

Vurdering er ”sykt viktig”

En kvalitativ studie av tre læreres vurderingspraksis knyttet til vurdering for læring, muntlige framføringer og motivasjon i samfunnsfag

Pernille Nordli Johansen



Masteroppgave i samfunnsfag didaktikk
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2015

© Pernille Nordli Johansen

2015

Vurdering er ”sykt viktig” - Hvordan vurderer lærere elevers muntlige presentasjoner i samfunnsfag på ungdomstrinnet, og hvordan bidrar disse tilbakemeldingene til motivasjon?

Pernille Nordli Johansen

<http://www.duo.uio.no>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo.

IV

”It’s the equivalent of putting on the brakes suddenly while driving uphill”

- John Gunther

Sammendrag

Formålet med denne masteroppgaven har vært å undersøke læreres vurderingspraksiser av muntlige framføringer i samfunnsfag. Utgangspunktet for oppgaven ligger i Vurderingsforskriftens føringer om en formativ vurderingspraksis. Problemstillingen for undersøkelsen har vært følgende: ***Hvordan vurderer lærere elevers muntlige presentasjoner i samfunnsfag på ungdomstrinnet, og hvordan bidrar disse tilbakemeldingene til motivasjon?*** Fokus har vært på hva som skjer i tidsrommet mellom elevpresentasjoner og hva lærer foretar seg, i tillegg til hvilke implikasjoner det har for vurderingen. Ved å se på lærernes måter å vurdere på har jeg kunnet undersøke hvordan vurderingen samsvarer med vurdering for læring og eventuelt hvilke utfordringer som oppstår. For å svare på problemstillingen har jeg benyttet tidligere teori og forskning om både vurdering, vurdering for læring, muntlighet og motivasjon. Det sosiokulturelle læringssynet, med Vygotsky som fremste talsmann, har vært grunnleggende for undersøkelsen, i samsvar med det sosialkonstruktivistiske perspektivet i K06.

Studien bygger på et datamateriale som består av kvalitative observasjonsstudier og intervjuer av tre samfunnsfaglærere ved en ungdomsskole. På bakgrunn av transkripsjoner av materialet har jeg foretatt kodinger og kategoriseringer for analyse. Formålet har vært å hente ut mening og forståelse. Gjennom analysen fant jeg at lærerne opplever å stå i en konflikt mellom føringene vurdering for læring på den ene siden legger og karaktersetting på den annen side legger. I denne konflikten vil karakterene vinne frem fordi dette er noe lærere er pålagt å gjennomføre, samtidig som at det strider med de formative retningslinjene. Karaktersetting bidrar også til et låst elevsyn, der differensieringstanken ikke ser ut til å ha ønsket effekt, motsatt av hva vurdering for læring skal bidra til. Videre sier Vurderingsforskriften også at lærere skal benytte seg av elevmedvirkning i vurdering, noe to av de tre lærerne gjorde i form av kameratvurdering. På bakgrunn av observasjonsdata og intervjudata viser det seg at enkelte forutsetninger må ligge til grunn for at gode kameratvurderinger skal finne sted, slik som en tydelig lærerrolle, trygghet, forutsigbarhet og tydelige rammer. Elevmedvirkning betyr ikke at elevene skal ha kontrollen. Det er avgjørende for elevenes motivasjon hvordan vurdering foretas, og spesielt i samfunnsfag er motivasjon for muntlighet viktig for dets sentrale rolle i faget som forberedelse på demokratisk deltagelse og medborgerskap. Nettopp derfor er også forskning omkring læreres vurderingspraksiser viktig både for en større forståelse omkring vurdering for læring-fenomenet tilknyttet motivasjon og muntlighet i samfunnsfag.

Forord

Da er oppgaven endelig ferdig. Jeg er lettet, glad, nervøs og spent, men mest av alt veldig takknemlig for all støtte jeg har hatt av fantastiske mennesker rundt meg. Uten dere hadde ikke dette gått!

Tusen takk, verdens aller beste mormor, som døde fra oss 10. april. Du var en uvurderlig støtte for meg. Du pushet meg da jeg trengte det og ga meg oppmuntrende ord da jeg trengte det. Jeg setter stor pris på alle dagene jeg satt i stua di og skreiv på oppgaven og at vi bare var sammen. De stundene kommer jeg aldri til å glemme. Jeg savner deg enormt og skulle gjerne hatt deg her sammen med meg for å levere denne oppgaven. Denne oppgaven er for deg. Hvil i fred, kjære mormor.

Jeg må også rette en stor takk til veilederen min, Elin Sæther. Tusen takk for god veiledning, Skype-samtaler, råd og tips, raske svar, motivasjon, at du delte din kunnskap, og ikke minst din gode støtte i denne prosessen, som til tider har vært veldig vanskelig. Takk for at du la til rette for at denne oppgaven kunne skrives. Uten deg hadde det virkelig ikke vært mulig.

Til tidenes familie, med mamma, pappa og Ola i spissen. Takk for at dere har tatt hensyn til sene kvelder og lange helger med oppgaveskriving. Takk for middager, feiringer, kjøreturer, godt humør, oppmuntring og støtte. Takk for at dere er dere.

Til Apenisa. Verdens beste kjæreste. Takk for din tålmodighet. Du er rå, og din støtte har vært uvurderlig dette semesteret. I love you so much!

Sist, men ikke minst, takk til alle som har vært del av denne prosessen og som har hatt troen på at jeg skulle klare det.

God lesning!

Pernille Nordli Johansen

27. mai 2015, Hokksund

Innholdsfortegnelse

1 Innledning	1
1.1 Bakgrunn og tema	1
1.2 Problemstilling og formål	3
1.3 Kart for videre lesning	4
2 Teori	5
2.1 Fra kontroll til framovermeldinger	6
2.1.1 Hva er vurdering?	6
2.1.2 Læring eller kontroll?	7
2.1.3 Formativ og summativ vurdering	8
2.1.4 Vurdering for læring	10
2.1.5 Tilbakemeldinger og framovermeldinger	11
2.1.6 Elevenes rett til deltakelse	14
2.1.7 Kameratvurdering	15
2.2 Muntlige ferdigheter	17
2.2.1 Muntlighet i samfunnsfag	17
2.2.2 Muntlige framføringer	18
2.2.3 Lærerrollen	19
2.2.4 Forutsetninger og tilrettelegging	19
2.2.5 Læringsutbyttet	20
2.2.6 Mottakerperspektivet	20
2.2.7 Vurdering av muntlige framføringer	21
2.3 Motivasjon som drivkraft	22
2.3.1 Den gode læreren	22
2.3.2 Mestring	23
2.3.3 Gode relasjoner	23
2.3.4 Indre og ytre motivasjon	24
2.3.5 Anerkjennelse og selvoppfatning	25
2.3.6 Samspillet mellom vurdering motivasjon	26
2.3.7 Dialogens betydning	26
2.4 Sammenfatning av kapitlet	27
3 Metode og materiale	31
3.1 Maxwells interaktive modell	31

3.2 Hensikten med studien	31
3.3 Teoretisk rammeverk	32
3.4 Forskningsspørsmål	33
3.5 Kvalitativ metode	33
3.5.1 Utvalg	34
3.5.2 Forskning på egen arbeidsplass	35
3.5.3 Kvalitativ observasjonsstudie	37
3.5.4 Observatørrollen	38
3.5.5 Kvalitativt intervju	38
3.5.6 Intervjuguide	39
3.5.7 En byggeplass for kunnskap	39
3.5.8 Forskerrollen	40
3.5.9 Semistrukturert intervju	41
3.5.10 Transkripsjoner	43
3.5.11 Analyse	44
3.6 Validitet og reliabilitet	46
3.7 Ut av klasserommet	50
4 Analyse	51
4.1 Muntlighet i samfunnsfag	52
4.1.1 Muntlige framføringer	53
4.1.2 Vurdering av muntlige framføringer	54
4.2 Vurdering er ”sykt viktig”	55
4.2.1 Vurdering for læring i samfunnsfag	56
4.2.2 Elevsyn og differensiering	58
4.2.3 Motivasjon som drivkraft	60
4.3 Fra kontroll til framovermeldinger?	63
4.3.1 Tilbakemeldinger og framovermeldinger	64
4.3.2 Kontrollspørsmål	68
4.4 Elevenes rett til deltakelse	70
4.4.1 Kameratvurdering og lærerrollen	71
4.5 Sammenfatning av kapitlet	75
5 Avslutning	77
5.1 Hovedfunn og konklusjon	77
5.2 Videre forskning	78

5.3 Implikasjoner for praksis	80
Litteraturliste	81
Vedlegg A-D	85-92

1 Innledning

I dette kapittelet vil jeg først redegjøre for bakgrunnen for denne studien og presentere tema. Jeg vil redegjøre for hvorfor dette tema er interessant og viktig å undersøke, og sette det i sammenheng med eksisterende teori og forskning. Deretter vil oppgavens formål og problemstilling legges frem, med begrunnelse for valg av problemstilling. Avslutningsvis vil et kart for videre lesing legges frem.

1.1 Bakgrunn og tema

Vurdering er en stor del av elevenes skolehverdag. Deres måloppnåelse skal vurderes, de vurderes i alle fag og ved hjelp av mange ulike metoder, og de får karakterer både underveis i og ved endt læreprosess, med fokus på deres prestasjoner. Først og fremst har elever i offentlige grunnskoleopplæring rett til vurdering, jf. Vurderingsforskriften til Opplæringsloven. Denne retten innebærer både rett til underveisvurdering og sluttvurdering, og dokumentasjon av dette. Vurderingskulturen i Norge preges av karakterer og sluttvurderinger, med fokus på elevenes oppnådde kompetanse. Hva elevene kan og har prestert skal måles med utgangspunkt i læreplanene i de ulike fagene. Vurderingsforskriften ble imidlertid revidert i 2007 og igjen i 2009. Fra da av skulle vurderingen av elever være formativ, i tillegg til summativ, med fokus på elevenes utvikling og læring som følge av vurderingene.

Begrepet om vurdering for læring, i tillegg til vurdering av læring, har derfor blitt svært sentralt i skolens vurderingskultur. Vurdering for læring betyr at vurderingen har som intensjon å skaffe informasjon som gjør undervisning og veiledning bedre og som fremmer læring (Dysthe, 2008:17). Tilbakemeldinger skal ha fokus på hvor eleven er, mens framovermeldinger skal fokusere på hvor eleven skal og hvordan han/hun skal gå videre i læreprosessen for å øke sin kompetanse. Endringene i vurderingsforskriften til et større fokus på vurdering for læring har bakgrunn i Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007) som uttrykker skepsis til den vurderingspraksisen som ble observert i skolen: ”i norsk skole har manglende evalueringskultur ført til utilstrekkelig oppfølging av elevene og redusert deres faglige utviklingsmuligheter (Engh, 2014:46). Målet er å utvikle en vurderingskultur som gir elevene best mulig forutsetning for å oppnå økt læring, mestring og kompetanse. Formålsparagraf 3-2 i Vurderingsforskriften sier for eksempel at individvurdering skal bidra til læring og motivasjon.

Vurdering, i samspill med elevenes egen vilje og interesse, er derfor avgjørende for deres motivasjon. Kari Smith (2009:29) hevder at det ikke er vurderingsformene i seg selv som virker destruktivt på elevenes motivasjon for læring, men heller bruken av resultatet som eleven får. Derfor er samspillet og kommunikasjonen mellom lærer og elev helt avgjørende. I dette prosjektet vil derfor et sosiokulturelt læringssyn være sentralt. Den sosiokulturelle tilnærmingen er relevant fordi hovedvekten til menneskelig motivasjon legges på den sosiale samhandlingen som individet er den del av (Manger, 2012:22). Det er informasjonen som følger karakteren (eller kommer i stedet for karakteren), som belyser elevenes læringssituasjon så langt, og klare detaljer om styrke og svakheter så langt i læreprosessen, som har muligheter for å motivere elevene til å komme videre (Smith, 2009:30). Det handler om nysgjerrighet hos eleven. Motiverte mennesker er engasjerte, målrettede og utholdende. Den motiverte eleven trives med faget, og denne trivselen skaper gode forutsetninger for læring (Manger, 2012:14). Måten lærere vurderer elevene kan dermed fremme eller hemme læring. Det er avgjørende at elevene opplever mestring i læreprosessen, samtidig som at de utfordres til å jobbe videre, jf. tilbakemeldinger og framovermeldinger.

I denne oppgaven vil vurderingsbegrepet knyttes opp mot muntlighet i samfunnsfag. Muntlighet i samfunnsfag er relevant fordi det for det første er nedskrevet som en grunnleggende ferdighet i alle fag. For det andre legger flere kompetansemål i læreplanen i samfunnsfag opp til utøvelse av ferdigheten, for eksempel gjennom å drøfte, presentere, gjøre rede for og beskrive ulike fenomen. Samfunnsfag er også et fag som preges av muntlighet gjennom sitt utforskende formål, og det er dermed gode forutsetninger for diskusjoner, debatter og argumentasjoner i klasserommet. I tillegg er eksamensformen muntlig. Ambisjonen for muntlige ferdigheter i samfunnsfaget er kompleks. Muntlige ferdigheter i samfunnsfag innebærer å kunne forstå, beskrive, sammenligne og analysere kilder og problemstillinger ved å bruke fakta, teorier, definisjoner og fagbegrep i innlegg, presentasjoner og meningsyttringer. Det handler også om å lytte til, vurdere, gi respons på og videreutvikle innspill fra andre (Utdanningsdirektoratet, 2006). Resultatet i Sigrun Svenkeruds undersøkelse fra 2013 viser imidlertid at arbeidet med muntlige ferdigheter hovedsakelig består i elevframføringer (Svenkerud, 2013:1). Nettopp derfor er det interessant å undersøke elevpresentasjoner i samfunnsfag, for så å knytte dette til vurdering. Dette prosjektet bygger derfor på tre sett av teorier: teori om vurdering, teori om motivasjon, og teori om muntlighet. Gjennom denne teorien søker jeg å få frem samspillet mellom de ulike komponentene og hvordan vurderingspraksisen foregår i klasserommet.

For å undersøke disse fenomenene ønsker jeg å samle inn egne data fordi det ikke foreligger spesifikt slik jeg har avgrenset prosjektet mitt. Det eksisterer imidlertid mye forskning på vurdering, vurdering for læring, motivasjon og noe om muntlighet, men ikke i sammenheng med samfunnsfag slik jeg ønsker. Ida Fiske skrev for eksempel en masteroppgave i nordisk didaktikk med tittel: ”*På hvilke måter inngår elevframføringer på niende trinn i klasseromsdialogen?*”. Utgangspunktet for Fiskes oppgave lå i forskning som sier at elevpresentasjoner etterfølges av et antiklimaks, ”Tanken om at det kan ligge et uutnyttet potensial i framføringssituasjonen har derfor vært sentral” (Fiske, 2014). Dette uutnyttede potensialet er interessant for mitt prosjekt. Holder lærer verdifull informasjon tilbake etter presentasjonen i forbindelse med elevens videre læringsarbeid, eller redegjør han/hun i tråd med prinsippene for vurdering for læring? Mitt prosjekt skiller seg derfor fra Fiske sitt i den forstand at jeg ønsker å knytte elevpresentasjonene til lærers vurdering og videre til motivasjonsbegrepet. I tillegg vil mitt prosjekt utføres i samfunnsfag didaktikk. Jeg anerkjenner at vurdering er et prosessorientert arbeid og mitt prosjekt er derfor ikke uttømmende i noen forstand. Likevel vil det sees på som et viktig og interessant bidrag i det aktuelle temaet og for videre undersøkning. Jeg håper også at prosjektet vil gi et verdifullt innsyn i samfunnsfaglæreres vurderingspraksis i elevpresentasjoner med tanke på elevenes motivasjon for videre læring og utvikling.

1.2 Problemstilling og formål

Hensikten med denne studien er derfor å undersøke tre utvalgte læreres vurderingspraksis av elevs muntlige framføringer i samfunnsfag. Hva som skjer i tidsrommet etter at en presentasjon er ferdig til den neste begynner er i fokus. Vurderingspraksisen skal så knyttes til motivasjon. Problemstillingen for mitt prosjekt er derfor: ***Hvordan vurderer lærere elevs muntlige presentasjoner i samfunnsfag på ungdomstrinnet, og hvordan bidrar disse tilbakemeldingene til motivasjon?***

Begrunnelsen for denne problemstillingen er at den gir retning i forhold til hvilke fenomener som skal undersøkes, men åpner også for kompleksitet og analyse. Den definerer et fokus på vurdering, med ytterligere fokus på lærers tilbakemeldinger. Deretter identifiserer den at denne vurderingspraksisen skal knyttes til elevpresentasjoner. Til sist knytter den disse to fenomenene til motivasjon, noe som er grunnleggende for all type læringsarbeid. Det antydes derfor at disse tre fenomenene vil henge sammen og ha innvirkning på hverandre. Dersom

lærers vurdering og tilbakemeldinger ikke er tilstrekkelig forenlig med begrepet om vurdering for læring, vil dette igjen påvirke elevenes motivasjon i videre arbeid med muntlighet i faget. Dette antyder derfor videre en nær sammenheng mellom vurdering for læring og motivasjon. Målet er at lærers vurdering skal føre til videre læring. Denne oppgaven bygger på antakelsen om at elevpresentasjonene følges av vurderinger som imidlertid ikke fører til videre læring. Foreliggende forskning viser at lærere generelt gir lite tilbakemelding på elevers framføringer, og at de heller preges av ”Flott, takk, da er det nestemann sin tur”. Dette vil igjen ha innvirkning på elevenes motivasjon, spesielt for videre læring. Ved å observere lærere som gir tilbakemeldinger for deretter å gjennomføre intervjuer, vil jeg gjennom analysen av denne undersøkelsens datamateriale kunne få verdifull kunnskap om disse temaene.

1.3 Kart for videre lesning

I det neste kapittelet vil jeg gjøre rede for det teoretiske rammeverket jeg har benyttet meg av. Den utvalgte teorien belyser fenomenene vurdering, muntlighet og motivasjon. Teorien om vurdering senterer rundt definisjoner og tidligere forskning som er grunnlaget for den vurderingspraksisen som skal finne sted i dag. I vurderingsbegrepet inngår også elevmedvirkning og kameratvurdering. Dette følges av en redegjørelse for muntlighet, med fokus på samfunnsfag og muntlige framføringer. Til sist legges motivasjonsbegrepet frem. Samspillet mellom vurdering og motivasjon belyses, i tillegg til hvilke forutsetninger som ligger til grunn for motivasjon i skolearbeid.

I kapittel 3 redegjør jeg for valg av metode, med utgangspunkt i Joseph A. Maxwells (1996) interaktive modell om kvalitativ forskning. Jeg benyttet meg av kvalitative observasjonsstudier og kvalitative intervju, og valg jeg har foretatt presenteres med fokus på gjennomsiktighet. Her vil også begrepene validitet og reliabilitet belyses.

Metodekapittelet følges av analysen. Analysekapittelet har fokus på å få frem informantenes forståelser og praktiske fremgangsmåter omkring vurdering av elevers muntlige framføringer. Vurdering for læring i samfunnsfag problematiseres, og lærernes valg og strategier legges frem. I avslutningen vil jeg kort oppsummere hovedfunnene, foreslå videre forskning, for så å peke på didaktiske implikasjoner av min undersøkelse.

2 Teori

De siste årene har det vokst frem en økende interesse for vurdering i Norge. Lærere skal kunne gi elevene faglige relevante tilbakemeldinger og legge til rette for elevmedvirkning. Lærere skal kunne vurdere elevene både med og uten karakter og begrunne vurderingen. Vurderingsforskriften til opplæringsloven er derfor sentral. Både lærere og elever skal være aktive deltakere i vurderingsarbeidet etter forskriften, noe som innebærer å bruke vurderingen, bruke ulike vurderingsmåter og å formulere og definere mål som skal føre til en helhetlig og strukturert vurderingspraksis. Forståelsen for læringsfremmende vurdering har blitt større de siste årene med fokus på vurdering for læring. Dette legger føringer på studenter, nye lærere og erfarne lærere. Målet er en bærekraftig vurderingskultur med en pedagogikk som ivaretar dagens og framtidens behov for læring og kompetanse, altså ivaretar en konstruktiv utvikling (Engh, 2014:22). Vurderingen skal være framoverrettet. Det er med utgangspunkt i at en ikke kan endre noe som allerede er gjort, men lærer kan veilede eleven videre i læringsarbeidet. Dette nye fokuset og en nyvunnet interesse for vurdering har resultert i et eget vurderingsspråk, som Roar Engh (2014) skriver. Det finnes imidlertid ikke egne fagdidaktiske definisjoner om vurdering i læreplanen i samfunnsfag. Teorien som legges frem i dette kapitlet, spesielt med fokus på vurdering for læring, er relevant for alle fag i skolen. Målet er å utvikle vurdering for læring også i samfunnsfag. Det som er ønskelig er å sette vurdering for læring i dialog med samfunnsfaget slik at kunnskapen som utvikles kan overføres fra ett område til et annet. Denne oppgaven vil være et bidrag til denne dialogen.

Dette kapitlet begynner med en redegjørelse for vurderingsbegrepet slik vurderingsforskriften definerer det i dag, med vekt på formativ og summativ vurdering, vurdering for læring, og tilbakemeldinger og framovermeldinger. Deretter vil vurdering knyttes til elevmedvirkning og kameratvurdering, etterfulgt av muntlighet, mer spesifikt muntlige framføringer i samfunnsfag, og til slutt motivasjon. Disse komponentene henger sammen og påvirker hverandre. De gjør seg også gjeldende i samfunnsfag, spesielt muntlig deltagelse i tilknytning til demokratisk deltagelse og medborgerskap, og vurdering av muntlige ferdigheter er derfor sentralt. Hvordan lærer vurderer vil igjen ha innvirkning på elevenes motivasjon i faget. Teorikapitlet oppsummeres ved hjelp av en rekke veiledende prinsipper Trude Slemmen (2010) setter opp knyttet til vurdering for læring. Disse prinsippene sammenfatter de viktigste aspektene ved vurderingsfenomenet som redegjøres for i dette kapitlet.

2.1 Fra kontroll til framovermeldinger

At forskriften til opplæringsloven kapittel 3 om vurdering finnes og til stadighet endres, sier noe om hvor viktig vurdering er i skolen. Det er en felles forskrift for grunnskole og videregående skole som skal bidra til å videreutvikle vurderingspraksiser, vurderingskulturen og læringskulturen i grunnopplæringa (Engh, 2014: 45). Den ble endret i 2007 og igjen i 2009, og er fortsatt slik i dag (Engh, 2014:44). Bakgrunnen for endringene finnes i Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007) som uttrykker skepsis til den vurderingspraksisen som ble observert i skolen: ”i norsk skole har manglende evalueringskultur ført til utilstrekkelig oppfølging av elevene og redusert deres faglige utviklingsmuligheter” (Engh, 2014:46). Forskriftens nye fokusområder legger stor vekt på formative elementer og underveisvurdering. Den er framoverrettet. Dette har ført til et nytt vurderingsspråk med begreper som vurdering for læring, framovermeldinger, kjennetegn på måloppnåelse, underveisvurdering, elevmedvirkning, formativ og summativ vurdering (Engh, 2014:17). Dette har vokst frem på grunn av at man har fått mer kunnskap om vurdering og konsekvensene av vurdering: hva betyr vurderingen for elevene? Formålsparagraf 3-2 sier at individvurdering skal bidra til motivasjon og læring. Elevene skal kunne forbedre seg og lærer må legge til rette for dette i vurderingene. Egenvurdering presiseres i paragraf 3-12. Den sier at elevene skal delta aktivt i vurderingen (Engh, 2014:49). Generelt sier forskriften slik den er formulert i dag at elevene skal ha mulighet til å utvikle seg helt fram til sluttvurderingen og standpunkt karakteren. Målet er å utvikle en vurderingskultur som gir elevene best mulig forutsetning for å oppnå økt læring, mestring og kompetanse. Slemmen (2010:53) skriver at det derfor er viktig å tenke gjennom hvilke vurderingsformer som passer best å bruke til å vurdere de ulike kompetansemålene i læreplanen. En prøve er ikke bare en prøve.

2.1.1 Hva er vurdering?

Begrepet vurdering kommer fra det tyske ordet ”werderen” som betyr å verdsette eller bestemme verdien på noe. Siden L97 og frem til i dag brukes begrepet vurdering om kvaliteten på elevenes arbeider eller deres grad av måloppnåelse (Engh, 2014:23). Når lærer vurderer, vil han/hun få informasjon om sine elevers kompetanse og ferdigheter ved å følge dem i deres læringsprosess. Det er et viktig poeng at klasseromsvurdering handler om å innarbeide daglige rutiner, systematikk og variasjon som gjør at både lærer og elever kontinuerlig sjekker forståelse og læring, i stedet for å vente til prøver og tester på et senere tidspunkt som avslører manglende læring (Dysthe, 2008:20). Det er prosessene i

klasserommet som bidrar til at elevenes læringsutbytte forbedres (Slemmen, 2010:32). Med andre ord, vurdering foregår hele tiden i klasserommet. Store internasjonale metastudier som sammenfatter resultat fra mange enkeltstudier av vurdering, viser ganske entydig at det som gir mest uttelling på elevprestasjoner, er samspillet mellom lærer og elev og den kontinuerlige vurderingen lærere gir som en integrert del av ordinær undervisning (Black & William, 1998, Hattie & Timperley, 2007 i Dysthe, 2008).

2.1.2 Læring eller kontroll?

Stobart skriver om "the uses and abuses of assessment", eller bruk og misbruk av vurdering (Engh, 2014:55). Vurdering brukt på gal måte kan hemme læring fremfor å fremme den. Tidligere praksis viser at vurdering oftest ble koblet sammen med en form for kontroll av at eleven hadde gjort det han/hun var pålagt. Vurderingen pekte bakover på noe som allerede hadde skjedd og ofte ble lærerens vurdering av kvaliteten på arbeidet uttrykt ved hjelp av et tall eller en bokstav (Engh, 2014:55). En vanlig begrunnelse for bruk av karakterer er at elevene skal vite hvor de står eller hvordan de ligger an i forhold til kompetansemåla i læreplanen (Engh, 2014:59). Black og Wiliam (1998, 2006) skriver imidlertid at vurderingen i form av kun en karakter har liten innvirkning på elevenes læring (Smith, 2009:30). Den kan virke oppmuntrende for elever som får en god karakter, og skade motivasjonen for elever som får svake karakterer, men karakteren i seg selv har liten innvirkning på læringsprosessen. Karakterer sier ikke noe om hvor langt eleven har kommet og sier heller ikke noe om hva eleven bør arbeide videre med sammenliknet med framovermeldinger. Videre viser norsk forskning at lærere ofte setter karakterer etter elevgruppas sammensetning, at den er grupperelatert, ikke målrelatert (Engh, 2014:59). Karakteren representerer også en udefinert forståelse av hva som er en generell kunnskapsbase i faget, et konstrukt (Engh, 2014:59). Karakterer kan derfor vanskelig forsvares som det forskriften definerer som undervisvurdering (Engh, 2014:59).

Skriftlige, individuelle og hemmelige prøver har lang tradisjon i norsk skole. Ecclestone (2009) mener at karakterene hadde en funksjon i et samfunn som krevde konkurranse for å nå fram, men at det i et kunnskapssamfunn, der samarbeid er viktigere enn konkurranse, er behov for andre vurderingsuttrykk enn karakterer (Engh, 2014:60). Det er informasjonen som følger karakteren eller kommer i stedet for karakteren, som belyser elevenes læringssituasjon så langt, der det er klare detaljer om styrke og svakheter så langt i oppnådd kunnskap, ferdigheter og læringsprosesser som har muligheter for å motivere elevene til å komme videre

(Smith, 2009:30). Det er på dette nivået vurderingen har sterk innflytelse på elevens følelse av mestring (self-efficacy), og om vurdering bare legger vekt på det eleven ikke kan, ikke mestrer, vil dette ha en demotiverende effekt (Smith, 2009:30). Karakteren må derfor følges av skriftlige eller muntlige forklaringer for å ha noen verdi for videre læring (Engh, 2014:59). Forskning viser imidlertid at skriftlige og muntlige uttrykk er mer effektive når de står alene uten karakter (Engh, 2014:59).

