som eg ikkje hindrar respondenten i å ytre informasjon som kan vere av interesse. Som forskar er det viktig å vere bestemt på kvar eg vil, men samtidig la respondenten ta meg med til si verd (Kvale, 2005).

Eg utarbeida på førehand ein intervjuguide (vedlegg 3) med det føremål å finne svar på problemstillinga mi og underproblemstillingane. Gjennom intervjuguiden blir det også formulert stikkord/spørsmål til samtalen som kan skaffe nærliggande relevant informasjon til problemstillinga. Hovudfokuset vil likevel vere vurderingar av læringsutbytte ved ulike vurderingsformer i samfunnsfag vg.1.

I tillegg til intervjuguiden freistar eg å motivere intervjuobjektet til å komme med annan relevant informasjon i høve problemstillinga. Denne informasjonen må eg vurdere. Dette understrekar det eg tidlegare har skrive om informasjonsmengd og etterarbeid.

3.3.2 Fokusgruppeintervju

I undersøkinga av elevperspektivet har eg valt å nytte fokusgruppeintervju.

Fokusgruppeintervju er kjenneteikna ved at det har ein «ikkje-styrande intervjustil» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 162). I motsetnad til individuelle intervju får ein ulike synspunkt og tankar kring temaet frå ei gruppe som diskuterer emnet. For meg er dette ei passande undersøkjingsform for å belyse elevperspektivet fordi elevane i lag kan produsere kunnskap om vurdering frå eit elevperspektiv. Samtidig er det grunnlag for å tru at ein ved å sette elevar saman kan skape ei felles forståing for emnet. I dette ligg det at heile datagrunnlaget frå elevperspektivet vil bygge på ei felles forståing elevane i mellom. Som Halkier (2010) beskriv det, er denne intervjuforma grunnlag for at samspelet mellom elevane skaper diskusjon som ein kan hente kunnskap frå.

Gjennom å nytte fokusgruppeintervju vil eg truleg få fram informasjon ettersom elevar ytrar kunnskap i lag og ny kunnskap oppstår. Rolla som moderator blir å legge til rette for at deltakarane gjennom å snakke om temaet kan utvikle ny kunnskap. Einigheit i gruppa er ikkje noko mål, men ulike synspunkt kring temaet vil vere interessant for problemstillinga. Som omgrepet fokus understrekar, blir temaet for kva me skal snakke om styrande for intervjuet. Ei gruppe kan fort hamne på avvege dersom moderatoren ikkje er flink til å sette dei på rett spor

(Wibeck, 2010). Eg som moderator må også freiste skape tryggleik i gruppa, deltakarane i mellom, slik at dei kan bidra i diskusjonen med sine synspunkt. Eg er også klar over utfordringa kring meir og mindre verbale respondentar (Kvale & Brinkmann, 2009) og må freiste forme eit opplegg og ein intervjusituasjon som får «det beste» ut av deltakarane.

I fylgje Wibeck (2010) bør fokusgruppeintervju gjennomførast med mellom fire og seks personar. Dette blir grunngjeve med at det i grupper med ein slik storleik er mogeleg å skape tryggleik mellom deltakarane og samtidig unngå grupperingar innad. Det er med bakgrunn i dette tenkt å nytte seks intervjuobjekt i gruppa i denne undersøkinga slik at ein mogeleggjør det å halde augekontakt samtidig som den fysiske avstanden mellom gruppa og moderator ikkje blir for stor. Det er også eit ynskje med kjønnsfordeling blant respondentane sjølv om dette truleg ikkje vil gi andre svar og såleis ikkje vil bli vektlagt i oppgåva. Eg vil seinare i oppgåva sjå nærmare på utvalet.

Eg har på førehand utarbeida ein intervjuguide (vedlegg 4) som er utgangspunkt for fokusgruppeintervjuet. Halkier (2010) beskriv tre modellar, og min intervjuguide er utforma etter det Halkier (2010) omskriv som ein «strammere modell» (Haliker, 2010, s. 46). Ein strammare struktur blir brukt for å få fram mange synspunkt på bestemte tema, som til dømes vurdering. Såleis kan ein produsere kunnskap om spesifikke tema/interesser, noko som passar i mi undersøking. Det er ikkje eit mål å sjå på samspelet mellom elevane i gruppa, og derfor er ikkje ein lausare struktur naudsynt. Intervjuguiden min vil ta utgangspunkt i dei same temaa som lærarintervjuet, det semistrukturerte, og freiste framskaffe informasjon som kan nyttast for å svare på mi problemstilling.

3.4 Utval og forskarrolla

3.4.1 Utval

Utvalet og konteksten undersøkinga er ein del av, er viktig å ta omsyn til for å kunne framskaffe relevant og valid kunnskap som belyser problemstillinga (Launsø & Rieper, 2005). I dette ligg det at problemstillinga dannar grunnlag for kva og kven som skal undersøkast. Såleis må det vere ein samanheng her. Både lærarar og elevar er tenkt nytta som informantar. Lærarane vil vere hovudinformantar samtidig som eg også har valt å ha med elevperspektivet. Begge perspektiva er med på å belyse mi problemstilling. Grimen (2004) understrekar dette ved å hevde at det ofte krevst ein kombinasjon av fleire aktørar for å skaffe perspektiv på det ein undersøker. Om ein utelet grupper som er aktuelle for å framskaffe informasjon, kan ein risikere at informasjon går tapt.

Utvalet mitt er plukka ut etter det Larsen (2007) omtalar i si bok, En enklere metode, som systematisk utveljing (Larsen, 2007, s. 37). Systematisk utveljing er ei form for tilfeldig utveljing der ein tek føre seg ei liste over aktuelle intervjuobjekt. Den er såleis meir systematisk enn tilfeldig utval, men går inn under denne utveljingsmåten ettersom det er tilfeldig utval frå ei bestemt/valt gruppe. Lærarperspektivet i mi undersøking baserer seg på semistrukturert intervju av lærarar. Rektor har plukka ut ti namn på lærarar som kan vere aktuelle ut frå dei kriteria eg sende. Ut frå desse ti namna trekker eg ut fem intervjuobjekt som skal delta i undersøkinga. Dermed blir mi tilnærming til utveljing systematisk utveljing for belysning av lærarperspektivet (Larsen, 2007). Når det gjeld elevperspektivet mitt, vil utveljinga her også skje etter same utveljingsprinsipp, systematisk utveljing. Her er det læraren i dei fire samfunnsfagsklassane ved vg.1 som plukkar ut aktuelle kandidatar. Det blir plukka ut fire kandidatar frå kvar av dei fire klassane. Dette gir 16 elevar totalt der seks av desse seksten vil delta som intervjuobjekt for å belyse elevperspektivet. Lærarane har i likskap med rektor motteke kriteria for korleis eg i mi undersøking ynskjer dei skal føreta utveljinga av aktuelle intervjuobjekt.

Det er, som nemnt over, tenkt å nytte fem lærarar som hovudinformatar. Dette vil truleg vere eit tilstrekkeleg tal informatar i forhold til mi problemstilling. Det er i denne samanheng teke omsyn til omfanget av masteroppgåva, og fem respondentar vil mogeleggjere undersøkinga og etterarbeid i forhold til tilgjengeleg tid. Temaet eg undersøker er komplekst, og det er mykje som spelar inn, men sidan undersøkinga er kvalitativ, er det ikkje eit mål å generalisere. Målet er å skaffe eit best mogeleg utgangspunkt for å gå i djupna for å finne svar på problemstillinga. Kvale og Brinkmann (2009) meiner den ideelle intervjupersonen ikkje eksisterer. Bakgrunn for utveljing av intervjuobjekt er ikkje basert på kven ein trur vil snakke mykje. Lærarane vil vere frå same skule som elevane, og skulen er middels stor i norsk samanheng med kring 800 elevar.

3.4.2 Forskarrolla

Kjeldene kan bli påverka ettersom ein står i eit relasjonsforhold til intervjuobjekta under undersøkinga. Tolkinga av informasjon som skjer undervegs og etter intervjuet bør verifiserast og eventuelt bekreftast eller avkreftast av intervjuaren. Kjeldene må få snakke og komme med den informasjonen dei ynskjer utan avbryting. Samtidig bør ikkje forskaren stille leiande spørsmål og leggje svara i munnen på den ein intervjuar. Dette kan vere ei utfordring når forskaren skal styre samtalen til å framskaffe relevant informasjon i høve problemstillinga. Det er difor viktig for intervjuaren å ha kunnskap kring temaet slik at ein veit kva informasjon

problemstillinga etterspør. Samtidig må ein opptre som audmjuk, vennleg, open og styrande i den forstand at ein veit kva ein vil finne ut av (Kvale, 2005). Eg må stille gode spørsmål og styre intervjuet i retning av problemstillinga. Dette er ein fin balanse for ein urøynd forskar som meg, men pilotundersøkinga gav meg som intervjuar lærdom som eg kan bygge vidare på i høve dette.

Dømmekrafta mi vil bli avgjerande når det kjem til dataproduksjon i etterkant av intervjuet. Eg må freiste ta med det som har relevans samtidig som noko informasjon må utelatast. Her må eg, som forskar, vere bevist på kvar eg vil. Bevisstheit mellom intervjuaren sjølv og intervjuobjektet/omgjevnadane blir kalla «awareness» (Korb, Gorrell, Riet, & Vernon, 1989). Forskaren må altså vere konsentrert på situasjonen og ikkje la egne tankar og følelsar komme i vegen for å produsere rett informasjon. Dette er ekstra utfordrande då ein i fokusgruppeintervju deltek som ekspertdeltakar/moderator.

Kvale og Brinkmann (2009) understrekar viktigheita av at forskaren ikkje må knyte for sterke band eller la seg påverke i for stor grad av intervjuobjektet. Det er ifylgje dei viktig å halde ein profesjonell avstand der ein ikkje let forholdet til objektet påverke resultatet av forskinga. Gjennom å gjennomføre ein pilot og lage ein intervjuguide, har eg skapt meg ei viss forforståing av korleis eg som intervjuar vil reagere på intervjusituasjonen. Eg har såleis freista førebu meg godt til det som måtte komme, men ettersom intervjuet skjer i «nuet» kan eg ikkje vere sikker på korleis eg som forskar vil reagere i forhold til situasjonen og objektet. Uansett er eg klar over at relasjonen eg bygger til intervjuobjektet kan by på utfordringar. Eg er også klar over at det å vere viss på dette og freiste handle deretter, er viktig. I dette ligg det at eg som forskar må sette eventuelle relasjonar til side for å framskaffe sann kunnskap som er relevant for temaet eg forskar på.

3.5 Forskingsetikk

Forskingsetikk seier noko om korleis forskaren skal opptre i høve til dei etiske utfordringane ei undersøking kan medføre. Med bakgrunn i tidlegare forskning som til tider kan ha vore uetisk, er det i dei seinare år oppretta forskningsetiske komitear. Deira oppgåve er å sikre at forskning fylgjer dei etiske normene som bør ligge til grunn for all forskning. Det er utarbeida forskingsetiske retningslinjer som skal hjelpe forskaren til å reflektere over haldningar og treffe val som er etisk rette i situasjonen ein er ein del av (Grimen, 2004). Retningslinjene er freista utforma på ein måte som gjer dei brukbare for forskaren. Eg vil no sjå nærmare på dei etiske forholda ein må ta omsyn til for å drive forskning i samfunnsvitskapen.

3.5.1 Etiske forhold og retningslinjer

Alle stadie av forskinga ein utfører bør vurderast nøye i forhold til etikk. Kvale og Brinkmann (2009) ser på etiske utfordringar gjennom heile forskingsprosessen i kvalitative undersøkingar. Dei meiner ein bør tenke gjennom kva formålet med undersøkinga er. Formålet bør ikkje berre vere vitskapleg kunnskap, men også kunnskap som kan nyttast til å utvikle situasjonen som ein forskar på. Denne oppgåva tek mål av seg å til framskaffe kunnskap som belyser vurderingsformer i samfunnsfag ved ein vidaregåande skule. Målet er ikkje å generalisere, men gi ein peikepinn på korleis ulike vurderingsformer i samfunnsfag blir oppfatta av eit lite utval elevar og lærarar. I oppgåva ynskjer eg å gå i djupna for å sjå nærmare på fenomenet, og truleg kan kunnskap frå oppgåva nyttast for å skape større bevisstheit rundt temaet. Studien vil ikkje ha fordelaktige konsekvensar for meg som forskar, men skulen som samfunn vil truleg ha fordel av at dette temaet blir belyst og at det kan skape sann kunnskap kring vurdering i samfunnsfag.

Informert samtykke er eit viktig punkt når det gjeld etikk og forskning. Deltakarane må på førehand vere informerte om kva undersøkinga gjeld og korleis deltakinga kan medføre både positive og negative ringverknader. Det at deltakarane deltek av eigen fri vilje og at dei veit rettane sine ved å delta, er grunnleggjande for forskningsetikken (Kvale & Brinkmann, 2009). I denne undersøkinga er det gjort eit førearbeid med tanke på informasjon og samtykke. Skulen har vorte informert om kva undersøkinga gjeld, og rektor har godkjent at prosjektet kan gjennomførast ved skulen (vedlegg 1). Vidare har lærarane vorte informerte om kva det inneber å delta i undersøkinga. Dei har også blitt informerte om deira rettar og korleis data og anonymisering av deltakarar i prosjektet blir sikra. Lærarar som deltek i undersøkinga har gitt samtykke og er klar over kva konsekvensar det å delta inneber.

Elevane er under 18 år, og føresette til elevar som har sagt ja til å delta, har vorte informerte om kva undersøkinga inneber for deira son eller dotter. Med bakgrunn i dette har dei gjeve løve ved underskrift. Skjema med informasjon og døme på kontrakt ligg som vedlegg (vedlegg 2). Elevane er også informerte om sine rettar og veit at dei står fritt til å trekke seg om dei føler det er rett. Informasjon om dei som trekker seg blir teken vekk. Skulen, lærarar, føresette og elevar er også gjort kjende med kva det inneber å nytte lyd-opptak i undersøkinga. Dei er og gjort kjende med korleis lydfiler vil bli behandla i etterkant.

Brinkmann og Kvale (2009) trekker og fram konfidensialitet som eit viktig forskningsetisk område. Konfidensialitet handlar om at dei som deltek i intervjuet ikkje kan identifiserast gjennom framstillinga av data. Om det blir formidla data som kan identifisere deltakarar i

undersøkinga, må deltakarane vere kjende med dette. For denne undersøkinga vil ikkje dette bli aktuelt sidan undersøkinga er lagt opp slik at ein ikkje kan spore deltakarar. Både elev- og lærarperspektivet blir belyst gjennom fleire deltakarar, og det vil ikkje komme fram kven som har sagt kva. Når det blir referert direkte til noko deltakarar i intervjuet har sagt, vil det bli nytta kodar som kun eg som forskar kan identifisere. Det er her viktig å presisere at lærarane som har plukka ut aktuelle elevar ikkje vil kunne spore kven av elevane som har sagt kva. Med tanke på konfidensialitet sikrar ein på denne måten at det elevane formidlar av informasjon ikkje vil kunne bli spora av deira eigen lærar. Skulen der undersøkinga blir gjennomført vil heller ikkje bli namngjeven i denne oppgåva.

Konsekvensane for deltakarar er også i fylgje Kvale og Brinkmann (2009) eit viktig punkt når det kjem til forskningsetikk. Med konsekvensar er det meint kva det å delta i undersøkinga kan få å seie for deltakarane. Kan det få negative konsekvensar? I så tilfelle, må ein jobbe med å få desse konsekvensane så minimale som mogeleg. Dette gjeld også for skulen eg gjer forskinga på sjølv om denne ikkje er namngjeven. Denne undersøkinga er lagt opp slik at det å delta ikkje skal få konsekvensar som kan skade deltakarane i nokon grad. Eg som forskar er klar over at deltakarar kan føle seg forbigått og mistolka. Difor sender eg over transkriberte intervju slik at deltakarar kan gå gjennom og kommentere eventuelle ueinegheiter eller punkt dei føler kan få konsekvensar for dei.

3.6 Bearbeiding av data

3.6.1 Transkripsjon

Intervjua i denne undersøkinga er tekne opp på lydfile. Såleis er det naturleg å transkribere intervjua frå tale til tekst slik at ein kan hente ut og organisere aktuell informasjon. I fylgje Dalen (2011) er det ein fordel om intervjupersonen transkriberer intervjua sjølv. Dalen (2011) grunngir dette med at arbeidet med å transkribere informasjonen ein har samla inn gjer det mogeleg å gjere seg kjent med data ein har framskaffa under intervjuet. Om ein set dette i samanheng med Kvale og Brinkmann (2009) sitt syn på transkripsjon som ei form for datareduksjon, ser ein viktigheita av at den som skal lese dataa har vore i kontakt med råmaterialet og såleis kjenner til korleis data som er transkribert er tolka i forhold til røynda. Overgangen frå tale til skriftspråk inneheld ei omforming der informasjon kan gå tapt.

Med utgangspunkt i dette har eg valt å transkribere intervjua kort tid etter at dei blei avslutta. Dette er for å unngå at informasjon blir feiltolka eller går tapt når den blir omgjort til tekst. Eg har også funne fram til ei form for transkripsjon som er føremålstenleg for meg for å dra nytte av informasjonen eg samla inn. Det er notert kroppsspråk og anna oppførsel som kan seie

noko om korleis intervjuobjektet opptredde når han/ho svara. Dette valde eg fordi det i undersøkinga er ynskjeleg å komme nærmast mogeleg intervjuobjektet sitt syn på det det blei spurt om. Såleis er transkripsjonen gjort på ein slik måte at det som blir gjengitt frå intervjuet i denne oppgåva, er tolka på ein måte som truleg er sann.