Det ligger fortsatt i lærers ansvar å vurdere elevene. Det er et utgangspunkt for å stimulere elevene til videre læring og faglig utvikling, ikke å kontrollere at elevene har gjort jobben sin (Engh, 2014:55). Trude Slemmen (2010) stiller derfor spørsmål ved om vurdering er læring eller kontroll. Hun konstaterer imidlertid at den ene ikke nødvendigvis trenger å utelukke den andre. Lærere trenger informasjon om elevenes utvikling og utfordringer slik at de kan justere undervisningen og imøtekomme elevenes behov (Slemmen, 2010:27). Det må kontrolleres hva som faktisk er lært, og det sier også noe om hvordan lærerens egen undervisning har fungert. Dermed er vurdering et redskap også for lærer. Eleven mottar veiledning på om han/hun er på rett vei eller må velge et annet spor, en annen strategi (Slemmen, 2010:28). Det som er viktig er en bevissthet rundt hvordan vurdering brukes og vurderingens effekt. Dersom man ser vurdering som kun karakterer og resultatbaserte prøver kan det gå på bekostning av elevens motivasjon for å lære. Dersom man ser vurdering som mer enn prøver og karakterer kan vurderingen fremme elevens læring (Slemmen, 2010:27). Fokus må derfor være på prosessene i klasserommet og sammenkoblingene mellom undervisning, vurdering og læring. Læring omfatter så mange aspekter som ikke kan måles og å tallfeste kunnskap og kompetanse vil derfor ikke være mulig og kanskje heller ikke ønskelig. Vurderingsforskriften sier at all vurdering skal ha som mål å fremme elevens læring og utvikling, og setter dermed nye krav til oppgaver, tester og større prøver (Engh, 2014:56).

2.1.3 Formativ og summativ vurdering

Slemmen (2010:58) skriver at vurdering har to hovedformål: formativ og summativ vurdering. Begrepene formativ og summativ vurdering kom opprinnelig fra Scriven (1967), men det var Benjamin Bloom i 1969 som var den første til å knytte begrepene til elevvurdering (Slemmen, 2010:59). Begrepene refererer ikke til vurderingene i seg selv, men til funksjonene de har. Som et resultat kan en prøve være både formativ og summativ (Slemmen, 2010:58). I vurderingsforskriften brukes begrepene underveisvurdering og sluttvurdering.

Formativ vurdering benyttes både om en læringspraksis og en undervisningspraksis som blir forandret, forbedret og formet som konsekvens av vurderingen (Engh, 2014:28). Lærers fokus er på å veilede elevene videre mot en mer rasjonell reise mot kompetansemålene (Engh, 2014:28). Det handler om å bevisstgjøre eleven på egen læreprosess: hvor er jeg nå og hvor skal jeg? Hvordan kommer jeg meg dit? Dette kan lærer gjøre fordi han/hun har fått større innsikt i elevens kompetanse og eleven kan i større grad gripe sin læreprosess. Det forutsetter at lærer har god kjennskap til eleven og at vurderingen tilpasses til hans/hennes behov. I tillegg forutsetter det en aktiv lærer og aktive elever. Elevene må delta og være villige til og interesserte i å forme sin læreprosess. Begrepet underveisvurdering er en fornyelse av begrepet om formativ vurdering (Engh, 2014:29). Underveisvurdering brukes når eleven ennå ikke er framme ved målet, altså standpunkt karakteren ved avslutningen av faget. Underveisvurderingen kan derfor sidestilles med formativ vurdering (Slemmen, 2010:60). Elevene er i en læringsprosess der underveisvurdering forekommer hele tiden, og det er derfor et poeng å bruke summative prøver formativt. Karakterer gitt underveis i læreprosessen skal ikke bli stående som endelige. Begrepene formativ vurdering og underveisvurdering kan brukes til å beskrive vurderingens læringsfremmende formål underveis i læringsprosessen. Dette gir grunnlag for tilpasset opplæring, og kalles vurdering for læring (Slemmen, 2010:60).

Summativ vurdering brukes etter at noe er ferdig for å vurdere effekten av det. Den fokuserer mer på resultat enn prosess (Slemmen, 2010:59). Summativ vurdering uttrykkes ofte med en tallkarakter. Det er en svært utbredt praksis i Norge, for eksempel med bruk av karakterer på ulike vurderingssituasjoner, men skal ikke lenger være eneste metode for vurdering (Engh, 2014:28). I et vurdering for læring-perspektiv skal vurderingsaktiviteter gis med den klare hensikt at de skal bidra til elevenes læring, den skal ha formative elementer. Den summative vurderingen alene sier lite om elevens vei videre i skolearbeidet og blir i så måte et upresist mål på elevenes kompetanse. Karakteren betyr derfor lite i et vurdering for læring-perspektiv. Sluttvurdering er den informasjon som gis om kompetansen til eleven ved avslutningen av opplæringa i faget, med andre ord standpunkt karakteren og eksamens karakterer (Engh, 2014:29). Sluttvurderingen er summativ, men det finnes flere lokale former for summative prøver som gis som en del av underveisvurderingen for å kartlegge elevenes læring. Det kan derfor ikke settes likhetstegn mellom sluttvurdering og summativ vurdering (Slemmen, 2010:60). Begrepene summativ vurdering og sluttvurdering kan brukes til å forklare vurderingens dokumenterende funksjon etter en endt opplæringsperiode. Dette kalles

vurdering av læring (Slemmen, 2010:61). Alle elever i offentlig grunnskoleopplæring har rett til både underveis- og sluttvurdering i fag (Slemmen, 2010:59).

2.1.4 Vurdering for læring

Vurdering i norsk skole har vært mer eller mindre synonymt med prøver av ulike slag, svært ofte med vekt på å sjekke faktakunnskaper (Dysthe, 2008:17). Ut fra et kognitivt perspektiv derimot blir kunnskap oppfattet som evne til å forstå, resonnerer og løse problem, mye i likhet med samfunnsfaget generelt (Dysthe, 2008:17). Ut ifra et kognitivt og sosiokulturelt syn på kunnskap vil tester bare kunne måle avgrensa deler av det som er viktig å lære i skolen (Dysthe, 2008:17). Derfor kreves det nå andre vurderingsformer. *Bedre vurderingspraksis* var et toårig prosjekt med mål om å foreslå og vurdere bruk av nasjonale standarder i ulike fag, med andre ord hva som karakteriserer høy, middels og lav måloppnåelse i fagene. 59 grunnskoler og 18 videregående skoler fra hele landet deltok (Engh, 2014:19). Det som vokste fram var interessen for vurdering for læring og nye vurderingsformer. Internasjonale og nasjonale undersøkelser viser også at det kan være behov for å sette søkelyset på vurdering for læring i norske klasserom. Undersøkelser og forskning som har gitt informasjon om tendenser i den norske skolen, for eksempel PISA, PIRLS og TIMMS, er bakgrunn for at vurdering for læring blir mer og mer sentralt i den norske skolen (Slemmen, 2010:40).

Vurdering for læring er en idé eller et prinsipp om en integrasjon mellom vurdering og undervisning som skal ligge til grunn for all vurdering underveis i året og dermed bidra til kvalitet i undervisninga (Engh, 2014:60). Vurdering for læring er en tretrinnsprosess der lærer samler inn, søker og tolker bevis eller dokumentasjon på elevenes nåværende kompetanse, for så å klargjøre hva som er målet med det som skal læres og til slutt avgjør hva som bør gjøres videre for å få en bedre måloppnåelse (Engh, 2014:18). Vurderingen skal gi eleven svar på ”hvor er jeg, hvor skal jeg og hvordan skal jeg gå videre?”. Dette bidrar til et prosessorientert syn der både lærer og elever må være aktive deltagere for at den skal være meningsfull. Eleven vil alltid være i utvikling fordi læring alltid er i utvikling. Engh (2014:60) skriver at sosiokulturell læringsteori med henvisning til Vygotsky er et naturlig utgangspunkt for å begrepsfeste vurdering for læring teoretisk.

Det sosiokulturelle læringssynet er et nyere læringssyn som vokste frem i det russiske psykologimiljøet der Lev Vygotsky var den viktigste representanten (Engh, 2014:39). Han mente at kunnskap er noe som konstrueres individuelt, men han var samtidig mer opptatt av at

den sosiale og kulturelle konteksten mennesker befinner seg i er svært avgjørende for læreprosessen (Engh, 2014:40). I disse prosessene er språket det viktigste verktøyet, ifølge Vygotsky (Engh, 2014:41). Den mentale prosessen tenkning bygger på språket og det hjelper oss til å forstå og mestre. I skolen står språklig kommunikasjon mellom elever og mellom lærer og elev sentralt. Det kan styrke og fremme optimale læreprosesser. Hvordan man snakker med elever er derfor avgjørende. Kvaliteten på den språklige responsen som gis når lærere og medelever vurderer en elevs arbeid blir derfor avgjørende for elevens videre læring (Engh, 2014:41). Dette krever kommunikasjon og samspill mellom lærer og elev, enten det er i samtale, en muntlig tilbakemelding som gis spontant som en del av den daglige vurderingen i klasserommet, eller ved hjelp av en skriftlig kommentar på et elevarbeid (Slemmen, 2010:63). Slike tilbakemeldinger har ikke en bedømmende funksjon der vurderingen blir stående som en konstant varighet, men skal hjelpe elevene til å trene på å utvikle sine ferdigheter og kompetanse. Jevnlig dialog mellom lærer og elev er derfor helt sentralt, noe som også er nedfelt i forskriften til opplæringsloven.

2.1.5 Tilbakemeldinger og framovermeldinger

Eleven skal få tilbakemelding på hvor han eller hun står i lys av kompetansemålene i fagene, og eleven skal få veiledning om hvordan hans eller hennes kompetanse kan forbedres. Veiledningen eller kommentarene elevene får på sine prestasjoner kan være avgjørende for deres læring (Engh, 2014:105). Kari Smith (2009:30) definerer tilbakemeldinger som informasjon som gis til eleven om læring som har funnet sted inntil nå, altså vurdering av læring. Denne vurderingen vil alltid finne sted i lys av standarder, mål og/eller kriterier. Smith (2009:34) identifiserer fire ulike typer tilbakemeldinger. For det første kan elevene få tilbakemelding på om oppgaven er forstått og på kvaliteten på gjennomføringen av oppgaven. For det andre kan de få tilbakemelding på læringsprosessen, slik som om eleven bruker effektive arbeidsmåter eller om han/hun trenger å endre arbeidsmåte for å tilegne seg stoffet på en mer effektiv måte. Elevene kan også få tilbakemelding på selvregulering i læringsprosessen, der selvstendighet er et stikkord. Til sist kan elevene få tilbakemeldinger som fokuserer på eleven som person, for eksempel ”bra jobba”, ”godt gjort”, ”du må jobbe mer” eller ”du kan bedre enn dette”. Denne varianten er den typen tilbakemeldinger lærere gir mest av, men som har vist seg å ha liten eller ingen innvirkning på elevenes læring. Kirsti Klette (2004) fant i sine observasjonsundersøkelser at norske lærere er gode på å gi ros, men at det ofte er av allmenn karakter og ikke rettet mot læring (Engh, 2014:67). Ros i seg selv ser ikke ut til å bidra til økt læring hvis den ikke begrunnes og har dermed ikke utslag på selve

læringsutbyttet, ifølge Hattie (2009) (Engh, 2014:67). Forskning gjort av Hattie og Timperley (2007) viser at læreres tilbakemeldinger nesten like ofte hemmer læring som den fremmer læring (Engh, 2014:67).

Funn fra forskningsprosjektet PISA+, en oppfølgingsstudie til PISA-undersøkelsen, bekrefter flere funn fra evalueringen av Reform 97 (Slemmen, 2010:37). Evalueringen viste til en lite systematisk tilbakemeldingskultur der spesielt korrigerende tilbakemeldinger var sjeldne (Slemmen, 2010:37). Det å være konkret på hva eleven skal gjøre for å bli bedre, er også det vanskeligste for læreren. Selv om det er åpenbart at mange elever ser selv hva som skal til for å bli bedre, er det mange som ikke vet hvordan de skal gjøre det, og som heller ikke bruker kommentarene til noe uten at læreren følger de opp (Dysthe, 2008:22). Analysen av Elevundersøkelsen 2008 viser til funn som tyder på at omtrent halvparten av alle elever oppgir at de får informasjon om hva de bør gjøre for å bli bedre i mange eller de fleste fagene (Slemmen, 2010:38). Det betyr jo også at omtrent halvparten sitter med følelsen at de *ikke* gjør det. Analysen viser at ungdomstrinnet og videregående har størst forbedringspotensial med hensyn til informative tilbakemeldinger (Slemmen, 2010:38). I Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007) sies det at lærere i altfor stor grad gjøre elevene oppmerksomme på feil og mangler, og at tilbakemeldinger oftest forteller elevene hva de ikke kan. Mange elever vil miste læringsmotivasjonen hvis de stadig vekk får høre hva de ikke kan, hva de ikke mestrer, hva de ikke får til (Engh, 2014:105). Dessuten gir negativ tilbakemelding ingen hjelp til hva elevene bør gjøre for å tilegne seg kunnskap de hittil har manglet. Det er derfor en viktig forskjell på tilbakemeldinger som peker bakover på det elevene har prestert, og framovermeldinger som peker framover mot målet og de prestasjoner som kan forventes.

Framovermeldinger definerer Smith (2009:31) som informasjon eleven får om fremtidig læring ut fra analyse av dokumentasjon om tidligere læring. Denne informasjonen skal besvare spørsmålet om hvor eleven skal videre i læringsprosessen mot et klart definert mål. Målet bør helst være av individuell karakter, slik at eleven lettere kan etablere et eierforhold til det (Smith, 2009:31). Det forutsetter både en aktiv og framoverretta lærer, men også aktive elever som er interessert og involvert i egen læreprosess. Smith (2009:31) understreker at det er avgjørende at eleven forstår språket læreren bruker og at eleven har tilstrekkelig forkunnskap å henge den nye informasjonen på, slik at han/hun ser mulighetene til videre læring og utvikling. På denne måten unngås misforståelser og forvirring, og framovermeldingene kan fremme fremtidig læring. Det er nødvendig at elevene har en klar

forståelse av det endelige målet, men om kun dette blir fokuset er det fare for at mange elever faller fra underveis fordi de mister følelsen av mestring (Smith, 2009:33).

Vygotskys begrepsbruk om mestring og mestringsmuligheter, som den aktuelle og proksimale sone, er et akseptert grunnlag for å basere tanker om framovermeldinger på (Engh, 2014:60). Den proksimale utviklingssone er den sonen som ligger utenfor det eleven allerede kan, men som eleven har mulighet for å lære det ved hjelp av en kompetent annen, for eksempel lærer. Dersom kommunikasjon og redskaper er innrettet på elevens nærmeste utviklingssone vil læring skje og desto større utvikling kan forekomme (Engh, 2014:41). Eleven vil da i en læreprosess bevege seg fra den aktuelle sonen til den nærmeste utviklingssonen der ny kunnskap og ny innsikt finnes. Framovermeldinger har best effekt når dette nivået oppfattes av lærer og lærer bruker språk og oppgaver slik at eleven får best mulig hjelp til å videreutvikle sin innsikt og kompetanse utover den aktuelle sonen (Engh, 2014:41). Både for skriftlig og muntlig vurdering gjelder det at fremovermeldinga må treffe problemområdet, eller det som har optimal effekt for videre læringsutbytte (Engh, 2014:108). Dersom eleven for eksempel har misforstått oppgaven, hjelper det lite å gi tilbakemelding på læringsstrategien (Engh, 2014:108).

Alexander (2000) skriver at muntlig respons sannsynlig har større effekt enn skriftlig respons fordi det blir enklere å unngå misforståelser og læreren kan bli bedre kjent med elevens bruk av læringsstrategier (Engh, 2014:68). Dette skyldes antakelig at autensiteten i kommunikasjonen øker, og at det er lettere å få til en dialog der eleven får anledning til å komme med egne vurderinger og si fra dersom lærerens vurdering ikke blir forstått. I en personlig samtale, eller det som kalles dialogisk interaksjon, bidrar gode relasjoner til at det blir lettere å skape motivasjon (Engh, 2014:108). Imidlertid gis skriftlig respons ofte da mange lærere kommenterer elevenes arbeider grundig. En må regne med at elever oftest leser det læreren har skrevet, men det er også en kjensgjerning at ikke alle gjør det (Engh, 2014:106). Det er også langt fra å la seg informere av lærerens kommentarer til å la dem resultere i mer effektive læringsstrategier eller bedre læring (Engh, 2014:107). Vurdering for læring betyr at vurderingen har som intensjon å skaffe informasjon som gjør undervisning og veiledning bedre, og som fremmer læring (Dysthe, 2008:17). Wiliam (2008) hevder at intensjon ikke er nok; læreren må faktisk bruke informasjonen om det skal kalles formativ vurdering: ”Vurdering fungerer formativt når informasjon om elevprestasjoner som en får gjennom vurdering, er tolket og brukt for å ta avgjørelser om neste steg i undervisningen eller

veiledningen som er bedre eller bedre overveid enn disse avgjørelsene ville vært om denne informasjonen manglet”. Utfordringen ligger derfor på to plan: Å innføre strategier og verktøy som gir lærere og elever god informasjon, og å bruke disse konstruktivt slik at informasjonen faktisk kan fungere formativt for eleven (Dysthe, 2008:17). Kommentarene må tilpasses eleven, ha god timing, altså at det ikke er for lenge til neste gang de kan benyttes, eleven må forstå tilbakemeldingene og de bør helst ikke være av allmenn karakter (Engh, 2014:107). Tilbakemeldinger til enhver elev bør vise til kvaliteten på hans/hennes arbeid etterfulgt av råd og veiledning om hvordan han/hun kan forbedre seg, uten at eleven blir sammenlignet med andre elever (Black og Wiliam, 1998:9)

2.1.6 Elevenes rett til deltakelse

Elevene har fått juridisk rett til å delta aktivt i undervisvurderingen gjennom læringsplakaten og forskrift til opplæringsloven (Engh, 2014:64). Læreren må derfor omdefinere noe av sin rolle ved å la elevene delta mer i vurderingen, men fortsatt under lærers kontroll (Engh, 2014:64). Det betyr derfor ikke at lærerens ansvar for å lede læreprosessene blir redusert fordi organiseringen fortsatt hviler hos læreren som gradvis må oppøve elevene til å mestre sine roller (Engh, 2014:64). En god leder er i stand til å utvikle gode relasjoner og kommunisere på en måte som inspirerer til videre arbeid, samtidig som han/hun modellerer kommunikasjonen i elevenes samarbeid (Engh, 2014:64-65). Dette kan innebære at lærer involverer elevene i ”nye” ansvarsområder og lar de bli aktive lærende i egen læreprosess. På denne måten utvikles relasjoner mellom lærer og elevene så vel som mellom elevene i kommunikasjon som sentrerer mot læring og vurdering. Utdanningsdirektoratets begrunnelse for å slippe elevene til som aktører i vurderingsarbeidet skyldes nok først og fremst forskningsresultater som viser at elevmedvirkning har positive effekter for læringsutbyttet (Engh 2014:76). Når elevene er aktivt involvert i vurderingsprosessen, styrkes ikke bare motivasjonen, men læringsutbyttet blir også bedre (Smith, 2009:36). John Hatties (2009) oppsummerende forskning støtter dette synet. Elevvurdering skal føre til faglig vekst og utvikling. Dette forutsetter bevisstgjøring om hva som skal læres og hvordan man skal lære det. Sammen med egenvurdering og kameratvurdering av hvor langt man har kommet i arbeidet og hva man bør gjøre videre, kan dette bidra til å styrke motivasjonen for læringsarbeidet, og effektivisere veien fram mot målet (Engh 2014:76).

2.1.7 Kameratvurdering

Trude Slemmen (2010:133) skriver at en kan – og bør – aktivere elevene som læringsressurs for hverandre. Dette går derfor utover egenvurdering og refleksjon rundt egen læring. Elever bør trenes i kameratvurdering både fordi det har en indre verdi for eleven selv, og fordi kameratvurdering kan hjelpe elevene til å trene sine ferdigheter i egenvurdering, skriver Black og Wiliam (2002). I *Prinsipper for opplæringen* i Kunnskapsløftet vektlegges et læringsmiljø som gir rom for samarbeid, dialog og demokratiske prosesser (KD 2006:32 i Slemmen 2010:133). Kameratvurderingens formål er å samarbeide omkring hverandres læringsprosesser.

Kameratvurdering vil si at elever gir hverandre konstruktiv tilbakemelding på bakgrunn av vurderingskriterier som er fastsatt på forhånd (Slemmen 2010:134). Det er derfor viktig at elevene har eierskap til kriteriene, slik at de vet hva de skal gi tilbakemeldingene ut fra. Kameratvurdering innebærer ikke at elevene setter karakterer på hverandres arbeid, men at de gir hverandre tilbakemeldinger. Tilbakemeldingene skal være konstruktive og peke framover, slik at elevene kan hjelpe hverandre med å utvikle seg. Et eksempel kan være å fortelle noe en likte ved arbeidet for deretter å gi råd eller forslag som er knyttet til kriteriene for elevenes videre utvikling (Slemmen 2010:134). Å hjelpe elevene til å snakke sammen om læring og gi tilbakemeldinger på hverandres arbeid kan bidra til at elevene lærer å reflektere rundt hva som er godt arbeid, og hva som det bør jobbes mer med. Elevene får ideer av hverandre og kan gi ideer til hverandre. Elevene lærer å jobbe sammen og ha tillit til hverandre ved å skape et felles vurderingsspråk, elevene lærer hva de skal se etter, og kan bli flinkere til å gi konstruktive tilbakemeldinger. Elevene kan bidra til å hjelpe hverandre å utvikle seg (Slemmen 2010:134). Kameratvurdering kan også være effektivt fordi læreren får tid til å observere og reflektere over hvilke prosesser som oppstår i klasserommet når elevene snakker sammen. Jo mer elevene opptrer som aktive medspillere og ”lærere”, og jo mer en som lærer opptrer som lærende, jo bedre vil læringen i klasserommet bli (Hattie 2009:25 i Slemmen 2010:134). Kameratvurdering er særlig verdifullt fordi mange elever lettere vil akseptere tilbakemeldinger som kommer fra medelever enn fra en lærer. Elevene lærer også selv når de påtar seg rollen som lærer. De blir aktive medspillere og tar i større grad ansvar for sin egen læring. Det at elevene lærer å gi tilbakemeldinger til hverandre, kan bidra til å fremme en klasseromskultur der det blir mer akseptabelt å bli vurdert, fordi det er noe som gjøres ofte. Elevene lærer også at vurdering er noe som hjelper dem til å lære bedre (Slemmen 2010:137).

Imidlertid er det ikke uproblematisk å gjennomføre kameratvurdering. Maktforskjeller i elevgruppa og utrygge relasjoner kan gjøre det vanskelig både å gi og ta i mot slik vurdering. Det kan være ukomfortabelt å skulle vurdere en medelev, spesielt hvis vurderingen ikke utelukkende er positiv. For at kameratvurdering skal ha en hensikt, forutsetter det et trygt klassemiljø der man ser verdien av å hjelpe hverandre i sine læreprosesser. Det er også viktig å ha en klar og tydelig ramme der lærer er en tydelig klasseleder. Når elever skal samarbeide og gi hverandre tilbakemeldinger, vil det være konstruktivt å gi råd og veiledning om hvordan de skal oppføre seg mot hverandre (Slemmen 2010:137). Det er ikke rom for å henge ut andre eller latterliggjøre medelevers arbeider. Fordi det kan være ubehagelig å bli vurdert av medelever, kan elevene bli usikre og defensive, og dermed heller ikke ha utbytte av kameratvurderingen. Lærers rolle i å skape et trygt rom i samhandling med å trene opp elevene til å gjøre gode kameratvurderinger er avgjørende. Det handler om å verdsette hva hverandre sier, gi sin fulle oppmerksomhet til medelever og eleven som skal vurderes, å følge nøye med, lytte, vise forståelse og generelt å hjelpe hverandre videre i læreprosessen. Denne typen arbeid kan føre til samarbeid, dialog, refleksjon rundt egen og andres læring. I tillegg kan det bidra til trygghet i klasserommet, en følelse av et fellesskap, mulighet til å hjelpe andre med å justere deres læreprosess samtidig som å justere sin egen, og det kan fremme motivasjon og læring fordi man vurderes av likesinnede.

Så langt er vurderingsfenomenet redegjort for, i tråd med føringene vurderingsforskriften legger etter endringene i 2007 og 2009. Den norske vurderingskulturen skal ikke lenger bestå av en rekke summative vurderinger med karakterer, men heller bidra til elevenes utvikling og læring. I dette inngår en formativ vurderingspraksis med fokus framover, på endring og forbedring. Læreres vurdering av elevene er derfor avgjørende, men vekt på deres tilbakemeldinger og framovermeldinger. Et nytt aspekt i vurderingsforskriften er også elevenes rett til deltakelse, for eksempel gjennom kameratvurdering. En begrensning i denne oppgaven er vurdering knyttet til muntlige framføringer i samfunnsfag. Muntlighet er spesielt viktig i samfunnsfag i tråd med fagets mandat om forberedelse til demokratisk deltagelse og medborgerskap, der muntlighet er avgjørende. I det følgende vil muntlighet legges frem og diskuteres, i samspill med tidligere forskning.

2.2 Muntlige ferdigheter

Muntlige ferdigheter er en av de fem grunnleggende ferdigheter som skal være del av undervisningen i alle fag på alle klassetrinn. Ferdighetene dreier seg om å mestre ulike sjangre som samtale, rollespill, debatt, argumentasjon og framføring (Svenkerud, 2013:1). Helt fra Normalplanene av 1939 og de senere læreplanene på 1900-tallet har prinsippet om elevaktivitet stått sentralt (Svenkerud, 2013:4). Dagens læreplan gir ikke metodiske føringer på samme måte som tidligere læreplaner har gjort, men de elevaktive arbeidsformene harmonerer med det sosialkonstruktivistiske perspektivet i K06 (Svenkerud, 2013:5). Muntlige ferdigheter er en forutsetning for utforskende samtaler der vi skaper og deler kunnskap med hverandre, og videre for livslang læring (Utdanningsdirektoratet, 2012). En må ha evnen til å anse hverandre som likeverdige samtalepartnere. Derfor handler det også om å ha respekt for hverandre. Muntlige ferdigheter handler dermed også om å ha forståelse for ulike syn, og evnen til å uttrykke uenighet på en saklig måte med respekt for andre oppfatninger (Utdanningsdirektoratet, 2006). Et flerstemmig klasserom er et rom der mange stemmer høres i demokratisk ånd (Jers, 2010:50). Muntlighet må utvikles og videreutvikles i skolen, både i relasjon til faglig og dagligdags kommunikasjon. I forhold til faglig kommunikasjon er det dermed mange ulike aspekter elevene skal kunne håndtere, alt fra å kunne gjenfortelle faktakunnskap til å drøfte mer komplekse tema og problemstillinger.

2.2.1 Muntlighet i samfunnsfag

Muntlige ferdigheter i samfunnsfag blir oppøvd i en prosess som begynner med refererende ytringer, ofte av personlig karakter, som utvikles til mer fagrelevante og fagspesifikke tankerekker med økende grad av argumentasjon, drøfting og presis bruk av fagbegrep (Utdanningsdirektoratet, 2006). Opplæringen i muntlighet i samfunnsfag innebærer å kunne forstå, beskrive, sammenlikne, analysere kilder og problemstillinger ved å bruke fakta, teorier, definisjoner og fagbegrep i innlegg, presentasjoner og meningsytringer. Videre handler det også om å lytte til, vurdere, gi respons på og videreutvikle innspill fra andre (*Læreplan i samfunnsfag*, 2006). For å kunne delta aktivt som demokratiske medborgere i samfunnet må elevene kunne uttrykke seg muntlig. Samfunnsfag er et muntlig fag blant annet fordi eksamensformen er muntlig og kompetansemål i læreplanen legger opp til muntlighet, og aktiv muntlig deltagelse er dermed helt sentralt i faget. Ambisjonen med muntlighet i samfunnsfaget er derfor at elevenes kunnskap og kompetanse skal utvikles i dialog og kommunikasjon med andre. Der er det ikke gitt, og kanskje heller ikke ønskelig, at elevene

nødvendigvis er enige med hverandre, men at de likevel kan føre en læringsrik dialog om ulike tema.