3.7 Metodekritikk

Rekruttering av elevar blir gjort ved at lærarane i fire klassar med aktuelle elevar til undersøkinga, plukkar ut fire elevar kvar. Vidare trekker eg igjen ut seks av desse elevane. På denne måten sikrar ein eit tilfeldig utval som kan utdjupe det som skjer mellom lærar og elev ved vurdering. Denne måten å gjere det på har ei svakheit ved at lærarane kan plukke ut elevar dei «trur» vil gi dei svara eg er ute etter. Ei anna svakheit ved denne forma for utveljing, er at lærarane kan plukke ut elevar som gir svar som stiller læraren i eit anna lys enn kva som er reelt. Det er ikkje eit krav om tilfeldig utval i kvalitative undersøkingar då denne forma for forskning ikkje tek mål av seg å generalisere.

Ved å plukke ut respondentar på denne måten får ein eit breitt utval som truleg sikrar validiteten gjennom at respondentar er saklege og informative. Likevel kan denne måten å velje ut elevar på innebere at enkelte grupper kan bli utelukka frå elevperspektivet. Vidare kan dette føre til skeivheit i informasjon som belyser problemstillinga.

3.7.1 Validitet

Undersøker den valde metodetilnærminga det den skal undersøke? Er det feilkjelder som fører til at vald metode ikkje svarer på det den skal? Datamaterialet mitt kan nok, sett i ettertid, innehalde feilkjelder. Tidvis i intervjuet snakka både lærarar og elevar om ulike sider ved skulen som kanskje ikkje var relevant for denne undersøkinga. Dette kan nok skuldast at nokre av spørsmåla mine var mindre heldig formulerte og at eg som intervjuar/moderator ikkje greidde å halde elevar og lærarar på rett spor til ei kvar tid. Samtidig førde valet mitt om å nytte ei open metodetilnærming til at det kunne vere utfordrande å vere heilt konkret og kun få presise svar. Eg hadde og eit ynskje om å gå i djupna og framskaffe informasjon som lærarar og elevar sat inne med og som truleg ikkje hadde komme fram ved ei meir konkret tilnærming. Sidan dette var mitt utgangspunkt, var den valde metodetilnærminga passande for å hente ut informasjon om det problemstillinga ville ha informasjon om. Metodetilnærminga undersøkte såleis det den skulle undersøke (Kvale & Brinkmann, 2009). Undersøkinga er utforma og blei gjennomført på ein måte som skulle førebygge leiande spørsmål. Leiande spørsmål blei kun

nytta ved spørsmål som skulle oppklara om mi oppfatning som intervjuar/moderator stemde med den oppfatninga intervjuobjektet eller gruppa hadde (Kvale & Brinkmann, 2009).

3.7.2 Reliabilitet

Det er forsøkt lagt til rette for at mi tolking av respondentar gir innsikt og forståing av deira faktiske situasjon i tråd med kravet om reliabilitet. Gjentakning av opplegget ved seinare høve kan by på utfordringar grunna lite utval og dynamiske prosessar knytt til vurdering i skulen. Leiande spørsmål blei som nemnt over kun nytta ved høve der målet var å forsikre seg om at tolkinga mi som intervjuar/moderator var rett i forhold til det intervjuobjektet gav uttrykk for. Døme på dette kan vere: «så om eg tolkar deg rett så meiner du at..?». Når det gjeld det Kvale og Brinkmann (2009) omtalar som «transkripsjonens reliabilitet», så blei det i denne undersøkinga ikkje transkribert av fleire enn ein person, meg sjølv. Likevel vart transkripsjonen gjort fleire gonger og ved ulike tidspunkt i arbeidet med å presentere informasjon frå intervju. Såleis blei intervju sjekka ved fleire høve, og tolkingar blei gjort to gonger for å sikre ei mest mogeleg gyldig tolking av intervjuobjekta. Her kan det nok vere variasjonar dersom fleire tolkar materialet i undersøkinga, men det er ein styrke at det er den som har gjennomført intervju som tolkar dei. Det er og ein styrke at tolkinga er gjort nær opp til intervjuet og supplert med ei ny tolking ved eit seinare høve.

4.0 Samandrag/funn/resultat og drøfting:

4.1 Samandrag av lærarintervju

Eg vil no presentere eit samandrag av intervju mine der eg tek føre meg både lærar- og elevperspektiva rundt dei same temaa med bakgrunn i intervjuguiden min. Samandraga av intervju vil bli ein presentasjon av emne knytt til problemstillinga mi samt tema som er aktuelle i høve denne. Eg vil undervegs i presentasjonen av mine intervju freiste diskutere og knyte aktuell teori og forskning opp mot funna mine. Eg vil vektlegge sentrale forhold og knyte det direkte opp mot mi problemstilling. Samandraget vil innehalde både direkte sitat og samanfatningar av informasjon frå informantane. Der det blir nytta direkte sitat, er det for å få med djupna av informantane sine tankar og refleksjonar direkte inn i oppgåva. Fyrst vil eg presentere dei ulike lærarperspektiva for så å sjå kort på elevperspektiva.

Det er ikkje eit mål å konkludere, og eg vil freiste å sjå på både enkeltutsegner og samanhengar mellom ulike utsegner og teoriar. Det er også gjort tilpassingar med tanke på å slå saman enkelte deler i intervjuguiden og samle desse under ei vidare overskrift i denne delen av oppgåva. Dette er gjort for å gjere ein så stor del av oppgåva som denne delen utgjer,

oversiktleg. Eg vil starte med samfunnsfag. Vidare vil eg ta føre meg vurdering generelt og sjå på omgrep og ulike syn på vurdering. Karakterar og motivasjon vil vere eit eige punkt før eg går vidare til vurdering i forhold til samfunnsfag.

4.2 Samfunnsfag

4.2.1 Kjenneteikn ved samfunnsfagsundervisning

Fire av dei fem lærarane nemner ved spørsmål kring deira tankar og erfaringar med faget samfunnsfag at det er eit dagsaktuelt fag som må sjåast i samanheng med dagsaktuelle saker. Lærer D meiner at:

for å undervise i samfunnsfag må du til ei kvar tid vere oppdatert og kunne trekke inn aktuelle hendingar. Ein samfunnsfagslærer har sjeldan fri frå jobben sidan han lyt halde seg oppdatert gjennom media og kva som skjer i samfunnet til ei kvar tid.

Det synest også å vere semje blant alle lærarane om at faget inneheld mykje diskusjon i plenum og at det er eit munnleg fag der mykje av undervisninga skjer munnleg. Lærer B seier: «samfunnsfag er eit fag som gir rom for refleksjonar og dialog i undervisninga». Eit anna felles trekk blant informantane er at dei meiner det er eit omfattande fag som har mange kompetansemål. Av den grunn er ein avhengig av å nytte den tida ein har til å undervise i faget godt for å nå dei mange kompetansemåla. Samtidig er det eit fag som er komplekst i den forstand at det er konkrete kompetansemål som ligg til grunn og må sjåast i samanheng med aktualitetar i samfunnet om ein skal oppnå høg måloppnåing. Å knyte det som skjer i media opp mot kompetansemål, krev god oversikt over faget. Lærer A beskriv det slik: «for å lukkast og få god karakter i samfunnsfag, må eleven kunne aktualisere faget opp mot det som skjer i samfunnet og sjå samanhengar mellom kompetansemål og samfunnet dei er ein del av». Alle lærarane er samde om at det er mange tilnæringsmåtar til samfunnsfag på vg.1 og at det er opp til læraren å finne ein tilnæringsmåte som gjer at gruppa kan lære det grunnleggjande. Det er og opp til læraren i neste omgang å aktualisere kompetansemåla opp mot storsamfunnet som elevane er ein del av. Elevane er einige om at det er eit kjekt fag, men trekker fram at faget kan vere utfordrande ettersom det ikkje finst noko «fasitsvar».

Lærarane ser på samfunnsfag ved vg.1 som eit aktualitetsfag. I dette legg dei at ein både som lærar og elev må halde seg oppdaterte på det som skjer i samfunnet. Lærarane aktualiserer samfunnsfaget opp mot det som føregår i samfunnet, og elevane oppfattar faget som: «*eit fag utan fasitsvar*». Lærarane ser på faget som komplekst ettersom læreplanmåla blir knytte til aktuelle saker i samfunnet ved gjennomgangen av pensum. Dei 35 læreplanmåla i faget

(Utdanningsdirektoratet A, 2014) blir tilpassa kvardagen elevane opplever. Såleis oppfattar truleg elevane at det ikkje er ein fasit sidan det til tider kan vere vanskeleg å skilje kompetansemål og aktuelle saker. Denne aktualiseringa bidreg til å lære opp ungdom i demokrati og medborgarrett i tråd med det Solhaug og Børhaug (2012), Koritzinsky (2012) og Børhaug og Christophersen (2012) skriv. Det bør og nemnast her at Rognaldsen (2010) presiserer viktigheita av lærarar som er motiverte for å undervise i samfunnsfag og at desse nyttar tid på å aktualisere og ikkje berre reprodusere det som står i boka. Gjennom å aktualisere fagstoffet meiner Rognaldsen (2010) elevane får betre forståing for det dei lærer. Såleis krev samfunnsfag at lærarar bør ta seg tid til å prioritere og aktualisere faget slik både Rognaldsen (2010) og lærarane meiner er mest føremålstenleg for å gjere stoffet aktuelt for elevane. På denne måten kan ein truleg vise at læreplanmåla gjenspeglar seg i samfunnet som elevane er ein del av.

Elevane er og samde med lærarane og Rognaldsen (2010) i at aktualisering av kompetansemål er viktig for motivasjonen deira. Dei intervjuar elevane seier dei blir meir motiverte om dei ser nytteverdien i det dei lærer. Nokre av elevane utdjupar dette og seier at det å utvikle seg sjølve for å kunne forstå og delta i samfunnet, er viktig for dei. Her ynskjer eg å kort kople inn motivasjonsteori. Elevane sine tankar om at aktualisering av kompetansemål hjelper og motiverer dei til å lære om noko dei snart skal bli ein del av, handlar om eleven sin motivasjon. Om elevane ynskjer å lære for å takle det som møter dei i nær framtid, er det samanfallande med Deci og Ryan (2000) sin omtale av ein indre glød hjå elevane der dei ynskjer meistre noko. Dette blir då i fylgje Deci og Ryan (2000) indre motivasjon, og elevane finn glede i å meistre det å vere ein samfunnsborgar utan at skryt eller karakterar er avgjerande for motivasjonen deira. Likevel er truleg ikkje biletet så enkelt. Undersøkinga mi inneheld mange variablar. Ytre motivasjon som til dømes karakterar er avgjerande for motivasjonen til elevane. Dette kjem eg tilbake til seinare i drøftinga mi.

Lærarane er også opptekne av å differensiere mellom modenheiten blant elevane. Og dei meiner vidare at elevar som ser seg sjølve som eit individ og medlem av eit større samfunn med plikter og krav, vil føle ein nytteverdi av å kunne bidra med sine plikter og rettar i dette samfunnet. Her bør ein også nemne den 200 år gamle ideen om at skulen skal gi elevane den ballasten som trengst for å bli ein fullverdig samfunnsborgar med oversikt over korleis samfunnet fungerer og kva krav som blir stilt til kvart enkelt individ i eit slikt samfunn (Børhaug & Christophersen, 2012). Det same gjeld og for dei andre hovudområda som i dag er ein del av læreplanen. For at elevane skal kjenne seg igjen i dette, er det ikkje nok å berre aktualisere.

Det bør også, i følge lærarane, vere nærleik i tid og stad til det ein lærer. Derfor er lokale tilpassingar av læreplanmåla i eit så vidt fag som samfunnsfag truleg viktig. Koritzinsky (2012) nemner at LK06 igjen har opna opp for lokale tilpassingar i høve L97 som var meir konkret. Dette er positivt sidan lærarane i denne undersøkinga meiner lokale tilpassingar av læreplanar er viktig for å gi eleven nærleik til kompetansemåla. Alle dei seks elevane seier dei ser nytteverdien i dei fleste emna som blir gjennomgått og finn det motiverande om dei kan nytte det dei lærer i kvardagen sin.

4.2.2 Interesse og motivasjon for samfunnsfag blant elevar

Det er delte meiningar kring spørsmålet om korleis lærarane oppfattar eleven sin motivasjon for faget. Det som er felles blant lærarane, er at kompetansemåla må aktualiserast slik at elevane kjenner seg igjen i dei. Elevane meiner dei blir motiverte dersom dei ser nytteverdien av det dei lærer opp mot det dei er ein del av. Tre elevar understrekar dette og utalar at: «om ein ser nytteverdien i samfunnsfaget, blir ein motivert». To av lærarane meiner det går greitt å synleggjere nytteverdien til faget medan dei tre andre lærarane meiner det er ei utfordring å få unge elevar til å sette seg sjølv inn i dei temaa som samfunnsfaget omhandlar. Likevel er dei einige om at elevane vil få nytte av faget sidan det er eit allmenndannande fag. Elevane meiner dei ser nytteverdien av faget sjølv om ikkje alle temaa i læreplanen er aktuelle for dei per no. Elev 2 viser til at: «kompetansemåla som omhandlar etikk er ikkje så lett å sjå at me får bruk for no, men det blir sikkert viktig eingong». Såleis er det grunnlag for å tru at elevane ser nytteverdien i dei fleste delane av læreplanen i samfunnsfag.

Lærarane meiner motivasjon i samfunnsfag blant elevar nok er som i dei fleste andre fag, men ein lærar meiner samfunnsfaget er ekstra motiverande for enkelte elevar ettersom dei kan vise mykje kunnskap til læraren i form av munnleg deltaking. Såleis treng ikkje eleven gjere det like godt på skriftlege prøvar som i ein del andre fag, men likevel få ytra kunnskap som kan vurderast gjennom munnleg deltaking. «For dei som er munnlege av natur og har sin fordel i det tala og ikkjeskiftlege språket, er nok samfunnsfag motiverande», meiner lærar A. Lærar C peikar også på at ein del elevar har ekstra høg motivasjon i dette faget fordi det er eit fag som i skulen har ord på seg for å vere eit «lett» fag der det er «lett» å få god karakter. Lærar C utdjupar: «samfunnsfaget er ekstra motiverande fordi det kan vere med på å auke karaktersnittet ved utgangen av vidaregåande». Fleire lærarar nemner og at sidan samfunnsfag er eit avsluttande fag, aukar dette motivasjonen fordi elevane har mange fag og ofte må konsentrera seg om dei som er avsluttande. Dette sitatet frå lærar A understrekar dette:

Det er vel ikkje til å stikke under ein stol at elevar har enklare for å motivere seg i fag som er avsluttande. Dette er truleg fordi det ikkje er langt fram i tid før karakteren skal fastsetjast. Samtidig trur eg ein del elevar i dagens vidaregåande skule ser seg nøydde til å prioritere dei avsluttande faga framfor dei som blir avslutta ved eit seinare skuleår.

Elevane i undersøkinga er også samde i dette og meiner avsluttande fag er ekstra motiverande. Det kom og fram i undersøkinga at vinkling og tilnæringsmetode, samt korleis ein som lærar greier å treffe elevane på ein forståeleg og spanande måte, spelar inn på elevane sin motivasjon i faget.

Elevane i undersøkinga trekker fram at samfunnsfag er eit avsluttande fag og at dette er motiverande. Lærarane i undersøkinga er av same oppfatning og meiner dette kan grunnjevast med at elevar ved vgs. har så mange fag at dei til tider må prioritere. Lærarane og elevane finn det då naturleg å prioritere dei faga som er avsluttande. Dette meiner begge partar grunnast karakteren som skal setjast innanfor eit relativt kort tidsperspektiv. Elevane i undersøkinga meiner at fag som ikkje er avsluttande kan prioriterast når standpunkt nærmar seg. Om dette er tilfelle, er karakteren som ytre motivasjon med på å bidra til at elevane jobbar meir og er meir motiverte for å prestere i avsluttande fag. Jamfør Deci og Ryan (2000) sin teori om ytre motivasjon.

4.2.3 Ulike syn på nytteverdien til samfunnsfag

Undersøkinga tek sikte på å undersøke ulike syn på nytteverdien til samfunnsfaget. Når det gjeld oppfatninga av nytteverdien i samfunnsfag på vg.1, er lærarane som underviser i faget einige om at det er eit nyttig og allmenndannande fag. Lærer B beskriv sitt syn på faget slik: «Eg ser nytteverdien, det er eit allmenndannande fag dei garantert vil dra nytte av når dei blir eldre! Dei vil eigentleg dra nytte av det no også for den del». Lærer C meiner samfunnsfaget er «eit av dei viktigaste faga fordi det gjer elevane til gagns menneske». Også Lærer E meiner faget har nytteverdi for elevane og beskriv faget som «eit viktig fag som elevane får bruk for medan dei lærer det og ikkje minst i åra dei har framfor seg». Også lærar B og lærar D meiner faget har stor nytteverdi i dagens skule og for å gjere elevane merksame på korleis samfunnet er oppbygd.

På spørsmål om kollegaene sitt syn på nytteverdien til samfunnsfag, meiner dei intervjuja lærarane at dei fleste kollegaer ser på det som eit nyttig fag med nytteverdi for elevane. Det er likevel verdt å merke seg at lærar C meiner faget ikkje alltid blir oppfatta som eit viktig fag med stor nytteverdi blant kollegaer. «Å, så var det samfunnsfaget! Dei skal jo ha ei gruppe og.... Ein

føler ein kjem litt dårleg ut i forhold til ein del andre fag». Lærar D meiner lærarar i kollegiet har ein tendens til å verne om sine eigne fag og seier: «Alle er seg sjølv nærast og ser nytten i sine fag. Dei fleste ser nok mest nytte i det dei sjølve underviser i». Lærar E sitt syn kan utdjupe lærar D sitt syn her. Lærar E seier:

Det er mange lærarar som underviser i samfunnsfag, og eg trur derfor dei fleste i lærargruppa ser nytteverdien til faget. Likevel kan nok faget verke litt svevande på lærarar som ikkje underviser i faget ettersom det er 20 forskjellige utdanningar som kvalifiserer for å undervise i det. Eg trur faget lir litt under dette.

Lærarane trur elevane oppfattar faget ulikt. Fire av lærarane meiner elevane ser nytteverdien til samfunnsfag dersom ein greier å knyte det opp mot samfunnet som eleven er ein del av og på denne måten synleggjer nytten for elevane. Lærar D meiner elevane kanskje ikkje på kort sikt ser nytteverdien av samfunnsfag, men at dei vil sjå nytteverdien når dei blir eldre. Denne læraren seier: «Dei ser kanskje ikkje alltid nytten av samfunnsfag sjølv om ein aktualiserer det. Likevel gjer nok dei modne elevane det, medan resten nok vil sjå nytteverdien når dei blir eldre og møter det me snakkar om i kvardagen». Lærar D understrekar påstanden sin her med å vise til at privatistar som tek faget ved seinare høve, ofte har opplevd viktigeita til faget og såleis har betre føresetnader for å oppnå ein god karakter. Det er og semje i lærargruppa om at nytteverdien eleven ser i faget er avhengig av kva tema dei gjennomgår.

Det som går på familie og politikk kan nok vere vanskeleg å sjå nytteverdien av sidan elevane ikkje er i ein fase der dei skal etablere ein familie i nær framtid. Det same gjeld politikk sidan det blir oppfatta av elevar som krangling mellom vaksne menneske.

Dei seks elevane i undersøkinga er samde om at faget er nyttig for dei. Det er litt ulikt frå elev til elev kor vidt dei meiner det dei lærer er aktuelt for dei no eller i framtida. Likevel er elevane samla sett einige om at dei vil få bruk for det meste av pensum i faget dersom dei ikkje allereie har bruk for det. Elev 1 seier: «Me får nytte av samfunnsfag fordi det handlar om samfunnet, altså det me lever i akkurat no». Ein annan elev, elev 4, seier: «Samfunnsfag handlar om politikk og økonomi som jo er viktig sidan me treng vite noko om dette i kvardagen». Elev 5 meiner «politikk er viktig sjølv om me ikkje har stemmerett. Det er fordi me må vite noko om korleis me meiner samfunnet bør styrast når me skal stemme og det er jo ikkje så mange år til».

Nytteverdien til samfunnsfag vg.1 blir av dei som underviser i faget, oppfatta som stor. Dette er fordi det er eit «allmenndannande fag» som elevane truleg har eller vil få nytte av i åra som

kjem. Lærer E sitt syn på at faget gjer elevane til «gagns menneske» understrekar lærarsynet. Elevane er alle einige i at faget er nyttig sjølv om det ikkje er einigheit blant dei i kva grad ulike tema i samfunnsfag på vg.1 er aktuelt for dei akkurat no. I likskap med spørsmåla kring motivasjon og viktigheita til faget, knyter elevane nytteverdien til faget opp mot kor aktuelt det er for deira kvardag. Når det gjeld oppfatninga til samfunnsfag på vg.1 i eit samla lærarkollegie, svarar dei intervjuja samfunnsfaglærarane at dei meiner dei fleste kollegaene deira ser på faget som nyttig. Lærer C skil seg litt frå dei andre lærarane og meiner samfunnsfag vg.1 blir nedprioritert i høve andre fag. Dette underbygger Rognaldsen (2010) si oppfatning av faget i den vidaregåande skulen som eit nedprioritert fag. Lærer D meiner dei fleste lærarar vernar om sine egne fag. Om ein dreg inn lærar E si påstand om at det er mange utdanningar som kvalifiserer for å undervise i faget, skulle ein tru at mange også vernar om samfunnsfaget på vg.1 sidan så mange har undervisningskompetanse i det. Lærer E kommenterer at faget lir noko under at det er mange utdanningar som gir undervisningskompetanse i faget. Dette bidreg truleg til å gjere synet på samfunnsfag noko svevande og udefinerbart. Når det gjeld talet på utdanningar som lærar E nemner, og det Rognaldsen (2010) nemner om posisjonen og fagkompetansane til lærarane som underviser i faget, kan dette truleg vere med på å påverke synet på samfunnsfag i skulen. Kanskje er det i dag for mange vegar å gå for å oppnå undervisningskompetanse i faget? Kanskje skuldast dette faget sine 35 læreplanmål (Utdanningsdirektoratet A, 2014) og breidda det utgjer som allmenndannande fag.

4.2.4 Læreplan og utfordringar i samfunnsfag

Det er ulike meiningar blant lærarane på spørsmålet om læreplanen i samfunnsfag er vanskeleg å forholde seg til. Lærarane A, D og E meiner at det kan vere ei utfordring å forholde seg til læreplanen i samfunnsfag for vg.1. Lærer E grunngir dette med at «det er mange kompetansemål og at kompetansemåla er utforma på Udir-språk». I Udir-språk legg lærar E at det er Utdanningsdirektoratet som utformar læreplanane og at formuleringar ofte er vanskelege å forstå for elevane. I tillegg meiner lærar E at «ein som lærar må gjere prioriteringar på kva ein vel å vektlegge grunna mange kompetansemål. Ein har ikkje tid til å komme gjennom alle kompetansemåla, og dette er svært uheldig». Lærer D meiner utfordringa ligg i at «ein del elevar slit med å skjønne grunnleggjande omgrep som læreplanen vektlegg. Desse må ein ha på plass for å kunne sjå dei større linjene i faget». Lærarane B og C meiner på si side at så lenge ein konkretiserer læreplanmåla, er det greitt å forholde seg til desse trass i at dei er mange. Alle lærarane er einige i at det må gjerast lokale tilpassingar for å gjere læreplanmåla leselege for elevane. Det er likevel ueinigheit om kor vidt dette er ei

utfordring eller ikkje. Ingen av elevane seier dei nyttar læreplanane, men dei nyttar derimot dei planane læraren har utforma. Såleis er det gjort lokale tilpassingar for elevane. Elev 6 seier:

Eg kan ikkje kompetansemåla, men læraren pleier å ha mål som er tilpassa gruppa og som fortel kva me skal gjennom i dei ulike temaa. Desse kan neppe vere for heile landet sidan det ofte står noko om nærmiljøet i dei.

Andre utfordringar i faget som blir trekte fram blant lærarane, er timetalet. Forholdet mellom timetalet og talet på kompetansemål blir trekt fram som utfordrande. Det blir blant lærarane også sett på som ei utfordring å ha store klassar med mange elevar i. Lærarane meiner at store klassar skaper større usikkerheit blant elevane og at ein dermed får mindre munnleg aktivitet. I tillegg meiner lærarane at mindre klassar gjer dei pålagde oppgåvene for lærarane lettare.

Dei 35 kompetansemåla (Utdanningsdirektoratet A, 2014) i faget fører, i fylgje lærarane, til at det må føretakast noko prioritering. Dette i kombinasjon med det lærarane omtalar som «Udir-språk», kan medføre at faget blir ulikt tolka. Likevel finn både elevane og lærarane i undersøkinga denne tolkinga og lokale tilpassinga viktig. Talet på læreplanmål sett opp mot timetalet på tre undervisningstimar i veka, kan i fylgje lærarane by på utfordringar. Somme tider kan det føre til at dei ikkje greier å komme gjennom alle læreplanmåla i løpet av normert studietid. Det er semje blant lærarane om at det må verte gjort prioriteringar i faget, noko som fører til at det blir brukt meir tid på enkelte deler av pensum enn andre. I tillegg kjem dei oppgåvene lærarane blir pålagde i skulekvardagen. Lærarane meiner tida er ei utfordring i samfunnsfag på vg.1. Elevane på si side seier dei har lite kunnskap om dei sentralgitte læreplanmåla, men at dei fylgjer det læraren set opp at dei bør og skal kunne. Elevane trekker også her fram at tilpassingane ofte er gjore i høve nærmiljøet, noko dei føler er positivt. Læreplanar og utfordringar i faget er såleis meir overkomelege så lenge ein har dyktige lærarar som gjer tilpassing etter elevar og gjeldande læreplanverk.

4.3 Vurdering

4.3.1 Lærarar og elevar si forståing av vurdering

Sidan vurdering er eit konkret omgrep som lærarane kjenner godt, vel eg å sitere dei ulike lærarane for å sjå kva dei vektlegg ved omgrepet vurdering. Dei fem lærarane svara fylgjande på spørsmålet om kva vurdering er: Lærar A seier at «vurdering er å sjå kompetansen elevane har fått i forhold til kompetansemåla». Lærar B meiner omgrepet vurdering handlar om «tilbakemeldingane som blir gitt til eleven frå meg og tilbakemelding elevane i mellom. Eg må

og dra inn eleven si eiga vurdering av seg sjølv, faget og meg ut frå gitte kriterie». Lærar C seier at vurdering omhandlar «korleis ein vurderer elevar i og utanfor vurderingssituasjonar. Vurdering er viktig fordi elevane er avhengige av å bli vurderte for å vidareutvikle seg». Lærar D meiner vurderingsomgrepet inneber «tilbakemelding til eleven i kva grad han har oppnådd kompetansemåla. Me finn grunnlaget for karakteren ved å sjå på i kva grad eleven har oppnådd desse». Lærar E seier:

Ein må skilje mellom undervegs- og sluttvurdering. Undervegsvurdering er jo ei blanding av det å vere dommar og trenar på likt. Ofte brukar eg mykje tid på retting, medan eleven blar opp på siste side og les av karakteren. Undervegsvurdering utan karakter trur eg hadde vore betre.

Elevane beskriv si forståing av vurdering slik: Elev 1 seier at vurdering er «tilbakemelding på det du har gjort». Elev 4 er einig i dette, medan elev 2 beskriv det som «du får vite kvar du står i faget». Elev 3 meiner det også handlar om «kva du kan gjere betre». Elev 5 og 6 meiner det er «karakterar». Samtlege elevar er samde om at vurdering er viktig for å «komme vidare og ikkje gjere dei same feila heile tida».

Vurdering blir av lærarane oppfatta noko ulikt. Lærar A og lærar D meiner vurdering handlar om forholdet mellom eleven sin kunnskap og kompetansemåla som seier noko om kva eleven skal kunne. Lærar B vektlegg at vurdering også er vurdering av eleven utanfor vurderingssituasjonar og utdjuar at eigenvurdering blant elevane, altså vurdering av seg sjølve, er ein del av vurderingsomgrepet. Lærar B meiner og, i likskap med lærar A og D, at det er gitte kriterium som til dømes karakterar som dannar grunnlaget for vurderinga og kva som blir vurdert. Lærar C er oppteken av at vurdering skjer i og utanfor vurderingssituasjonar. Og denne læraren vektlegg at vurdering bør føregå på ein slik måte at eleven kan vidareutvikle seg. Lærar C og lærar B legg ikkje same tyding i vurdering utanfor vurderingssituasjonar. Lærar B meiner eigenvurdering er vurdering utanfor vurderingssituasjonar. Lærar C meiner vurdering av den munnlege dialogen i klasserommet er vurdering utanfor vurderingssituasjonar. Såleis er begge opptekne av vurdering utanfor vurderingssituasjonar, men tenkjer litt ulikt kring kva vurdering utanfor vurderingssituasjonar inneber. Lærar E meiner det er viktig å skilje mellom undervegs- og sluttvurdering og føler på at rolla som hjelpar mot eit sluttresultat er ei anna form for vurdering enn å verdsetje sluttresultatet. Lærar E understrekar at læraren i dag gjer begge deler. Det som er felles for alle lærarane er at dei konsekvent nyttar omgrepet vurdering og ikkje evaluering. Dette samsvarar såleis ikkje med Engh et al. (2007) som meiner begge omgrepa blir nytta ukritisk trass i ulik tyding i dagens skule.

Det er og felles oppfatning blant lærarane at vurdering måler kunnskapen til elevane og at dette ofte skjer opp mot gitte krav og såleis deler elevar inn etter kunnskapsnivå. Også dette passar godt overeins med det Engh et al. (2007) seier om at vurdering i dagens skulesystem handlar meir spesifikt om måling av elevar sine prestasjonar. Likevel er det ulikt fokus blant lærarane når det kjem til kva dei legg i omgrepet vurdering, og såleis er dette samanfallande med tanken til Engh et al. (2007) om at vurdering i dag er ein del av det utvida evalueringsomgrepet. Dette omgrepet innlemmar også utdanningspolitiske mål og vurdering av klassar ned på individnivå, trass i at det ikkje har fått plass i læreplanane. Syna over underbygger det Smith (2009) skriv om at vurdering blir oppfatta ulikt, men at dei ulike syna grip inn i kvarandre. Lærar A og D knyter vurdering direkte opp mot måla i læreplanane og oppfattar såleis vurdering som kontroll av elevane. Såleis er dei inne på det Smith, (2009), omtalar som kontroll av kvaliteten på elevar og deira arbeid. Dette er ikkje kontroll på same måte som til dømes på nasjonale prøvar, men kontroll av elevane i form av karakterar som kan setjast inn i eit større system ved «alle» skular som har same kompetansemål og karakterskala. Samtidig er det viktig å merke seg at denne kontrollfunksjonen og kan vere til hjelp for læraren og eleven sjølv. Gjennom å nytte denne kontrollfunksjonen kan ein skape vidare læring slik lærar B og C ser på vurdering som eit verktøy til, eit verktøy for læring. Lærar E har eit breiare bilete av omgrepet og skil mellom både kontroll-/kvalitetsdelen av vurdering og den delen av vurdering som inneber at vurdering er eit verktøy for vidare læring. Dette tyder på at lærar E tenkjer som Smith (2009) som skriv om at ulike oppfatningar av vurdering grip inn i kvarandre. Sidan lærarane i denne undersøkinga ser på begge sider av vurderingsomgrepet, underbygger dette Smith (2009) sin teori.

Me kan med bakgrunn i dette forklare dei ulike syna på vurdering med kva vektlegging av vurderingas formål og funksjon lærarane legg til grunn. Slemmen (2010) seier innhentinga av informasjon, vurderinga ein gjer, er avhengig av kva som er formålet med å gjere ei vurdering. Tenkjer ein vurdering av- eller for læring? Vurdering kan nyttast i begge høve. Ein kan altså velje å nytte resultatane ein får ved vurdering til å kontrollere eller til vidare utvikling mot ei framtidig høgare måloppnåing. Elevane på si side meier vurdering er eit verktøy til vidare utvikling, altså det Slemmen (2010) omtalar som vurdering for læring. Samtidig kan det nyttast til å rangere elevar opp mot kvarandre, det Slemmen omtalar som vurdering av læring (Slemmen, 2010).

4.3.2 Lærarar si forståing av summativ og formativ vurdering

Summativ og formativ vurdering er omgrep som blir nytta i pedagogikken. Blant lærarane er det skilnader kring kven som nyttar omgrepa og kven som ikkje gjer det. Fleire av lærarane måtte få ei kort forklaring for å vite kva omgrepa omhandlar. Dei kunne etter å ha fått forklart omgrepa, utdjupe kva dei legg i dei to omgrepa. Likevel viser det seg at omgrepa ikkje i stor grad blir nytta blant lærarane eg intervjuar. Dei nyttar heller omgrep som undervegsvurdering og sluttvurdering. Alle lærarane meiner undervegsvurdering og standpunktvurdering/sluttvurdering er viktige omgrep. Desse omgrepa blir stadig nytta lærarar i mellom og i tillegg mellom lærar og elev. Det er einigheit mellom dei fem lærarane om at både undervegsvurdering og standpunktvurdering har ein viktig plass i dagens vidaregåande skule. Lærar E seier:

Me er jo i stor grad pålagt å drive undervegsvurdering og har klare retningslinjer for sluttvurdering, eller standpunktvurdering som me kallar det. Såleis er dette viktige omgrep i skulen sjølv om me kallar det noko anna enn summativ og formativ vurdering.

Om me samanliknar summativ vurdering med sluttvurdering/standpunktvurdering og formativ vurdering med undervegsvurdering, er alle fem lærarane einige om at begge vurderingsformene er viktige. Lærar A beskriv viktigeita av formativ vurdering i vidaregåande skule slik: «Formativ vurdering er nyttig fordi den gir eleven mogelegheit til å orientere seg om kva som skal til for å få framgang». Det er litt ulike oppfatningar blant lærarane i undersøkinga om kor vidt den summative vurderinga er viktig. Lærar D meiner at «ein må ha summativ vurdering for å kunne gi formativ vurdering». Også Lærar B og C er einige i dette. Lærar E meiner også det må ligge summativ vurdering i botnen for den formative vurderinga, men «skulle ynskje formativ vurdering var heilt karakterfri». Lærar E utdjupar at den summative vurderinga som dannar grunnlaget for den formative vurderinga har for mykje fokus på karakteren. Ut frå dette kan me seie at lærarane meiner dei er avhengige av begge, men er ueinige i korleis dei to formene for vurdering bør nyttast som reiskap i elevvurderinga.

Lærarane nyttar ikkje i stor grad omgrepa summativ og formativ vurdering. Dette skuldast truleg at dei ikkje kjenner omgrepa og at dei nyttar andre omgrep for å beskrive ulike sider ved vurdering. For å beskrive det teorien ofte omtalar som summativ vurdering, nyttar dei fem lærarane standpunktvurdering eller sluttvurdering. Engelsen og Smith (2010) nemner at det er vanleg i det norske skuleverket å omtale summativ vurdering som sluttvurdering. Slemmen (2010) presiserer at sluttvurdering og summativ vurdering ikkje er det same. Slemmen (2010)

meiner summativ vurdering også kan nyttast undervegs, noko fire av dei fem intervjuar lærarane presiserer. Dei fire lærarane understrekar at ein er avhengig av det dei kallar for sluttvurdering for å kunne yte god undervegsvurdering. Dette må sjåast i samanheng med Slemmen (2010) sitt syn på den misvisande samanlikninga mellom sluttvurdering og summativ vurdering i norsk skule. Såleis er kanskje ikkje den misvisinga som Slemmen (2010) omtalar så framtrudande i skulen som frykta, ettersom lærarane er klar over at dei treng det dei omtalar som sluttvurdering for å kunne yte undervegsvurdering og vurdering for læring. Dei fire seier at sluttvurdering ikkje treng å vere ved terminslutt, men også kan vere ved avslutninga på eit tema. Når dei har avslutta tema, seier dei at dei kan nytte sluttvurderinga til å finne ut kva eleven må øve meir på før den endelege sluttvurderinga ved slutten av året.