I forlengelse av dette, skriver Olga Dysthe (1999) at mening og forståelse ikke kan overføres fra en person til en annen, men at det oppstår i selve kommunikasjonssituasjonen, i samspillet mellom ulike stemmer som konfronterer hverandre og utvider forståelsen til den enkelte. Det er i dette spennet at ny innsikt og forståelse oppstår, da med forutsetning om at de utfordrer og påvirker hverandre, ikke bare eksisterer ved siden av hverandre (Dysthe, 1999). Dette er i tråd med det sosiokulturelle læringssynet der kunnskap blir konstruert gjennom samhandling. Interaksjon og samarbeid anses i dette læringssynet som grunnleggende for læring fordi individet alltid er situert, en del av en kontekst og et fellesskap, der ulike synspunkt er nødvendig for en helhetsforståelse (Dysthe, 1999). Skolens rolle i å utvikle disse ferdighetene hos elevene fremstår derfor som avgjørende, spesielt som en offentlig arena for diskusjon, drøfting og debatt. Skolen og klasserommet er kanskje det eneste stedet elevene har mulighet til å argumentere på en saklig måte for sine synspunkt eller si seg uenig med andre og resonnerer sammen og på denne måten utvikle ny kunnskap og kompetanse.

2.2.2 Muntlige framføringer

Svenkerud (2013:2) skriver at til tross for de omfattende målsettingene for muntlige ferdigheter viser undersøkelser at arbeidet med de muntlige ferdighetene i klasserommet er snevert og lite systematisk og bare omfatter deler av målene som er beskrevet i læreplanen. Resultatet i hennes studie viser at arbeidet med muntlige ferdigheter hovedsakelig består i elevframføringer, som er en relativt fri og elevaktiv arbeidsform. Hertzberg (2003) og Svenkerud, Hertzberg og Klette (2012) fant det samme. Andre sjangere forekommer sjelden og det er nesten ingen undervisning om muntlighet (Svenkerud, 2013:3). Muntlige framføringer er oftest organisert som gruppearbeid der elevene jobber relativt selvstendig i grupper for så å framføre for klassen og læreren (Svenkerud, 2013:3). Arbeidet med framføringene varierer med hensyn til varighet og kvalitet, fra korte, mer spontane framlegg på få minutter til prosjekter elevene arbeider med over flere dager (Svenkerud, 2013:3). I stedet for å bli presentert for et kunnskapsinnhold må elevene oppdage eller konstruere innholdet selv (Svenkerud, 2013:4). Elevene gis et stort ansvar for arbeidsprosessen der selvstendig utprøving er en viktig komponent (Svenkerud, 2013:1).

2.2.3 Lærerenrollen

I Norge peker flere forskere (Dale & Wærness (2003), Grønmo, Bergem, Kjærnsli, Lie og Turmo (2004), Klette et.al. (2008)) på at elevaktive arbeidsformer kan føre til en tilbaketrukket lærerrolle der læringsarbeidet overlates til elevene. En slik distansert lærerrolle kan gjøre at læringsarbeidet blir ustrukturert, særlig for elever med svake lærerforutsetninger og for elever som ikke har mulighet til å få hjelp hjemmefra (Svenkerud, 2013:5). Senere års forskning indikerer at slike elevaktive arbeidsformer kan favorisere elever som har tett oppfølging fra foreldrene (Svenkerud, 2013:1). Samtidig har det fra kognitiv psykologi vært reist kritiske synspunkter på læringsformer som overlater for stor del av læringsarbeidet til elevene (Svenkerud, 2013:5). Kritikken har spesielt vært rettet mot en sosialkonstruktivistisk tradisjon der kunnskap som en kontekstuavhengig størrelse er neglisjert til fordel for kunnskap som sosialt konstruert, og der konstruksjonen av kunnskapen overlates til elevene uten tilstrekkelig støtte og veiledning fra lærerne (Svenkerud, 2013:5). Kritiske synspunkter har også kommet fra *cognitive load theory*. Ifølge denne teorien setter våre kognitive strukturer begrensninger for oss når vi står overfor komplekse oppgaver, og elevaktive metoder som undersøkende læring og problembasert læring krever mye av arbeidsminnet (Svenkerud, 2013:5). Arbeidsminnet kan bare i begrenset grad holde på informasjon, og når både innholdet og prosessene skal finnes og ledes av den lærende selv, kan kompleksiteten i oppgavene bli overveldende og resultere i svakt læringsutbytte (Svenkerud, 2013:5). Lærers rolle som veileder er derfor helt avgjørende: med kyndig veiledning kan kapasitet fra arbeidsminnet frigjøres og læringen som følge bli mer effektiv (Svenkerud, 2013:5).

2.2.4 Forutsetninger og tilrettelegging

Svennevig, Tønnesson, Svenkerud og Klette (2012) viser til en rekke studier som har hatt ulike elementer og aspekter ved muntlige fremføringer i seg, slik som studier av elevers talevegring, som har vist at en stor andel elever har problemer med å prestere noe muntlig. Slike studier viser at elevpresentasjoner er langt fra uproblematisk når det kommer til individuelle behov og begrensninger. Noen elever trenger mer tilrettelegging enn andre, på samme måte som at dyslektikere trenger tilpasninger i skriftlig arbeid. Jers (2010:103) skriver at mange elever opplever at skolens norm er å prate mer hele tiden, men at ingen lærere sier noe om hva det betyr eller hva det innebærer. Samtidig kan både det å være pratsom og å være taus være omgitt av negative konnotasjoner og dessuten kan det bli stigmatiserende (Jers, 2010:103). Trygghet i klasserommet kan være en avgjørende faktor fordi i muntlige framføringer er elevene svært eksponert, spesielt dersom respons gis rett i etterkant. Elevene

kan oppleve å befinne seg i en utsatt posisjon som kan være ukomfortabel og gjøre dem usikre. Måten lærer og eventuelt medelever ordlegger seg på, i tillegg til klassemiljø, er viktige faktorer.

2.2.5 Læringsutbyttet

Svenkerud (2013:9) spør dermed hva elevene lærer av å arbeide med muntlige framføringer. Hun skriver at elevene som deltok i hennes undersøkelse først og fremst nevner faktorer som kan knyttes til hvordan de gjennomfører framføringene som svar på hva de har lært om muntlige ferdigheter, slik som å snakke høyere eller tydeligere, ikke snakke så fort, ikke lese fra manus og ”ikke stå som en slapp potet”. Elevsvarene dreier seg i første rekke om stemmebruk, kroppsholdning, gester og blikkontakt (Svenkerud, 2013:9). Elevene trekker også fram at de må kunne hovedtrekkene i det de skal si så de ikke glemmer og stopper opp, og at de må vise at de har interesse for stoffet (Svenkerud, 2013:9). Svennevig m.fl. (2012:3) skriver at det ofte er et problem i skolen å få elever til å vise engasjement i sine framføringer fordi de ofte må presentere noe de faktisk ikke er eller blir interessert i. Generelt er elevene opptatt av, eller idealet er, å framstå som frie og sikre talere, og mange øver seg på framføringene hjemme. De har få eksempler på hva de har lært og få svar på hva de trenger mer kunnskap om. Det kan være et uttrykk for elevenes begrensede innsikt i kunnskapsområdet for muntlige ferdigheter, men også for at de mangler et begrepsapparat for å formidle hva de kan (Svenkerud, 2013:1). Elevenes vektlegging på kunnskap handler først og fremst om hvordan de selv framstår i rollen som framførere (Svenkerud, 2013:11). Penne (2006), Lyng (2004) og Løvlands (2006) studier viser at elevframføringenes form og innhold varierer med lærerens kompetanse og de ulike kulturene for framføring i klasserommene. Penne (2006) fant videre i sin doktoravhandling, hvor hun fulgte tre klasser, store forskjeller mellom to av klassene. I den ene klassen (Byskolen) liker elevene å stå fram foran klassen med muntlige presentasjoner, men de utfordres i liten grad på det faglige innholdet. I den andre klassen (Drabantbyskolen) er mange elever nervøse i den muntlige situasjonen, men gjennom lærerens systematiske undervisning vokser elevene seg inn i rollene og utvikler egen kompetanse muntlig (Svenkerud, 2013:3). Lærers didaktiske tilnærming kan derfor være avgjørende for utbyttet av de muntlige framføringene.

2.2.6 Mottakerperspektivet

Svenkerud (2013:11) skriver at elevene i undersøkelsen i liten grad uttrykker bevissthet om sin egen og andres rolle som tilhørere. De er høflig solidariske mot hverandre, men ikke

nødvendigvis interesserte, helt i overensstemmelse med funn i Palmér's studie av elever på yrkesfag i videregående skole i Sverige, der elevene ikke viste noen interesse for hva medelevene hadde å si (Palmér, 2008:101). Etter at opplæring i muntlighet beskrives som muntlige ferdigheter i K06 innebærer dette også rollen som tilhører når andre fremfører i egenskapen å lytte. Rygg (2010) analyserer elevframføringer i et mottakerperspektiv, basert på datamateriale fra Svennevig (2012). Hun viser hvordan elevene står i en situasjon med et dobbelt publikum, og hvordan balansen mellom å formidle både til læreren og til elevene samtidig preger innhold og form i foredragene (Svennevig, 2012:5). På en side skal elevene vise lærer hva de har tilegnet seg av kunnskap og kunne formidle det på en fruktbar måte, samtidig som at de skal henvende seg til medelevene som ikke sitter med samme kunnskapsbase og derfor må fanges på en annen måte i den grad det er mulig. Å inkludere medelevene kan derfor være fruktbart. Dette er i tråd med endringene i forskriften fra 2009 der elevene selv skal ta større del i vurderingsarbeidet, for eksempel gjennom egenvurdering og kameratvurdering.

2.2.7 Vurdering av muntlige framføringer

Et relatert felt som Svennevig m.fl. (2012) viser til er studier av læreres tilbakemeldingspraksis på muntlige framføringer. Richard J. Haber og Lorelei Lingard (2001) viser for eksempel hvordan mangelen på et felles fagspråk om muntlighet fører til at studentene ikke får utbytte av lærernes tilbakemeldinger. De gjennomførte imidlertid sine observasjoner og intervjuer på University of California, San Francisco, med 12 deltagende studenter og 14 deltagende lærere. Funnene kan derfor ikke direkte overføres til norske klasserom, men kan belyse noen problemområder. De fant at lærere og studenter har ulike oppfatninger av hva hensikten med muntlige framføringer er og at dette gir utslag i studentenes prestasjoner. De skriver at studentene beskrev presentasjoner som regelbaserte, datalagringsaktiviteter som er styrt av orden og struktur. Lærerne derimot tilnærmet seg studentpresentasjoner som en fleksibel måte å kommunisere på.

Haber og Lingard (2001) hevder at studenter lærer hvordan å fremføre gjennom prøve-og-feile-metoden snarere enn gjennom opplæring i retoriske modeller. Det kan forsinke utviklingen av effektive kommunikasjonsferdigheter. Viktigst, skriver de, er lærers tilbakemeldinger til elevene som har stor effekt og kan ha stort utslag på hva elevene lærer og hvordan de lærer det (Haber & Lingard, 2001). Hertzberg (2003), Løvland (2006), Penne og Hertzberg (2008) og Svennevig m.fl. (2012) sine undersøkelser viser at lærernes

tilbakemeldinger etter framføringene gjennomgående er positive, korte og generelle, og der det gis tilbakemeldinger er disse ofte mer orientert mot innholdet i det som presenteres enn mot den muntlige ferdigheten i seg selv (Svenkerud, 2013:3). Elevene kan ha utbytte av slike tilbakemeldinger, men framovermeldingene ser derfor ut til å utgå. Dette er ikke i tråd med et vurdering for læring-perspektiv og heller ikke vurderingsforskriften. Hovedformålet med vurdering og fokus på muntlige ferdigheter i skolen er at elevene skal lære mer. Da er elevenes motivasjon for faget helt avgjørende.

2.3 Motivasjon som drivkraft

Terje Manger (2012:6) skriver at hvis vi skal forstå læring i skolen, må vi ha kunnskap om elevenes motivasjon fordi motivasjon er en svært viktig drivkraft i læringen. Motivasjon kan betraktes som en tilstand som forårsaker aktivitet hos individet, styrer aktiviteten i bestemte retninger og holder den ved like (Manger, 2012:14). Skoleelever som er motiverte fortsetter å jobbe selv om de ikke trenger det. Den motiverte eleven trives med faget, og denne trivselen skaper gode forutsetninger for læring (Manger, 2012:14). Derfor er det sjelden vi finner elever som presterer bra uten at de er sterkt motiverte, skriver Manger (2012:6). I

Kunnskapsløftets *Prinsipper for opplæringa* defineres motiverte elever som elever som har lyst til å lære, som holder ut lenger, som er nysgjerrige og viser evne til å arbeide målretta (Utdanningsdirektoratet, 2006). Manger (2012:13) skriver imidlertid at skoleprestasjoner skyldes komplekse forhold, og en bør ikke forenkle kompleksiteten ved å utelukkende fokusere på at én eller noen få faktorer er årsak til gode prestasjoner. Likevel viser en rekke studier at det er en gjensidig sammenheng mellom motivasjon og skoleprestasjoner: når motivasjonen øker, øker prestasjonene, og omvendt (Manger, 2012:13).

2.3.1 Den gode læreren

Den gode læreren kan styrke denne sammenhengen. Hattie (2009) fant, da han analyserte resultatene fra 800 metaanalyser, at hele 30 prosent av den statistiske variasjonen i elevenes prestasjoner forklares ved å se på lærerne elevene har (Manger, 2012:13). Han skriver derfor at det lærerne kan, gjør og oppmerksomheten de gir, er kraftfulle kilder til læring hos elevene (Manger, 2012:13). Samtidig skriver Hattie (2009) at det ofte skal mindre anstrengelse til fra en lærer for å demotivere elevene enn for å motivere dem (Manger, 2012:9). Lærer må derfor være bevisst på sin rolle i klasserommet. Lærer må kunne balansere relasjoner, klasseledelse og fagdidaktisk kompetanse, i tillegg til å ”være der” for elevene og vise et personlig

engasjement. Støtte, veiledning og høye, men realistiske forventninger fra lærer har betydning for elevene. En autoritativ lærer, i motsetning til den autoritære eller den ettergivende læreren, har god evne til å styre og ha kontroll over det elevene foretar seg. Samtidig vil han/hun være i stand til å etablere og opprettholde en varm og støttende relasjon til elevene, også til dem som viser problematferd, lav motivasjon og lærevansker (Manger, 2012:12). Lærere som utøver en slik oppdragerstil, har store muligheter til å ha positiv innflytelse på utvikling av barn og unges motivasjon (Manger, 2012:12). I Hatties (2009) analyse av samspillet mellom elevene og lærerne er lærernes evne til å rose og belønne prestasjoner, deres evne til å identifisere hva elevene bør jobbe med, og deres evne til å knytte tilbakemeldingene til de små, men viktige trinnene i læringsprosessen viktige (Manger, 2012:13). Vurdering og veiledning skal være med på å styrke motivasjonen for videre læring, og opplæringa skal medvirke til å gjøre elevene bevisst på hva de har lært og hva de må lære for å nå kompetansemåla (Utdanningsdirektoratet, 2006). Dette er i tråd med hovedprinsippene i vurdering for læring.

2.3.2 Mestring

Ifølge sosial-kognitiv teori er en elevs direkte erfaringer med å mestre oppgaver den mest betydningsfulle kilden til forventning om mestring. Det er derfor viktig at alle elever får hjelp med å sette seg delmål for skolearbeidet (Manger, 2012:36). Elevene må få mulighet til å løse oppgaver som ligger litt over det nivået de har løst oppgaver på fra før, slik at det ikke er for lett eller for vanskelig, i tråd med den proksimale utviklingszone. Lærere som gir elevene utfordrende oppgaver og som har tro på at elevene kan klare det, bygger opp deres kompetanse (Manger, 2012:36). Mestringsopplevelser styrker evnen til å holde ut i medgang og motgang (Utdanningsdirektoratet, 2006).

2.3.3 Gode relasjoner

Det er samtidig ikke slik at motivasjon automatisk fører til økt læring. Det er mange andre faktorer som også har innvirkning på om elever har høy eller lav motivasjon for skolearbeidet, slik som familieforhold, vennekrets eller nabolag, i tillegg til en viss porsjon talent (Manger, 2012:8). Elevens oppfatning av seg selv som lærende er derfor også avgjørende for motivasjon, for eksempel om han/hun har tro på å lykkes eller angst for å mislykkes. I skolen er det derfor viktig å finne ut når elevenes motivasjon er på topp, og likeledes når den er lav. Manger (2012:9) trekker frem om årsakene kan være gode eller dårlige resultater på prøver, mye eller lite feedback på elevprestasjoner, ydmykelse og oppmuntring i klassen, interessant

eller lite engasjerende undervisning, eller godt klassemiljø versus konflikter med lærere og klassekamerater. Klassedynamikk- og relasjoner er svært viktig for motivasjon. Det handler om å bygge gode relasjoner i klasserommet, at klasserommet er en støttende arena med høyde for å gi ros og konstruktive tilbakemeldinger, i tillegg til god faglig kompetanse hos lærer som er positiv til elevenes utvikling og skolearbeid.

2.3.4 Indre og ytre motivasjon

I motivasjonspsykologien er det vanlig å skille mellom ytre og indre motivasjon. Indre motivasjon handler om interesse for en aktivitet, mens ytre motivasjon handler om aktivitetens instrumentelle verdi (Manger, 2012:14). Motivasjon kan også komme av andre faktorer, slik som forhåpninger om ros, gode karakterer eller andre belønninger, men disse har først og fremst rot i forhold som ligger utenfor selve aktiviteten (Manger, 2012:14). Indre motivasjon, eller egenmotivasjon, har derimot rot i egenskaper ved selve aktiviteten fordi den appellerer til nysgjerrigheten, utfordrer eller skaper glede, og eleven tar da lettere initiativ til å lære uten å være avhengig av konstant oppmuntring (Manger, 2012:15). Dersom eleven er motivert av ytre faktorer vil belønningen ha større påvirkningskraft enn selve aktiviteten. Men skillet mellom indre og ytre motivasjon er ikke vanntett, for eksempel fordi den indre motivasjonen ofte er et resultat av tidligere ytre motivasjon. For eksempel kan oppmuntring fra en lærer få eleven til å løse flere matematikkoppgaver, men etter hvert vil eleven gjøre dette mer og mer ut fra interesse og glede (Manger, 2012:15).

Videre har bruk av ytre motivasjon skapt debatt, og det er blitt stilt spørsmål ved om skolen skal fremme denne formen for motivasjon (Manger, 2012:16). For eksempel bruker mange lærere ytre belønninger for å få elevene til å gjøre bestemte oppgaver fordi de kanskje ikke er indre motiverte (Slemmen, 2010:70). Bruner (1970) antar at når skolekarakterer blir brukt som erstatning for den indre belønning som ligger i gleden ved læring, er det mulig at læringen vil svekkes så snart det ikke lenger blir brukt karakterer (Manger, 2012:16). Ytre belønning kan i så måte svekke læring og fremme pugging, kun for å oppnå god karakter. En klasseromskultur som fokuserer mye på karakterer og sammenligning av elevenes resultater i klassen, kan føre til at elevene ser etter den letteste veien til å få den beste karakteren i stedet for å ta hensyn til egne læringsbehov (Slemmen, 2010:70). Manger (2012:16) skriver at en derfor ikke bør bruke ytre belønning ukritisk når aktiviteten i seg selv er belønning god nok. I en atferdspsykologisk tilnærming, eller innen behaviorismen, er belønning et sentralt begrep. Lærere belønner mer eller mindre systematisk ønsket atferd gjennom ros, anerkjennelse og

materielle goder (Manger, 2012:19). Samtidig belønner lærere også mange former for uønsket atferd, kanskje uten å være klar over det, gjennom å gi slik atferd oppmerksomhet uten å tilby tilsvarende oppmerksomhet når elevene gjør det læreren vil at de skal gjøre (Manger, 2012:19). Atferdsteoretikere eller behavioristene vektlegger at elevene lærer ved hjelp av konsekvensene av handlingene deres. Hvis en handling, slik som arbeid med et skolefag, fører til et vellykket resultat, er sjansen større for at denne handlingen vil bli gjentatt (Manger, 2012:19). Samtidig kan en slik type forsterkning føre til at elevene utvikler vaner om å handle på bestemte måter, for eksempel at pugging vil føre til et vellykket resultat forsterket av en god karakter, og derfor vil slik handling gjenta seg. Dersom den ytre motivasjonen er belønninger som ros og tilbakemeldinger kan dette imidlertid øke følelsen av å mestre og den indre motivasjonen vil som følge styrkes (Slemmen, 2010:70). Manger (2012:18) skriver derfor at dette ikke er ensbetydende med at ytre motivasjon ikke skal brukes i skolen, men at det heller bør være en balanse mellom ytre og indre motivasjon. Det er avgjørende hvor eleven befinner seg i læreprosessen og personlige egenskaper ved eleven. Når en elev er nybegynner eller er vant til å mislykkes, vil det ofte være urealistisk å forvente at den indre motivasjonen er tilstrekkelig garanti for læring (Manger, 2012:18). Ytre motivasjon kan dermed være nøkkelen til at elevene får interesse for skolearbeidet, og bør derfor brukes i skolen, men ikke gjennom kontrollerende utsagn (Manger, 2012:18).

2.3.5 Anerkjennelse og selvoppfatning

I forlengelse av det er ifølge Weiner (1990) belønninger som blir oppfattet som forsøk på å kontrollere atferden ikke effektive, mens belønninger som gir informasjon om atferd derimot fremmer læring (Manger, 2012:17). Informerende utsagn kan bidra til at eleven opplever at en lykkes på grunn av noe ved en selv, slik som evner, arbeidsinnsats eller en lur måte å løse oppgaven på, en god strategi. Slike opplevelser gir en økende følelse av kompetanse og dermed større motivasjon for å oppleve lignende følelser igjen (Manger, 2012:17). Derfor har det svært stor betydning hva slags tilbakemeldinger lærer gir til elevene, hvordan de gis og hva de har fokus på. Godt gjennomtenkte tilbakemeldinger som fokuserer på områder eleven faktisk kan gjøre noe med og likeledes positive sider ved elevens prestasjon kan vise seg å fremme læring. Maslows behovshierarki er kanskje den mest kjente og brukte humanistiske teori om motivasjon, der særlig behovet for anerkjennelse og selvverd er viktig (Manger, 2012:20). Mennesker har et grunnleggende behov for å oppleve seg selv som kompetente i egne og andres øyne. En elev som ut fra sine egne forutsetninger ikke mestrer skolens oppgaver og ikke får positive tilbakemeldinger fra lærere og medelever, får ikke tilfredsstilt

dette behovet (Manger, 2012:21). Ifølge den humanistiske teori er det derfor viktig at skolen bidrar til å ivareta elevenes grunnleggende behov, og ekstra viktig er det at de blir veiledet gjennom aktiviteter som får dem til å oppleve at de realiserer seg selv (Manger, 2012:21). Det er også viktig at elevene blir møtt med konstruktive tilbakemeldinger og respekt basert på synlig framgang, fordi dette tilfredsstiller deres behov for anerkjennelse og positiv selvoppfatning (Manger, 2012:28).

2.3.6 Samspillet mellom vurdering og motivasjon

Kari Smith (2009:23) skriver at samspillet mellom vurdering og motivasjon har stor betydning for elevenes læringsprosesser og læringsutbytte. Samspillet mellom vurdering og motivasjon kan være konstruktivt på den måten at vurderingen eleven erfarer i løpet av læringsprosessen styrker motivasjonen for læring på et kognitivt så vel som på et affektivt nivå. Samtidig kan vurderingen eleven erfarer lett bli destruktiv og ødelegge motivasjonen for ytterlig innsats og læring. Det ligger innenfor lærerens profesjonelle ansvar å prøve å komme frem til det optimale samspillet mellom vurdering og motivasjon, noe som krever høy kompetanse i vurdering hos læreren (Smith, 2009:23). Vurdering, slik det blir belyst i Smiths kapittel, handler om kommunikasjonen som finner sted mellom den som vurderer og den som lærer i løpet av læringsprosessen og ved endt læringsprosess (Smith, 2009:24). Smith skriver derfor med utgangspunkt i formativ vurdering. Grunnen til det, skriver hun, er at det viser seg at det er denne formen for vurdering som hjelper eleven til å finne motivasjon til å komme videre i læringsprosessen (Smith, 2009:25). I tillegg understreker hun at vurdering bør foretas med en profesjonell ydmykhet fordi den ikke presenterer en absolutt bedømmelse av elevenes læring, men er resultatet av en forståelse lærer har dannet seg basert på den informasjonen som er samlet inn (Smith, 2009:24). I lys av dokumentasjonen trekkes slutninger som blir oversatt til ord eller tall, som så blir lagt frem for eleven. Måten vi presenterer vurderingen på for eleven, er den som har størst betydning i samspillet mellom vurdering og motivasjon (Smith, 2009:24).

2.3.7 Dialogens betydning

Synet som legges frem i Smiths kapittel er at det ikke nødvendigvis er prøvene i seg selv som virker destruktivt på elevenes motivasjon for læring, men at det heller er den bruken som blir gjort av resultatet den enkelte elev får på prøven (Smith, 2009:29). Om resultatet, karakteren, blir stående som en isolert sluttvurdering uten noen form for viderebehandling på et individuelt nivå mellom lærer og elev, vil vurderingen bygge opp en ødeleggende effekt på

elevenes læring, og da særlig for elever som ikke hører til gruppen med høyest prøveresultat (Smith, 2009:30). Det er på grasrotnivå i møtet mellom lærer og elev at endringer kan skje og motivasjon for læring kan styrkes (Smith, 2009:30). Den sosiokulturelle tilnærmingen er relevant fordi hovedvekten til menneskelig motivasjon legges på den sosiale samhandlingen som individet er den del av. Dette innebærer at vi ikke kan forstå skoleelevens motivasjon for for eksempel samfunnsfag uten å samtidig forstå den rolle språket og kulturen i de sosiale omgivelsene spiller (Manger, 2012:22). Vygotsky var opptatt av hva elever, lærere og medelever gjør sammen for å fremme læring og utvikling, og ifølge Strandberg (2008) er dialogen mellom lærere og elever og deres felles aktiviteter avgjørende for motivasjon (Manger, 2012:22). Det er i tråd med den sosiokulturelle læringsteoriens fokus på språket og hvordan språket er et avgjørende redskap for å kunne forstå og mestre. Dialogen beskrives som noe som bølger frem og tilbake mellom ulike deltagere, og i dialogen kan ulikheter komme frem, men likeledes overvinnes disse, og de gjensidige bidragene gir grunnlag for videre motivasjon og læring. Tilgangen til andre mennesker er dermed den mest kraftfulle kilden til læring (Manger, 2012:22).

Kommunikasjonen som finner sted mellom partene, oftest lærer og elev, men også mellom elever, er vanligst i form av tilbakemeldinger og framovermeldinger (Smith, 2009:30). Tilbakemeldingene refererer tilbake til arbeid som allerede er gjort, der framovermeldingene skal drive elevene videre i læreprosessen ved å sette opp framtidige mål. I praksis betyr det at den optimale vurderingen er individuell og tar utgangspunkt i den enkelte elevs ståsted, og at det blir laget en spesiell læringskurve for hver elev med utfordringer tilpasset han/henne (Smith, 2009:32). Det finnes ikke en standardkurve alle elever kan følge. Målet må derfor være at alle elever, uavhengig av nåværende nivå, har en stigende læringskurve. Det er det som skaper motivasjon, men det er også her lærerens pedagogiske vurderingskompetanse blir utfordret (Smith, 2009:32).