Black og Wiliam (2009) understrekar også at ein er avhengig av å nytte summativ vurdering i formative vurderingsprosessar fordi ein treng å vite kvar eleven er for å kunne drive formativ vurdering. Lærarane synest å vere bevisste på dette, og dei nyttar det i praksis for å drive vurdering som fremjar læring. Lærarane skil ikkje mellom interne og eksterne summative vurderingar slik som Slemmen (2010), men knyter det for det meste opp mot dei sjølv og klassa. Lærer E sin kommentar om at det gjerne ikkje skulle ha vore karakterar, understrekar lærarane sitt fokus på intern og ikkje ekstern vurdering. Jamfør Slemmen (2010) si inndeling av ekstern og intern vurdering.

Når det kjem til formativ vurdering som lærarane kallar undervegsvurdering, er lærarane opptekne av at denne vurderingsforma er viktig. Lærarane seier dei er pålagde å drive undervegsvurdering og at det er denne forma for vurdering elevane lærer noko av. Her kan Bennet (2009) nemnast. Bennet (2009) meiner formativ vurdering kan nyttast til å legge til rette for vidare undervisning. Lærarane er då gjennom den formative vurderinga avhengige av å finne ut korleis ein skal legge til rette for at elevane skal lære det dei ikkje kan. Dette kan vere vurderingar som munnar ut i tilbakemeldingar samtidig som vurderingane kan nyttast til å gjere justeringar og tilpasse undervisninga vidare etter det elevane kan. Vurdering fremjar då læring om ein nyttar dei rette verktøya. Lærarane kjenner og til omgrepet vurdering for læring og meiner dette omgrepet kan knytast til undervegsvurderinga. Lærarane seier det er mykje fokus på omgrepet i skulen i dag. Om me ser på Utdanningsdirektoratet sin nettstad, underbygger det denne påstanden ettersom dei har via det ein del plass (Utdanningsdirektoratet D, 2013).

Ein kan og gjennom lærarane sine kommentarar sjå at både det ipsative og det psykometriske vurderingsparadigmet er representert blant desse lærarane sine vurderingar. Eg hevdar dette

på bakgrunn av at det blir gjennomført vurdering der målet er ei standardisert setting –det å «skilje» elevar. Samtidig hevdar vurderinga å dokumentere framsteg som vidare kan nyttast i vurderingsprosessen (Smith, 2009).

4.3.3 Lærarar og elevar si forståing av omgrepet vurdering for læring

Vurdering for læring er eit omgrep som i dagens vidaregåande skule blir nytta av lærarane, skuleleiarane og i den skulepolitiske vurderingsdiskursen. Lærarane legg fylgjande i omgrepet vurdering for læring: Lærar A seier:

Eg likar ikkje karakterar, men elevar likar karakterar. Truleg er karakterar lett å lese medan ei meir omfattande tilbakemelding er meir krevjande for eleven fordi ein då må sette seg ned og faktisk lese. Me som lærarar må vurdere på ein slik måte at eleven må ta igjen stoffet. Det er dette som er vurdering for læring og det eleven faktisk lærer noko av.

Lærar B meiner:

Ein lærer ingenting av berre karakterar! Ein må gi tilbakemeldingar som kan drive eleven vidare. Dette er viktig og har nok eksistert i skulen og vore grunnleggjande der også frå gammalt av, sjølv om det er eit verkeleg aktuelt tema i dag. Det er gjennom å drive med dette eleven kan lære noko fordi eleven då veit kva som skal til.

Lærar C ser på vurdering for læring som:

Det optimale! Vurdering for læring seier noko om kva eleven kan og korleis eleven kan bli betre. Tida er avgjerande for om ein kan gi vurdering for læring. Ein får kanskje ikkje alltid gitt eleven den framovervurderinga eg som lærar skulle ynskje.

Lærar D meiner dette om omgrepet vurdering for læring:

Vurdering for læring er at når eg vurderer og gir tilbakemelding, tek eg opp det eleven ikkje kan. Eg freistar då å finne fram og formidle til eleven kva han eller ho må tileigne seg av kunnskap for å komme vidare i læringsprosessen. Dermed er det opp til eleven å kunne tileigne seg denne, manglande, kunnskapen. Ein gir dei ein nøkkel til å komme seg vidare. Det er ikkje vits i at eg som lærar her pratar mykje om kva eleven må kunne, eleven må sjølv delta i læringsprosessen gjennom å engasjere seg i å tileigne seg den aktuelle kunnskapen! Eg legg kun til rette for vidare læring, men vurdering for læring krev at eleven fylgjer opp det eg gir tilbakemeldingar om.

Lærer E seier:

Det er vanskeleg å heile tida vite kvar eleven ligg. Dette må ein jo for å kunne drive aktiv vurdering for læring. Eg veit om at lærarar i «konkrete fag», som til dømes matematikk, til ei kvar tid veit kvar elevane er i forhold til kvar dei bør vere. I mine fag som er meir komplekse, er det vanskeleg å ha oversikt over dette til ei kvar tid sjølv om eg treng oversikt for å drive vurdering for læring.

Ingen av elevane kjenner omgrepet vurdering for læring, men elev 1 meiner at «me har sikkert fått det utan at me har tenkt at det er vurdering for læring». Utover dette har ikkje dei seks elevane så mange tankar kring vurdering for læring ettersom det er eit omgrep dei ikkje nyttar.

Vurdering for læring er ifylgje lærarane vurdering som seier noko om kvar eleven er og kvar eleven skal/bør vere. Å nytte vurdering som reiskap for å skape læring hjå eleven er gjennomgåande i lærarane si tolking av omgrepet. Lærarane er også opptekne av at vurdering for læringsomgrepet er avhengig av elevar som er villige til å ta tak i det læraren seier og å gjere noko med det. Det må vere eit samarbeid mellom lærar og elev med eit felles mål. Elevane må vite kvar dei står, altså meiner lærarane ein må nytte summativ vurdering for å finne ut kva eleven kan. Vidare må ein i lag, lærar og elev, vite kva krav som blir stilte. Her går lærar og elev ut frå læreplanen som seier noko om kva dei skal kunne i faget. Til slutt må dei ut frå kvar dei er og krava som blir stilte, finne ut korleis dei skal komme dit dei bør vere. Dette samsvarar godt med både ARG, i Gardner (2006) og Slemmen (2010) sine definisjonar på omgrepet vurdering for læring. Såleis kan ein nytte vurdering som eit verktøy for å fremje læring. Wiliam (2011) er på lik linje med lærarane oppteken av at vurdering for læring er avhengig av både læraren og eleven. Elevane kjenner ikkje omgrepet, men er einige om at dei sikkert får vurdering for læring ettersom dei oppfattar vurderinga dei får som grunnlag for vidare læring.

4.3.4 Karakterar og motivasjon

Når det gjeld vurdering og bruken av karakterar, er alle fem lærarane einige om at karakterar har ulik innverknad på motivasjon frå elev til elev. Dei flinke elevane finn, i fylgje lærarane, karakterar motiverande. For dei som får svakare karakterar, er karakteren i seg sjølv demotiverande med få unntak, i fylgje lærarane. Det er og einigheit blant lærarane om at elevar med ei positiv utvikling vil finne ein stadig betre karakter motiverande, jamfør lærar C sitt utspel om dette, og skryt må vere berettiga. Lærer C seier at «elevar som har ei stadig utvikling i positiv retning nok blir motiverte sidan dei ser stadig høgare tal/karakter». Vidare

set lærar C dette i samanheng med at dei fleste finn ei positiv utvikling motiverande, enten det gjeld karakterar eller andre ting i livet. Lærar D meiner også at dei han omtalar som «mellomskiktet» kan ha positiv utvikling av motivasjon ved å nytte karakterar. Samtidig meiner lærar D at det cirka midt på karakterskalaen, mellom tre og fire, går eit skilje mellom positiv og negativ motivasjon ved å nytte karakterar.

Elevane sjølve meiner forholdet mellom motivasjon og karakterar må nyanserast. Elev 1 seier at «ein god karakter, som fem eller seks vil vere motiverande». Elev 6 er einig i dette og utdjupar det med at «om du får tre, er det demotiverande». Elev 2 har ein litt anna inngangsvinkel på spørsmålet karakter og motivasjon. Elev 2 seier: «Å sjå eigenutvikling i faget er veldig motiverande. Om ein ikkje har så gode karakterar, men dei stadig blir betre, er dette motiverande for oss elevar». Elev 3 er einig og seier det også går andre vegen. «Det er kjipt når ein går nedover karakterskalaen. Då er det jo demotiverande». Også elev 3 og 4 er einige i at ei positiv utvikling med stadig betre karakterar, er motiverande. Elev 4 tilføyer at «karakteren tre kan jo vere bra for nokre elevar, og då er det jo ikkje demotiverande sidan det er bra for dei».

Både lærarane og elevane er samde om at karakterar har ulik innverknad på motivasjon frå elev til elev. Lærarane meiner elevar med høg grad av måloppnåing i eit fag ofte finn karakterar motiverande. For svake elevar med låg måloppnåing meiner lærarane at karakterar kan verke umotiverande. Lærar C og D utdjupar at så lenge ein elev har ei positiv utvikling og stadig får betre karakterar, oppfattar dei det som om elevane finn karakterar motiverande. Lærar D meiner og det går eit skilje ca. midt på karakterskalaen, mellom tre og fire, der dei som ligg på øvre halvdel finn karakterar motiverande. Og dei på lægre halvdel av skalaen finn karakterar umotiverande. Elevane sin oppfatning er i likskap med lærarane at elevar som utviklar seg og får stadig betre karakterar, finn karakteren motiverande. Elev 4 har eit litt anna syn enn lærar D og meiner elevar med svakare karakterar også kan finne motivasjon i karakterar, men då må det vere ei positiv utvikling med ein stadig høgare karakter. Med andre ord så kan elevar med låge karakterar finne karakteren motiverande så lenge dei opplever stigande meistring og forbetrar seg. Karakterar dett inn i kategoriseringa til Deci og Ryan (2000) som ytre motivasjon. Dette er fordi karakter er ei form for ros eller ris som kjem frå ein ytre påverknad og ikkje oppstår hjå individet sjølv. Ytre motivasjon kan til dømes gjennom karakterar, og stadig høgare karakterar, føre til at eleven føler meistring og at eleven får ein indre glød til å bli betre. I så tilfelle vil neste karakter spele mindre inn på motivasjon enn evna eleven har til å finne motivasjon i å meistre det tema han eller ho jobbar med. Imsen (2005) er oppteken av samspelet mellom lærar og elev og meiner lærarane må gi eleven eit rett bilete av kvar dei står. For å kunne seie noko om denne situasjonen, er ein avhengig av vurdering.

Dweck (2007) er i likskap med Imsen (2005) oppteken av at skryt må vere sannferdig og hold i. Om eleven ikkje meistar det han får skryt for, kan skryt føre til mindre motivasjon i staden for å motivere. Lærarane nemner også kort at skryt må vere rettkome, og her kan me dra ein parallell til Dweck (2007) og Imsen (2005) sine tankar.

4.4 Vurdering i høve faget samfunnsfag

4.4.1 Læreplan og vurdering i samfunnsfag

Ved spørsmålet om samfunnsfag på vidaregåande skule er eit lett fag å vurdere i, er oppfatningane litt ulike mellom dei fem lærarane. Lærar A meiner ingen fag er lette å vurdere i, og heller ikkje samfunnsfaget. Likevel meiner lærar A det er lettare å vurdere i samfunnsfag enn til dømes i kroppsøving. Heller ikkje Lærar B finn det enkelt å vurdere i samfunnsfag. Grunnen til at lærar B meiner det er utfordrande, er at ein ikkje treng gjere det godt i faget sjølv om ein kan læreboka. Dette grunnir lærar B med at faget er veldig komplekst og at det krev at eleven kan sjå større linjer på tvers av ulike kompetansemål. Lærar C meiner utfordringa ved vurdering i samfunnsfag er at det er eit «munnleg fag». Dette vil seie at munnleg aktivitet er viktig. Samtidig er det vanskeleg å gi elevane som ikkje er munnleg aktive i timane dårlegare karakter dersom dei gjer det godt på prøvar. Lærar E er og einig i at det kan variere kor vanskeleg det er å vurdere i faget og peiker på at tilpassinga av undervisninga til kompetansemåla er avgjerande. Vidare meiner lærar E at dersom ein har godt tilpassa kompetansemål, så er det enkelt å vurdere elevane i faget. Lærar D meiner faget samfunnsfag i den vidaregåande skulen består av to komponentar, faktakunnskap og anvendt kunnskap. Så lenge elevane har faktakunnskapen på plass, er det ifylgje lærar D lett å vurdere om dei er i stand til å bruke denne kunnskapen eller ikkje. Elevane meiner samfunnsfag er eit krevjande fag å få god karakter i på grunn av «at ein må setje seg inn i både pensum og det som skjer i samfunnet elles». Elevane meiner også det er eit «munnleg fag som kan vere utfordrande for dei som er forsiktige og ikkje likar så godt å snakke i klassen».

På spørsmål om elevane er opptekne av vurdering i samfunnsfag, svarar lærarane at det er dei, som i dei fleste andre fag. Lærar B utdjupar og seier:

Samfunnsfag er eit fag der mange føler dei kan få ein god karakter. Det krev mykje, men dei som er munnleg sterke, gjer det ofte bra. Eg oppfattar samfunnsfag som eit ekstra viktig fag for desse elevane sidan det kan vere med på å heve snittet deira.

Lærar C er einig og meiner: «Det er nok eit fag mange føler dei meistarar godt, og såleis er dei opptekne av ein god karakter» Lærar A, D og E meiner elevane finn samfunnsfag like viktig som dei andre faga. Dei seier det er viktig med god karakter her slik som i andre fag. Elevane

sjølve viser til at faget samfunnsfag er avsluttande og at ein god karakter er viktig. Samtidig meiner elevane at sidan det handlar om kvardagen deira, er det interessant og såleis motiverande å jobbe med samfunnsfag.

Ingen av lærarane i undersøkinga svarar direkte at samfunnsfag på vg.1 er «lett» å vurdere i. Lærer A finn ingen fag enkle å vurdere i og meiner samfunnsfag ikkje er noko unntak. Lærer B meiner kompleksiteten i faget, altså kva kunnskap som skal vektleggast, gjer det til ei utfordring å vurdere i samfunnsfag. Lærer C peiker på at det munnlege aspektet ved faget er ei ekstra utfordring ettersom munnleg aktivitet er viktig for den samla vurderinga sjølv om det ikkje nødvendigvis utgjer ein vurderingssituasjon. Lærer E meiner at dersom det blir gjort tilpassingar til læreplanen, spelar dette positivt inn på utfordringar knytte til vurdering. Lokale tilpassingar gjer vurderinga enklare og ikkje like utfordrande som om ein ikkje gjer desse tilpassingane. Lærer D meiner i likskap med lærar B at kompleksiteten i faget fører til at ein må skilje mellom fakta og anvendt kunnskap. Likevel meiner lærar D at det er forholdsvis greitt å vurdere den anvende kunnskapen eleven har i faget og at den anvende kunnskapen dannar grunnlaget for kva eleven kan, må jobbe med og ein eventuell karakter.

Ein ser at det er ulikt kva lærarane meiner om å vurdere i samfunnsfag vg.1 Det er også ulikt kva utfordringar dei ser ved å skulle vurdere elevane. Me kan i hovudsak ut frå dei intervjuja lærarane skilje utfordringar knytte til kompleksiteten i faget, fagleg, og utfordringar knytte til munnleg ytring av kunnskap utanfor vurderingssituasjonar. Ingen av lærarane nemner retningslinjene Udir har laga som hjelp til samfunnsfaglærarar. Desse retningslinjene er knytte til faget samfunnsfag og LK06. Det er usikkert om lærarane kjenner til desse. Udir sine retningslinjer for vurdering i samfunnsfag er laga som ei kort oppskrift der forventninga til eleven, læreplanmål, korleis vurderinga skal skje og kva omsyn som skal takast i høve ulike utfordringar knytte til vurdering, er opplista. Det er og utvikla ein idébank læraren kan nytte for å finne informasjon om læraren si vurdering av eleven, eigenvurdering for eleven og vurdering elevane i mellom. Såleis har Udir freista legge til rette for lærarane når det gjeld vurdering i samfunnsfag, men lærarane i denne undersøkinga er truleg ikkje så flinke til å nytte seg av tilrettelegginga til Udir sidan dei ikkje nemner at den eksisterer (Utdanningsdirektoratet C, 2013). Heller ikkje rettleiinga til revidert plan blir trekt fram blant lærarane (Utdanningsdirektoratet G, 2014). Lærer D sitt syn på at faget består av «to komponentar» samsvarar med utfordringa Koritzinsky (2012) beskriv. Likevel meiner lærar D ein gjennom å nytte faktakunnskap som bakgrunn for vurderinga, kan vurdere i kva grad dei greier å nytte faktakunnskapen i ein større samanheng.

4.4.2 Skriftlege vurderingsformer i samfunnsfag

Lærarane beskriv skriftlege vurderingsformer i samfunnsfag som skriftlege kommentarar på ulike vurderingssituasjonar. Det er små nyansar mellom dei fem lærarane, og dei er einige i at skriftlege vurderingsformer tek mål av seg til å hjelpe eleven til å utvikle seg i faget gjennom kommentarar i eller i etterkant av eit arbeid. Det er og einigheit blant alle dei fem lærarane om at skriftlege vurderingsformer i samfunnsfag er ei konkret vurderingsform som eleven kan ta fram att i etterkant for å sjå kva som må gjerast for å utvikle seg vidare. Lærarane understrekar også at denne forma for vurdering passar best på skriftlege vurderingssituasjonar, men kan også nyttast i munnlege vurderingssituasjonar. Lærar D er oppteken av at skriftlege vurderingsformer må supplerast med «ein gjennomgang av stoffet med klassa i plenum». Lærarane ser på den skriftlege vurderingsforma i samfunnsfag som ei kommunikasjonsform som går frå lærar til elev. Alle er samde om at eleven ikkje blir involvert undervegs i evalueringsarbeidet ved skriftlege vurderingsformer, men kjem inn etter at vurderinga er ferdig. Det er også små nyansar blant lærarane når det kjem til korleis ein formulerer seg når ein nyttar skriftlege vurderingsformer i samfunnsfag. Både stikkord og forklarande setningar som viser til sidetal eller kompetansemål blir nytta blant dei fem lærarane.

Dei seks elevane opplever skriftlege vurderingsformer i samfunnsfag som skriftlege kommentar i eller i etterkant av eit skriftleg arbeid dei får vurdering på. Det er ulikt kor utfyllande kommentarane er, og dei kan variere frå stikkord til nesten ei side. Ofte er det kommentert i sjølve teksten, men nokre gonger er det kun ein sluttkommentar. Alle elevane understrekar at den skriftlege vurderinga oftast består av både kommentarar i teksten og ein kommentar til slutt.

Ved spørsmål kring dei positive sidene ved å nytte skriftlege vurderingsformer i samfunnsfag, nemner alle dei fem lærarane at skriftlege vurderingsformer i faget har ein styrke ved at den er handfast og kan nyttast uavhengig av tid og stad. Samtlege lærarar meiner også at tidsbruken ved å nytte skriftlege vurderingsformer er bra fordi den ikkje er like tidkrevjande som andre former for vurdering. Alle dei fem lærarane er klare på at dette er ein fordel ved skriftleg vurdering i samfunnsfag.

Elevane trekker fram det å ha noko handfast som ei positiv side ved skriftleg vurdering. Elev 5 meiner ei skriftleg vurderingsform kan takast fram og nyttast ved eit seinare høve. Eleven understrekar at det kan vere ei utfordring om ein nyttar ei vurderingsform som ikkje er skriven og såleis kan gløymast. Det blir også trekt fram at den skriftlege vurderingsforma i samfunnsfag

er presis. Dette meiner elevane i enkelte høve kan vere positivt i eit så vidt fag som samfunnsfag.

Ved spørsmål kring ulempa ved å nytte skriftlege vurderingsformer i samfunnsfag, svarar dei fem lærarane litt ulikt. Lærar A meiner samfunnsfag er:

Eit komplekst fag der ein bør ha dialog for at elevar skal kunne sjå det store biletet. Det er ikkje nok med nokre stikkord for å få oversikt over kva som krevst av eleven i eit så komplekst fag som samfunnsfag.

Lærar B, C og E er einige med lærar A og beskriv den same utfordringa med små variasjonar frå sitatet over. Lærar D ser derimot ikkje denne utfordringa. Denne læraren ser det slik at skriftlege vurderingsformer må givast ved skriftlege vurderingssituasjonar og meiner ein ikkje kan nytte denne vurderingsforma på til dømes ein presentasjon! Vurderinga må skje umiddelbart, og det blir vanskeleg å knyte vurderinga til eit fenomen som ikkje er skrive. Lærar D meiner i denne samanheng og at poenget då blir vekke og at andre former for vurdering passar betre.

Elevane meiner manglande kommentarar i teksten og at skriftlege vurderingsformer er lite forklarande, kan sjåast på som svakheiter ved ei skriftleg vurderingsform i samfunnsfag. Det kan om vurderinga er lite forklarande, oppstå usikkerheit. Elevane seier dei må få tilstrekkeleg svar på kvifor vurderinga er slik den er, for å forstå den.

Alle dei fem lærarane seier at dei nyttar skriftlege vurderingsformer i samfunnsfag på vg1. Lærar E seier at «denne forma er føretrekt å nytte dersom gruppene er store». Lærarane grunngir bruken av skriftlege vurderingsformer med at skriftlege vurderingsformer er tidsparande og handfaste for elevane. Lærar B seier: «Å nytte skriftlege vurderingsformer i samfunnsfag er den einaste måten å få vurdert alle elevane på dersom ein skal drive undervisning i faget i tillegg». Såleis er dette ei form for vurdering som blir nytta blant lærarane i denne undersøkinga og ei form for vurdering som lærarane er godt kjende med. Alle dei seks elevane seier også at denne forma for vurdering blir nytta i samfunnsfag.

Lærarane er samde om at skriftlege vurderingsformer i samfunnsfag er kommentarar i og ved slutten av eit arbeid. Desse tek mål av seg til å hjelpe eleven til å utvikle seg. Dette samsvarar med Gardner (2006) sine tankar kring kva som er vurdering for læring. Skriftlege vurderingsformer er i fylgje lærarane ei konkret vurderingsform i samfunnsfag som tillet å bli teken fram igjen uavhengig av tid og stad. Med tanke på lærarane sine kommentarar om at

samfunnsfaget er komplekst og ikkje berre tek utgangspunkt i læreboka, kan ein undrast om konkret vurdering er positivt. Dersom ei konkret vurdering skaper forståing, vil det truleg vere positivt. Om vurderinga ikkje er forklarande nok, kan ein tenke seg at dette kan by på utfordringar i eit fag der lærarane i undersøkinga seier at større linjer er viktig. Skriftlege vurderingsformer kan vise seg som tekst i det vurderte dokumentet eller stikkord som er forklarande for den som mottok vurdering. Det kan også vere tekst eller stikkord på slutten av det aktuelle dokumentet. Lærarane understrekar at det er ei vurderingsform som går frå lærar til elev og at elevane ikkje blir involverte undervegs i vurderingsarbeidet. Her kan ein trekke inn Wiliam (2011) som meiner både elev og lærar ideelt sett bør vere involverte i vurderinga. Lærarane seier eleven, ved skriftlege vurderingsformer, kjem inn etter at vurderinga er gjort, og såleis blir elevpåverknaden på læraren liten med mindre det blir fylgt opp med ei munnleg vurderingsform. Lærar D er oppteken av at i skriftlege vurderingsformer bør det vere implementert ein «gjennomgang av stoffet med klassa i plenum». Dette vil i tilfelle involvere eleven delvis i vurderinga ettersom mogelegheita for å konfrontere og spørje læraren er til stades.

Elevane meiner det varierer kor utdjupande den skriftlege vurderingsforma er og seier det kan variere frå stikkord til ei heil side. Elevane understreker at det ved somme høve «kun» er ein sluttkommentar som beskriv den aktuelle vurderinga, men at det oftast i samfunnsfag er både vurdering i og på slutten av det vurderte arbeidet. At skriftleg vurdering i samfunnsfag er handfast og kan nyttast uavhengig av tid og stad, blir av lærarane trekt fram som ein styrke ved denne vurderingsforma. Tidsbruken ved denne vurderingsforma gjer det, i fylgje lærarane, mogeleg å komme gjennom eit fag med så mange kompetansemål, og det er såleis godt tilpassa dagens skulesystem. Elevane er samde med lærarane i at den skriftlege vurderinga i samfunnsfag er handfast og at den bidreg til at dei kan ta eit vurdert arbeid fram og jobbe vidare med det ved eit seinare høve. Såleis dannar den skriftlege vurderingsforma i samfunnsfag truleg eit godt grunnlag for det Bandura (1993) omtalar som kontinuitet i vurderingsformene. Dette seier eg med bakgrunn i at elevar synest å vite korleis deira samfunnsfaglærar vurderer i faget, og såleis kan dei samanlikne vurderingar sjølv om desse er frå tidlegare. Vurderinga er skriven og kan såleis ikkje gløymast. Elevane trekker og fram at skriftleg vurdering er presis i høve det som blir vurdert og at det i somme høve kan vere positivt med tanke på at faget er så komplekst som det er. Samtidig blir det av somme lærarar nemnt at eit komplekst fag som samfunnsfag bør ha dialog for å skaffe eleven forståing. Kanskje har lærar D funne ein måte å tilføre skriftlege vurderingsformer dialog på gjennom sin gjennomgang av den skriftlege vurderinga. Det kjem og fram gjennom lærarperspektivet at dei

meiner skriftlege vurderingsformer bør føretrekkast ved skriftlege vurderingssituasjonar. Lærarane meiner med dette at det som skjer i «nuet», og som ikkje er skrive, bør ha umiddelbar vurdering. Såleis er skriftleg vurdering lite passande til munnlege vurderingssituasjonar. Elevane meiner svakheiter ved den skriftlege vurderingsforma i samfunnsfag er at den ved somme høve er lite forklarande. Dette kan føre til at det kan oppstå usikkerheit sidan eleven ikkje får ytra sitt syn på same måte som ved munnlege vurderingsformer. Om dette er tilfelle, vil skriftlege vurderingsformer i slike situasjonar ikkje danne eit ideelt grunnlag for læring sidan det er uvisst for eleven kva som skal til for å komme vidare. Hattie (2009) sine tankar om at eleven må vite kvar han er, skal og kva som skal til for å komme vidare, blir då ikkje foreinleg med situasjonen. Alle dei fem lærarane nyttar skriftlege vurderingsformer i samfunnsfag og grunngir det med tida dei har disponibel i faget. Dei seks elevane opplever også at munnlege vurderingsformer blir nytta ved fleire høve i samfunnsfag på vg.1.

4.4.3 Munnlege vurderingsformer i samfunnsfag

Dei fem lærarane er einige om at munnlege vurderingsformer i samfunnsfag bygger på kommunikasjon mellom lærar og elev. Fire av lærarane beskriv munnlege vurderingsformer som ein dialog mellom lærar og elev der fokuset ligg på korleis eleven ligg an i forhold til kvar eleven bør ligge. Lærar D beskriv munnlege vurderingsformer som ein «monolog frå lærar til elev». Såleis skil ein av dei fem lærarane seg litt ut med tanke på tydinga i omgrepet. Lærar A, B, C og E er opptekne av at den munnlege vurderingsforma gir dei innsikt i eleven si verd. Med dette meiner dei at eleven ytrar kva han eller ho føler er vanskeleg og kva han eller ho ikkje forstår. Såleis meiner dei fire lærarane at dei har eit godt utgangspunkt for å hjelpe elevar generelt vidare i læringa.

Lærar D meiner elevar som slit med å forstå faget bør få ei utdjupande munnleg vurdering, medan elevar flest ikkje får igjen så mykje av denne vurderingsforma. Læraren grunngir dette med at dei «ikkje alltid er til stades, mentalt, når vurderinga blir gitt». Ut frå dette kan me seie at munnlege vurderingsformer blir oppfatta blant lærarane som munnleg kommunikasjon om kvar eleven er, bør vere og kva som skal til for at eleven utviklar seg vidare. Alle dei fem lærarane er samde om at denne forma for vurdering er meir utdjupande og går nærmare inn på kva eleven må lære seg for å utvikle seg vidare. Elevane meiner også at den munnlege vurderingsforma er utdjupande samanlikna med den skriftlege. Elev 3 understrekar at «denne forma for vurdering i samfunnsfag er veldig forklarande og viktig ettersom samfunnsfag er eit vidt fag med mange store samanhengar».

Dei fem lærarane meiner at fordelene med munnlege vurderingsformer er at dei er oppklarande og skaper ei felles forståing. I tillegg meiner lærarane A, B, C og E at munnleg vurdering gir god innsikt i eleven si verd gjennom dialog. Såleis meiner desse fire lærarane at munnleg vurdering legg godt til rette for å tilpasse faget og vurderinga etter kva eleven forstår og bør forstå, med tanke på kompetansemål. Det blir og trekt fram at denne forma for vurdering er umiddelbar og såleis ikkje strekker ut i tid frå eleven hadde vurderingssituasjonen. Elevane dreg i fellesskap fram at munnlege vurderingsformer skaper felles forståing og at dei gir rom for ein djupare dialog om kva som må til for at dei skal utvikle seg.

Lærarane meiner negative sider ved munnlege vurderingsformer i samfunnsfag er at denne forma for vurdering er tidkrevjande. Dette trekker alle dei fem lærarane fram som negativt. Lærarane meiner eit fag som samfunnsfag har så mange læreplanmål at om ein skal komme gjennom alle desse, kan ein ikkje tillate seg å bruke så mykje tid på vurdering som på undervisning. Det blir også trekt fram at denne forma for vurdering ikkje er like handfast som den skriftlege. «Den kan ikkje nyttast tilbake i tid på same måte som den skriftlege, og eleven må ha fullt fokus for å få noko ut av den munnlege vurderinga», seier lærar A. Elevane meiner negative sider ved munnlege vurderingsformer kan vere at dei kan gløymast etter ei stund. Dei meiner og at forsiktige elevar kan oppleve det som «ubehageleg» å prate aleine med læraren på den måten.

Det er litt ulikt i kva grad lærarane nyttar munnlege vurderingsformer i samfunnsfag, men fagsamtalen og terminkarakteren pålegg lærarane å nytte denne vurderingsforma. Lærar A, B, C og E er einige i at dei nyttar denne forma for vurdering også utanfor fagsamtalen og terminsamtalen. Lærar D seier derimot at han nyttar munnlege vurderingsformer kun ved termin- og fagsamtalen, men med nokre unntak dersom eleven ber spesielt om det. Blant elevane er det også skilnader i kva grad munnlege vurderingsformer blir nytta av deira lærarar. Elev 1, 3, 5 og 6 seier denne forma for vurdering blir nytta ved fleire høve. Elev 2 og 4 seier denne forma for vurdering kun blir nytta ved karaktarsamtalen og ved terminsamtalen.

Munnlege vurderingsformer i samfunnsfag blir omtala blant fire av dei fem lærarane som ei kommunikativ vurderingsform. I dette legg lærarane at det er ei vurderingsform som skaper ein felles dialog mellom lærar og elev. Såleis er det grunnlag for å tru at dette skaper eit utgangspunkt for å kunne innfri Hattie (2009) sine tre tankar kring kva som skal til for å skape vidare læring gjennom vurdering. Lærar D har eit litt anna syn enn dei andre lærarane når det kjem til korleis kommunikasjonen føregår. Lærar D meiner munnlege vurderingsformer i

samfunnsfag utartar seg som ein monolog frå lærar til elev og at den tosidige dialogen ofte er fråverande. Elevane sitt syn på at enkelte finn det «ubehageleg» å prate med læraren bør også nemnast her. Om det er ein monolog med lite openheit for innspel frå eleven, kan det kanskje oppfattast som ubehageleg for elevane å samtale med læraren. Elevane meiner ikkje dette er eit problem som gjeld alle og seier dei oppfattar munnlege vurderingsformer i samfunnsfag som utdjupande samanlikna med skriftlege. Dei meiner og at den munnlege vurderingsforma for dei fleste elevar dannar dialog og at denne dialogen er forklarande og viktig i eit så samansett og komplekst fag som samfunnsfag på vg.1 er. Såleis kan munnlege vurderingsformer involvere eleven i vurderinga, noko Wiliam (2011) meiner bør gjerast. Likevel kan valet av korleis ein vel å nytte munnlege vurderingsformer, vere avgjerande for i kva grad elevane bli involverte i vurderinga.

Eit anna syn på vurderingsforma som lærarane dreg inn, er at det krev full konsentrasjon og tilstadevering frå eleven si side dersom eleven skal få godt utbytte av den munnlege vurderingsforma. Om me samanliknar dette med det elevane sa om vurdering generelt, kan me dra inn at elevane såg ei svakheit ved den munnlege vurderinga ved at denne vurderingsforma ikkje kunne hentast opp igjen ved seinare høve. Ei heller kan ein få noko handfast dersom ein ikkje fylgjer med når vurderinga blir gitt. Her ser me ein samanheng mellom elevar og lærarar si oppfatning, og dette understrekar viktigheita av at eleven enten er innkopla og tek notat, eller at ei skriftleg vurdering kjem eleven i hende saman med ei munnleg vurderingsform som utdjupar og forklarar. Det blir drege fram blant lærarane i undersøkinga at den munnlege vurderingsforma krev ei skriftleg vurdering i botnen. Kanskje kan denne skriftlege vurderinga supplere den munnlege. Ved å gjere dette, slepp ein kanskje at vurderinga blir gløymt.

4.4.4 Variasjon av vurderingsformer i samfunnsfag

Etter å ha sett på kva dei fem lærarane la i omgrepa munnlege og skriftlege vurderingsformer, skal me no sjå på kva lærarane legg i variasjon av vurderingsformer. Dei fem lærarane meiner variasjon i vurderingsformene handlar om å variere mellom munnlege og skriftlege vurderingsformer. Spesifikt korleis ein gjer dette, er ulikt frå lærar til lærar. For å kunne betrakte det som variasjon i vurderingsformer, er dei fem lærarane einige om at kvar termin må innehalde begge formene for vurdering. Alle dei fem lærarane nyttar ulike vurderingsformer per termin. Det vil seie at dei nyttar variasjon i vurderingsformer med bakgrunn i deira eigen definisjon av omgrepet. Ved spørsmål kring korleis dei varierer, svarar alle lærarane at dei ikkje nyttar begge formene for vurdering på same vurderingssituasjon for alle elevane i gruppa. Derimot nyttar lærar A begge formene for vurdering ved fleire høve i

same termin. Lærer A presiserer at han då meiner alle elevane i gruppa. Lærer C og D seier dei nyttar variasjon i vurderingsformene på kvar prøve, men kun for dei elevane som ikkje forstår den skriftlege vurderinga og må ha munnleg vurdering for å forstå vurderinga frå læraren. Dermed gjeld dette kun for enkeltelevar og ikkje heile gruppa. Lærer B og lærer E seier dei nyttar skriftlege vurderingsformer på nokre av prøvane og munnlege vurderingsformer på nokre av prøvane. Lærarane tilføyer at dersom ein ser terminen under eit, nyttar dei variasjon i vurderingsformene, men ikkje dersom ein tenkjer variasjon som i kvar vurderingssituasjon.