2.4 Sammenfatning av kapitlet

I dette kapitlet har fokus vært på den reviderte vurderingsforskriftens føringer på læreres vurderingspraksis, men vekt på formativ vurdering, eller vurdering for læring. I dette inngår også elevenes rett til deltakelse gjennom for eksempel kameratvurdering. Grunnen til de nye fokusområdene er forskning som viser at vurderingspraksisen i Norge ikke har ført til et større læringsutbytte hos elevene. Endringene i vurderingsforskriften fra 2007 og 2009 viser til at

vurdering skal føre til både mer læring og motivasjon for elevene, og at det utelukkende er formativ vurdering som bidrar til dette. Fokus skal være framover mot utvikling og forbedring. Slemmen (2010) lister opp en rekke veiledende prinsipper for vurdering for læring. Ifølge Hattie (2009) vil elevenes læring bli optimal dersom læringsmålene er synlige og forståelige for elevene, og elevenes læring og utvikling er synlig for lærer (Slemmen, 2010:87). De veiledende prinsippene handler om å gjøre læringen mer synlig i klasserommet både for lærer og elevene, i tråd med vurderingsforskriften (Slemmen, 2010:87). Prinsippene oppsummerer aspektene ved vurdering som er lagt frem i dette teorikapittelet, samtidig som at de er en inngang til den følgende analysen.

Et av prinsippene er at lærer bør planlegge for læring, ikke aktivitet. Da sees vurderingen som en del av undervisningen og vurdering for og vurdering av læring sees i sammenheng. I dette arbeidet må lærer bruke tydelige mål, spesielt fordi vi har målrelatert vurdering i Norge. All vurdering skal knyttes til mål som er forankret i læreplanenes kompetansemål i Kunnskapsløftet. Et viktig poeng er å dele målene med elevene og øve elevene opp til å definere egne læringsmål. Derfor bør lærer bruke vurderingskriterier som viser vei. Her kan også elevene inkluderes i å definere kriterier. Et annet prinsipp handler om å gi elevene mulighet til å få eierskap over sin egen læring. Det er her elevmedvirkning, i form av kameratvurdering, kommer inn. Dette er i tråd med tanken om å aktivere elevene som læringsressurs for hverandre.

Et siste prinsipp handler om å gi konstruktive tilbakemeldinger. Tilbakemeldinger til enhver elev bør vise til kvaliteten på hans eller hennes arbeid etterfulgt av råd og veiledning om hvordan han eller hun kan forbedre seg, uten at eleven blir sammenlignet med andre elever (Slemmen, 2010:114). Konstruktive tilbakemeldinger kan hjelpe elevene til å få oversikt over sin egen læring (Slemmen, 2010:114). Tilbakemeldingene som er relatert til læringsmål og som gis fortløpende, vil ha størst effekt på elevenes læring (Slemmen, 2010:115). Karakterer brukes i større grad med det formål å sortere og sertifisere, en form for kontroll. Når elever er involvert i sine egne vurderinger og vet hva de blir vurdert etter, blir ”feil” også en slags tilbakemelding de kan bruke med det formål å forbedre seg (Slemmen, 2010:115). ”Feil” betyr at man ikke har nådd de kriteriene som er fastsatt for et læringsmål. Når dette blir gitt tilbakemelding på ved hjelp av karakterer, vil sjansen for at elevene vet hva de skal gjøre for å forbedre seg være mindre (Slemmen, 2010:115). Samtidig kan bruken av karakterer som belønning og straff skade elevenes indre motivasjon fordi deres ytre motivasjon blir

oppmuntret (Slemmen, 2010:115). På ungdomstrinnet vil karakterer være en viktig del av de tilbakemeldingene elevene får. For at elevene skal kunne vite hva som kjennetegner de ulike karakterene, vil det være nyttig å knytte kriterier til de ulike karakternivåene (Slemmen, 2010:115). Ved å gjøre dette kan elevenes forståelse for hva som må gjøres for å oppnå en karakter, styrkes. De vil i større grad forstå hvorfor de har fått en karakter, og hva som må gjøres for at de skal forbedre seg (Slemmen, 2010:115).

Undersøkelser viser at det er de daglige tilbakemeldingene som gis i klasserommet når elevene jobber med en oppgave, som har størst effekt på læring (Slemmen, 2010:115). Framovermeldinger sier noe om hvor elevene er og skal i sin læringsprosess (Slemmen, 2010:115). Dette relateres til tretrinnsprosessen: ”hvor skal jeg (mål og kriterier), hvor er jeg (relatert til målene og kriteriene), og hva er neste skritt?”. Framovermeldinger som er relatert til læringsmål og som peker fremover er nedfelt i kapittel 3 i forskrift til opplæringsloven (Slemmen, 2010:116). Underveisvurderingen skal inneholde grunnlagt informasjon om kompetansen til eleven og skal gis som meldinger med sikte på faglig utvikling (Slemmen, 2010:116).

I tillegg til at tilbakemeldingene skal være faglig relevante, bør de også være realistiske og peke på hva elevene mestrer og kan mestre. Dette vil bidra til at elevene i større grad får et reelt bilde av sin egen kompetanse (Slemmen, 2010:116). Dersom elevene ikke får et realistisk bilde av sin egen mestring, vil de kunne oppleve skuffelse og motgang den dagen de får tilbakemeldinger som forteller dem at de har et forbedringspotensial, noe alle elever i grunn har (Slemmen, 2010:116). For mye ros vil heller ikke ha en læringsfremmende funksjon og kan gå utover elevenes evne til å vurdere seg selv. Det gjelder å finne en balanse mellom motivasjon og destruktivitet fordi ros i seg selv ikke inneholder læringsrelatert informasjon som kan hjelpe eleven til å forbedre seg (Slemmen, 2010:116). Tilbakemeldinger kan gis på ulike tidspunkt: når elevene jobber med en oppgave, når elevene er ferdig med en oppgave, eller når elevene har levert en oppgave som er grunnlag for en oppsummerende vurdering for en periode. Uavhengig av tidspunkt er hovedintensjonen med å gi tilbakemeldinger og framovermeldinger til elevene å gjøre læringen mer oversiktlig (Slemmen, 2010:117).

Med disse prinsippene antyder Slemmen at det ikke er mengden dokumentasjon som skal være i fokus, men kvaliteten på den og kvaliteten på de tilbakemeldingene som gis. De bør

være nøye gjennomtenkt og tilpasset elevene. Hun hevder at kvaliteten på elevenes læring kan styrkes dersom lærer setter fokus på vurdering for læring. Elevene motiveres da underveis ved hjelp av spørsmål og konstruktive tilbakemeldinger (Slemmen, 2010:175). Dette er i tråd med perspektivet om vurdering for læring. I analysekapittelet vil datamaterialet undersøkelsen baseres på legges frem, diskuteres og analyseres, i samhandling med teorien lagt frem i dette kapittelet. I det følgende kapittelet vil metoder og framgangsmåter redegjøres for.

3 Metode og materiale

Metode kommer fra det greske *methodos* som betyr ”å følge en bestemt vei mot et mål” (Fiske, 2014:43). I dette kapittelet vil jeg redegjøre for mitt forskningsdesign, forskningsprosessen og min rolle som forsker, med utgangspunkt i Joseph A. Maxwell (1996) sin interaktive modell om kvalitativ forskning. Hensikten med dette kapittelet er å belyse hvordan jeg har gått frem for å kunne svare på min problemstilling på best mulig måte. Jeg vil legge frem og begrunne valgene jeg har gjort underveis, med mål om gjennomsiktighet og diskusjon rundt valgene og fremgangsmåter i kvalitativ forskning.

3.1 Maxwells interaktive modell

I utformingen av metode og materiale har jeg tatt utgangspunkt i Joseph A. Maxwell (1996) sin interaktive modell om kvalitativ forskning bestående av fem ulike komponenter: ”goals” (hensikten med studien), ”conceptual framework” (teoretisk rammeverk), ”research questions” (utforming av forskningsspørsmål), ”methods” (valg av metode” og ”validity” (validitet). Komponentene om ”conceptual framework”, eller teoretisk rammeverk, vil ikke bli diskutert i stor grad her, men er heller lagt frem i teorikapittelet i oppgaven. Hensikten med Maxwells modell er at den tar hensyn til de forskjellige komponentene i den kvalitative forskningsprosessen og hvordan de påvirker hverandre. Poenget er at et valg eller en beslutning omkring forskningsdesignet vil ha innvirkning på de andre komponentene. Et forskningsdesign er en overordnet plan for hvordan en undersøkelse skal gjennomføres. Komponentene påvirker hverandre, de er ikke lineære, og modellen får fram at designet utvikler seg underveis i prosessen.

3.2 Hensikten med studien

Den første komponenten i modellen handler om hensikten eller målsettingen med studien og hvilke forhold som skal belyses i undersøkelsen. Spørsmålet en kan stille seg er hva man faktisk ønsker å forstå. Som fremtidig lærer ønsket jeg å undersøke noe som står svært sentralt i skolehverdagen innenfor et felt som kan være utfordrende, i tillegg til noe jeg var nysgjerrig på. Jeg ønsket derfor å undersøke begrepet vurdering i forbindelse med samfunnsfaget nærmere. Særlig lurte jeg på hvordan lærere gjør vurdering, spesielt etter endringene i vurderingsforskriften. Vurdering er en stor del av læreres didaktiske arbeid fordi elevene skal vurderes kontinuerlig, både underveis i læreprosessen og som sluttvurdering. Målet med

denne undersøkelsen var derfor å forstå vurderingsfenomenet i større grad og å undersøke det i praksis. Hvordan foretas vurdering i skolehverdagen? Hva er egentlig vurdering? Jeg trengte imidlertid noen knagger å henge vurderingsbegrepet på, og begrensningen i første omgang ble å koble det til muntlighet, nærmere bestemt muntlige framføringer, i samfunnsfag. Da fant jeg at det ville være interessant å se på hva som skjer og hva lærer gjør eller foretar seg i tidsrommet etter en elevpresentasjon er ferdig til neste framføring starter. Fokus ble derfor snevret inne til læreres tilbakemeldinger og i tilknytning til vurderingsforskriften, framovermeldinger. Vurderingen skal ha en hensikt og et mål. Den skal være tydelig fremoverrettet for elevene, altså hva de kan gjøre i videre læringsarbeid for å få et større læringsutbytte. Med et økt fokus på vurdering for læring ønsket jeg å observere og undersøke hvordan lærere gjør dette i praksis. Dette er viktig fordi lærers tilbakemeldinger er tett knyttet til elevenes motivasjon med skolearbeidet. Formålet med oppgaven var derfor utforskende: å undersøke utvalgte læreres vurderingspraksis i tilknytning til muntlighet og motivasjon, i tråd med vurderingsforskriften.

3.3 Teoretisk rammeverk

Den andre komponenten i modellen handler om å samle inn foreliggende teori for å danne et teoretisk grunnlag om temaene som skal undersøkes og forstås, og i forlengelse av det hvilke begrep som skal brukes som analyseredskap. Denne komponenten innebærer også en overveielse av hva man ønsker å gjøre med den allerede eksisterende teorien, om formålet er å teste, analysere eller bruke den. Jeg fant ulike bøker og artikler om vurdering, muntlighet og motivasjon, og mye forskning eksisterer allerede om disse feltene. Roar Engh (2014) skriver om vurdering og vurdering for læring i skolen. Trude Slemmen (2010) skriver om vurdering for læring i klasserommet. Terje Manger (2012) skriver om motivasjon og mestring. Sigrun Svenkerud (2013) skriver om muntlighet og elevframføringer. Kari Smith (2009) skriver om samspillet mellom vurdering og motivasjon. Det jeg imidlertid ikke fant var samspillet mellom vurdering, muntlighet og motivasjon i samfunnsfag, og hvordan disse henger sammen og har innvirkning på hverandre. Likevel var det viktig for meg som forsker å ha en god og bred kunnskapsbase før jeg satte i gang med egne undersøkelser. Jeg ønsket derfor å bruke begrepene vurdering, muntlighet og motivasjon som analyseredskap, og å bruke den foreliggende teorien som en kunnskapsbase for mitt prosjekt. Det teoretiske rammeverket skulle derfor sammen med datamaterialet bidra til et nytt perspektiv og en dypere forståelse omkring vurderingsfenomenet spesifikt i samfunnsfag.

3.4 Forskningsspørsmål

Den tredje komponenten i Maxwells modell handler om å utforme forskningsspørsmål som viser retning og avgrenser temaene som skal undersøkes. Problemstillingen for prosjektet er *Hvordan vurderer lærere elevers muntlige presentasjoner i samfunnsfag på ungdomstrinnet, og hvordan bidrar disse tilbakemeldingene til motivasjon?* Den knytter sammen temaene, samtidig som at den avgrenser dem. Mitt forskningsdesign var derfor opptatt av å finne svar på hva, hvordan og hvorfor i klasserommet. På den måten kan min studie plasseres innenfor klasseromsforskning (Fiske, 2014:44). I og med at det ikke foreligger forskning spesifikt på mine interessefelt i samhandling, vil min undersøkelse være eksplorerende, noe som argumenterer for et kvalitativt design (Thagaard, 2008).

3.5 Kvalitativ metode

Den fjerde komponenten handler om å avgjøre og begrunne metodisk tilnærming. Forskningsmetode må velges på bakgrunn av problemstillingens karakter. Spørsmålet er på hvilken måte jeg best kunne belyse og undersøke problemstillingen. Jeg fant fort at en kvalitativ tilnærming ville egne seg best fordi jeg hadde et eksplorerende utgangspunkt og fordi at problemstillingen åpnet opp for å søke mening omkring fenomenene og gå i dybden på dem. Hovedskillet mellom forskningsmetoder går mellom kvalitative og kvantitative metoder. Kvalitativ forskning forsøker ikke å kvantifisere eller tallfeste kunnskap, men å hente ut mening gjennom språk og handling. Den er mindre standardisert enn kvantitativ forskning, og det forutsetter åpenhet omkring kunnskapsproduksjonen. Kvalitative metoder søker å tolke tekst som er utformet på bakgrunn av for eksempel intervjuer eller observasjon (Fiske, 2014:43). Den gir en stemme til en gruppe/et individ, og griper fatt i menneskers erfaringer og opplevelser i ulike kontekster. Målet med å velge et kvalitativt design var å få tak i informantenes tanker, refleksjoner, meninger og erfaringer med vurdering. Jeg ønsket, med utgangspunkt i andre læreres erfaringer, å få en større forståelse av vurderingsfenomenet gjennom observasjon av og samtaler med de som kjenner det best, nemlig lærerne. En svakhet ved å velge en kvalitativ tilnærming er at man generelt ikke kan generalisere funnene, eller med andre ord ikke foreta en allmenngjøring av resultatene fordi funnene i stor grad er kontekstuelle og utvalget for lite. Det er nødvendigvis heller ikke ønskelig. Et formål i min undersøkelse bør heller være å bidra til en større forståelse omkring feltene som undersøkes. Kvalitativ forskning er oftest induktiv i sin tilnærming, noe som betyr at en på grunnlag av enkelte, individuelle utsagn eller erfaringer forsøker å komme frem til mer omfattende

generelle utsagn eller lover (Tranøy, 2015). Dette samsvarer med et grounded theory-perspektiv der formålet ikke er å teste en eksisterende teori, men å utvikle en teori induktivt (Kvale og Brinkmann, 2012:209).

Det finnes ulike kvalitative tilnærminger, men jeg valgte å benytte meg av det kvalitative forskningsintervju og observasjon. På den måten ville jeg kunne se hva lærere foretar seg, samtidig som å snakke med de samme lærerne om de ulike fenomenene og få større innsikt i deres forståelse omkring dem. De ulike tilnærmingene skulle på den måten utfylle hverandre. Triangulering kombinerer observasjon og intervju for å fremheve deres ulike styrker eller for å kompensere for den ene eller andres svakheter. Der observasjon bidrar til å besvare spørsmålet om ”hva”, men ikke ”hvorfor”, kunne intervjuene bidra til et større meningsforstående perspektiv og forklaringer.

3.5.1 Utvalg

Det første steget i prosessen var å bestemme et utvalg for undersøkelsen. Jeg måtte avgjøre hvem som kunne bidra til å besvare problemstillingen. I kvalitativ forskning finnes ingen regler for utvalgsstørrelse, og det varierer hvorvidt forskningen ønsker at utvalget skal kunne representere en større populasjon (Fiske, 2014:51). Min undersøkelse skulle ikke på noen måte representere alle norske læreres syn på og forståelse av vurdering, men heller bidra til innsikt og interessante perspektiver. Utvalget i kvalitativ forskning er vanligvis mindre enn i kvantitativ forskning, og det samme gjorde seg gjeldende i mitt prosjekt, både basert på tidsperspektivet og omfanget av oppgaven. Utvalget måtte begrenses, samtidig som at det skal være stort nok til å kunne gjøre ”thick descriptions” og kunne gi ”rich data” (Fiske, 2014:51). Ved å ha et rikt datamateriale sikrer man også den indre validiteten i materialet (Fiske, 2014:51). Jeg bestemte at jeg ville ta utgangspunkt i lærerperspektiv på vurdering, nettopp fordi jeg hadde avgjort i problemstillingen at det var det perspektivet jeg ønsket. På grunn av tidsperspektivet, tatt i betraktning at jeg skulle foreta både observasjon og intervju, samtidig som at jeg ønsket et rikt materiale, hadde jeg et utvalg på tre lærere. Størrelsen på utvalget kan selvsagt være avgjørende for kvaliteten på dataene man sitter igjen med, men som Kvale og Brinkmann (2012:129) skriver, svaret på hvor mange informanter man trenger er å intervju så mange personer som det trengs for å finne ut det du trenger å vite. Å ha tre informanter viste seg derfor tilstrekkelig for min undersøkelse.

Tilfeldig trekking av utvalget kan forekomme i kvalitativ forskning på lik linje som i kvantitativ forskning, men det var lite hensiktsmessig for min undersøkelse fordi jeg ønsket å få mest mulig kunnskap om vurderingsfenomenet. Jeg måtte derfor ta utgangspunkt i å velge informanter som var kvalifiserte til å bidra til min undersøkelse og som hadde en interesse for temaet. Jeg foretok derfor et strategisk utvalg, som vil si at man velger informanter som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen og undersøkelsens teoretiske perspektiver (Thagaard, 2008:55). Utvalget var til dels også kriteriebasert, siden alle informantene oppfylte kravet om å være samfunnsfaglærere og de arbeidet spesifikt med en vurderingssituasjon i tidsrommet der jeg skulle hente inn datamateriale. Thagaard (2008:56) skriver at det kan være vanskelig å få tak i informanter til kvalitative studier fordi de ofte omhandler temaer som kan være personlige, omfattende og nærgående. Derfor benyttet jeg en selektiv fremgangsmåte som sikrer et utvalg som er villige til å være med i undersøkelsen. Jeg valgte å foreta datainnsamlingen på egen arbeidsplass, noe jeg vil komme tilbake til i neste avsnitt. Jeg tok selv kontakt med de tre lærerne, etter å ha spurt rektor om tillatelse til å foreta undersøkelsene mine på skolen. Alle tre samtykket til å delta, med tillatelse til å trekke seg når som helst, og undersøkelsen ble meldt til NSD i samsvar med deres retningslinjer. De tre lærerne jobber på samme ungdomsskole, er 23, 25 og 27 år, underviser i samfunnsfag på 8. trinn og har vært lærere i om lag ett år hver. Jeg foretok først observasjon av de tre med ønske om empiri i autentisk miljø. Deretter intervjuet jeg de samme tre for å få en større forståelse av og en dypere innsikt i deres tanker, meninger og holdninger omkring vurderingsfenomenet. Et viktig aspekt ved dette utvalget er at ingen av de tre har lang og bred erfaring som lærere, men samtidig har de opparbeidet seg viktig kunnskap og perspektiver gjennom utdanningen. Undersøkelsen utforsker derfor nyutdannede lærere i deres arbeid med vurdering for læring. I tillegg er vurdering noe som gjøres kontinuerlig i klasserommet, så på den måten vil møtet med vurdering komme fort og være noe man som lærer gjør hele tiden. I tillegg måtte jeg ta hensyn til tilgjengelighet og tidsperspektivet, både for min og informantene sin del.

3.5.2 Forskning på egen arbeidsplass

Jeg valgte å rekruttere informanter fra skolen der jeg jobber. Dette kunne føre med seg metodiske utfordringer, som at vi er kollegaer, i forhold til etikk og nøytralitet. Kvale og Brinkmann (2012:92) skriver for eksempel at intervjuer kan, på grunn av nære interpersonlige samspill med intervjupersonene, være spesielt tilbøyelig til å la seg påvirke av dem. Mine tidligere oppfatninger og opplevelser kunne farge tolkninger og resultater, og min oppfattelse

av deres forklaringer kunne være annerledes enn det som var ment fra intervjuobjektets side. Både observasjonene og intervjuene ble gjennomført på arbeidsplassen, og dette kunne bringe med seg fare for avbrytelser, at forstyrrende elementer kunne forekomme i observasjonene eller at noen overhører intervjuene. Dette opplevde jeg imidlertid ikke. Observasjonene ble gjort i de respektive klasserommene og vi opplevde ingen avbrytelser. Intervjuene ble foretatt i lydtette rom med gardinene trukket for. Situasjonen og rammen rundt innhenting av datamateriale er viktig, og de samme utfordringene kunne jeg like gjerne støtt på på andre arbeidsplasser også. Det kunne videre være en utfordring å opprettholde en profesjonell distanse i forhold til de personlige vennskapene. Med profesjonell distanse mener jeg å balansere de ulike aspektene ved å være forsker, spesielt det å være nøytral. Dataene skulle ikke farges av at jeg kjente informantene fra før. Jeg var svært bevisst på min profesjonalitet omkring forskerrollen, og jeg var opptatt av å holde en profesjonell avstand. I tillegg har jeg taushetsplikt overfor hvem som var rekruttert, hva de gjorde og sa, og funnene skulle kun brukes til mitt formål. Jeg har derfor anonymisert alt datamateriale. Det var også en intensjon med at jeg valgte å rekruttere informanter fra egen arbeidsplass fordi jeg for det første er kjent med rutiner på skolen og det var lett å avtale tid for observasjon og intervju. Jeg visste at elevene arbeidet med et prosjekt som skulle avsluttes med elevpresentasjoner om temaet, og det passet svært godt overens med min plan for innsamling av materiale. For det andre er jeg kjent med fokusområdene på skolen. Vurdering, med spesielt fokus på vurdering for læring, er et satsingsområde i kommunen og sånn sett har undersøkelsen verdi for informantene, for skolen og for meg. Datamaterialet er likevel tolket nøytralt og er ikke farget av mine oppfatninger omkring fenomenet, på samme måte som om jeg skulle samlet inn materiale fra en annen skole.

Det er også andre etiske forhold som må tas hensyn til i kvalitativ forskning, slik som å sikre konfidensialitet. Både observasjonene og intervjuene ble tatt opp på båndopptaker, noe informantene samtykket til, men alle lydfilene ble slettet umiddelbart etter at transkripsjonene var ferdig. Lydopptak og transkripsjoner er derfor blitt behandlet med forsiktighet og har hele tiden vært anonymisert. Ingen andre enn meg har hatt tilgang til datamaterialet. Videre må informantene være i fokus, for eksempel gjennom at forsker er bevisst på hvilke konsekvenser undersøkelsen kan ha for deltagerne. Informantenes holdninger og meninger er eksponert i kvalitativt materiale, spesielt fordi utvalget er så lite, samtidig som at deres perspektiver kan bidra til verdifull innsikt og interessante syn på fenomenene som undersøkes. Derfor må forsker ha en bevissthet omkring hvor kritisk analysen skal være og være lojal mot

transkripsjonene og informantenes utsagn. Informasjonen som rapporteres skal representere det informantene står for, og på den måten være sikker og verifisert kunnskap. Lydfilene var i første omgang rettesnor for transkripsjonene.

3.5.3 Kvalitativ observasjonsstudie

Den første kvalitative tilnærmingen jeg gjorde var observasjon. Den kvalitative observasjonsstudien tar i mitt tilfelle et ”close up perspective” på interaksjon i klasserommet (Goodson & Sikes, 2001 i Fiske, 2012:45). Jeg var tilstede og så selv hvordan situasjonene utspilte seg. Kvalitative observasjonsstudier er studier av sosiale fenomener i naturlig kontekst, ofte sosial samhandling, med røtter i sosialantropologi og etnografi. Observasjon brukes når et fenomen ikke kan belyses på andre måter, for eksempel handlinger, atferd eller ting som skjer, eller når problemstillingen best kan belyses ved å observere. Fordi jeg ønsket å undersøke hva lærere gjør i tidsrommet mellom elevpresentasjoner, fant jeg det mest hensiktsmessig å gjennomføre observasjoner. Det var avgjort på forhånd at fokus skulle være på hva som skjer etter elevpresentasjonene var ferdig og hva læreren gjør i denne fasen, for eksempel hva han/hun sier, om det blir gitt noen former for tilbakemelding eller om neste presentasjon starter umiddelbart. Jeg observerte de tre lærerne i fire skoletimer i hver klasse, og på den måten fikk jeg et fyldig datamateriale som dekket alle presentasjonene.

Det er ulike måter å dokumentere observasjoner på, og jeg valgte en kombinasjon av feltnotater og lydopptak som jeg transkriberte i etterkant av hver observasjon. Observasjoner kan være strukturerte eller ustrukturerte, der strukturerte observasjoner har en mer systematisk fremgangsmåte. Jeg foretok semistrukturerte observasjoner, da jeg hadde noen retningslinjer for hva jeg skulle se etter, samtidig som at jeg var åpen for det som kunne utspille seg i situasjonen. På den måten kunne jeg få mest mulig autentiske data. Samtidig er det en svakhet med observasjonsdata at forsker kun ser hva som skjer, men ikke hvorfor. Det kan også være krevende å vite hva en faktisk ser. Derfor valgte jeg å utfylle observasjonsdataene med intervjuer. Det ble også valgt fordi det kan være vanskelig å få med seg alt i observasjonen, og man har ikke mulighet til å gjøre det samme om igjen. Dette påvirker etterprøvbareheten, men ved å gjennomføre intervjuer i etterkant kunne jeg oppklare spørsmål jeg eventuelt hadde og informantene kunne forklare og utdype hvorfor ting ble gjort. Personer kan også oppføre seg annerledes enn det de sier at de gjør. Derfor er det samtidig en sterk side ved observasjon at forsker selv får se hvordan situasjoner utspiller seg og man er ikke avhengig av andres gjenfortellinger.

3.5.4 Observatørrollen

Det skilles mellom hvor deltakende forskeren skal være i det som skjer, fra ikke-deltakende til deltakende. Jeg skulle spille en nøytral rolle og forholde meg passiv i situasjonen, og dermed kun iakttatte det jeg observerte og registrere denne informasjonen. Jeg skulle ikke delta på noen måte. Dette kalles for ikke-deltakende observasjon. Ikke-deltakende observasjon kan ha innvirkning på hvordan de jeg observerer, både elevene og lærerne, oppfører seg – endrer de oppførsel fordi jeg er der? Dette kalles for observatøreffekten. Derimot er både elevene og lærerne vant til forskjellige voksenpersoner i klasserommet, og jeg ser det i tillegg som en styrke for mine observasjoner at jeg er kjent i dette skolemiljøet og dermed ikke er en ”fremmed”. De er vant til å se meg i klasserommet. Til sist vil tolkningen av observasjonsdata, som i kvalitativ forskning generelt, være subjektiv og kan påvirkes av forskerens tidligere erfaringer og bakgrunn. Mitt fokus var på å gjengi hva lærerne og elevene sa og gjorde, heller enn å tolke hvorfor de gjorde det. Derimot ville tolkninger og å hente ut mening gjøre seg gjeldende i analysefasen, nettopp for å kunne besvare problemstillingen. Jeg opplevde å få en fin innsikt i hva lærerne foretok seg i tidsrommet mellom elevpresentasjonene, mest av alt fordi jeg var tilstede selv. I tillegg så jeg hvilke strategier de valgte for å inkludere elevene. Observasjonsdata kombineres likevel gjerne med andre data, og jeg valgte derfor å gjøre intervjuer i tillegg.