Lærarane er einige i at klassestorleik og tid er avgjerande for kva vurderingsformer dei vel og at variasjon kanskje ville ha blitt nytta i større grad dersom tida dei har disponibel i samfunnsfag hadde tillate det. Elevane i undersøkinga opplever dette med variasjon litt ulikt. Elev 1 og 5 får begge vurderingsformene på alle skriftlege vurderingssituasjonar. Elev 3 og 6 seier også dei får variasjon i vurderingsformene, men ikkje på kvar vurdering. Dei seier dei ofte får begge deler, men er samde om at den skriftlege vurderinga er veldig kort. Elev 2 og elev 4 seier dei får variasjon gjennom at det blir nytta skriftlege vurderingsformer på dei fleste vurderingssituasjonane, men at dei har terminsamtale og undervegsamtale. Såleis opplever nokre av elevane variasjon på kvar vurdering medan andre opplever variasjon i kvar termin.

Positive sider ved variasjon i vurderingsformer er, i fylgje lærarane, at ein får gitt god vurdering som er handfast samtidig som den er forklarande. Lærer D meiner munnleg vurdering er forklarande og bør brukast saman med skriftleg vurdering. Saman er desse vurderingsformene oppklarande, men læraren må vere bevist på når ein brukar variasjon for at det ikkje skal gå ut over tida ein har til undervisning. Lærer A, B og E er einige om at variasjon er viktig i eit så komplekst fag som samfunnsfag. Dei utdjuvar med små forskjellar i sine syn kring dette at det er viktig å gi eleven noko handfast som kan nyttast på eiga hand samtidig som det er viktig å forklare eventuelle misforståingar. På denne måten kan eleven komme seg vidare i læringsprosessen. Sidan samfunnsfag er eit fag der ein må sjå større samanhengar samtidig som ein må ha grunnleggjande kunnskap om omgrep og anna teori, meiner dei tre at variasjon utfyller alle sidene ved vurdering i faget og at ein gjennom å nytte dette, kan gi forklarande og god vurdering som passar i forhold til samfunnsfaget sin kompleksitet. Elevane meiner variasjon i vurderingsformer har sin styrke ved at den supplerer dei to vurderingsformene og såleis dannar eit godt grunnlag for vidare læring. Elev 1 seier: «Variasjon gir oss noko handfast samtidig som me får ein oppklarande samtale med læraren. Dette gir eit godt grunnlag for å lære».

Av negative sider ved variasjon av vurderingsformer, er lærarane samde om at det er lite ulemper med variasjon i samfunnsfag. Det alle dei fem lærarane trekkjer fram, er at det er ei avveging med tanke på tidsbruk i forhold til korleis dei kan tillate seg å variere i faget. Ein må prioritere kva vurderingsformer ein vektlegg mest ut frå den tilmålte tida faget har, seier lærarane. Såleis er det lite negative sider å trekke fram frå eit lærarperspektiv når det kjem til bruken av variasjon i vurderingsformer i samfunnsfag. Det er tida som, i fylgje dei fem lærarane, avgjer i kva grad ein kan variere eller ikkje. Ofte blir det mest skriftleg vurdering seier dei, men dei nyttar også munnleg vurdering om tida tillet det. Elev 1, 2, 3, 4 og 5 meiner det ikkje er negative sider ved variasjon av vurderingsformer, medan elev 6 har ei litt anna mening. Elev 6 seier:

Variasjon i vurderingsformer kan føre til at det blir hol i vurderinga dersom ein har munnleg og skriftleg vurderingsform annakvar gong. Eg meiner at om ein nyttar begge formene, men på ulike vurderingar, kan dette føre til at eg har handfast vurdering på nokre vurderingssituasjonar medan eg kun har munnleg på andre. Då kan det vere vanskeleg å hugse dei munnlege. Hadde eg fått begge formene på alle situasjonar, hadde det vore annleis.

Dei fem lærarane meiner variasjon i vurderingsformer i samfunnsfag handlar om å variere mellom munnlege- og skriftlege vurderingsformer innanfor eit gitt tidperspektiv. Dette tidperspektivet kan definerast på fleire måtar, enten som variasjon innanfor same termin eller som variasjon på ei og same vurdering. Det varierer frå lærar til lærar korleis dei definerer og varierer i vurderingsformer, men alle dei fem lærarane seier dei nyttar variasjon i vurderingsformene innanfor kvar av dei to terminane i samfunnsfag på vg.1.

Elevane opplever variasjon i faget. Oppfatninga av variasjon er også ulik blant elevane som meiner det er forskjellar frå klasse til klasse over kor mykje variasjon dei har innanfor kvar termin. Lærarane viser til midtvegs- og terminsamtale og seier dette er munnlege vurderingssituasjonar. Med tanke på at faget og dagens skulesystem i stor grad legg til rette for skriftlege vurderingsformer, er desse termin- og midtvegssamtalane med og fører til at alle lærarar varierer. Fordelen med variasjon i samfunnsfag for vg.1 er ifylgje lærarane at det gir noko handfast samtidig som det er forklarande og ikkje minst oppklarande for både lærar og elev. Lærarane nemner og at variasjon av vurderingsformer utfyller alle sider ved vurdering i faget, og elevane meiner at variasjon er oppklarande og handfast og såleis dannar eit godt grunnlag for å lære. Såleis bør variasjon danne eit godt utgangspunkt i høve Udir (2013) og Hattie (2009) sine syn på kva vurdering som fremjar læring. Hattie (2009) er oppteken av å

tette informasjonsgapet og såleis vite kva som skal til for å komme vidare. Ettersom elevar og lærarar finn variasjon i vurderingsformer oppklarande med både noko handfast og noko utdjupande, oppfyller denne forma truleg til ein viss grad krava Hattie (2009) stiller. Samtidig blir mange av krava Udir (2013) stiller til vurdering for læring, oppfylte, og me kan såleis ha grunn til å tru at variasjon i vurderingsformene er eit godt grunnlag for vurdering for læring. Lærarane seier det er lite ulemper med variasjon i vurderingsformene, men her må ein skilje mellom variasjon av vurderingsformer innanfor termin og på kvar einskild vurderingssituasjon. Tida er ein faktor som spelar inn på variasjon i vurderingsformer for samfunnsfag vg.1 dersom ein tenkjer seg variasjon på kvar av vurderingssituasjonane. Lærarane seier dei stadig må gjere prioriteringar for å arbeide seg gjennom dei 35 kompetansemåla, og då kan ein kanskje ikkje tilby variasjon i vurderingsformene på alle vurderingssituasjonar. Dei fem lærarane seier dei nyttar mest skriftlege vurderingsformer, men freistar å dra inn munnlege vurderingsformer dersom tida gjer det mogeleg. Elevane meiner også det er lite ulemper med å nytte variasjon i vurderingsformer ettersom variasjon er ei handfast og forklarande form for vurdering.

Elev 6 er unntaket og seier at variasjon i vurderingsformer kan føre til at det blir hol i vurderinga. Elev 6 utdjuar at ved å nytte variasjon, kan det vere utfordrande å forhalde seg til ulike former for vurdering i eit og same fag. Dette underbygger Bandura (1993) sin teori om at kontinuitet er viktig sidan eleven må kjenne til systemet og forstå det for å kunne utvikle seg. Såleis har elev 6 her eit poeng som er verdt å merke seg når det kjem til bruken av variasjon i vurderingsformer.

4.4.5 Kva vurderingsformer nyttar læraren i samfunnsfag, og kvifor nyttar læraren desse?

Alle dei fem lærarane nyttar både munnleg og skriftleg vurdering. Tida læraren har til å vurdere elevane, er i fylgje dei fem, det som er avgjerande for kva vurderingsform dei vel å nytte. Lærar D er nøgd med å nytte i hovudsak skriftleg vurdering medan lærar A, B og C føler dei får for lite tid til munnlege vurderingsformer og skulle ynskje dei kunne nytte denne forma meir. Lærar E har no ei lita gruppe med få elevar og kan såleis i stor grad bestemme kva form for vurdering som kan nyttast. Lærarane grunngir den forma for vurdering dei nyttar med bakgrunn i tilgjengeleg tid, lokale tilpassingar og lover/reglar kring vurdering.

Lærarane tolkar ikkje at læreplanen legg føringar for kva vurderingsform som skal nyttast i samfunnsfag vg.1, men meiner talet på kompetansemål er avgjerande for kva form for vurdering ein nyttar i faget. Såleis står lærarane ganske fritt til å sjølve å tilpasse kva

vurderingsform dei ynskjer nytta. Regelverket har nokre føringar som lærarane forhold seg til. Opplæringslova §3-2 beskriv formålet med vurdering og vektlegg at «formålet med vurdering i fag er å fremme læring undervegs og utrykke kompetansen til eleven» (Norsk Lovtidend, 2009). Såleis er læraren pliktig til å gi eleven både formativ og summativ vurdering, men står ganske fritt med tanke på korleis denne skal ytrast til eleven. Undervegssamtalen er likevel eit innarbeida omgrep i det vidaregåande skuleverket, og denne samtalen er tenkt å skulle sikre undervegsvurderinga til eleven. Undervegssamtalen er ei summativ vurdering som blir nytta formativt for å fortelje eleven kvar han eller ho er i høve karakter og kompetanssmål og kva som skal til for å utvikle seg vidare. Tradisjonelt sett seier elevar og lærarar at undervegssamtalen artar seg som ei munnleg vurderingsform, men lærarane seier dei kjenner til kollegaer som gjennomfører dette kravet ved bruk av skriftlege vurderingsformer. I samfunnsfag meiner ein av lærarane at det er naturleg å gjennomføre undervegssamtalen som ei munnleg vurderingsform og begrunnar dette med faget sin kompleksitet. Såleis er både den munnlege vurderingsforma gjennom undervegssamtalen og den skriftlege vurderingsforma gjennom terminkarakteren lovfesta. Ein kan diskutere om terminkarakteren er ei vurderingsform, men karaktarsamtalen og karakteren utgjer ei blanding som sikrar at begge er representerte.

Tidsbruken kring ulike vurderingsformer engasjerer lærarane. Samtlege lærarar meiner at det å nytta munnlege vurderingsformer i samfunnsfag er ei utfordring med tanke på tidsbruken. Det er semje om at skriftlege vurderingsformer er godt tilpassa dagens skulesystem og fag med mange kompetanssmål. Kun lærar D er nøgd med å måtte nytte så mykje skriftleg vurdering som lærarane seier dei gjer i samfunnsfag. Dei andre kunne ynskt dei fekk nytta munnlege vurderingsformer i større grad enn kva tida i samfunnsfag kan tillata dei i dag. Lærarane trekker fram at tida ein nyttar på å gjennomføre skriftlege vurderingsformer er ok i forhold til å kunne yte god skriftleg vurdering. Det blir også påpeika at noko av grunnen til at denne vurderingsforma ikkje tek for mykje tid, er at mesteparten av vurderinga blir gjort på kveldstid. På den måten går det ikkje ut over tida til undervisning i faget. Såleis er det einigheit blant alle lærarane om at dagens skulesystem er bestemmande for kva vurderingsform som blir nytta i samfunnsfag på vg.1.

Det kan verke som om lærarane ynskjer seg enda større fridom når det kjem til kva vurderingsformer dei nyttar i samfunnsfag på vg.1. Med dette meiner eg at dei i dag står forholdsvis fritt til å velje vurderingsformer om ein ser vekk frå dei reglane som ligg til grunn i Opplæringslova. For å kunne skape større fridom utover dette, er ein nøydd til å tillate enda større mogelegheit til tilpassing av læreplanar. M74 og M87 gav større fridom, men L97 som

snevra inn lokale tilpassingar pregar nok LK06 sjølv om denne i nokon grad igjen har opna opp for ei friare tolking. Jamfør Koritzinsky (2012) sitt syn på læreplanar i skulen. I tillegg er det grunnlag for å tru ut frå Udir sine sider og lærarane i undersøkinga at 35 læreplanmål legg store føringar på tidsbruken i faget (Utdanningsdirektoratet A, 2014).

Lærarane er alle einige i at dei nyttar både munnlege og skriftlege vurderingsformer i samfunnsfag på vg.1. Om dei nyttar variasjon i vurderingsformer eller ikkje, avheng av om ein definerer variasjon i vurderingsformer som både munnleg og skriftleg vurderingsform på same prøve, munnleg og skriftleg vurderingsform ved fleire høve i termin, eller om ein definerer det som munnleg og skriftleg vurderingsform ein eller flere gonger i terminen og knyter det til undervegssamtale og karaktersamtale. Gruppestorleiken og talet på læreplanmål verkar å vere avgjerande for kva vurderingsform læraren vel å nytte i samfunnsfagsklassa si.

4.5 Kva vurderingsformer meiner informantane tilrettelegg best for læring i samfunnsfag på vg.1

Eg avslutta lærarintervjua med å spørje om kva vurderingsformer som legg best til rette for læring i samfunnsfag på vg1. Lærarane svara slik på dette: Lærar A meiner:

Ein kombinasjon av skriftleg og munnleg der ein fyrst gir eleven ei skriftleg, handfast vurdering, og så supplerer med ei munnleg vurdering der ein får spora opp i eventuelle uklarheitlar. Ein kan gjennom å nytte variasjon i vurderingsformer sjekke om elevane har skjønt faget og læreplanmåla.

Lærar B meiner ei «kombinert skriftleg og munnleg vurderingsform, der eleven får moglegheit til å vurdere seg sjølv», er den forma for vurdering som legg best til rette for læring. Og læraren utdjuar at «eigenvurdering er eit viktig poeng sidan eleven då blir viss på sin eigen situasjon». At den munnlege vurderingsforma gir innsikt i kva eleven kan, samtidig som den skriftlege er handfast og kan nyttast ved seinare høve, er det lærar B meiner er grunnen til at variasjon i vurderingsformer er det legg best til rette for læring i samfunnsfag. Lærar C seier at «variasjon er det mest føremålstenlege i høve læring, men at det er ynskjeleg å vektlegge den munnlege vurderingsforma». Dette er fordi den skriftlege er mest vektlagd i dagens skule, og dette bør i fylgje lærar C utjamnast meir. Lærar D meiner ein må differensiere for å kunne svare på dette:

Kollektivt meiner eg ein bør gi ei skriftleg vurdering, men det er også viktig å gi munnleg vurdering til elevane som ikkje skjønner kvar dei ligg, kan eller bør kunne. Munnleg vurdering er eit must for å kunne gå i djupna og forklare vedkommande kva

som skal til for å komme seg vidare i faget. Eg meiner skriftleg er best, men om ein skal tenke generelt, er nok ein slags variasjon mest høveleg fordi ein då får med dei svakaste.

Lærer E ser helst at ein nyttar «munnlege vurderingsformer, men meiner dette passar best for dei mindre gruppene. Derfor er variasjon det som legg best til rette for læring i større grupper slik som det ofte er på vg.1.»

Elevane hadde dette synet på kva vurderingsformer som legg best til rette for læring i samfunnsfag på vg.1: Elev 1 seier at «begge formene for vurdering på same vurderingssituasjon, altså variasjon, er det beste med tanke på læring». Elev 2 er einig og seier «eg meiner munnlege og skriftleg vurderingsformer, sidan dei utfyller kvarandre». Elev 3 og 4 har fylgjande svar på kva vurderingsform dei meiner legg best til rette for læring på vg.1. «Begge formene for vurdering på same vurderingssituasjon, altså variasjon». Elev 5 utalar at «begge på same vurderingssituasjon, men den skriftlege er viktigast for å hugse. Dessutan er det nok mykje arbeid for læraren å gi begge deler på alle vurderingssituasjonar!». Elev 6 seier at «begge vurderingsformene på same vurderingssituasjon legg best til rette for læring, men det tek mykje tid frå timen om ein skal nytte begge deler kvar gong».

Dei fem lærarane er samde om at variasjon i vurderingsformene legg godt til rette for læring i samfunnsfag på vg. 1. Definisjonen av variasjon er noko uklar og kan variere frå variasjon per termin til variasjon på kvar einskild vurderingssituasjon. Tre av lærarane er klare på at variasjon er den vurderingsforma dei meiner legg best til rette for læring. Lærer D meiner også variasjon legg best til rette for læring dersom ein skal ta utgangspunkt i totalbiletet og legg i dette at alle elevar i så måte er impliserte her. Lærer D meiner skriftlege vurderingsformer legg best til rette for læring dersom elevane ikkje treng ei utdjuping. Det er i fylgje lærar D ein del som treng denne utdjupinga, og såleis vektlegg lærar D variasjon til desse høgare enn kun skriftlege vurderingsformer til resten. Lærer E meiner munnlege vurderingsformer gir best grunnlag for læring, men understrekar at dette kun gjeld for mindre grupper. Ved større klassar meiner lærar E ein er nøydd til å nytte variasjon for å dekke vurderingsbehovet i klassa i høve tilgjengeleg tid til vurdering. Såleis kan ein ikkje bastant seie at variasjon er den forma for vurdering som legg best til rette i fylgje lærarane i denne undersøkinga, men det er den forma for vurdering flest lærarar meiner legg best til rette for læring utan å sjå for spesifikt på elevsituasjonen. Ei undersøking som dette tek ikkje mål av seg å generalisere, men å gå i djupna og finne eventuelle utfordringar slik som er beskrive her. Fordelen ved å nytte variasjon

i vurderingsformer i fylgje lærarane i denne undersøkinga, er større enn ulempene. Såleis er det grunnlag for å tru at denne forma for vurdering fungerer godt for å skape læring.

Elevane har også noko ulike syn når det kjem til kva vurderingsform som er best, men deira begrunningar for kva form dei føretrekkjer, er verdt å merke seg. Også blant elevane er det føretrekt ein variasjon i vurderingsformer. Dette er kanskje ikkje så overraskande med tanke på at lærarane tenker på same måte.

5.0 Oppsummering og vegen vidare:

5.1 Oppsummering

Eg vil avslutte oppgåva med ei kort oppsummering og presentere dei funna eg meiner er mest interessante i høve problemstillinga mi. Heilt til slutt vil eg presentere tankane mine om kva som eventuelt kan forskast vidare på.

Denne masteroppgåva har ikkje hatt som mål å generalisere korleis lærarar og elevar vurderer ulike vurderingsformer i samfunnsfag på vg.1. Målet med oppgåva har vore å gjennom ei kvalitativ tilnærming finne ut meir om korleis eit lite utval lærarar og elevar vurderer forskjellige vurderingsformer i samfunnsfag på vg.1. Formålet er som eg skreiv tidlegare i metodedelene ikkje berre vitenskapleg kunnskap, men og kunnskap som kan vere med på å utvikle den situasjonen eg her har forska på. Skulen eg har gjort forskinga på vil forhåpentlegvis kunne nytte denne undersøkinga til å bevisstgjere seg på korleis temaet i oppgåva er i deler av kollegiet og såleis kunne nyttast til vidare utvikling i organisasjonen. Dette samsvarar med Kvale og Brinkmann (2009) sine tankar kring formålet med ei undersøking. Masteroppgåva har vektlagt lærargruppa og nytta elevgruppa som deltok til å vise også nokre elevar sine tankar kring emnet.

Eg vil fyrst kort samanfatte dei funna eg har gjort i høve lærarane sine tankar kring ulike vurderingsformer og nytte elevperspektivet som støtte til desse funna. Lærarane i denne undersøkinga er opptekne av at læreplanar legg grunnlag for kva tid ein har tilgjengeleg for å vurdere. Samfunnsfag vg. 1 har 35 kompetansemål og er eit fag som har tre skuletimar per veke. Dette er ifylgje lærarane i undersøkinga ein faktor som spelar inn på valet av vurderingsformer. Også storleiken på gruppa blir av dei intervjuar lærarane trekt fram som ein faktor i lag med timetal og tal på kompetansemål. Desse tre punkta meiner lærarane i undersøkinga legg føringar for kva vurderingsformer dei nyttar og i kva grad dei nyttar munnleg, skriftleg eller variasjon i vurderingsformene. Munnlege vurderingsformer er i fylgje

dei intervjuja lærarane meir tidskrevjande enn skriftlege vurderingsformer. Variasjon utgjer eit snitt av desse to alt etter kva slags form i variasjonen ein vektlegg. Lærarane i denne undersøkinga nyttar altså skriftlege vurderingsformer dersom dei har lite tid å nytte til vurdering i samfunnsfag. Om dei har tilstrekkeleg med tid til å potensielt kunne nytte kva form for vurdering dei ynskjer, varierer det frå lærar til lærar om dei vel å nytte munnlege vurderingsformer, variasjon av dei to eller om dei fortsatt føretrekker skriftlege vurderingsformer. Her bør det og nemnast at alle lærarane nyttar begge formene for vurdering innanfor perioden ein termin, som tilsvarar eit halvt undervisningsår. I kva grad lærarane meiner dei nyttar variasjon av dei to, kjem an på korleis ein definerer variasjon.

Også dei intervjuja elevane seier at dei mottek variasjon i vurderingsformer i løpet av ein termin, men det er skilnader på kva former for vurdering lærarane deira nyttar. Det kjem ikkje fram i undersøkinga at det er knytte bestemte vurderingsformer til bestemte kompetansemål. Såleis oppfattar eg at lærarane i undersøkinga føler dei står ganske fritt til sjølve, i lag med elevane, å nytte dei vurderingsformene dei finn føremålstenlege i forhold til tid, kompetansemål, storleik på gruppe og eventuelle individuelle tilpassingar. Likevel er det verdt å merke seg at Opplæringslova legg visse føringar her.

Lærarane i undersøkinga meiner individuell tilpassing er avgjerande for kva vurderingsformer dei vel å nytte i samfunnsfag på vg.1. I høve dette vil eg dra inn deltakarane i undersøkinga sitt syn på dei ulike formene for vurdering. Både lærarar og elevar i undersøkinga er samde om at den munnlege vurderingsforma er forklarande. I kva grad den er ein monolog eller ein dialog er litt uklart, men den utdjupar og fungerer for dei fleste i undersøkinga som eit verktøy som skaper ei felles forståing mellom lærar og elev. Denne forståinga kan vere oppklarande for begge sider i fylgje dei intervjuja, og enkelte lærarar dreg fram at denne forma for vurdering er effektiv for dei når dei vurderer svake elevar. Elevane i undersøkinga meiner også denne vurderingsforma er oppklarande og peiker i likskap med dei intervjuja lærarane på at samfunnsfag vg.1 er eit komplekst fag der større samanhengar og aktualisering er viktig for å skape motivasjon. Ulemper med den munnlege vurderingsforma kan vere at den er lite handfast i fylgje dei intervjuja lærarane og elevane.

Den skriftlege vurderingsforma blir av respondentane i denne undersøkinga sett på som ei handfast vurderingsform som kan nyttast uavhengig av tid og stad. Både lærarane og elevane som deltok i undersøkinga er merksame på dette og trekker fram at det å kunne ta fram igjen ei vurdering ved eit seinare høve er veldig greitt med tanke på å kunne sjå kva som var bra, mindre bra og kva som eventuelt må jobbast meir med. Om elevane nyttar dei skriftlege

kommentarane dei får i ei prøve, er både dei intervjua lærarane og elevane usikre på. Denne forma for vurdering krev ikkje ein gjennomgang av vurderinga på same måte som den munnlege vurderingsforma, men er heller i ikkje like forklarande i eit så komplekst fag som samfunnsfag. Dette ser respondentane på som negative sider ved den skriftlege vurderingsforma.

Samfunnsfag er i denne oppgåva omtala som eit komplekst fag. Dette seier eg med bakgrunn i respondentane sine tankar kring at faget er samansett av mange kompetansemål i samspel med dagsaktuelle nyhende og tema som krev ein brei fagkunnskap. Lærarane i undersøkinga seier det bør gjerast lokale tilpassingar til læreplanen der ein kombinerer dagsaktuelle saker eleven kjenner til og kompetansemåla i faget. Lærarane meiner denne tilpassinga både er motiverande for eleven fordi dei då ser nytteverdien til faget, samtidig som ein mogeleggjjer vurderinga i høve kompetansemåla. Lærar D seier ein er avhengig av å gjere desse tilpassingane og at faget blir overkommeleg å vurdere dersom ein gjer lokale tilpassingar. Elevane i undersøkinga meiner det er lettare å motivere seg for faget dersom ein ser nytteverdien. Denne nytteverdien kan ifylgje lærarane i undersøkinga bli synleg for eleven dersom ein dreg inn dagsaktuelle saker som vedkjem eleven i hans kvardag. Såleis er det semje, trass litt ulike syn på korleis ein skal tilpasse læreplanane, om at lokale tilpassingar er viktige både i høve vurdering og motivasjon.

Lærarane i denne undersøkinga grunnir sine val av vurderingsformer med tilgjengeleg tid gruppestorleik og fagleg kompleksitet. Ved spørsmål om kva dei meiner er den ideelle vurderingsforma for å skape læring hjå elevar i samfunnsfag på vg.1, svarar dei noko ulikt. Tre av lærarane er klare på at variasjon i vurderingsformer er det ideelle i samfunnsfag vg.1. Dei grunnir dette med at det er både utdjupande og handfast. Trass i at desse tre vel variasjon, må det nyanserast noko. Til dømes seier ein av desse tre lærarane at det er ein fordel om mest mogeleg av denne variasjonen er munnlege vurderingsformer. Dette understrekar at det i denne undersøkinga er vanskeleg å vere bastant i valet av kva dei ulike lærarane føretrekkjer. Lærar D er og einig med dei tre ovannemnde lærarane i at variasjon i vurderingsformer passar best om ein skal implementere det lærar D beskriv som svake elevar. Lærar D meiner at dersom ein ikkje har svake elevar, er skriftleg vurdering å føretrekke. Grunnen til at lærar D vel å variere dersom det finst svake elevar i gruppa, er at desse vil ha eit best mogeleg utgangspunkt for læring dersom ein nyttar munnlege vurderingsformer som lærar D meiner er meir forklarande. Den siste av dei fem lærarane i denne undersøkinga, lærar E, er overtydd om at munnlege vurderingsformer skapar eit best mogeleg grunnlag for læring. Også lærar E

meiner det må differensierast og utdjuvar at dersom det er mange i elevgruppa, vil ikkje tida ein har til vurdering vere tilstrekkeleg til å nytte stor grad av munnlege vurderingsformer. I høve dette finn lærar E variasjon mest føremålstenleg med tanke på læring i større grupper.

Elevane i undersøkinga gir med små nyansar like svar på spørsmålet om kva vurderingsformer som legg best til rette for læring i samfunnsfag vg.1. Elev 1, 2, 3,4 og 6 meiner variasjon dannar det beste grunnlaget for læring i samfunnsfag på vg.1. Elev 5 meiner også dette, men understrekar at skriftlege vurderingsformer bør vektleggast ettersom desse også kan takast fram i ettertid.

5.2 Forslag til vegen vidare

Denne oppgåva viser korleis eit lite utval lærarar og elevar vurderer læringsutbytte av ulike vurderingsformer i samfunnsfag. Det hadde vore spanande å gjere ei større kvantitativ undersøking kring same emne. Ei eventuell større kvantitativ undersøking kunne kanskje bidra til å gi eit endå breiare bilete av korleis både elevar og lærarar vurderer læringsutbytte av ulike vurderingsformer i samfunnsfag på vg.1. Det hadde og vore spanande å gjera ei tilnærma lik undersøking i eit av dei andre samfunnsfaga, historie eller geografi, for å sjå om det er eventuelle ulikskaper innanfor samfunnsfaga. Grunnen til at eg skriv dette, er at det gjennom heile oppgåva mi blir referert til kompleksiteten ved samfunnsfag ved vg.1. Vil ein finne same forma for kompleksitet ved dei to andre samfunnsfaga i den vidaregåande skulen, eller er dette spesielt for samfunnsfag?

Som eg skriv innleiingsvis i denne oppgåva, finn eg det interessant å drive forskning kring vurdering sidan vurdering utgjer ein stor del av arbeidskvardagen min som lærar. Forsking som gir eit innblikk i korleis vurdering kan skape læring hjå eleven, er for meg som lærar med på å gjere meg bevist på mine val i høve kva vurderingsformer eg nyttar. Av den grunn meiner eg det er grunnlag for å tru at vidare forskning kring temaet kan vere med på å bevisstgjere meg og andre kollegaer på korleis me løyser utfordringar knytte til vurdering. Truleg vil denne forskinga vere eit positivt bidrag til vurderingsdiskursen. For samfunnsfag finn eg det ekstra viktig å presentere forskning på dette feltet ettersom eg i likskap med Rognaldsen (2010) meiner faget kanskje ikkje blir undersøkt så mykje som det fortener i dag.

Eg håpar det kjem fleire bidrag både innanfor emna vurdering for læring og vurdering i samfunnsfag i framtidig forskning. Slike bidrag gjer oss lærarar meir beviste på vala me tek i ein elles travel kvardag.

6.0 Litteraturliste:

- Bandura, A. (1993). Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational Psychologist* volum 28, 117-148.
- Bennet, R. E. (2009, Juni 9). A Critical Look at the Meaning and Basis for Formativ Assessment. *A Critical Look at the Meaning and Basis for Formativ Assessment*. Princeton, New Jersey, USA: Research Memorandum- ETS.
- Bjørndal, B., & Lieberg, S. (1978). *Nye veier i didaktikken?* Oslo: H. Aschehoug & Co.
- Black, P., & William, D. (2009, Januar 23). Developing the theory of formative assessment. *Springer Science*, pp. 5-31.
- Børhaug, K., & Christophersen, J. (2012). *Autoriserte samfunnsbilder- Kritisk tenking i samfunnskunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Deci, E. L., & Ryan, R. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivation: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology* 25, 54-67.
- Dobson, S., & Engh, R. (2010). *Vurdering for læring i fag*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Dobson, S., Eggen, A. B., & Smith, K. (2009). *VURDERING, prinsipper og praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Dweck, C. S. (2007, Januar 31). The Secret to Raising Smart Kids. *Scientific American Mind*-November, 36-43.
- Dysthe, O. (2001). In O. Dysthe, & O. Dysthe (Ed.), *Dialog, Samspel og Læring* (pp. 9-30). Oslo: Abstrakt forlag AS.

- Engelsen, K. S., & Smith, K. (2010). Vurdere egen vurderingspraksis - utvikling av læreres vurderingskompetanse. In B. Aamotsbakken, *Læring og medvirkning* (pp. 75-91). Oslo: Universitetsforlaget.
- Engh, R., Dobson, S., & Høihilder, E. K. (2007). *VURDERING FOR LÆRING*. Oslo: Høyskoleforlaget.
- Gardner, J. (2006). Assessment and Learning: An Introduction. In J. Gardner, *Assessment and Learning* (pp. 1-5). London: SAGE publications.
- Grimen, H. (2004). *Samfunnsvitenskaplige tenkemåter*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskaplige Metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Haliker, B. (2010). *Fokus grupper*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning a synthesis of over 800 meta-analyses relating to the achievement*. New York: Routledge.
- Hiim, H., & Hippe, E. (2006). *PRAKSISVEILEDNING I LÆRERUTDANNINGEN En didaktisk veiledningsstrategi*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Illeris, K. (2011). *Læring*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Imsen, G. (2005). *Elevens verden: Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2006). *Lærerens verden - innføring i generell didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Korb, M. P., Gorrell, J., Riet, V. D., & Vernon. (1989). *Gestalt therapy: Practice and theory*. Boston: Allyn and Bacon.
- Koritzinsky, T. (2012). *Samfunnskunnskap - Fagdidaktisk innføring 3. utgave*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kvale, S. (2005). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norske Forlag AS.
- Larsen, A. K. (2007). *En enklere metode - Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Bergen: John Grieg AS.
- Launsø, L., & Rieper, O. (2005). *Forskning om og med mennesker - forskningstyper og forskningsmetoder i samfunnsforskning*. København: Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck A/S.
- Lovdata. (2009, juli 1). *Webområde for Lovdata*. Retrieved September 20, 2013, from Lovdata: <http://www.lovdata.no/for/sf/kd/td-20060623-0724-005.html>
- Norsk Lovtidend. (2009, Juli 7). *Webområdet for Lovdata*. Retrieved April 21, 2013, from www.lovdata.no: www.lovdata.no/ltavd1/filer/sf-20090701-0964.html
- Rognaldsen, S. (2010). Samfunnsfag og elevvurdering. In S. Dobsen, & R. Engh, *Vurdering for læring i fag* (pp. 107-123). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Slemmen, T. (2010). *Vurdering for læring i klasserommet*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Smith, K. (2009). Vurdering i et dialogperspektiv. In J. Frost, *EVALUERING - i et dialogperspektiv* (pp. 19-32). Oslo, Oslo, Norge: CAPPELEN DAMM.
- Solhaug, T., & Børhaug, K. (2012). *Skolen i demokratiet - Demokrati i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet A. (2014, Januar 26). *Webområde for Utdanningsdirektoratet*. Retrieved from <http://www.udir.no: http://www.udir.no/kl06/SAF1-03/Hele/?read=1>
- Utdanningsdirektoratet B. (2013, April 21). *Webområde for Utdanningsdirektoratet*. Retrieved April 21, 2013, from <http://www.udir.no: http://www.udir.no/Vurdering/Innhold-vurdering/Standpunkt-vurdering-i-fag/>

Utdanningsdirektoratet C. (2013, Mai 10). *Webområde for Utdanningsdirektoratet*. Retrieved Mai 10, 2013, from <http://www.udir.no>: <http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-LK06/Samfunnsfag/Veiledning-til-lareplan-i-samfunnsfag/Samfunnsfag-NY/Videregående-opplaring/Vurdering-i-samfunnsfag/>

Utdanningsdirektoratet D. (2013, Mai 14). *Webområde for Utdanningsdirektoratet*. Retrieved Mai 14, 2013, from <http://www.udir.no>: <http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/Om-vurdering-og-laring/Fire-prinsipper/>

Utdanningsdirektoratet E. (2013, April 24). *Webområde for Utdanningsdirektoratet*. Retrieved April 24, 2013, from <http://www.udir.no>: www.udir.no

Utdanningsdirektoratet F. (2011, Oktober 27). *Webområde for Utdanningsdirektoratet*. Retrieved September 20, 2013, from <http://www.udir.no>: <http://www.udir.no/PageFiles/Vurdering%20for%20laring/Dokumenter/Nasjonal%20satsing/2/Grunnlagsdokument%20for%20satsingen%20Vurdering%20for%20I%C3%A6ring%20okt%20%2020111.pdf>

Utdanningsdirektoratet G. (2014, Februar 23). *Webområde for Utdanningsdirektoratet*. Retrieved from <http://www.udir.no>: <http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-lareplaner/Revidert-2013/Rettleiing-til-lareplan-i-samfunnsfag/2-Eigenart-ved-faget/>

Vygotsky, L. (1978). *Mind and society*. Cambridge: Harvard University Press.

Wibeck, V. (2010). *Fokusgrupper – Om fokuserande gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur AB.

William, D. (2011, April 12). *Studies in Educational Evaluation*. Elsevier, pp. 3-14. Retrieved April 23, 2013, from Contense list available at SciensDirect.

Vedlegg:

Fire vedlegg:

- 1 Brev til rektor
- 2 Informasjon til føresette
- 3 Intervjuguide lærarar
- 4 Intervjuguide elevar

Vedlegg 1 – Brev til rektor

Til «Rektor»

Rektor ved XXX VGS

Søknad om å få gjennomføre intervjuundersøking om vurdering for læring i samfunnsfag ved XXX VGS.

Eg, Dagfinn Henjum Sværen, er masterstudent ved Universitetet i Bergen og skal våren 2014 skrive masteroppgåve. Denne oppgåva er tenkt å bygge på 5 individuelle lærarintervju og 1 fokusgruppeintervju med 6 elevar i fokusgruppa. Tema for oppgåva er vurdering for læring og korleis lærarar og elevar vurderer læringsutbyttet av ulike vurderingsformer i samfunnsfag. Meir konkret er problemstillinga som vil bli belyst:

«Korleis vurderer lærarar og elevar læringsutbytte av ulike vurderingsformer i samfunnsfag på vg.1?».

Underproblemstillingane/forskingsspørsmåla:

- Kva vurderingsformer nyttar lærarar og korleis grunnir dei desse.
- Erfaringar med skriftlege og munnlege vurderingsformer i eit lærarperspektiv.
- Erfaringar med skriftlege og munnlege vurderingsformer i eit elevperspektiv.
- Lærarar og elevar sine vurderingar av samfunnsfaget ved vg.1.