3.5.5 Kvalitativt intervju

Forskningsintervjuet bygger på dagliglivets samtaler, men er en profesjonell samtale mellom mennesker om tema som opptar dem (Kvale & Brinkmann, 2012:22). Jeg ønsket å gjennomføre intervjuer fordi jeg ønsket å få en dypere forståelse av informantenes tanker rundt vurdering, noe som ville gi mer dybde i mine data i tillegg til observasjonene. Intervjuet går derfor dypere enn den spontane, hverdagslige samtalen og involverer en bestemt metode og spørreteknikk. Det har en bestemt struktur, gjerne utformet i en intervjuguide, og en bestemt hensikt. Det kvalitative forskningsintervjuet søker å forstå verden og sosiale fenomener sett fra intervjupersonens side (Kvale og Brinkmann, 2012:21). Intervjueren skal ikke fremme sine egne meninger. Det handler om å søke etter folks erfaringer og opplevelser, holdninger og meninger. Det er derfor ikke en åpen, fri dialog mellom likeverdige deltakere. Hensikten med intervjuene var å la lærerne reflektere rundt egen praksis og omkring fenomenene, og hva vurdering faktisk bidrar til. I tillegg kunne de forklare hvorfor de valgte ulike strategier i observasjonene og jeg fikk på generelt grunnlag en større forståelse av deres

intensjoner og tanker omkring både vurdering, muntlighet og motivasjon, og ikke minst de tre i samhandling.

3.5.6 Intervjuguide

I intervjuguiden har forsker ofte på forhånd formulert ulike spørsmål og rammet inn hvilke temaer som skal undersøkes. Det finnes en rekke ulike typer spørsmål og spørsmålsformuleringer, men noe av det viktigste er kanskje å følge opp det intervjupersonen sier, altså gode oppfølgingsspørsmål. På den måten kan intervjuguiden fungere som strukturerende, men ikke låst. Uforutsette refleksjoner og perspektiver kan komme frem. Jeg valgte en slik tilnærming. Jeg hadde forut for observasjonene laget en intervjuguide med hovedvekt på de tre temaene, vurdering, muntlighet og motivasjon, og en bolk for spesifikke spørsmål rettet mot observasjonene. Jeg hadde formulert ulike spørsmål med hensikt om å få mest mulig innsikt i lærernes forståelser og tanker. Etter observasjonene fant jeg imidlertid et behov for å redigere intervjuguidene og å rette dem mer inn på hver enkelt informant fordi de i noen grad hadde valgt ulike strategier. To av lærerne benyttet elevmedvirkning, mens den siste læreren ikke inkluderte elevene. Akkurat disse valgene måtte jeg undersøke nærmere, og jeg valgte derfor å formulere spørsmål direkte rettet mot disse valgene. På den måten følte jeg at intervjuguidene ga retning, samtidig som at de var mer relevante for hver informant, i tillegg til å faktisk belyse de temaene jeg ønsket svar på. Informantene reflekterte i tillegg utenom spørsmålene jeg hadde formulert på forhånd. Intervjuguiden fungerte derfor godt som en rettesnor for meg, spesielt som uerfaren forsker, i tillegg til å åpne opp for andre retninger og refleksjoner.

3.5.7 En byggeplass for kunnskap

Forskningsintervjuet er således en byggeplass for kunnskap (Kvale og Brinkmann, 2012:72). Det handler om å hente ut forståelser og synspunkter fra de som kjenner til fenomenene som undersøkes, for eksempel lærere. Denne formen for kunnskapsproduksjon ble grunnlaget for mine intervjuer. Jeg ønsket å gå i dybden på informantenes opplevelser, erfaringer, refleksjoner og tanker rundt vurderingsfenomenet, for så å tolke utsagnene i samhandling med observasjonene for å kunne svare best mulig på problemstillingen. Mer spesifikt foretok jeg derfor dybdeintervju, da denne intervjuformen egner seg for å gå i dybden på et spesielt tema (Cohen et al., 2011:412). Det er likevel en balansegang mellom å innhente interessant kunnskap, samtidig som å ha respekt for intervjuobjektene. Den aktive

kunnskapsproduksjonen avhenger derfor av relasjonen og samspillet mellom intervjuer og informantene.

3.5.8 Forskerrollen

Forskeren er det viktigste redskapet til innhenting av kunnskap som kommer frem i intervjuet, og er derfor instrumentet i datainnsamlingen, i motsetning til i kvantitativ forskning der for eksempel spørreskjemaet er instrumentet. Kvale og Brinkmann (2012:52) peker derfor på det asymmetriske maktforholdet i kvalitative forskningsintervjuer. Jeg definerte og styrte intervjusituasjonen med utgangspunkt i intervjuguiden, og spurte og fulgte opp intervjuobjektene svar. Jeg måtte ha kontroll over situasjonen. Samtidig måtte jeg vise respekt for intervjupersonene og jeg var avhengig av samarbeidsvillige informanter som var villige til å åpne seg opp og dele sine perspektiver. Det er derfor avgjørende at forsker skaper et fritt og trygt rom. Intervjuet er derfor relasjonelt og det er en dynamisk relasjon mellom forsker og informant. Jeg var opptatt av å understreke at all informasjon som kom frem i intervjuet var konfidensiell og det var på ingen måte noen gale svar på mine spørsmål. På den måten opplevde jeg at informantene var komfortable i situasjonen og var villige til å dele sine erfaringer og forståelser. På en måte er intervjuet en enveisdialog der informantens syn og refleksjoner er i fokus, men samtidig er det et subjekt-subjekt-forhold mellom forsker og informant(er). Det innebærer at begge parter har innflytelse på datainnsamlingen og påvirker forskningsprosessen. Det er således en instrumentell dialog. På den måten kan det være en fordel at jeg kjente informantene fra før. Jeg opplevde en god flyt i samtalene og de reflekterte fritt og åpent.

En god samtale er imidlertid ikke målet, men et middel for forskeren til å få frem beskrivelser, fortellinger og tekster som han/hun kan fortolke og rapportere i overensstemmelse med sine forskningsinteresser (Kvale og Brinkmann, 2012:52). Intervjuet er samtalebasert, og det viktigste verktøyet i intervjuet er språket. Gjennom fortellinger, eller narrativer, og refleksjoner kan forsker få tilgang til forståelser og perspektiver som hittil har vært gjemt. Intervjuer må derfor ha evnen til å lytte til det som blir sagt og stille oppfølgingsspørsmål underveis. Intervjuer må vise interesse, forståelse, engasjement, sensitivitet, være vennlig, følsom, åpen. Samtidig er det viktig å opprettholde en distansert nærhet og være bevisst på etiske implikasjoner, slik som å være nøytral, profesjonell, strukturerende, klar, kritisk, erindrende og tolkende. Forskerens integritet, være seg kunnskap, erfaring, ærlighet og rettferdighet, er avgjørende for kvaliteten på den vitenskapelige kunnskap og de etiske

beslutninger som treffes i kvalitativ forskning (Kvale og Brinkmann, 2012:92). Jeg opplevde det derfor som svært nyttig å ha intervjuguiden å lene meg på fordi det hjalp til å beholde en viss struktur, samtidig som at en god samtale og en god tone nettopp bidro til åpenhet. Jeg var opptatt av å følge opp svarene informantene ha, og på den måten vise engasjement. Dersom informantene synes det var vanskelig å svare på spørsmål, kunne jeg endre ordlyden eller uttrykke at jeg ikke var ute etter fasitsvar, men deres refleksjoner og tanker.

En understreking av intervjuerens avgjørende rolle som person innebærer imidlertid ikke at man ser bort fra teknikker og kunnskap. Når forskerens person blir det viktigste forskningsinstrumentet, blir forskerens kompetanse og håndverksmessige dyktighet – hans/hennes evner, følsomhet og kunnskaper – avgjørende for kvaliteten på den kunnskapen som produseres (Kvale og Brinkmann, 2012:101). For at intervjuene skal bidra med verdifull innsikt er det avgjørende at forsker, som instrumentet, er godt forberedt, samtidig som å være åpen for ny eller uventet informasjon. Jeg var derfor opptatt av å fremstå som erfaren og profesjonell, samtidig som åpen og lyttende. Forskeren kan komme inn i intervjusituasjonen med bias eller subjektive holdninger som han/hun ikke klarer å legge til side, noe som naturlig vil påvirke intervjusituasjonen og kvaliteten på resultatene. Dette var noe jeg var svært bevisst på, og jeg fremmet ikke på noen måter egne meninger eller holdninger omkring vurdering. Jeg forholdt meg profesjonell, til tross for at jeg kjente informantene fra før. Det var også viktig for å unngå at informantene holdt tilbake informasjon, snakket utenom tema, protesterte eller trakk seg, som en slags motkontroll på mitt monopol på å fortolke informasjonen. Jeg opplevde ingen slike utfordringer i innsamlingen. Jeg brukte i tillegg mye tid på å lese om de ulike temaene på forhånd, slik at jeg hadde best mulig forutsetning for å kunne foreta gode observasjoner og intervjuer, og å kunne stille gode oppfølgingsspørsmål og følge informantene i deres refleksjoner.

3.5.9 Semistrukturert intervju

Gjennomførelsen av intervju kan struktureres på ulike måter. Det kan være strukturert, delvis strukturert eller ustrukturert (Johannessen et al., 2010:37). Den avgjørende faktoren er problemstillingen. Jeg hadde avgjort på forhånd hvilke temaer som skulle undersøkes og utformet en rekke spørsmål som jeg ønsket å stille informantene, og jeg hadde derfor utformet en intervjuguide, men samtidig var jeg åpen for deres refleksjoner og tanker. Informantene skulle få reflektere fritt rundt egne erfaringer og opplevelser. Det var derfor en kombinasjon av en planlagt intervjuguide, derfor ikke en åpen samtale, men som heller ikke var lukket eller

låst på noen måte, derfor ikke en lukket spørreskjemasamtale. Jeg hadde derfor et delvis strukturert intervju, eller et semistrukturert intervju. Et semistrukturert intervju brukes når temaer fra dagliglivet skal forstås ut fra intervjupersonens egne perspektiver (Kvale & Brinkmann, 2012:47). Intervjuguiden fungerte derfor som en rettesnor med forhåndsbestemte tema og forslag til spørsmål, som samtidig var preget av åpenhet, endringer i rekkefølge og formuleringer av spørsmål. Det var viktig for meg å kunne følge historiene og refleksjonene som informantene fortalte. På den måten kunne jeg i større grad utforske deres fortolkninger og forståelser av ulike fenomener, og få et større innblikk i deres verden. Det semistrukturerte dybdeintervjuet er derfor likt en dagligdags samtale, men har et bestemt formål og hensikt. Jeg valgte en slik framgangsmåte fordi jeg mente at dette var den beste måten å få gode refleksjoner rundt problemstillingen på. Det bidro til en god flyt og gode samtaler, og ikke minst gode refleksjoner som jeg kanskje kunne gått glipp av. Om jeg hadde valgt strukturerte spørreskjemaer og en mer lukket tilnærming kunne jeg gått glipp av viktige refleksjoner og informantene kunne unngått å dykke dypere inn i temaene jeg ønsket å undersøke. Intervjuene ble tatt opp fordi jeg ønsket å ha fokus på informantene i stedet for å notere mye underveis.

Det finnes imidlertid innvendinger mot det kvalitative forskningsintervju som tilnærming. Kvale og Brinkmann (2012:181) lister opp flere slike typiske innvendinger. Det er ikke vitenskapelig, kvantitativt eller objektivt fordi det er utforskende. Derfor er det heller ikke en vitenskapelig metode fordi det er for personavhengig, eller subjektivt. Det gjør at det ikke er gyldig. På den måten er det heller ikke troverdig eller pålitelig, men ensidig. Kvale og Brinkmann (2012:181) hevder imidlertid at slike standardfortolkninger kan gjentolkes, snus på hodet og leses som tegn på sterke sider ved kvalitativ intervjuforskning. Intervjuets styrke er dets privilegerte tilgang til objektets dagligverden (Kvale og Brinkmann, 2012:181). Intervjuene jeg gjennomførte viste seg å være gode måter å få tilgang til informantenes refleksjoner og informantene satt med mye relevant kunnskap som jeg kunne dra nytte av i min undersøkelse. Uten deres innsikt kunne oppgaven heller fremstå som unyansert og ufullstendig. Jeg tror ikke at den samme kunnskapen ville kommet frem av spørreskjemaundersøkelser. De konkluderer med at det ikke finnes entydige kvalitetskriterier for forskningsintervjuer, og at et godt intervju er avhengig av forskerens håndverksmessige dyktighet som går lenger enn til mestring av spørreteknikker, men som også omfatter kunnskap om forskningstemaet, sensitivitet med hensyn til den sosiale relasjonen mellom intervjuer og intervjuperson, og bevissthet om epistemologiske og etiske aspekter av forskningsintervjuet (Kvale og Brinkmann, 2012:185). Kvaliteten på intervjuet går også

lenger enn selve intervjuet. God kvalitet på forskningsintervjuet som tilnærming kan sikres gjennom god planlegging, gode formulerte spørsmål, en logisk intervjuguide og korrekte gjengitte transkripsjoner.

3.5.10 Transkripsjoner

I etterkant ble lydopptakene fra observasjonene og intervjuene transkribert, noe som utgjorde datamaterialet til analysen der mening skulle hentes ut. En forståelse omkring dataene som ble samlet inn hadde allerede begynt, egentlig allerede i fasen der jeg leste om tidligere forskning og eksisterende teori om fenomenene. Jeg hadde med meg en forforståelsen inn i prosjektet, som på en måte kunne prege tolkninger og analysen, men som på en annen side bidro til viktig innsikt og kunnskap. Uten denne forforståelsen hadde jeg ikke hatt forutsetninger for å kunne gjennomføre fruktbare undersøkelser som kunne gi mening. Den virkelige fordypningen i mitt datamaterialet begynte imidlertid med transkripsjonsprosessen. I en transkripsjon blir samtalen mellom to mennesker som er fysisk tilstede, abstrahert og fiksert i skriftlig form (Kvale og Brinkmann, 2012:186). Det muntlige språket preges av pauser, lyder og gjentakelser, som ofte kan fremstå som usammenhengende i skriftlig form. Å transkribere er derfor en fortolkningsprosess der forskjellene mellom talespråk og skrevne tekster kan skape en rekke praktiske og prinsipielle problemer (Kvale og Brinkmann, 2012:186). Det er særlig viktig å tenke på hvordan informantene blir representert, at perspektivene til informantene stemmer overens med det de i utgangspunktet ønsket å formidle og at informantenes integritet blir bevart (Thagaard, 2008:111).

Å oversette fra talespråk til skriftspråk krever en rekke vurderinger og beslutninger, og det kan oppstå kunstige konstruksjoner som kanskje ikke er dekkende for den levde muntlige samtalen, for eksempel å gjengi ironi eller fravær av kroppsspråk, kroppsholdning og gester som er viktig for det muntlige språk (Kvale og Brinkmann, 2012:187). Transkripsjonene skal likevel være så nøyaktige og representative som mulig, men noen valg må likevel tas. For eksempel måtte jeg avgjøre om jeg skulle ta med lyder som "eeh" og "mm" som informantene gjorde underveis i intervjuene, noe jeg valgte å gjøre til å begynne med. Etter hvert fant jeg imidlertid ut av disse lydene ikke hadde innvirkning på materialet og heller ikke skulle tolkes. Jeg valgte derfor tidlig i transkripsjonsprosessen å gjengi observasjoner og uttalelser på mer leservennlige måter, så sant det ikke hadde innvirkning på empirien. Dette illustrerer at transkripsjoner er svekkede dekontekstualiserte gjengivelser av intervjusamtaler, samtidig som at de kan avdekke interessante holdninger, meninger, forståelser og

definisjoner. Jeg opplevde transkripsjonsprosessene som svært innsiktsfulle og givende. På en side satt jeg med mye tekst som på en måte virket usammenhengende og overveldende. På den annen side fikk jeg større oversikt og innsikt i hva informantene egentlig gjorde og sa. Etter å ha lest gjennom transkripsjonsnotatene en rekke ganger, så jeg sammenhenger og paralleller. Fra transkripsjonene kan man hente ut mening og sette sammen puslespillet som til nå har vært i løse biter. Transkripsjonene er derfor den egentlige empirien (Tjora, 2012:179).

3.5.11 Analyse

I analyseprosessen søker jeg å finne mening i dataene jeg har samlet inn. Å analysere betyr å dele noe opp i biter eller elementer (Kvale & Brinkmann, 2012:201). Jeg brukte derfor mye tid på å plukke de transkriberte tekstene fra hverandre igjen, nettopp for å hente ut mening fra dem. Viktige spørsmål for meg underveis i denne prosessen var: ”Hva sier egentlig informanten her?”, ”Hva betyr dette utsagnet?”. Det finnes imidlertid ikke et slags magisk redskap som kan avdekke de skjulte meningskattende i transkripsjonene (Kvale og Brinkmann, 2012:202). Det finnes ulike metoder for å analysere datamaterialet, og ved å kombinere flere taktikker for å finne sammenhenger og strukturer har jeg foretatt det som kalles en ad-hoc-tilnærming til materialet (Kvale og Brinkmann, 2012:240). Et av målene for analysen vil være å forsøke å trekke slutninger om hva som er sannsynlige mønstre i det transkriberte materialet (Fiske, 2014:44). Jeg som forsker tolker det transkriberte materialet, som allerede er strukturert for analyse. I kvalitativ forskning innebærer analyse av data tolkning og valg fra forskerens side, intervjupersonens forståelse hentes frem, forskeren presenterer nye perspektiver på fenomener og slik hentes mening ut. Dette vil påvirke validitet og generaliserbarhet. Et første steg i vil være å beskrive datamaterialet fra observasjonene så nøkternt som mulig. Deretter kan en søke å tolke og finne mening i dette materialet. Jeg startet derfor med å skrive korte oppsummeringsnotater om hva informantene faktisk gjorde i observasjonene og hva de sa i intervjuene. Dette materialet ble en inngang til koding og kategorisering.

Koding innebærer at det knyttes ett eller flere nøkkelord til et tekstavsnitt med henblikk på senere å kunne identifisere en uttalelse. Kategorisering innebærer en mer systematisk konseptualisering av et utsagn som gir mulighet for kvantifisering (Kvale og Brinkmann, 2012:208). Mitt fokus i analysen var på mening og meningsinnhold. Jeg har derfor foretatt en kombinasjon av innholdsanalyse og en grounded theory-tilnærming. Innholdsanalyse er en

forskningsteknikk som kan brukes på tekst og som bruker koder og kategorisering for å redusere datamaterialet (Cohen et al., 2011:563). Koding spilte en viktig rolle i den tilnærmingen til kvalitativ forskning som Glaser og Strauss innførte i 1967, under betegnelsen grounded theory (Kvale og Brinkmann, 2012:209). Åpen koding i grounded theory henviser da til analyse, undersøkelse, sammenligning, begrepsliggjøring og kategorisering av data (Strauss og Corbin, 1990:61 i Kvale og Brinkmann, 2012:209).

Koding kan være datastyrt, noe som betyr at forskeren begynner uten koder og utvikler dem ved å lese materialet. Det var denne tilnærmingen jeg brukte. Ved å lese transkripsjonene nøye kunne jeg identifisere ulike koder som jeg knyttet til materialet, være seg ”tydelig leder”, ”uro”, ”tilbakemelding” eller ”framovermelding”. Spørsmålet jeg stilte meg, var: ”hva handler dette avsnittet, svaret eller denne sekvensen egentlig om?”. På denne måten utviklet jeg en kodebok. Kodene ble representasjoner for hva som ble gjort eller sagt, og bidro til en første systematisering av materialet. Det neste steget jeg foretok meg var å systematisere kodene i kategorier. Da slo jeg sammen koder som hadde likt eller tilnærmet likt meningsinnhold eller som omhandlet like temaer til større kategorier. Thagaard (2008:150) skriver at kategorisering av materialet innebærer at vi reflekterer over hvordan enhetene i materialet kan klassifiseres og hvilke betegnelser vi gir kategoriene. Kategoriene fikk navn som ”vurdering”, ”vurdering for læring”, ”muntlige framføringer”, ”mestring” og ”karakterer”. I denne fasen fikk jeg en større forståelse av datamaterialet og dermed også temaet jeg undersøkte. Antydninger til svar på problemstillingen begynte å komme frem. En rød tråd fremstod mer tydelig. Jeg gikk deretter på tvers av intervjuene og observasjonene for å samle kategoriene som omhandlet det samme. Da så jeg fort at informantene snakket om mange av de samme temaene i intervjuene, og informasjonen fra observasjonene hadde en utfyllende effekt i dette materialet.

Jeg hadde dermed gått fra store transkripsjonstekster, til detaljert koding og strukturerende kategorisering. Det neste steget var da å utdype disse kategoriene, i større grad basert på min tolkning. Fortolkningen av meningsinnholdet i intervjutekster strekker seg utover en strukturering av det manifeste meningsinnholdet i det som sies, og omfatter dypere og mer kritiske fortolkninger av teksten (Kvale og Brinkmann, 2012:213). Fortolkeren går utover det som direkte blir sagt og finner frem til meningsstrukturer og betydningsrelasjoner som ikke fremtrer umiddelbart i en tekst (Kvale og Brinkmann, 2012:214). I denne fasen fikk jeg stor nytte av forarbeidet jeg hadde gjort med å sette meg nøye inn i tidligere forskning og allerede

eksisterende teori. På den måten kunne jeg tillegge kategoriene teoretiske perspektiver, og videre få meningsfulle tekster som igjen var gjenstand for et neste steg i analysen. Dette steget innebar å knytte de tolkede kategoriene sammen med teori for å skape en fruktbar diskusjon. Her kom sammenhenger, utfordringer og perspektiver frem.

3.6 Validitet og reliabilitet

Den femte og siste komponenten i Maxwells modell handler om validitet. I tilknytning til det er også begrepet om reliabilitet. Validitet og reliabilitet har med troverdighet til forskningsarbeidet å gjøre. Maxwell (1996) hevder at hvor sikker man kan være på sine slutninger, alternative forklaringer og diskusjon rundt eventuelle feilslutninger blir påvirket av hvilken metode som er valgt. I kvantitativ forskning fremstår dette uproblematisk, blant annet fordi utvalget er stort og målet ofte er å generalisere til en større populasjon. I kvalitativ forskning derimot er disse begrepene omdiskutert. Spørsmål om reliabilitet og validitet strekker seg utover tekniske eller begrepsmessige problemer. Det reiser noen epistemologiske spørsmål om kunnskapens objektivitet og intervjuforskningens karakter (Kvale og Brinkmann, 2012:246). Spørsmålet er om kunnskap som er produsert via observasjon og intervju kan være objektiv (Kvale og Brinkmann, 2012:247). For eksempel vil informasjonen informantene gir i intervjuene være basert på deres erfaringer, i motsetning til objektive tolkninger omkring begrepene. I observasjonene vil jeg som forsker observere det som skjer og tolke situasjonene i samhandling med relevant teori. En utvelgelse er derfor gjort i forhold til valg av metode som kan gi svar på min problemstilling. Informantene er valgt med bakgrunn i at de er kvalifisert til å bidra med relevant kunnskap. Informantenes perspektiver blir så tolket av meg som forsker. På den måten kan det oppfattes som at kvalitativ forskning har en subjektiv tilnærming.

I forlengelse av det peker Maxwell på to trusler mot validiteten. Den første er ”researcher bias”. Det handler om at forsker kan være forutinntatt, partisk, ha et lukket sinn, bekrefte egen mening eller lete etter det en ønsker å finne. Et mulig bias i mitt tilfelle kan være at jeg på forhånd hadde satt meg grundig inn i eksisterende teori og på den måten visste hva tidligere forskning viser om vurdering. Samtidig var dette en nødvendig inngang til datainnsamlingen for mitt vedkommende og jeg stilte meg åpen til den kunnskapen informantene bragte inn. Den andre trusselen mot validitet som Maxwell peker på, er ”reactivity”. Det handler om forskerens innflytelse på forskerrollen og at forskeren må være seg bevisst sin rolle. Dette er

redegjort for tidligere i avsnittet om forskerrollen. Begge disse truslene henger sammen med det profesjonelle aspektet ved kvalitativ forskning. Det ville være meningsløst for meg å observere og intervju informanter dersom mitt mål var å fremme egen mening. Samtidig hadde jeg valgt en retning for undersøkelsen gjennom problemstillingen, og på den måten hadde jeg gjort et subjektivt valg i forhold til hva jeg ønsket å finne ut av, men på ingen måte determinert hva utfallet skulle bli. Det ble styrt av informantene. Det er nettopp her Maxwells syn på kvalitativ forskning gjør seg gjeldende: den utvikler seg gjerne over tid, og det gjelder for forsker å være åpen for å la den gjøre det. Maxwell (1996) skriver også at "eliminating the actual influence of the researcher is impossible and the goal in qualitative study is not to eliminate this influence, but to understand it and use it productively".

Kvale og Brinkmann (2012:246-249) argumenterer derfor for at kunnskap produsert i intervjuer ikke trenger å være subjektiv, for eksempel fordi intervjupersonen gis lov til å protestere mot forutsetningene for forskernes spørsmål og fortolkninger. Det kan også reflekteres rundt om det er ønskelig at kunnskapen skal være objektiv, nettopp med utgangspunkt i den kvalitative metodens tilnærming som baseres på et utvalgs egne erfaringer og refleksjoner. Jeg har i tillegg tidligere nevnt at det ikke er et mål at denne undersøkelsen skal generaliseres, men heller være et bidrag inn i et større felt med kunnskap som kan vise seg nyttig i andre tilfeller. Hensikten vil være å drøfte hvordan mine funn har relevans for samfunnsfaget generelt. Når resultater fra en kvalitativ analyse kan generaliseres til den større populasjon, til andre tilfeller, tider eller situasjoner enn den som er undersøkt, er det snakk om ytre validitet. Det er dermed snakk om overførbarhet av funnene. I kvalitative undersøkelser er ytre validitet problematisk da utvalget i utgangspunktet ikke er generaliserbart. Det betyr imidlertid ikke at spørsmål om validitet og reliabilitet, eller troverdighet og pålitelighet, skal avvises. Kvale og Brinkmann (2012:250) skriver at det handler om å begrepsliggjøre dem i nye former som er relevante for intervjuforskning.

Validitet dreier seg om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke (Kvale og Brinkmann, 2012:250). I kvalitativ forskning brukes ofte betegnelsen troverdighet om validitet. Kerlinger (1979:138 i Kvale og Brinkmann, 2012:250) sier at validiteten ofte bestemmes ved at man stiller spørsmålet: "måler du det du tror du måler?". Med dette spørsmålet som utgangspunkt skriver Kvale og Brinkmann (2012:250-251) at kvalitativ forskning er ugyldig dersom den ikke resulterer i tall. De søker derfor en bredere fortolkning av validitet, i tråd med Pervin (1984:48), som har å gjøre med i hvilken grad en metode

undersøker det den er ment å undersøke. Med denne vide oppfatningen av validitet kan den kvalitative forskningen i prinsippet gi gyldig, vitenskapelig kunnskap (Kvale og Brinkmann, 2012:251). Med utgangspunkt i mitt formål med denne undersøkelsen var det mest hensiktsmessig å velge en kvalitativ tilnærming. Det ville gi meg mest nyansert og nyttig informasjon og kunnskap om fenomenene jeg ønsket å forske på. En kvantitativ tilnærming ville ikke kunne bidra til å svare på problemstillingen fordi jeg ønsket å forstå noe som jeg best kunne få tak i gjennom observasjon og samtale. Indre validitet omhandler om undersøkelsen gir svar på det en ønsker å finne ut, med andre ord om dataene er relevante til å svare på forskningsspørsmålet. Funnene må beskrive de fenomenene som det forskes på og handler ikke om å trekke videre slutninger. Gjennom å benytte meg av observasjon etterfulgt av intervjuer mener jeg at undersøkelsen gir svar på problemstillingen og oppfyller målet med den. Dette henger også sammen med begrepsvaliditet. Begrepsvaliditet innebærer om en faktisk måler de teoretiske begrepene en ønsker å måle. Problemstillingen definerte hvilke teoretiske begreper jeg ønsket å undersøke, vurdering, muntlighet og motivasjon, og hele undersøkelsen er sentrert rundt disse begrepene. Selv om disse begrepene ikke er målt i den forstand, er de undersøkt og reflektert rundt.

Kvale og Brinkmann (2012:253) understreker også at validitet ikke hører til en spesiell undersøkelsesfase, men gjennomsyrrer hele forskningsprosessen. For eksempel kan validitet ha å gjøre med intervjupersonens troverdighet og selve intervjuingens kvalitet, eller en gyldig overføring fra muntlig til skriftlig form i transkripsjonene, og hvorvidt spørsmålene som stilles til intervjuteksten er gyldige og hvorvidt fortolkningene er logiske i analysen (Kvale og Brinkmann, 2012:253). Forskerrollen og transkripsjonene er allerede redegjort for, og analysen vil vise fortolkningene som er gjort av datamaterialet. Resultatene av tolkningene vil derfor legges frem og drøftes i analysekapittelet i oppgaven. Det er i denne fasen at reliabilitet i forskning gjør seg gjeldende. Reliabilitet har med forskningsresultatenes konsistens og pålitelighet å gjøre, og behandles ofte i sammenheng med spørsmålet om et resultat kan reproduseres på andre tidspunkter av andre forskere (Kvale og Brinkmann, 2012:250). Dette har for eksempel å gjøre med om intervjupersonen ville endre sine svar i et intervju med en annen forsker eller om de ville valgt andre strategier dersom en annen forsker foretok observasjonen (Kvale og Brinkmann, 2012:250). Kleven (1995 i Cohen et al., 2011:202-203) skriver at forskeren kan stille seg tre spørsmål for å sikre undersøkelsens reliabilitet. Spørsmålene omhandler studiens konsistens, stabilitet og nøyaktighet (Fiske, 2014:62).

1. Ville de samme observasjonene og tolkningene blitt gjort hvis observasjonene hadde blitt gjort ved et annet tidspunkt?

Til dette spørsmålet er det nødvendig å ta i betraktning at denne undersøkelsen er gjort med utgangspunkt i endringene som ble gjort i vurderingsforskriften i 2007 og 2009. Da ble fokuset innenfor vurdering i mye større grad rettet mot vurdering for læring og det Engh (2014) omtaler som et nytt vurderingsspråk. På den måten ville de samme observasjonene som jeg fant neppe funnet sted før disse endringene. Det understreker det faktum at kvalitativ forskning er kontekstuell, både i tid og sted.

2. Ville de samme observasjonene og tolkningene blitt gjort hvis det hadde blitt gjort flere/andre observasjoner på samme tid?

Det optimale for undersøkelsen hadde vært om jeg kunne observert flere timer, intervjuet flere lærere og på den måten hatt tilgang til mer datamateriale og hatt mer bredde i funnene mine. Samtidig påpeker alle de tre informantene at de for eksempel alltid bruker vurderingsskjema når elevene har framføringer, at de alltid setter opp vurderingskriterier og at de alle legger opp til mye muntlighet, derav muntlige framføringer, i sine samfunnsfagstimer. Dette sier noe om hvordan lærerne pleiere å gjennomføre elevpresentasjoner. Det var også ganske like mønstre i observasjonene jeg allerede gjorde. Derfor kan det antas at jeg ville gjort samme observasjoner og følgende tolkninger hvis jeg hadde gjort flere/andre observasjoner på samme tid.

3. Ville en annen observatør/forsker, som jobber innenfor det samme teoretiske rammeverket, gjort de samme observasjonene og tolkningene som meg?

Dette spørsmålet handler i stor grad om undersøkelsens etterprøvbarehet. Jeg har allerede redegjort for forskerens innflytelse på kvalitativ forskning, men hvordan jeg har forholdt meg profesjonelt til det og på den måten unngått en for subjektiv tolkning av resultatene. Informantenes refleksjoner og erfaringer skal bringes frem i lyset. Jeg har også redegjort for at det ikke er et mål at denne undersøkelsen skal generaliseres til en større populasjon, men heller sees som et bidrag inn i et større felt. Dette er to eksempler som viser at etterprøvbareheten av studien er lav, og at den naturlig ville vært høyere med andre tilnærminger til innsamling av datamateriale og kvantitative målinger av begrepene. Dette var imidlertid ikke hensikten med denne studien. Kvale og Brinkmann (2012:250) skriver også at mens det er ønskelig med en høy reliabilitet for å motvirke en vilkårlig subjektivitet, kan en for sterk fokusering på reliabilitet motvirke kreativ tenkning og variasjon. Det er nettopp det

som er en styrke ved den kvalitative forskningen; at den bringer frem ulike tolkninger, erfaringer, refleksjoner og opplevelser som ikke nødvendigvis er fasitsvar, men viktige bidrag i en diskusjon omkring ulike fenomener.

3.7 Ut av klasserommet

Jeg vil avslutte dette metodekapittelet med en refleksjon som bringer min undersøkelse ut av klasserommet og inn i dette større feltet. Målet må være å kunne bidra med noe. Mitt bidrag er å gi innblikk i enkelte læreres vurderingspraksis og et perspektiv på vurderingsfenomenet som nødvendigvis ikke foreligger. Spørsmål som gjør seg gjeldende er, hvordan gjøres vurdering av muntlige elevpresentasjoner? Hvorfor vurderer vi elevene? Hvilke positive sider er det ved vurdering? Hvilke negative sider? Hva er utfordringene med vurdering? Hva er egentlig vurdering? Hvordan kan vurdering bidra til motivasjon? Dette er ikke nye spørsmål og undersøkelsen min vil mest sannsynlig ikke bidra med banebrytende kunnskap, men tre perspektiver og refleksjoner fra observasjoner og intervjuer i samhandling med relevant teori og tidligere forskning.

4 Analyse

Oppgavens hensikt er å finne svar på følgende problemstilling: *Hvordan vurderer lærere elevens muntlige presentasjoner i samfunnsfag på ungdomstrinnet, og hvordan bidrar disse tilbakemeldingene til motivasjon?*. De viktigste funnene i undersøkelsen er knyttet til begrepet vurdering, med vekt på vurdering for læring, elevsyn, kameratvurdering, tilbakemeldinger og framovermeldinger, og til sist lærerrollen i vurderingsarbeidet. I dette inngår også muntlighet og motivasjon. Muntlige framføringer er valgt som begrensning basert på muntlighetens relevans i samfunnsfaget. Det har innvirkning på elevenes motivasjon, noe som derfor er relevant, spesielt etter endringene i vurderingsforskriften fra 2007/2009. Hensikten i dette kapitlet er å undersøke lærernes forståelser og hvordan de tenker og reflekterer omkring begrepene. I forlengelse av dette skal observasjonsdataene vise det praktiske ved disse aspektene. Analysens hensikt er å løfte disse perspektivene opp for å undersøke hvilke implikasjoner det har for vurderingspraksisen mer generelt. Vurderingsforskriften og tidligere forskning viser entydig at det er formativ vurdering som fremmer læring og at det er det norske lærere skal praktisere, noe de tre lærerne også gjør. Det som imidlertid er interessant er lærernes oppfatning av dissonansen mellom det vurderingsforskriften sier at de skal gjøre og det vurderingskulturen i Norge legger opp til at de må gjøre, nemlig en hyppig kontroll av hva elevene kan gjennom ulike vurderingssituasjoner etterfulgt av karakter. Å vurdere elevene med karakter kan se ut til å hindre arbeidet med vurdering for læring.

Som skrevet i metodekapitlet er intervjudataene og observasjonsdataene samlet inn ved en ungdomsskole med tre deltagende informanter. I denne analysen gis de tre lærerne fiktive navn: Lars, Helle og Kari. I forkant av observasjonen hadde elevene jobbet med et muntlig individuelt arbeid om den amerikanske revolusjonen. De seks oppgavene som ble gitt var nivådelt basert på elevenes tidligere prestasjoner. Elevene fikk fem skoletimer til å forberede seg, og hver presentasjon skulle vare i fem minutter. Etterfulgt av presentasjonene valgte Lars og Helle å bruke elevmedvirkning i form av kameratvurdering, i tillegg til sine egne kommentarer, mens Kari valgte å stille kontrollspørsmål. Alle tre brukte vurderingsskjema fylt inn med vurderingskriterier på lav, middels og høy måloppnåelse, og karakter ble formidlet til elevene skriftlig etter alle presentasjonene var ferdig.

Kapitlet begynner med en redegjørelse for muntlighet i samfunnsfag, der muntlige framføringer knyttes til vurdering. Deretter legges vurderingsbegrepet frem, med vekt på

vurdering for læring, etterfulgt av en diskusjon om utfordringene omkring vurdering for læring i samfunnsfag. I vurdering for læring er elevsyn særlig interessant med fokus på hvordan man definerer elever, som kan holde dem fast i bestemte posisjoner, i likhet med karakterer. Her gjør differensieringsbegrepet seg også gjeldende. Neste del av analysen sentrerer rundt lærerrollen i muntlige presentasjoner. Ulike vurderingsstrategier legges frem med tilbakemeldinger og framovermeldinger i fokus, som vil belyse konflikten mellom vurdering for læring og vurdering av læring. Til sist vil kameratvurdering diskuteres. Det er først og fremst ulike aspekter ved vurdering for læring og vurderingspraksiser som løftes frem.

4.1 Muntlighet i samfunnsfag

Lars, Helle og Kari omtaler samfunnsfag som et muntlig fag, først og fremst fordi eksamensformen er muntlig. Alle tre legger derfor opp til mye muntlig aktivitet i timene: ”Jeg synes muntlig, både gruppesamarbeid og individuelt, er gull i samfunnsfag” (Kari). Lars synes det er ”en fin måte for elevene å få uttrykt sine tanker, meninger, refleksjoner og kunnskaper om et tema” i samspill med medelever.

”Jeg tror på det at muntlighet, hvis man er muntlig aktiv, så lærer man mer, hvert fall for mange, det gjelder nok ikke for alle selvfølgelig, men for mange, de aller fleste har godt av å være muntlig aktive for da blir man skjerpa også og man må faktisk lytte til hva de andre sier”.

Det er dermed noe med læringsutbyttet som Helle framhever. Det er større muligheter for læring gjennom muntlig aktivitet fordi elevene må tenke gjennom hva de skal si, ordlegge seg, tenke på budskapet de sender, tenke på mottakeren, osv. Det åpner også for at man kan lære av hverandre, kanskje mer enn skriftlige oppgaver gjør. Muntlighet åpner opp for å trekke de store linjene på tvers av historien for eksempel, som åpner for refleksjonsprosesser og diskusjoner man ikke får til på et ark. Det er et friere rom å uttrykke seg i. En diskusjon omkring et tema i klassen kan åpne opp for nye perspektiver, for meningsdannelse og for gjennomtenkte svar. Elevene blir vant til å høre sin egen stemme, de blir vant til å snakke med medelever om fagstoff, ikke bare fritid eller hva som skjedde i helgen: ”Ikke det at alle skal bli statsministere og lærere, men at de lærer seg en nyttig egenskap, det å prate, si hva du mener og hva du tror om noe” (Kari). I faget kan elevene møtes i faglige samtaler. Det er derfor mange dimensjoner som inngår i det å være muntlig.

I samfunnsfag er muntlighet viktig for fagets mandat i å forberede elevene på demokratisk deltagelse og medborgerskap, i tråd med det flerstemmige klasserom (Jers, 2010:50). Det å uttrykke seg ser ut til å være kjernen i hvorfor muntlighet er viktig. Lærerne planlegger derfor og bruker muntlighet for læring, ikke nødvendigvis aktiviteten i seg selv (Slemmen, 2010). I tillegg er det mye skriving i andre fag, sier Kari, så i samfunnsfag kan elevene få en slags pause fra skrivinga i en mer fri muntlig form for læring. Det er imidlertid ikke slik at alle elevene foretrekker en muntlig form for læring. Det er ikke alle elever som er komfortable med å være muntlige i klasserommet, kanskje fordi de er usikre, utrygge, tviler på egen kunnskap eller egne ferdigheter. Det er elever i klasserommet som ikke deltar muntlig på eget initiativ. Imidlertid skal og bør alle elever være muntlig aktive, spesielt etter K06 sine retningslinjer om opplæring i muntlige ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2006).

4.1.1 Muntlige framføringer

Lars, Helle og Kari skiller mellom spontan muntlig aktivitet og planlagt muntlighet. Spontan muntlig aktivitet kan forekomme uforberedt i timen, mens planlagt muntlighet dreier seg om for eksempel muntlige framføringer som skal vurderes med karakter. Den er dermed ikke like fri, nysgjerrig og undrende som den spontane muntlige aktiviteten – elevene skal måles: ”Elevene skal kjenne på det å ha en framføring og bli vurdert på hvordan du klarer å ordlegge deg” (Helle). Helle sier videre at muntlige framføringer bidrar til at elevene ”blir skjerpa” fordi ”de vil på en måte ikke drite seg ut foran hele klassen”. På en måte er det en mulighet for elevene til å vise hva de kan, hva de har forberedt og oppmerksomheten er på eleven. På en annen måte kan elevene risikere å være i en ukomfortabel situasjon, ganske eksponert foran hele klassen, dersom eleven ikke har forberedt seg godt eller ikke kan det han/hun skal si. Elevene befinner seg i en vurderingsmodus med et dobbelt publikum der balansegangen mellom oppmerksomhet og utrygghet er viktig å ta hensyn til (Svennevig m.fl., 2012:15).

Lærerne benytter først og fremst muntlige presentasjoner i samfunnsfag fordi elevene skal få vise hva de kan om et tema, hva de har forberedt, men i tillegg også å gjøre elevene tryggere på den situasjonen å stå foran klassen å presentere noe. Det å bli tryggere på den situasjonen betyr at det ikke nødvendigvis er en situasjon man naturlig er trygg i, i tråd med studier Svennevig m.fl. (2012) refererer til om for eksempel elevens talevegring. Helle fremhever viktigheten av å bruke god tid i forberedelsesfasen og generelt være godt forberedt fordi det bidrar til trygghet. Et trygt klassemiljø er også en forutsetning. Det er mange elever som gruer seg før muntlige framføringer og at det dermed er delt hva elevene får ut av det. Dette fant

også Svenkerud (2013) i sin studie. Nervøisitet er en faktor som kan påvirke elevenes prestasjon. Da er det heller ikke en gunstig situasjon for disse elevene å bli vurdert i. Elevene får dermed ikke vist hva de kan, og disse elevene ville hatt et større læringsutbytte av skriftlige vurderingsformer. En måte Kari løser en slik utfordring på, er å la elevene som er svært ukomfortable med å fremføre foran klassen, fremføre for en liten gruppe, bare jentene eller guttene, eller kanskje bare lærer. På en måte mister muntlige framføringer den effekten å forberede elevene på å snakke foran andre mennesker, men på den annen side handler det om å tilrettelegge slik at alle får vært muntlig aktive: ”Hovedpoenget er at elevene skal kunne snakke om ulike temaer, uavhengig om det er for en lærer eller 24 elever” (Kari). Arbeidet med muntlige ferdigheter gjennom muntlige framføringer kan derfor vise seg å ikke være en gunstig vurderingssituasjon for noen elever, samtidig som at læringsutbyttet kan være stort og elevene kan utvikle egen kompetanse muntlig (Svenkerud, 2013:3). Elevenes oppfatninger av seg selv i framføringen, i tillegg til at de skal vurderes, kan ha innvirkning på innhold og form (Svennevig m.fl., 2012:5).

4.1.2 Vurdering av muntlige framføringer

I vurdering av muntlige framføringer mener Kari at det aller viktigste er at lærer har lagt opp tydelige retningslinjer på forhånd – at elevene vet hva de vurderes etter og hva de må gjøre for å oppnå en viss måloppnåelse. I vurderingsarbeidet må lærer bruke tydelige mål, spesielt fordi vi har målrelatert vurdering i Norge (Slemmen, 2010). Siden kompetansemålene i læreplanen i samfunnsfag er generelle, må de brytes ned til læringsmål, eller vurderingskriterier, for å kunne brukes i vurderingssituasjoner: ”Kriteriene gjør det tydelig for både meg og elevene egentlig hva som forventes og hva som vurderes” (Lars). Alle de tre lærerne bruker vurderingsskjema når de vurderer muntlige framføringer. Da har de på forhånd satt opp hvilke vurderingskriterier som skal gjelde, både direkte knyttet til fagkunnskaper og praktiske aspekter ved gjennomførelsen av framføringen. Helle skiller mellom ”basic ting” og ”litt vanskeligere ting”. ”Basic ting” innebærer å for eksempel løsrive seg fra manus, svare på oppgaven, ha med kilder, prate høyt og tydelig. ”Litt vanskeligere ting” innebærer for eksempel drøfting, se årsaker og virkning, generelt ”å løfte det litt for de litt sterkere elevene da”. Lærer avgjør så om eleven har oppnådd lav, middels eller høy måloppnåelse i de ulike kriteriene. Det er avgjørende at vurderingskriteriene er gode, det vil si at de setter en relevant ramme for hva som faktisk skal vurderes. Derfor må de også være konkrete. Det er fordi de skal være enkle å forstå og enkle å forholde seg til for elevene. De skal imidlertid ikke være enkle å oppnå. Dersom de er for enkle vil mange eller alle kunne oppnå høy måloppnåelse,

noe som blir ”feil” ifølge Lars fordi ”alle kan jo ikke få 6er. Så da må jeg liksom leite litt etter feil da hvis du skjønner, pirke skikkelig. Så kriteriene må være liksom, ja, overkommelige, men litt utfordrende også da”. Å komme inn i vurderingssituasjonen med vurderingskriterier vil bidra til trygghet og forutsigbarhet både for lærer og elevene fordi det setter en tydelig ramme for hva som forventes av elevene, samtidig som at de bidrar til rettferdighet fordi alle elevene vurderes etter de samme kriteriene. Slemmen (2010) hevder at lærere bør bruke vurderingskriterier som viser vei for elevene i læringsarbeidet. Det sier også noe om at all kunnskap ikke kan måles og at det dermed må velges ut tydelige fokusområder for ulike vurderingssituasjoner.

4.2 Vurdering er ”sykt viktig”

Helle begrenser imidlertid ikke vurdering til vurderingssituasjoner, men mener at det er noe som gjennomsyrrer alt: ”Ja, det er viktig da og det er jo noe som hjelper meg med å legge opp undervisningen min og som hele tiden er med når jeg planlegger og som, ja, er sykt viktig”. Vurderinga er integrert i alt skolearbeid. Undervisninga styres mot ulike vurderingssituasjoner, og dette har innvirkning på hva som blir lært og hvordan det læres. Elevene skal vite hvorfor de vurderes og hvordan de vurderes, og de skal være med på vurderinga. I likhet med Helle, tenker Kari at vurdering er noe som foregår hele tiden i skolen fordi alt elevene sier og gjør kan vurderes på en eller annen måte. Hun skiller derfor mellom ”hverdagslig vurdering” og større vurderingssituasjoner. Vurderinga som foregår kontinuerlig kan innebære muntlig aktivitet i timen eller svare på oppgaver i hjemmelektse, mens de større vurderingssituasjonene ofte følges av en karakter, en mer formell vurdering. Det vil være færre formelle vurderingssituasjoner i løpet av skoleåret enn kontinuerlig vurdering. De større vurderingssituasjonene vil innebære mer jobb fra både lærerens og elevenes side, samtidig som at de åpner opp for å fordype seg mer i ulike temaer, stort læringsutbytte og kanskje andre og nye perspektiver. I begge tilfeller er hovedmålet at elevene viser hva de kan og hvilke kunnskap de har tilegnet seg:

”At ikke jeg skal mase om alt mulig av detaljer, men at de skal få vise meg hva de kan. Ikke legge ord i munnen på dem, hvert fall prøve å unngå det. ... at de skal styre showet da, i muntlige framføringer for eksempel, at ikke jeg pusher på de noe de egentlig ikke kan som jeg vil de skal kunne, men at de bare viser hva de kan.”

God vurdering bør fokusere på det eleven kan. Dersom vurdering bare legger vekt på det eleven ikke mestrer, vil dette ha en demotiverende effekt (Smith, 2009:30). Den bør videre

være av individuell karakter, der enkeltelevens læringskurve er viktigst, slik at eleven lettere kan etablere et eierforhold til den (Smith, 2009:31). Dette kan fremme fremtidig læring.

Lærerne definerer vurdering for læring som en prosess, noe som gjøres hele tida, noe konstant og uferdig. Det innebærer også at elevene skal vite hvorfor de vurderes og på hvilket grunnlag. Helle sier for eksempel: ”Dersom elevene er bevisst på at vurdering for læring brukes, hva det er, hvordan det fungerer og hva som er vitsen med det, vil effekten av det øke”. I et vurdering for læring-perspektiv skal elevene kunne bruke vurderingene videre i læringsprosessen og det gir derfor en mulighet til å se feil på en konstruktiv måte. Feilene blir ikke stående som endelige, men heller som potensiale for læring og endring (Slemmen, 2010). Bevisstgjøring og tydeliggjøring i samspill med å utvikle en vane hos elevene kan dermed være avgjørende. Alle lærerne fremhever imidlertid viktigheten av at elevene er interesserte, at de ”er med” og at de har et ønske om å bli bedre. Foruten disse forutsetningene vil ikke vurdering for læring kunne skje. Dette er i samsvar med at vurdering for læring forutsetter aktive lærere og elever (Engh, 2014; Slemmen, 2010), og at kommunikasjonen og dialogen dem i mellom er avgjørende, både skriftlig og muntlig (Dysthe, 1999). Det hjelper for eksempel ikke at lærer er svært motivert til at eleven skal gjøre endringer i læreprosessen dersom eleven ikke er det selv. Vurdering for læring kan sånn sett begrenses til kun å passe for interesserte og motiverte elever. Samtidig har elevene juridisk rett på underveivurdering, jf. Vurderingsforskriften, og det er dermed i lærers rolle å legge til rette for at det skal skje for alle elevtyper. Wiliam (2008) hevder jo at intensjonen ikke er nok, vurderingene må faktisk brukes for å fungere formativt. Det er den samme utfordringen Dysthe (2008) løfter frem: å innføre strategier og verktøy som gir god informasjon som kan brukes konstruktivt i læreprosessen. Det viktigste er at elevene forstår kommentarene, at de er konkrete og at de faktisk kan brukes. Derfor bør de tilpasses enkelteleven, og dermed ikke være av allmenn karakter (Engh, 2014:107). God vurdering forutsetter derfor ikke at resultatene var bra, men at den brukes i læreprosessen som et hjelpemiddel for progresjon.

4.2.1 Vurdering for læring i samfunnsfag

Skolen og samfunnsfaget kan illustreres som en arena der elevene forberedes på livet som demokratiske deltagere: ”Samfunnsfag skal bidra til at elevene kan fungere i samfunnet når de er ferdige på skolen” (Helle). Samfunnsfaget skal gi elevene mer og dypere ”bagasje”. Dette kan illustreres som en ryggsekk som elevene stadig fyller med ny kunnskap om hvordan å fungere i samfunnet. Ryggsekken blir stadig mer kompleks, og viser hvordan elevene tilegner

seg kunnskap gjennom opplæringa. Vurdering i samfunnsfag kan bidra til at elevene får vite hva de kan, hva de er gode på og hva de eventuelt må bli bedre på. Vurdering i faget kan i tillegg ha en motiverende faktor for videre arbeid fordi samfunnsfag er noe man finner igjen elementer av i andre fag. Det er imidlertid med forbehold om hvordan eleven gjør det i faget. Dersom man stadig får lave karakterer eller negative tilbakemeldinger vil ikke det virke motiverende. Det er lærers ansvar at vurderinga bidrar til motivasjon, gjennom for eksempel ordvalg og tilpasning til eleven, med vekt på vurdering for læring.

På den annen side sier Lars at det er lettere å benytte vurdering for læring i språkfag, som engelsk, enn i samfunnsfag fordi det er mer konkrete ting å ta tak i, for eksempel at man må øve mer på hvordan verb bøyes i preteritum, setningsoppbygging og sjangertrekk. Han lager et skille mellom det konkrete i engelsk og det abstrakte i samfunnsfag:

”I samfunnsfag kan tilbakemeldinger gå på arbeidsmåter, lesestrategier og hvordan man jobber med tekster, men det er mer abstrakte ting ved faget da. I engelsk er det lettere å se prosessen fordi det sjeldnere er avsluttende tema. Man har jo ikke samme prøva to ganger i samfunnsfag for eksempel da. Det er jo litt dumt å si sånn ”til neste gang så må du se mer på hvordan den franske revolusjonen påvirka...”, ikke sant, for tema er jo avsluttende”.

Det kontinuerlige kan dermed bli borte i samfunnsfag fordi det er bygget opp av flere enkeltstående temaer, og det har effekt på framovermeldingene. Helle trekker fram det samme: ”jeg ville nok heller ha likt å testa elevene først en gang og så gi framovermeldinger og så sjekke igjen da, hva de fikk til bedre, om de fikk til noe bedre”. Hun sier at framovermeldingene i samfunnsfag ofte blir mer generelle enn i norsk, for eksempel at ”neste gang kan du prøve å drøfte på de store oppgavene”. Det er derfor noe med det formative i samfunnsfag som er mer utfordrende. Det kan se ut som at samfunnsfaget bygges opp av en rekke summative vurderinger. Likevel er det en rekke formative aspekter å fokusere på i samfunnsfag også, slik som at man ikke bruker begreper man ikke forstår, at man definerer begrepene man bruker, mer konkrete aspekter ved gjennomførelse av en presentasjon, osv. Dette er også områder elevene kan utvikle seg på. Det sentrale i formativ vurdering er jo å bevisstgjøre eleven på egen læreprosess i alle fag, gjennom spørsmålene ”hvor er jeg, hvor skal jeg og hvordan kommer jeg meg dit?”. Det sentrale er derfor ikke *hva* det gis framovermelding på, men *hvordan* elevene kan utvikle seg. Videre innebærer vurdering for læring en integrasjon mellom vurdering og undervisning som skal ligge til grunn for all vurdering underveis i året og dermed bidra til kvalitet i undervisninga (Engh, 2014:60). På

den måten har vurdering for læring en hensikt for lærer også. Det er derfor et samspill mellom vurdering, undervisning og elevenes læreprosess der fokus er på læring og utvikling.

4.2.2 Elevsyn og differensiering

Når lærerne vurderer elevene er det ulike hensyn de tar. De setter først og fremst enkelteleven i fokus: ”Det er jo viktigst fordi det er eleven som skal lære av vurderinga” (Helle). De tenker for eksempel på hvilken elev som skal motta vurderingen, hvordan oppgaven har vært, tidsrammen, hjelpemidler tilgjengelig og hvor tilgjengelig lærer har vært å forberedelsesfasen. Det viktigste er imidlertid nivået til den enkelte elev og hva eleven klarer ut fra sine evner i faget. De skiller derfor mellom sterke og svake elever, kategorisert etter hvilke karakterer de får. Skillet går i midten av skalaen: de svake elevene får karakterene 1, 2 eller 3, der de sterke elevene får 4, 5 eller 6. Det handler derfor om hvordan man definerer eller snakker om elevene. Likeledes som lærerne sier at karakterene bidrar til å sette elevene i bås, definerer de elevene etter de samme kategoriene. Å skape et skille mellom sterke og svake elever også i vurdering vil bidra til å opprettholde skillet mellom dem. Spørsmålet er om såkalte sterke og svake elever har ulike vurderingsbehov. Helle differensierer for eksempel tilbakemeldingene til elevene: ”Jeg skriver jo ikke de samme tilbakemeldingene til en 6er-elev som til en 2er-elev”. Hun mener at sterke elever kan takle mer komplekse tilbakemeldinger, og derfor skriver hun lengre tilbakemeldinger til dem: ”Jeg ser at de leser tilbakemeldingene og de vil ha tilbakemelding. De vil ha en begrunnelse for hvorfor de får den karakteren og da føler jeg at de har rett på det. 2-3er-elevene gidder ikke å lese så mye”. Til de sterke elevene sier hun at hun skriver opp til en halv side, der de svake får 2-3 punkter: ”Jeg legger meg på et litt lavere nivå sånn at de skal forstå”.