Med ulike vurderingsformer meiner eg måten læraren formidlar vurderinga til eleven på. Dette er viktig å presisere ettersom noko litteratur også nyttar omgrepet vurderingsformer om munnlege og skriftlege prøvar. I høve til problemstillinga er det munnlege og skriftlege tilbake-/framovermeldingar og ikkje prøveforma som dannar grunnlaget for omgrepet.

Utvalet til mi undersøking håpar eg få gjennom ein middels stor skule, i norsk samanheng, der eg veit det aktivt blir jobba med vurdering for læring i kollegiet. (Veit dette blir gjort ved din skule). Blant lærarane ynskjer eg 8-10 namn som underviser eller har undervist i faget

samfunnsfag. Det er eit ynskje, men ikkje krav at læraren har undervist ved studiespesialisering sidan det er her samfunnsfag ligg som ein del av timeplanen på vg.1. Vidare vil eg trekke ut 5 av desse lærarane, tilfeldig, og intervju dei med utgangspunkt i ein intervjuguide. Fokusgruppeintervjuet ynskjer eg gjennomføre med ei elevgruppe som er sett saman av elevar frå ulike klassar. Elevane bør vere fordelte på 4 parallellar og utplukka av læraren i faget. Det er også her ynskjeleg at læraren plukkar ut 4 aktuelle elevar frå si klasse slik at eg vidare kan trekke ut tilfeldige frå dette utvalet. (4 parallellar = 16 elevar og trekke mellom/3 parallellar=12 elevar å velje mellom). Sender over meir informasjon om dette dersom skulen er interessert i å vere med på undersøkinga.

Intervjua og skulen sin anonymitet vil bli sikra i tråd med NSD sine retningslinjer. Det er tenkt å nytte lydopptak under intervjua. Lærar, elev og skulen står fritt til å trekke seg undervegs dersom dei ynskjer dette. Lydfiler og anna datamateriale vil bli sletta ved prosjektslutt. Aktuelle lærarar og elevar vil få utfyllande informasjonsskriv tilsendt dersom skulen deltek i prosjektet. Håpar skulen er interessert i å delta. Eg tek nærmare kontakt med skulen dersom de vel å delta i dette prosjektet. Håpar på positivt svar. Ta gjerne kontakt med meg.

Med vennleg helsing

Dagfinn Henjum Sværen, masterstudent og lærar

Tlf.: 976 37 863

e-post: dagfinn.henjum.sveren@sfj.no

Vedlegg 2 – Informasjon til føresette

Informasjonsskriv

Mastergradsarbeid

Vurdering for læring i samfunnsfag: Vurderingar av læringsutbytte av ulike

vurderingsformer i samfunnsfag på vg.1

Informasjon til føresette

Du mottek dette informasjonsskrivet fordi du er føresett til ein elev som er spurt om å delta i ein studie om læringsutbytte ved ulike vurderingsformer i samfunnsfag på vg1. Undersøkinga er ein del av mastergradsarbeidet til Dagfinn Henjum Sværen som er student ved Universitetet i Bergen/Høgskulen i Sogn og Fjordane og som jobbar som lærar ved ein vidaregåande skule.

Undersøkinga tek mål av seg til å finne ut kva former for vurderingssituasjonar i samfunnsfag elevane ved vg.1 lærer mest av. Utgangspunktet er vurderingspraksisen til lærarar i faget. Resultat av undersøkinga vil bli kjent i masteroppgåva mi og vonleg danne grunnlaget for å vidareutvikle vurderingspraksisen i vidaregåande skule. Undersøkinga er godkjent av rektor ved XXX vgs.

Kva inneber studien for dotter di/sonen din?

Det vil bli gjort undersøkingar blant både elevar og lærarar i skulen. Undersøkinga for elevane sin del vil bestå av eit gruppeintervju der elevane kan komme med innspel på korleis dei opplever ulike vurderingssituasjonar i faget samfunnsfag. Undersøkinga krev ikkje noko utover det at vedkommande er elev i ein 1. klasse på vidaregåande.

Intervjuet blir gjennomført i grupper på 6 elevar og varer kring 40 min. Det er meiningsinnhaldet i elevdiskusjonen som er av interesse for undersøkinga, og elevar som deltek vil ikkje bli namngitte eller skrivne om på ein slik måte at dei kan kjennast igjen. Synspunkt og påstandar som blir ytra under intervjuet vil ikkje kunna bli spora tilbake til nokon av intervjuobjekta. Såleis kan verken lærarar eller andre som les oppgåva knyte noko av det som blir sagt opp mot eleven. Intervjuet vil bli teke opp på lyd-fil og sletta ved prosjektslutt. (Seinast 31.12-2014).

Kva inneber studien for deg?

Det er frivillig å delta i undersøkinga. **Dersom du finn det interessant at dotter di/sonen din deltek, ber eg deg om å underteikne samtykkeerklæringa på side 2 og returnere skrivet i vedlagde konvolutt.** Kjenner du at de ikkje vil delta, ser du vekk frå dette brevet.

Er det noko anna du lurar på, er du alltid velkommen til å ta kontakt med meg.

Med vennleg helsing:

Dagfinn Henjum Sværen, lærar og masterstudent

Tlf.: 976 37 863

e-post: dagfinn.henjum.sveren@sfj.no

Samtykke frå føreset

Eg har lese informasjonsskrivet om undersøkinga kring ulike vurderingsformer i samfunnsfag i vidaregåande skule. Eg er klar over kva undersøkinga har å seie for dotter mi/sonen min i form av intervjusituasjon og eventuelt datamateriale.

Føresette til (eleven sitt namn):

Eg samtykker med dette til at ho/han deltek i undersøkinga. Eg veit at dotter mi/sonen min når som helst og utan å oppgi nokon grunn, kan avbryte intervjuet. Eg er også klar over at undersøkinga er anonym, og ingen personopplysningar frå undersøkinga kjem til å bli publiserte på ein måte som gjer det mogeleg å identifisere eleven. Identiteten til elevane kjem ikkje til å bli formidla vidare til nokon person eller organisasjon utanom Dagfinn Henjum Sværen.

Stad:

Dato:

.....

Underskrift:

Namn i blokkbokstavar:

Vedlegg 3 – Intervjuguide lærar

Intervjuguide-Lærar

(Semistrukturert-Intervju)

1. Innleiing:

A: Generelt

Dato :
Tid brukt, ca. : min.
Intervju nr :

B: Introduksjon

- Takk for velvilje
- Korleis undersøkinga blir gjennomført
- Hensikta med intervjuet og oppbygging av intervjuguide etter mal intervjumetode
- Kvifor nyttar eg lyd opptak og korleis blir anonymitet og lydfiler sikra
 - o START OPPTAK

C: Bakgrunnsvariablar

Informant nr :
Kjønn :
Kompetanse :
Talet på år som lærar:
Tal på samfunnsfag klassar 2013/2014:

2. Intervjuguide – spørsmål

NB: Viktig å informere intervjuobjektet om:

- *Kva denne undersøkinga legg i omgrepet ulike vurderingsformer.*
- *Skape ei felles forståing for kva som er bakgrunnen for undersøkinga.*

A - Erfaringar og tankar:

(Faget samfunnsfag)

- o **XX**
- o Kva erfaringar og tankar har du kring samfunnsfag generelt?
- o Kva erfaring har du med å undervise i samfunnsfag?
- o Korleis er interessa blant elevar for samfunnsfag ?
- o Korleis er motivasjonen til elevar i samfunnsfag?
- o Korleis ser du på nytteverdien til samfunnsfag?
- o Korleis blir nytteverdien til samfunnsfag oppfatta blant kollegaer?
- o Korleis blir nytteverdien til samfunnsfag blir oppfatta blant elevar?
- o Er samfunnsfag vanskeleg for elevane?
- o Er samfunnsfag vanskeleg å undervise i?
- o Er læreplanen vanskeleg å forholde seg til i samfunnsfag?

- Underviser du i andre fag? evt. korleis er samfunnsfag i forhold til andre fag?
- XXX

(Vurdering)

- XXX
- **GENERELT OM VURDERING:**
- Kva er vurdering?
- Kjenner du omgrepet summativ vurdering?
- Kjenner du omgrepet formativ vurdering?
- Korleis er summativ vurdering i høve til formativ vurdering?
 - Er formativ vurdering nyttig eller motiverande?
- Kva tenkjer du kring ulike vurderingsformer?
- Finn elevane karakterar motiverande eller demotiverande?
- Kva tenkjer du kring vurdering for læring?
-

- **MUNNLEG VURDERING:**
- Kva tenkjer du kring munnleg vurdering?
- Kva legg du i omgrepet munnleg vurdering?
- Fungerer denne forma for vurdering bra?
- Kva er fordelene med munnleg vurdering?
- Kva er ulempa med munnleg vurdering?
- Korleis passar munnleg vurdering inn i dagens skulesystem?
-

- **SKRIFTLIG VURDERING:**
- Kva tenkjer du kring skriftleg vurdering?
- Kva legg du i omgrepet skriftleg vurdering?
- Fungerer denne forma for vurdering bra?
- Kva er fordelene med skriftleg vurdering?
- Kva er ulempa med skriftleg vurdering?
- Korleis passar skriftleg vurdering inn i dagens skulesystem?
- XXX

(Vurdering i forhold til faget samfunnsfag)

- XXX
- **GENERELT OM VURDERING I SAMFUNNSFAG:**
- Er det eit lett fag å vurdere i?
- Er det knytt ulike vurderingsformer opp mot ulike kompetanssmål i samfunnsfag?
- Er elevane opptekne av vurdering i samfunnsfag?
- Legg læreplanen godt til rette for vurdering i samfunnsfag?
- Kan du knytte dei ulike vurderingsformene opp mot dagens samfunnsfag i skulen?
 - Passar ei form for vurdering betre enn andre?
- Er det reglar som er med og bestemmer vurderingsforma i samfunnsfag?
-

- **SKRIFTLIG VURDERING I SAMFUNNSFAG:**
- Kva kjenneteiknar skriftleg vurdering i samfunnsfag?
- Kva er positive sider ved å nytte skriftlege vurderingsformer i samfunnsfag?
- Nyttar du skriftleg vurderingsformer i samfunnsfag?
- Korleis grunngir du bruken av skriftlege vurderingsformer i samfunnsfag?
- Kva er ulempa/negativt med skriftleg vurdering i samfunnsfag?
- Kva er fordelene med skriftlege vurderingsformer i samfunnsfag?
- Kva legg du i skriftleg vurderingsform i samfunnsfag?
-

- **MUNNLEG VURDERING I SAMFUNNSFAG:**
- Kva kjenneteiknar munnleg vurdering i samfunnsfag?
- Kva er positive sider ved å nytte munnlege vurderingsformer i samfunnsfag?

- Nyttar du munnlege vurderingsformer i samfunnsfag?
- Korleis grunngir du bruken av munnlege vurderingsformer i samfunnsfag?
- Kva er ulempa/negativt med munnleg vurdering i samfunnsfag?
- Kva er fordelene med munnlege vurderingsformer i samfunnsfag?
- Kva legg du i munnleg vurderingsform i samfunnsfag?
- _____
- **MUNNLEG OG SKRIFTLIG VURDERING I SAMFUNNSFAG:**
- Kva kjenneteiknar variasjon i vurderingsformene i samfunnsfag?
- Kva er positive sider ved å nytte variasjon i vurderingsformene i samfunnsfag?
- Nyttar du variasjon av dei to formene i samfunnsfag?
- Korleis varierer du i like vurderingssituasjonar i samfunnsfag?
 - På ulike vurderingssituasjonar i same semester?
 - Begge former på same vurderingssituasjon?
 - Og liknande.
- Korleis grunngir du bruken av variasjon i vurderingsformer i samfunnsfag?
- Kvifor vel du å variere/ikkje variere i samfunnsfag?
- Kva er ulempa/negativt med å variere vurderingsformene i samfunnsfag?
- Kva er fordelene med variasjon i vurderingsformene i samfunnsfag?
- Kva legg du i variasjon av vurderingsformer i samfunnsfag?
- Føler du at du får gitt elevar den forma for vurdering som du helst vil i samfunnsfag?
- Er tida du som lærar har, avgjerande for kva vurderingsform du vel i samfunnsfag?
- XXX

B - Samling av eventuelt «lause trådar»:

- Oppfylging av spørsmål som ein ikkje fekk svar på/er usikker på tolking av
- Sjekke evt. intervjuar si oppfatning opp mot intervjuobjektet si oppfatning

C - Nøkkelspørsmål

Viktig å få desse med i kvart intervju->

- XXX
- **«Kva vurderingsformer legg best mogeleg til rette for læring i samfunnsfag på vg1?»**
- _____
- Kva vurderingsformer nyttar lærarar og korleis grunngir dei desse
- _____
- Erfaringar med skriftleg og munnleg tilbakemelding frå eit lærarperspektiv

XX

Vedlegg 4 – Intervjuguide elevar

Intervjuguide-Elevar

(Fokusgruppeintervju)

1. Innleiing:

A: Generelt

Dato :
Tid brukt, ca. : min.
Intervju nr :
Tal på individ :

B: Introduksjon

- Takk for velvilje
- Korleis undersøkinga blir gjennomført
- Hensikta med intervjuet og korleis eit «Fokusgruppeintervju» føregår
- Kvifor nyttar eg lyd-opptak og korleis blir anonymitet og lydfiler sikra
 - o START OPPTAK

C: Bakgrunnsvariablar

Gruppesamansetning :
Fordeling-kjønn :
Tal på klassar rep. :

2. Intervjuguide – spørsmål

Prate laust i gruppa for å løyse opp stemninga og gjere deltakarane sikre på kvarandre:

NB: Skape ei felles forståing for kva som er bakgrunnen for undersøkinga samt kva som er meint med ulike vurderingsformer.

(Stikkord til å nytte i fokusgruppeintervju)

A: Erfaringar og tankar:

(Faget samfunnsfag)

- o XXX
- o Er samfunnsfag eit kjekt fag?
- o Er samfunnsfag eit viktig fag?
- o Er samfunnsfag eit vanskeleg fag?
- o Er det lett å motivere seg for faget samfunnsfag?
- o Korleis er interessa dykkar for samfunnsfag?
- o Er det vanskelege kompetansemål i samfunnsfag?
- o Er samfunnsfag eit nyttig fag?
- o XXX

(Vurdering)

- XXX
- **GENERELT OM VURDERING:**
- Kva er vurdering?
- Er vurdering viktig?
 - Kvifor?
- Er karakterar motiverande?
- Kjenner de til omgrepet vurdering for læring?
 - Kva tenkjer de rundt vurdering for læring?
-
- **MUNNLEG VURDERING:**
- **Kva er munnleg vurdering?**
- **Fungerer denne forma for vurdering bra?**
 - **Kva er bra med munnleg vurdering?**
- Er det noko negativt med munnleg vurdering?
 - Kva er negativt med munnleg vurdering?
-
- **SKRIFTLEG VURDERING:**
- **Kva skriftleg vurdering?**
- **Fungerer denne forma for vurdering bra?**
 - **Kva er bra med skriftleg vurdering?**
- Er det noko negativt med skriftleg vurdering?
 - Kva er negativt med skriftleg vurdering?
- XXX

(Vurdering i forhold til faget samfunnsfag)

- XXX
- **GENERELT OM VURDERING I SAMFUNNSFAG:**
- Er det lett å få god karakter i samfunnsfag?
- Er de som elevar opptekne av vurdering i samfunnsfag?
- Er læreplanen godt tilpassa dei vurderingsformene læraren brukar i samfunnsfag?
-
- **SKRIFTLEG VURDERING I SAMFUNNSFAG:**
- Har de skriftlege vurderingsformer i samfunnsfag?
- Korleis blir den skriftlege vurderingsforma gjennomført i samfunnsfag?
- Kva er positivt med skriftlege vurderingsformer i samfunnsfag?
- Kva er negativt med skriftlege vurderingsformer i samfunnsfag?
- Kva legg de i skriftlege vurderingsformer i samfunnsfag?
-
- **MUNNLEG VURDERING I SAMFUNNSFAG:**
- Har de munnlege vurderingsformer i samfunnsfag?
- Korleis blir den munnlege vurderingsforma gjennomført i samfunnsfag?
- Kva er positivt med munnlege vurderingsformer i samfunnsfag?
- Kva er negativt med munnlege vurderingsformer i samfunnsfag?
- Kva legg de i munnlege vurderingsformer i samfunnsfag?
-
- **MUNNLEG OG SKRIFTLEG VURDERING I SAMFUNNSFAG:**
- Har de variasjon i vurderingsformene i samfunnsfag?
- Kva meiner de med variasjon i vurderingsformene?
- Korleis er variasjonen i vurderingsformer?
 - På ulike vurderingssituasjonar?
 - Begge former på same vurderingssituasjon?
 - Og liknande.
- Kva er bra med variasjon?
- Kva er ikkje bra med variasjon?

- Får de som elevar den vurderingsforma de helst vil ha?
- Kva vurderingsform lærer de mest av i samfunnsfag?
 - Skriftleg?
 - Munnleg?
 - Variasjon?
 - KVIFOR?
- Kva vurderingsform legg best mogeleg til rette for læring i samfunnsfag?
 - Skriftleg?
 - Munnleg?
 - Variasjon?
 - KVIFOR?
- XXX

B - Samling av eventuelt «lause trådar»:

- Oppfølging av spørsmål som ein ikkje fekk svar på/er usikker på tolking av
- Sjekke evt. intervjuar si oppfatning opp mot intervjuobjektet si oppfatning

C - Nøkkelspørsmål

Viktig å få desse med i kvart intervju->

- XXX
- **«Kva vurderingsformer legg best mogeleg til rette for læring i samfunnsfag på vg1?»**
- _____
- Kva vurderingsformer nyttar lærarar?
- _____
- Erfaringar med skriftleg og munnleg tilbakemelding frå eit elevperspektiv
- _____
- Kva former for vurdering lærer de elevar mest av?

XX