I samfunnsfag er det spesielt drøftingen hun differensierer. Dersom en sterk elev ikke har drøftet så mye ville hun derfor skrevet at ”til neste gang burde du drøfte mer”. Til en svak elev som ikke har drøftet i det hele tatt ville hun heller ikke inkludert drøfting i tilbakemeldingene. Hun sier at noen svake elever for eksempel ikke vet hva drøfting er og mye mindre hvordan man skal drøfte. Hun legger dermed opp til at de svake elevene heller ikke skal kunne drøfte. Distinksjonen mellom og definisjonen av sterke og svake elever er derfor problematisk. Det er en differensieringstanke som har som intensjon å legge til rette og tilpasse for enkelteleven og deres individuelle læreprosesser. Samtidig viser det seg at slagsiden med differensiering er faren for å bidra til å låse fast elevene i bestemte roller, for eksempel dikotomien sterk eller svak. I et vurdering for læring-perspektiv er det da de

sterkeste elevene som har mest igjen for fyldige tilbakemeldinger og framovermeldinger fordi de vil mer. De sterke elevene vil muligens ha ambisjoner om å få 6er, mens de svake er fornøyde med en 3er. Og her kommer jo hele karakterproblematikken inn – at elevene måles opp mot hverandre med et tall. Tallet definerer hvor mye eleven kan, og likeledes hvor mye eleven ikke kan. Så fort elevene også defineres etter de samme kategoriene, virker vurdering for læring mot sin hensikt. Slike kategoriseringer bidrar til en forenkling og fastlåsing av elevene, som både lærer og elever er bevisst på, men som lærer bidrar til å opprettholde gjennom sine vurderinger.

Dette sier noe om at dikotomien sterk og svak blir styrende for hvordan vurdering for læring praktiseres. De sterke elevene kan vurderes i samsvar med retningslinjene vurdering for læring legger, jf. fyldige tilbakemeldinger og framovermeldinger med fokus framover. Dette referer igjen tilbake til at vurdering for læring muligens har mest hensikt for de sterkeste elevene som er interesserte og motiverte i faget. De svake elevene vil dermed, til tross for differensieringsintensjonen, falle etter i et vurdering for læring-perspektiv. Det handler også om hva man legger i de ulike kategoriene. Slik som det er definert her vil de sterke elevene mer, de vil framover i læreprosessen og de har forutsetninger for å klare det. Derfor skal de også få lov. I tillegg er det mulig fordi vurdering for læring forutsetter aktive elever. De svake elevene er i motsetning satt fast i et spor de ikke kan komme ut av, heller ikke i et vurdering for læring-perspektiv. De har heller ikke forutsetninger for progresjon. Dersom en svak elev stadig blir konfrontert med det faktum at han/hun er svak, vil det etter hvert bli sannheten. I tillegg er det en fare for at lærerens oppmerksomhetsfelt blir innsnevret og styres av definisjonen, fordi ”eleven er jo bare svak”. Slike reduksjoner og nivåinndelinger vil føre til en sortering av elever, som styrkes gjennom karaktersetning. De sterke elevene kan bli sterkere, med andre ord utvikle seg, der de svake elevene forblir svake.

Samtidig vil et videre perspektiv på elevenes læringsprosesser bidra til å se at de svake elevene er et annet sted i læringsprosessen enn de sterke, der de sterke har kommet lenger. De sterke trenger andre utfordringer enn de svake, og tilbakemelding og framovermeldinger på andre aspekter. En sterk elev som ikke har noen skrivefeil trenger ikke en framovermelding som sier at han eller hun bør se mer på staving, i motsetning til en svakere elev som sliter veldig med staving. Uten slike tilpasninger vil de svake elevene havne enda lenger bak. Framovermeldingene kan videre tilpasses gjennom å formidles muntlig til svake elever fremfor at de ikke får noe i det hele tatt. Dette kan bidra til motivasjon fordi eleven forstår

vurderingen som gis, den er innenfor deres proksimale sone for utvikling. Dersom kommunikasjon og redskaper er innrettet på elevens nærmeste utviklingszone vil læring skje og desto større utvikling kan forekomme (Engh, 2014:41).

4.2.3 Motivasjon som drivkraft

Motivasjon er viktig av flere grunner. Det bidrar til utvikling i faget og motivasjon har innvirkning på elevenes holdning til denne utviklingen. Elevene skal utvikle seg og ville lære mer, og uten motivasjon er det vanskelig fordi motivasjon er en svært viktig drivkraft i læringen (Manger, 2012:6). Det handler også om selvtillit. Elevene vil få selvtillit eller føle mestring av å få til noe, og likeledes føle nederlag dersom de ikke får til. Motivasjon vil hjelpe dem til å fortsette å prøve. Motivasjon ligger derfor til grunn for alt skolearbeid. Lærerne definerer motiverte elever som positive, interesserte, ivrige, som har god arbeidsinnsats, tar initiativ selv, som jobber og gjør lekser. De vil lære. Det merkes på elevenes tilnærming til faget:

”En umotivert elev viser ikke vilje til å jobbe, viser null arbeidsinnsats og uttrykker at noe er kjedelig eller teit. Men en motivert elev kaster seg over arbeidet og synes det er supergøy. De gjør kanskje det lille ekstra da, blar seg litt videre i boka fordi de synes det er spennende” (Lars).

I samfunnsfag kan Helle se at elever er motiverte gjennom hvor mye de bidrar muntlig: ”Jeg føler at de som bidrar mest i timen er de som er mest motiverte”. Elevene som er motiverte er med, de rekker opp hånda og bidrar. Motiverte elever er selvdrevne og viser lærelyst og pågangsmot. De er nysgjerrige og vil vise at de kan. Motsetningen er elever som ”ligger sånn halvveis ned på pulten” (Helle). En interesse for tema kan være en bonus, og sånn sett vil de umotiverte elevene som ikke synes tema er spennende heller ikke kunne bli motiverte. Dersom man belønnes for å gjøre det lille ekstra, vil elevene som ikke har evner til det, heller aldri nå opp. Motivasjon har derfor også å gjøre med elevenes tidligere erfaringer i faget.

Det er også et skille karaktermessig mellom umotiverte og motiverte elever. De som får lave karakterer vil være umotiverte, ”fordi de ikke gidder” (Kari). Elevene som får høyere karakterer vil motsatt finne det motiverende: ”En godt motivert elev vil nok mest sannsynlig score høyere på poengskalaen for den eleven er villig til å jobbe mer og hardere og på en annen måte med lærestoffet da” (Lars). Dersom en elev oppnår høye karakter vil det si at eleven er motivert, men motivasjon i seg selv kan bidra til høye karakterer. Karakteren fremstår derfor som ren belønning, en ytre motivasjon, for godt arbeid (Manger, 2012:14).

Den indre drivkraften, interessen, for oppgaven er derfor ikke tilstede. Dette fremstår derfor som en arv av stimulus og respons fra det behavioristiske læringssynet, noe som strider med det sosialkonstruktivistiske læringssynet i K06. Karakteren sier heller ikke noe om læring. Derfor kan det oppstå en stor skuffelse rundt karakterer fordi de vanskelig kan være en rettferdig representasjon av hva eleven kan. Samtidig vil resultatet, karakteren, på en oppgave ha innvirkning på hvordan man tar fatt i neste oppgave. Enten havner man i en ond eller god spiral.

Elever som befinner seg i den onde spiralen kobler Lars til opplevd mestring. En elevs direkte erfaringer med å mestre oppgaver er den mest betydningsfulle kilden til forventning om mestring, eller begrepet om self efficacy (Manger, 2012:36). Jo mindre mestring man opplever, desto mindre motivert er man. Man må altså være motivert for å oppleve mestring, men oppleve mestring for å bli motivert. Hva da med elevene som sjelden/aldri opplever mestring? Dersom en elev har prestert bra, eller implisitt fått en god karakter, vil han/hun være motivert til neste oppgave fordi han/hun har opplevd mestring. Dersom en elev er umotivert vil han/hun sjeldnere lykkes, og derfor ikke oppleve mestring, og stadig befinne seg i den onde spiralen. ”Så da må man jo finne en måte å få de elevene ut av denne tilstanden” (Lars). Måten å hjelpe elevene ut av denne ”bobla” er ifølge Lars å følge en totrinnsprosess, der lærer for det første må legge til rette og tilpasse oppgavene slik at elevene får oppgaver som er på deres mestringsnivå. Da kan de oppleve å få til noe. Han understreker imidlertid at oppgavene heller ikke må være for lette. Steg to handler om å tilpasse tilbakemeldingene, spesielt til de umotiverte elevene. De trenger

”masse ros og skryt, påpekning av det som var riktig, og at lærer ordlegger seg på en fin måte hvis man skal si noe som kan gjøres bedre. Jeg kan liksom ikke si ”detta suger, fiks det! Jeg ville heller sagt sånn ”kanskje du kan skrive sånn og sånn”.

Dette er i tråd med et vurdering for læring-perspektiv: ”da får elevene ordentlige tilbakemeldinger på hva de kan gjøre bedre, at de bruker tilbakemeldingene og jobber med de og at de ser forandring da”. For mye ros vil imidlertid ikke ha en læringsfremmende funksjon, så det gjelder å finne en balansegang mellom ros og framovermeldinger som motivasjon. Godt gjennomtenkte framovermeldinger som fokuserer på områder eleven faktisk kan gjøre noe med og likeledes positive sider ved elevens prestasjon kan vise seg å fremme læring. På den måten kan de umotiverte elevene også oppleve mestring. Det er informasjonen som følger karakteren eller kommer i stedet for karakteren som har muligheter for å motivere elevene til å komme videre i læreprosessen (Smith, 2009:30). Lærers rolle og fagdidaktiske kompetanse

er derfor avgjørende. Slik som Hattie (2009) fant i sin analyse av samspillet mellom elevene og lærerne er lærernes evne til å rose og belønne prestasjoner, deres evne til å identifisere hva elevene bør jobbe med, og deres evne til å knytte tilbakemeldingene til de små, men viktige trinnene i læringsprosessen viktige (Manger, 2012:13).

Helle problematiserer imidlertid begrepet om motivasjon: ”Mange av elevene som virker motiverte er egentlig bare pliktoppfyllende”. Kari sier noe av det samme: ”Det er jo dissa flinkisene som vil gjøre det bra, eller få god karakter egentlig, og er motiverte sånn sett da”. Dette vil ha innvirkning på læreprosessen: ”Hvis vi ser på dissa flinkisjentene som vil ha sekser i alle fag, så har det nok ikke noe å si der og da, men det har det for langtidseffekten av hva de husker av det de har lært” (Kari). Ytre belønning, i form av karakter, kan i så måte svekke læring og fremme pugging, kun for å oppnå god karakter. Med andre ord kan motivasjonen der og da være stor for å få en god karakter, men det betyr ikke at elevene har lært, og det viser seg over lengre tid når eleven må trekke linjer mellom for eksempel ulike historiske hendelser. Da hjelper det ikke å ha pugget til en prøve; eleven må ha forstått det, reflektert rundt det og internalisert det. Dysthe (2008:17) skriver imidlertid at vurdering i norsk skole har vært synonymt med prøver av ulike slag, svært ofte med vekt på å sjekke faktakunnskaper. En strategi for å unngå pugging og fremme læring er ved å bruke færre faktaspørsmål og flere refleksjons- og drøftings spørsmål. Da må elevene tenke selv. Det setter i gang en annerledes prosess en pugginga. Det vil også ta fokuset bort fra karakteren. Dersom man ser vurdering som kun karakterer og resultatbaserte prøver kan det gå på bekostning av elevens motivasjon for å lære. Dersom man ser vurdering som mer enn prøver og karakterer kan vurderingen fremme elevens læring (Slemmen, 2010:27).

Det er med andre ord ulike måter å være motivert på – enten rettet mot å være pliktoppfyllende med et ønske om gode karakterer, eller et ønske om å lære og utvikle seg. Dette er i tråd med skillet mellom indre og ytre motivasjon (Manger, 2012). Vurdering for læring vil i større grad bidra til læring og utvikling. Helle hevder at vurdering kan bidra til å motivere elevene dersom lærer ser et potensiale elevene ikke ser selv: ”bare sånn ”okei, jeg kan faktisk få det til!”. Hun tror det handler om å se eleven: ”Hvis jeg ser det og inkluderer det i vurderinga mi så tror jeg det ville være motiverende å prøve og få til neste gang, for da vet de at de faktisk kan da”. Kari fremhever at det kan virke motiverende for elevene å få konkrete tilbakemeldinger på hva som var bra, med andre ord hva de må fortsette med, og konkrete framovermeldinger som sier noe om hva elevene må endre eller justere til neste

gang. Da vil eleven jobbe med akkurat det og oppleve en utvikling og en forbedring, så sant de tar de til seg. Jo mer konkrete og tilpassede framovermeldingene er, desto bedre er det. Det er også uavhengig om eleven fikk 3er eller 5er på siste prøve eller framføring. Dette er i samsvar med Smiths (2009:32) påstand om at den optimale vurderingen er individuell og tar utgangspunkt i den enkelte elevs ståsted. Målet er at alle elever, uavhengig av nåværende nivå, har en stigende læringskurve.

4.3 Fra kontroll til framovermeldinger?

Så langt er det slått fast at vurdering skal være og kan være læringsfremmende. Vurderinga blir et stoppested, ikke endestasjonen, på kompetansereisen. Målet er at eleven skal utvikle seg fagmessig og kunnskapsmessig, ikke karaktermessig. Imidlertid er det et stort karakterfokus i ungdomsskolen. Kari sier for eksempel: ”altså, hvis en skal tenke kynisk på vurdering så er det jo fordi vi må ha karakterer, derfor må de vurderes.” Det er en tradisjon for prøver, testing og karakterer i norsk skole. Det er derfor en dissonans mellom fokuset på vurdering for læring og bruk av karakterer, spesielt fordi karakterer betyr lite i et vurdering for læring-perspektiv. Lars fremhever paradokset: ”fokuset skal være framover, men så får elevene hele tida karakteren som viser at du enten fortsetter å gjøre det bra, eller faktisk ikke kommer noen vei”. På den måten kan det oppfattes som at karakterer saboterer for vurdering for læring. Karakterdiskursen blant de tre er derfor svært negativ. Helle mener at karakterer er noe man må sette, men understreker at vurdering skal gjennomføres for eleven, ikke for karakterens skyld. Likevel er det det vurdering dreies mot – å få flest mulig karakterer på elevene gjennom skoleåret for å kunne sette en godt dokumentert slutt karakter. En skala fra en til seks er beviset på hva elevene kan. Det kan være positivt, eller motiverende, for elevene som får gode karakterer, og likeledes demotiverende for elevene som får lavere karakterer. Karakteren kan derfor virke læringshemmende fordi den bidrar til en stagnasjon i læreprosessen. Karakterer kan derfor vanskelig forsvares som det vurderingsforskriften definerer som underveisvurdering (Engh, 2014:59).

Karakterer har likevel en svært sentral rolle i vurderingsarbeid og elevprestasjoner følges ofte av en karakter. Lærerne er for eksempel opptatt av karakterer som mål på at eleven løfter seg. Karakterer er også knyttet til elevsynet som ble diskutert tidligere, der sterke elever får gode karakterer mens svakere elever får dårligere karakterer. Samtidig viser det seg at vurdering i form av kun karakter har liten innvirkning på elevenes læring (Black og William, 1998, 2006 i

Smith, 2009:30). Smith (2009:30) skriver at dersom karakteren blir stående som en isolert sluttvurdering uten noen form for viderebehandling, vil vurderingen bygge opp en ødeleggende effekt på elevenes læring, særlig for elever som ikke hører til gruppen med høyest prøveresultat. Karakterer nuller derfor ut effekten som vurdering for læring, eller tilbakemeldinger og framovermeldinger, intensjonelt skal ha. Nettopp derfor viser forskning at skriftlige og muntlige uttrykk er mer effektive når de står alene uten karakter (Engh, 2014:59). Det fremstår derfor som vanskelig at vurdering for læring kan vinne frem som vurderingsperspektiv når vurdering for læring og vurdering av læring i form av karakterer er måter å vurdere på som går mot hverandre. Disse to perspektivene slik de fremstår er ikke forenelige i praksis. Likevel vil karakterer vinne frem fordi lærere er pålagt å sette dem i alle fag. Dette er dermed en konflikt lærere står i mellom det vurderingsforskriften pålegger dem og det vurderingskulturen legger opp til.

Kari hevder at ”karakterer bidrar til å klistre et tall i panna på eleven som skal godt gjøres å riste av seg”. Det er noe definerende med det tallet: ”Man setter liksom elevene i bås, og det er ikke jeg så fan av”. Slik karaktersystemet brukes i Norge i dag bidrar det til å plassere elever i kategorier med likesinnede elever som på ingen måte bidrar til motivasjon: ”Det tenker jeg er tull. Det er jo egentlig bare for å vite hvilken videregående du kan komme inn på og hva du skal etter ungdomsskolen” (Kari). Hun mener samtidig det er praktisk og ganske lettvinnt fordi karakteren er så konkret, ”dette kan du om det temaet”, samtidig som at det ikke sier noe mer utover det. Lars hevder likeledes at lærere noen ganger kan gjøre det litt enkelt for seg selv fordi man trenger en ekstra karakter på en elev før sluttkarakteren kan settes. Han antyder videre at lærere kan benytte seg av lettvinnte løsninger og velge vurderingsmetoder som gir konkrete karakterer og resultater lærer kan føre inn. Vurderinga blir da resultatorientert, og ikke om elevenes læring. Kari stiller spørsmål ved om det er den måten man skal tenke undervisning på: hva som er praktisk for læreren fremfor hva elevene kan lære av. Hun opplever at så fort elevene får en vurdering med karakter, glemmer de alt annet, selv om de har fått utfyllende kommentarer. Det er dermed noe med karakteren så fort den gis til elevene og den effekten det tallet har som gjør at skriftlige tilbakemeldinger og framovermeldinger mister slagkraften. Karakteren er definerende, mer enn kommentarene.

4.3.1 Tilbakemeldinger og framovermeldinger

Helle sier: ”Dersom en karakter var tilstrekkelig for læring ville det jo være bortkasta å bruke masse tid på tilbakemeldinger og framovermeldinger. Men fordi karakteren ikke er nok,

skriver jeg alltid tilbakemeldinger også”. Lærerne har oppfatning av at elevene lærer best av gode, konkrete og gjennomtenkte tilbakemeldinger og framovermeldinger, i tråd med Slemmen (2010:14) som sier at konstruktive tilbakemeldinger kan hjelpe elevene til å få oversikt over sin egen læring. Lars er generelt opptatt av å trekke frem det positive, fremfor det negative: ”jeg skriver jo ikke at du skreiv dårlig der og der, men heller ”her kunne du skrevet på den og den måten””. Dette er derfor framovermeldinger som elevene kan ha utbytte av videre i læringsprosessen. Det handler om hvilke endringer som kan og bør gjøres for å oppnå høyere måloppnåelse. Men hva eleven må jobbe videre med tilpasser han til hver enkelt elev, ”alt ettersom hvordan eleven gjør det i faget da”. På den måten differensierer han tilbakemeldingene slik at alle kan få utbytte av dem. Dette refererer tilbake til diskusjonen omkring elevsyn og differensiering tidligere i kapittelet der intensjonen om differensiering ofte er god, men kan vise seg å ha en fastlåsende effekt. Likevel bør vurderingen tilpasses enkelteleven. Den optimale vurderingen er individuell og tar utgangspunkt i den enkelte elevs ståsted, hvor det blir laget en spesiell læringskurve for hver elev med utfordringer tilpasset han/henne (Smith, 2009:32). Disse utfordringene formuleres ofte i både tilbake- og framovermeldinger. Lærerne arbeider derfor med utgangspunkt i et formativt perspektiv.

Et av områdene som har vært fokus for denne oppgaven er hva lærer foretar seg i tidsrommet mellom elevpresentasjonene. Tanken om at det kan ligge et uutnyttet potensial i framføringssituasjonen var for eksempel sentral i Fiskes (2014) undersøkelse. Idet en elevpresentasjon er ferdig og vurdering kan forekomme, refererer Fiske (2014) til et antiklimaks: ”Med ett var framføringen over, klassen applauderer, og du hører så vidt læreren nederst i klasserommet: ”Kjempefint! Hvem vil være neste?””. Likeledes hevder Smith (2009:32) at det er også her lærernes pedagogiske vurderingskompetanse blir utfordret. Både Lars og Helle valgte imidlertid å gi tilbakemeldinger til hver elev etter framføringa var ferdig, langt i fra antiklimakset Fiske refererer til. Begge to rettet tilbakemeldingene mot både gjennomførelse og det faglige aspektet: ”for eksempel hvis en elev prata mye uten manus så trakk jeg fram det. Det er jo kjempepositivt at du kan fagstoffet så bra at du lissom ikke trenger å stå å se på noe for å huske”. Typiske aspekter lærerne ga tilbakemelding på var om eleven svarte på oppgaven, på powerpointens utseende, manusbruk, innhold, begrepsbruk, stemmebruk, drøfting og selve arbeidsprosessen. Alle disse punktene var relatert til vurderingskriteriene i vurderingsskjemaet. For eksempel måtte eleven være uavhengig av manus for å oppnå høy måloppnåelse. På den måten ble vurderingsskjemaet og vurderingskriteriene styrende for vurderingssekvensene.

Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007) sier at lærere i altfor stor grad gjør elevene oppmerksomme på feil og mangler, og at tilbakemeldinger oftest forteller elevene hva de ikke kan. Hertzberg (2003), Løvland (2006), Penne og Hertzberg (2008) og Svennevig et.al. (2012) sine undersøkelser viser på sin side at læreres tilbakemeldinger etter framføringer gjennomgående er positive, korte og generelle. Dersom det gis tilbakemeldinger er disse i tillegg ofte orientert mot innholdet i det som presenteres enn mot den muntlige ferdigheten i seg selv (Svenkerud, 2013:3). Dette viser også denne undersøkelsen. Lars tok i hovedsak for seg positive ting, ros og skryt, ”hva elevene scorte høyt på”, for eksempel ”du kom med fin informasjon” eller ”det var veldig fint”. Dette skulle bidra til motivasjon fordi elevene fikk vite hva de gjorde bra foran resten av klassen. Hattie og Timperleys (2007) forskning viser at lærere er gode på å gi ros, men at det ofte er av allmenn karakter og ikke rettet mot læring. Rosen blir uttrykt ved hjelp av ord som ”bra”, ”fint” eller ”kjempflott”, uten å presisere hva som var bra. Det samme fant Klette (2004) i sine observasjonsundersøkelser. Ros i seg selv ser ikke ut til å bidra til økt læring hvis den ikke begrunnes. Dermed har det heller ikke utslag på læringsutbyttet, ifølge Hattie (2009) (Engh, 2014:67).

Det viser seg at det kan være utfordrende å være spesifikk nok i tilbakemeldingene og relatere det til enkeltelevens prestasjon og gjennomførelse, spesielt spontant. Selv om læreres intensjon generelt med å gi ros og skryt er å løfte eleven og trekke frem positive aspekter ved elevenes prestasjoner, viser Hattie og Timperleys (2007) forskning at læreres tilbakemeldinger nesten like ofte hemmer læring som den fremmer læring (Engh, 2014:67). I mer konkrete tilbakemeldinger, for eksempel ”Jeg synes det er fint at du brukte litt tid på å forklare hva stempelavgiften er, at du rett og slett forklarte et begrep og hva det ordet betyr” (Lars) eller ”du viser at du kan stoffet for du ser ikke på manus en eneste gang” (Helle), kommer det tydeligere frem hva som var bra og hvorfor eleven bør fortsette med det. Slike tilbakemeldinger kan eleven lettere relatere seg til, ta eierskap over og forstå hva betyr, i tråd med vurdering for læring-perspektivets fokus på forståelse. Da er det også mer sannsynlig at dette er noe eleven vil gjenta neste gang fordi han/hun vet spesifikt hva som var bra.

I et vurdering for læring-perspektiv skal vurderingen være framoverretta. En kombinasjon av tilbakemeldinger og framovermeldinger er derfor optimalt for elevenes læringsutbytte. Framovermeldingene uteble imidlertid i stor grad fra vurderingssekvensene. I et vurdering for læring-perspektiv er nettopp framovermeldingene det avgjørende for elevenes framtidig læring og individuelle læreprosesser. Evalueringen av Reform 97 og funn fra

forskningsprosjektet PISA+ viser til en lite systematisk tilbakemeldingskultur der spesielt korrigerende tilbakemeldinger, med andre ord framovermeldinger, var sjeldne (Slemmen, 2010:37). Det å være konkret på hva eleven skal gjøre for å prestere bedre er også det vanskeligste for læreren. Det kan derfor være utfordrende å være spesifikk, tilpasset og tydelig nok til enkelteleven, både i tilbakemeldinger og framovermeldinger. Dermed utelir også læringsutbyttet som er ønskelig.

Det er videre avgjørende at elevene er mottakelige for vurderingene for at de skal ha nytteverdi. Elevene kan oppleve å befinne seg i en situasjon de ikke nødvendigvis ønsker å være i, spesielt etter at framføringen er overstått. Dette fremstår som en slags vurderingsmodus som for noen kan være ubehagelig og ukomfortabel. En reaksjon kan dermed være usikkerhet. Eleven ønsker seg ut av situasjonen. Å gjennomføre spontane vurderinger med dette som utgangspunkt kan være vanskelig. Det er også noe med forutsetningene i klasserommet. I ett av klasserommene var det mye uro i vurderingssekvensene og forholdene for å kunne gjøre spontane vurderinger var ikke optimale. Lærer ble ikke hørt. I en slik situasjon må elevene være interesserte i å forme egen læreprosess, i tillegg til å klare å fokusere på og sette seg inn i medelevenes læreprosesser. Svenkerud (2013:11) fant i sin undersøkelse at elevene i liten grad uttrykker bevissthet om sin egen og andres rolle som tilhørere. De er høflig solidariske mot hverandre, men ikke nødvendigvis interesserte. Da vil de heller ikke ha interesse for vurderingene eleven mottar fra lærer. Det sier noe om at gode vurderinger kan være vanskelig å gjøre spontant.

Lars sier at hvis han fikk mulighet til å endre noe med den gjeldende vurderingssituasjonen, ville han gitt mer utfyllende og tydeligere framovermeldinger senere, en til en med elevene: ”Hadde jeg hatt tid til det hadde jeg gjerne tatt en fem-minutters samtale med hver enkelt elev om hva den eleven kunne gjort bedre i forhold til de kriteriene som var satt opp”. Han tror at elevene hadde hatt mer utbytte av å få kommentarene ”ordentlig muntlig”. En forberedt og gjennomtenkt samtale med hver enkelt elev kan fungere bedre enn spontan vurdering. Det handler om kommunikasjonen av vurderinga og dialogens betydning for vurderinga. Vygotsky var opptatt av hva elever, lærere og medelever gjør sammen for å fremme læring og utvikling, og ifølge Strandberg (2008) er dialogen mellom lærere og elever avgjørende. I dialogen kan ulikheter komme frem, men likeledes overvinnes disse, og de gjensidige bidragene gir grunnlag for videre motivasjon og læring (Manger, 2012:22). Det kan imidlertid fremstå som at dialogen utelir i mer strukturerte vurderinger. Dette relaterer Lars til tid. Å

formidle kommentarer og karakter til enkelteleven er tidkrevende, men på den annen side sier han at elevene ville hatt større utbytte av slike samtaler. I elevsamtaler har både lærer og elevene mulighet til å oppklare misforståelser og lærer kan svare på eventuelle spørsmål. Det er avgjørende at vurderinga går i dybden på enkeltelevens prestasjon, i motsetning til å følge et standardisert skjema.

4.3.2 Kontrollspørsmål

Kari bruker god tid på å formulere gode tilbakemeldinger og framovermeldinger. Dersom elevene har muntlige framføringer gir hun aldri kommentarer rett etter presentasjonen er ferdig, men skriver notater i vurderingsskjemaet, formulerer kommentarene ordentlig i ettertid, for så å formidle dem til elevene, enten muntlig eller skriftlig. Rett etter framføringene valgte hun heller å stille kontrollspørsmål til eleven som har presentert. Hun ønsket for eksempel plukke opp om elevene faktisk hadde forstått fagbegrepene de brukte, eller motsatt. På den måten kunne hun lettere avgjøre hvilken karakter eleven burde få. En elev nevnte for eksempel "kontinental hær", noe Kari ønsket utdyping om. Det viste seg at eleven ikke kunne definere begrepet. "Det er kanskje litt dårlig gjort," sier hun, men samtidig tenker hun at det er en måte for elevene å lære at hvis de bruker et begrep må de vite hva det betyr: "de må bli bevisst på at de ikke kan bruke begreper de ikke kan, ikke name-droppe bare for å name-droppe". På den måten viser elevene at de bruker begreper hensiktsmessig og at de har en god begrepsforståelse. Hun oppdaget også at elevene ble mer skjerpa da de forstod at hun kunne stille "kinkige spørsmål". Det motiverte elevene som ikke hadde framført enda til å dobbeltsjekke sine egne powerpointer og manus for å sikre at de ikke brukte begreper de ikke kunne definere.

Hun stilte i hovedsak tre ulike spørsmål: begrepsspørsmål, faktaspørsmål og spørsmål om utdyping. Det følgende er et eksempel på en spørsmålssekvens mellom lærer og en elev:

Alle klapper

Lærer: da var det to spørsmål før du får lov å gå. Det ene er at du snakka om kongressen, hva er det?

Elev: ehh kongressen det er på en måte en nasjonalforsamling da

Lærer: ja! Hva gjør de for noe da?

Elev: ehh åhh..

Lærer: nå er jeg slem med deg.

Noen ler

Elev: er det ikke der de bestemmer noe?

Lærer: jo, helt riktig. Og så sa du i forbindelse med uavhengighetserklæringen at de ønsket å bli uavhengige, hva betyr det?

Elev: at de vil bli frie fra britene.

Lærer: ja. Yes, tusen takk skal du ha!

Alle klapper

Denne sekvensen viser flere typiske aspekter ved hva som skjedde i tidsrommet mellom hver presentasjon i denne klassen. For det første ble hver presentasjon og spørsmålssekvens innrammet av at alle elevene og lærer klappet. Dette ble derfor en tydelig ramme for avsluttende presentasjon, begynnende spørsmålssekvens og avsluttende spørsmålssekvens. For det andre stilte lærer ett eller to hovedspørsmål til hver elev, noen ganger med en utdyping. Det første spørsmålet her er et begrepsspørsmål. Det er i tråd med lærers ønske om begrepsavklaring og definisjon. Eleven definerte begrepet, men lærer ønsket en utdyping om hva kongressen faktisk gjør. Da ble eleven usikker. Umiddelbart sier lærer at hun er slem med eleven, noe som ufarliggjør situasjonen og viser eleven at hun setter han/hun i en ukomfortabel situasjon. På den måten kan eleven enten bli mer komfortabel og kunne svare, eller tenke at det er greit å ikke kunne svaret. I dette tilfellet svarer eleven, dog noe spørrende tilbake. Lærer bekrefter at svaret er korrekt. Det sier noe om hvor viktig det er at lærer viser støtte og oppmuntring overfor eleven. Det andre spørsmålet er et faktaspørsmål. Eleven skulle forklare hva det betyr at ”de” ønsket å bli uavhengige. Her svarer eleven kort og konsist, og visste tydelig svaret. Lærer oppmuntrer da eleven med en positiv respons på slutten, før alle elevene igjen klapper, noe som signaliserer at spørsmålssekvensen var over.

Hun var imidlertid ydmyk overfor at elevene befant seg i en ukomfortabel situasjon, noe frasen ”da var det to spørsmål før du får lov å gå” viser. Den signaliserer hvordan det er for eleven å være i vurderingen, og at det tydelig er et sted eleven ikke ønsker å være. En slik situasjon kan fremme et slags ubehag. Det sier også noe om at lærer her er i kontroll, selv om eleven muligens heller skulle ønske å finne plassen sin umiddelbart etter framføringen var over. Det er også her balansen mellom oppmerksomhet og ubehag gjør seg gjeldende. For noen elever kan denne situasjonen være grei å stå i fordi de er godt forberedt, de er ikke nervøse for å fremføre eller de er selvsikre på at de kan svare på spørsmålene lærer stiller. Andre elever kan føle seg svært utsatt og eksponert, og finne dette svært ubehagelig. Likevel valgte lærer en slik strategi for å kontrollere hvem som hadde tatt til seg framovermeldingene fra forrige lignende vurderingssituasjon. Hun sier imidlertid også at i neste muntlige vurderingssituasjon ønsker hun å benytte kameratvurdering:

”Jeg ville fortsatt stilt spørsmål fordi da følte jeg at jeg fikk enda tydeligere fram hvilken karakter hver enkelt skulle få. Men hvis elevene hadde fått vært med hadde de

kanskje fulgt med mer og lært mer av hverandre, og man kunne fått tilbakemeldinger på hvordan man fremstår når man har presentasjon foran alle”.

Hun tror at elevene ville lært mer så lenge hun hadde tydelige rammer og vurderingskriterier som elevene kunne gi tilbakemeldinger og framovermeldinger ut ifra. Det ville bidra til at elevene fulgte bedre med, og dermed lærte mer av hverandre, i tillegg til at de fikk en større bevissthet rundt hvordan det er å vurdere hverandre.

4.4 Elevenes rett til deltakelse

Elevmedvirkning viser seg å ha et svært positivt utslag på elevenes læringsutbytte, og er derfor nedfelt i vurderingsforskriften. Lærer skal legge til rette for elevmedvirkning i vurdering, både av seg selv og andre. Elevene har rett til og skal delta aktivt i vurderingsarbeid (Engh, 2014:49). Dette er i tråd med vurdering for læring-perspektivets tanke om å aktivere elevene som læringsressurs for hverandre (Slemmen, 2010:133).

Kameratvurdering handler om at elevene vurderer hverandre, ikke med karakter, men med konstruktive tilbakemeldinger og framovermeldinger på bakgrunn av vurderingskriterier som er fastsatt på forhånd (Slemmen, 2010:134). Elevene må da se verdien i å vurdere hverandre, de må vite hvordan det skal eller kan gjøres, og de må være villige til å delta og engasjere seg i hverandres læreprosess. Dette er i tråd med samfunnsfagets rolle i å forberede elevene på demokratisk deltagelse og medborgerskap med vekt på det felles gode. Kameratvurdering er imidlertid ikke uproblematisk. Helle sier at en utfordring med kameratvurdering er den sammensatte elevgruppa:

”Jeg ser for meg en 7-8 stykker i klassen min nå som ikke hadde klart å gi gode tilbakemeldinger til andre i det hele tatt. En svakhet med de er at de ikke kan uttrykke seg omtrent, altså de klarer å svare på spørsmål direkte, men jeg tror ikke de klarer å formulere seg om en annen elevs tekst eller framføring, og hvis de skulle gitt en konstruktiv tilbakemelding, liksom gått fra å svare på et faktaspørsmål til å reflektere rundt en annen elevs prestasjon, det bare tror jeg ikke de hadde klart (...) Jeg vet at noen av elevene kunne gjort det kjempebra, mens andre har nok med seg sjøl”.

Dette legger føringer på kameratvurderingene. Hun ønsker samtidig å tilrettelegge slik at alle elevene skal kunne delta i kameratvurderinga, men er usikker på hvordan det kan gjøres:

”Man kunne kanskje prøvd med de jeg vet det ville fungert med og så gitt de andre en annen vurderingsmåte, for det går jo an å dele inn litt sann også”. Dette innebærer at alle elevene ikke kan få være med på kameratvurdering og at det er forbeholdt de sterke elevene.

Imidlertid kan gode forberedelser og gode vurderingskriterier som elevene er godt kjent med bidra til at flere elever kan delta. Det handler også om å trene opp elevene til å gi hverandre gode framovermeldinger.

Både Lars og Helle valgte å bruke elevmedvirkning og kameratvurdering etter hver presentasjon, i tillegg til sine egne tilbakemeldinger og framovermeldinger. Begge ønsket at elevene skulle si positive ting og minst en framovermelding til hver elev. Målet med elevmedvirkning var en bevissthet hos elevene: ”litt sånn for at de skal være obs på sjøl hva de ser etter, hva de lissom mener er en bra framføring” (Lars). På den måten kunne elevene også få større eierskap over egen læring ved å lære av andres framføringer. Helle peker på at dersom elevene ikke skulle spille en rolle i hverandres framføringer, hadde de heller ikke trengt å være tilstede. Ved å bruke kameratvurdering ble det en mer ”helhetlig greie”. Selv om Helle og Lars valgte lik strategi, hadde det ulikt utfall. En sekvens bar preg av sterk lærerstyring, der den andre bar preg av svak lærerstyring. I sekvensen med sterk lærerstyring hadde lærer tydelig kontroll og avviste fort tull og latterliggjøring, spesielt så fort det gikk på bekostning av eleven som hadde framført eller seriositeten rundt framføringene. Ved et tilfelle ga en elev tilbakemelding på at eleven som hadde framført kunne snakket litt høyere. En annen elev kommenterte: ”Hun er tunghørt skjønner du”. Dette var tydelig et innspill ment som erting. Lærer sa imidlertid umiddelbart: ”Ingen kommentarer!”. Eleven beklaget seg og ingen andre tilfeller av slike kommentarer forekom. Det sier noe om denne lærerens klasseledelse og tydelige ramme og struktur. Det var også en arena der god kameratvurdering kunne skje. Det sier også noe om hvor avgjørende lærerrollen er i situasjoner der et større ansvar blir gitt til elevene. Så fort de tydelige rammene og forutsigbarheten ikke er tilstede, kan kameratvurdering miste sin effekt.

4.4.1 Kameratvurdering og lærerrollen

Det andre klasserommet var i større grad preget av elevstyring. Elevene hadde kontrollen. Den følgende sekvensen viser tendensen:

Lærer: noen andre framovermeldinger?

Elev: nei..

Lærer: en til? Eller skal jeg si mi tilbakemelding?

Elev: gjør det du..

Lærer søker bekreftelse fra elevene, lar de bestemme og overlater dermed ledelsen til dem. Dette kan være en konsekvens av at lærer ga fra seg myndigheten til elevene idet han stilte

seg bakerst i klasserommet. Lederrollen henger sammen med hvordan rommet brukes. Naturlig vil lederen, eller læreren, stå foran i klasserommet, men naturlig også trekke seg til side under elevpresentasjonene. Læreren åpnet imidlertid opp for at elevene hadde styringen hele tiden ved å stå bakerst i klasserommet til enhver tid. Dette ble imidlertid kunstig fordi den egentlige lederen var tilstede. Det sier noe om en snudd maktrelasjon som blir ugyldig fordi rollene og posisjonene vanligvis er motsatt. På den måten forhindres elevene fra å være elever. En tilbaketrukket lærerrolle i kameratvurdering viser seg å bidra til at elevene får kontrollen, uten å vite hva det ansvaret innebærer. Læreren må imidlertid omdefinere noe av sin rolle ved å la elevene delta mer i vurderingen, men fortsatt ha kontrollen (Engh, 2014:64). Det betyr derfor ikke at lærerens ansvar for å lede læreprosessene blir redusert fordi organiseringen fortsatt hviler hos læreren som gradvis må oppøve elevene til å mestre sine roller (Engh, 2014:64). Elevmedvirkning betyr derfor ikke at lærer skal gi fra seg kontrollen, men heller inkludere elevene under sin kontroll. Dette sier videre noe om hvor avgjørende lærerrollen er i kameratvurdering. Lærers rolle i å skape et trygt rom i samhandling med å trene opp elevene til å gjøre gode kameratvurderinger er avgjørende for at det skal ha ønsket effekt på elevenes læringsutbytte.

I dette klasserommet fremstod ikke kameratvurderingene som en trygg arena for elevene å være i. Vurderingssekvensene var preget av latterliggjøring, erting og negative henvendelser til hverandre. Disse henvendelsene og måtene å kommunisere med hverandre på fremstod mer som forsvarsmekanismer og motstandsstrategier for rollene elevene ufrivillig var satt i. Dette kan skyldes fraværet av rammer og forutsigbarhet, og at elevene som konsekvens var usikre på sine roller og hva de egentlig skulle gjøre. Dette førte igjen til mye uro på bekostning av fokus på elevenes presentasjoner og påfølgende vurderingssekvenser. Her ble det derfor uttrykt. Det sier noe om hvor viktig det er at elevene vet på forhånd hva som forventes av dem. Forutsigbarhet ser ut til å være sentralt, i tillegg til at elevene er trygge på sine roller. Slemmen (2010:137) skriver at når elever skal samarbeide og gi hverandre tilbakemeldinger, vil det være konstruktivt å gi råd og veiledning om hvordan de skal oppføre seg mot hverandre. Det er derfor ikke gitt at elevene vet hvordan å forholde seg til ansvaret som gis dem. Forut for den følgende sekvensen hadde en elev gitt tilbakemelding til eleven som hadde presentert om å bruke manus ”sånn at du ikke får hjerneteppe”. Det følgende viser hvordan vurderingssekvensen utspilte seg:

Lærer: men det er veldig bra å tenke på det som du sier det å ha med seg en huskelapp det er ikke noe juks i dette tilfellet her sånn

Elev som presenterte: jeg vet jo at det ikke er juks

Lærer: for det er veldig fint at du viser at du prøver å forklare mest mulig ut fra hodet, det er kjempefint, og du fikk det til ganske fint også men det er nettopp da hvis du begynner å glemme litt at hvis du har en lapp hvor det står noen stikkord på så bare ”aa det er det jeg skal prate om nå”. Jeg har også stått sånn å surra foran

Elev som presenterte: surra jeg?

Lærer: foran hundre mennesker. Nei, jeg syns ikke det var surring

Elev1: jo du surra

Lærer: men

Elever ler

Lærer: hysjhysjhysj. Jeg syns du klarte deg fint egentlig

Elev som presenterte: nei, det gjorde jeg ikke

Elev1: jooo

Elev2: nei, du gjorde ikke det (ler)

Elever ler. Mange begynner å prate.

Elev1: det kan være samme det vel

Elever fortsetter å prate om andre ting

Lærer: er det noen andre som er klare?

Sekvensen viser hvor avgjørende det er at lærer har fastsatt tydelige rammer og en tydelig struktur på forhånd. Slemmen (2010:134) foreslår for eksempel at elevene kan fortelle noe de likte ved arbeidet for deretter å gi råd eller forslag som er knyttet til vurderingskriteriene for elevenes videre utvikling. Begge lærerne sier imidlertid at de ikke hadde forberedt elevene på forhånd at de skulle delta i kameratvurderinger, og dermed heller ikke trent på hva de skulle gjøre. Usikkerheten omkring sine roller blir derfor dominerende. I sekvensen avbryter elevene hverandre, de motsier det lærer sier og de kommenterer hverandre. Andre elever melder seg på og kommenterer både lærer og hverandre, og tilbakemeldinga som eleven i utgangspunktet ga blir som konsekvens borte. Lærer spiller derfor en helt sentral rolle i å skape en trygg ramme for elevmedvirkning gjennom tydelig klasseledelse. For at god kameratvurdering skal kunne skje, viser det seg også at gode forberedelser, trygghet og forutsigbarhet er avgjørende. Hvis elevene er usikre på ansvaret og mandatet de har fått, kan kameratvurderingene miste slagkraften. Det forteller også noe om at klassemiljøet kan ha innvirkning på hvordan kameratvurderingene utspiller seg. Et godt klassemiljø kan også være en forutsetning for at elevene klarer å involvere seg i hverandres læreprosesser.

Både Helle og Lars valgte en frivillig form for kameratvurdering, der elevene kunne rekke opp hånda dersom de ønsket å si noe. Begge fremhever at det er en ”fallgrube” med spontan kameratvurdering fordi de risikerer at ingen ønsker å si noe. Helle påpeker at det var de samme elevene som rakk opp hånda hver gang, samtidig som at hun ikke ønsket å ”tvinge noen til å delta i en sånn situasjon”. Dette sier noe om at kameratvurdering kan være

ukomfortabelt: ”man har ikke lyst til å si noe negativt til en klassekamerat” (Helle). Desto viktigere er det at elevene trener på å gi hverandre tilbakemeldinger, og nettopp å fremheve at det ikke handler om negative kommentarer, men heller det å hjelpe hverandre videre i læreprosessen, slik som Slemmen (2010) understreker. Lars hevder at gode forberedelser ville bidratt til at flere elever ville deltok i kameratvurderingene. Han foreslår for eksempel at de kunne gått nøye gjennom vurderingskriteriene sammen på forhånd, og også at elevene kunne kommet med forslag til kriterier. Dette er i tråd med Slemmens (2010) vektlegging av å dele målene med elevene og å øve elevene opp til å definere egne læringsmål og vurderingskriterier. Lars foreslår videre at alle elevene kunne hatt samme vurderingsskjema foran seg som han, som en påminnelse på hva elevene kunne vurdere på. For å inkludere flere elever i kameratvurderingene, foreslår Helle at hun kunne delt elevene i mindre grupper, der for eksempel tre og tre elever skulle gi tilbakemelding til hver elev. Sammenfattet sier dette noe om hvor viktig forberedelsesfasen før kameratvurderingene finner sted er.

Det viser også at man heller ikke kan ta for gitt at elevene vet hva de skal gi tilbakemelding på. I begge klasserommene trakk elevene i størst grad frem det praktiske ved framføringene, og ikke den muntlige ferdigheten i seg selv. Dette samsvarer med Svenkeruds (2013) funn om at elevene først og fremst nevner faktorer som kan knyttes til hvordan de gjennomfører framføringene som svar på hva de har lært om muntlige ferdigheter, slik som å snakke høyere eller tydeligere, ikke snakke så fort og ikke lese fra manus. Elevenes vektlegging på kunnskap handler først og fremst om hvordan de selv framstår i rollen som framførere (Svenkerud, 2013:11). De samme funnene representeres her. Typiske tilbakemeldinger gikk på utseendet på powerpoint, stemmebruk, tempo, blikkontakt og selve gjennomførelsen. Gjennomførelse handlet om om elevene virket trygge i rollen som framfører, eller om han/hun hadde et urolig kroppsspråk. Idealet er å framstå som frie og sikre talere. Videre sier Helle at elevene i stor grad ga tilbakemeldinger på det samme som hun gjorde, og at det dermed ble en repetisjon, gjentagelse eller speiling, ”smør på flesk”. Dette refererer igjen tilbake til forberedelsesfasen der grunnlaget legges for hvordan kameratvurderingene gjennomføres. Det som imidlertid ble observert i liten grad i kameratvurderingene var framovermeldinger. Det kan si noe om at framovermeldingskulturen ikke er innarbeidet på samme måte som å gi hverandre tilbakemeldinger. Det ble imidlertid gitt tilbakemeldinger som ikke var utelukkende positive, men disse ble ofte unnskyldt eller ledd bort:

Ele1: jeg syns det var veldig bra og mye informasjon. Det var fin power point, men når det var 1789 tror jeg det var så sa du 1989.

Elev som presenterte ler litt

Klassen ler litt

Elev 1: og det var litt morsomt, men alle så hva det stod på power pointen din, så det gjorde ingenting.

I et annet tilfelle ga en elev tilbakemelding på at eleven kunne snakket høyere, etterfulgt av ”men jeg hørte deg likevel”. Det fremstår derfor som lettere å gi positive tilbakemeldinger enn korrigerende tilbakemeldinger, og framovermeldinger generelt, til medelever. I andre tilfeller prøvde eleven som hadde presentert å forklare hvorfor noe ble som det ble, ”jeg var nok litt stressa”, og det kan si noe om at det heller ikke er lett å motta tilbakemeldinger som er korrigerende. Det understreker viktigheten av at elevene trener på å både gi og få tilbakemeldinger. Jo mer elevene opptrer som aktive medspillere og ”lærere”, og jo mer en som lærer opptrer som lærende, jo bedre vil læringen i klasserommet bli (Hattie 2009:25 i Slemmen 2010:134). Derfor er ikke kameratvurdering noe som kan skje ved et engangstilfelle, men noe lærer må inkludere i sitt didaktiske arbeid og bruke tid på slik at elevene trenes i å bli gode vurderere og mottakere. Det handler om å kunne sette seg inn i og se verdien av å være deltagende i egen og andres læreprosesser, og å øve på hvordan elevene skal oppføre seg mot hverandre. I tillegg er det nødvendig med en bevisstgjøring omkring lærerrollen i elevmedvirkning, som ser ut til å være mest avgjørende for at gode kameratvurderinger kan skje.

4.5 Sammenfatning av kapitlet

Dette kapitlet begynte med en redegjørelse for muntlighet i samfunnsfag, der muntlige framføringer og vurdering av muntlige framføringer var viktige aspekter. Deretter ble vurderingsbegrepet lagt fram, med vekt på vurdering for læring, etterfulgt av en diskusjon omkring vurdering for læring i samfunnsfag som viser seg å være mer utfordrende enn i for eksempel språkfag fordi faget bygges opp av en rekke enkeltstående emner. Fokus ble så rettet mot elevsyn og differensiering, der hvordan man definerer elevene kan bidra til å holde dem fast å bestemte posisjoner, i likhet med karakterer. Dette har innvirkning på elevenes motivasjon for skolearbeidet. Motivasjonsbegrepet ble problematisert da lærerne har oppfatning av at noen elever er pliktoppfyllende, snarere enn motiverte, med ønske om gode karakterer. Her er vurderingsmåte helt avgjørende. Neste del av analysen ble først sentrert rundt rollen karakterer spiller i vurderingsarbeidet. Dette ble videre knyttet til hvordan de tre lærerne vurderte de muntlige framføringene i observasjonene. To av lærerne ga spontane kommentarer. Her ble utfordringene med å gi spesifikke og tilpassede kommentarer, spesielt

spontant, belyst. Den siste læreren valgte å stille kontrollspørsmål for å kunne sette mer begrunnede og rettferdige karakterer. Til sist ble elevmedvirkning, med spesiell vekt på kameratvurdering, diskutert. Her kom det tydelig frem at en rekke forutsetninger, slik som en tydelig lærerrolle, gode forberedelser, trygge rammer og forutsigbarhet, i tillegg til at elevene er bevisste på sitt ansvar, er avgjørende for at gode kameratvurderinger kan skje.

5 Avslutning

Med denne studien har jeg forsøkt å svare på følgende problemstilling: *Hvordan vurderer lærere elevers muntlige presentasjoner i samfunnsfag på ungdomstrinnet, og hvordan bidrar disse tilbakemeldingene til motivasjon?* Hensikten med studien har vært å undersøke tre utvalgte læreres vurderingspraksis av elevers muntlige framføringer i samfunnsfag, med fokus på hva som skjer i tidsrommet og hva lærer foretar seg etter at en elevpresentasjon er ferdig til den neste begynner. Vurderingspraksisen knyttes til både muntlighet og motivasjon i samfunnsfag. Metoden jeg benyttet for å svare på problemstillingen er kvalitativ, da jeg gjorde observasjoner og intervjuer av tre lærere ved en ungdomsskole. I dette kapittelet gir jeg først en oppsummering av hovedfunn, hva oppgaven har belyst og hva den bidrar til. Deretter vil jeg peke på hva som kan være interessant å forske videre på og implikasjoner for praksis innenfor den tematiske rammen, altså vurdering av muntlige framføringer i samfunnsfag, med vektlegging av lærerrollen og en formativ vurderingspraksis, nemlig vurdering for læring.

5.1 Hovedfunn og konklusjon

Vurdering av læring er på sin side begrepet om summative prøver underveis i læreprosessen. De summative prøvene blir ofte stående som endelige med en karakter. Karakteren uttrykker hva og hvor mye eleven kan om ulike temaer. Det er en tradisjon for prøver, testing og karaktersetting i vurdering i Norge. Spørsmål de siste årene har imidlertid reist tvil om hva læringsutbyttet for elevene er av alle disse summative prøvene, og videre hvorfor elevene skal vurderes, og hvordan bør eller skal man vurdere. Dersom det handler om å ha best hukommelse eller at det er om å gjøre å pugge mest for å få best karakter, har det liten hensikt for læring. Dette kan gi et hint om at det er mye overflødig vurdering i norsk skole som egentlig ikke har noen hensikt, hvertfall ikke elevenes læring. Det er imidlertid urealistisk å tro at lærere noen gang kommer til å slutte med summative prøver (Engh, 2014:57). I tråd med forskrifter og vektlegging av vurdering for læring vil det heller være et mål å utvikle metoder for å gjøre summative testresultater formative som et grunnlag for videre didaktisk arbeid med mål om større læringsutbytte for eleven (Engh, 2014:57). Fokuset i læreprosessen skal derfor ikke være å arbeide mot standpunkt karakterer, men å vurdere i et formativt perspektiv med fokus på elevenes læring og utvikling. Elevene skal lære av vurderinga.

Oppgavens tittel, *Vurdering er "sykt viktig"*, har derfor blitt bekreftet. Vurdering er en stor del av skolehverdagen, og lærere vurderer elevene kontinuerlig. De tre lærerne arbeider i et

formativt perspektiv og er opptatt av å ha et framoverretta syn på vurdering og at elevene skal kunne bruke framovermeldingene videre i læreprosessen. I analysen fant jeg imidlertid at de opplever en sterk konflikt mellom vurdering for læring og karaktersetting. Selv om to av de tre lærerne ga spontane kommentarer til elevene i etterkant av hver presentasjon, var fokus for det første på tilbakemeldingene, mens framovermeldingene uteble. Dette sier noe om at god vurdering kan være vanskelig å gjøre spontant, spesielt når den skal være både tilpasset, konstruktiv, spesifikk og framoverretta. For det andre benyttet to av lærerne også kameratvurdering der medelever skulle gi sine kommentarer til eleven som hadde presentert. Ett av klasserommene bar preg av sterk lærerstyring, der det andre klasserommet bar preg av elevstyring. Forholdene for gode kameratvurdering var derfor svært forskjellig i disse to klasserommene. Dette sier noe om hvor viktig lærerrollen er i muntlige presentasjoner, spesielt i kameratvurderingene. Elevmedvirkning betyr ikke at elevene skal ha kontrollen. Desto viktigere er det at lærer setter klare og tydelige rammer, at elevene vet hva som forventes av dem og at det er en grad av forutsigbarhet for elevene. Muntlige framføringer kan være en ubehagelig situasjon for elever å stå i, spesielt når de skal vurderes av lærer og elever umiddelbart etter endt presentasjon. Det handler om å gjøre dette til et trygt rom, og her er lærerrollen avgjørende. Disse utfordringene vil igjen ha innvirkning på elevenes motivasjon, da forskning viser at lærere vurderingspraksis nesten like ofte hemmer læring som den fremmer læring.

5.2 Videre forskning

Mitt ønske med denne oppgaven har vært å bidra til å fremheve viktigheten av vurdering for læring i skolen, spesielt etter Vurderingsforskriftens rammer. All forskning viser at en formativ vurderingspraksis har mest utbytte for elevenes læring, og at lærere skal vurdere i et formativt perspektiv. Samtidig har det kommet fram at tradisjonen for karaktersetting og arbeidet med vurdering for læring jobber mot hverandre. Denne konflikten er det nødvendig å skjønne mer av, i tillegg til hvordan å kunne motvirke dette. Slik det fremstår nå er ikke disse måtene å vurdere på forenelige. Derfor håper jeg at denne oppgaven kan bidra til å understreke viktigheten av å arbeide mer med vurdering for læring i praksis og hvordan å forhindre denne konflikten. Dersom ønsket er å utvikle en helhetlig vurdering for læring-praksis, må endringer til. Likevel vil karakterene foreløpig vinne frem fordi lærere er pålagt å sette karakterer. Her er kjernen i konflikten.

Karakterfokuset i norsk vurderingspraksis bidrar også til å låse fast elevene i bestemte posisjoner eller kategorier, for eksempel dikotomien sterk og svak. I et vurdering for læring-perspektiv vil de sterke elevene vinne frem fordi de får gode karakterer som igjen bidrar til både motivasjon og mestring. De svake elevene vil stå igjen som tapere fordi de til stadighet opplever å ikke mestre, noe som vil ha innvirkning på deres motivasjon. Dermed er ikke utfordringen bare at karakterer brukes i en formativ vurderingspraksis, men hvilke innvirkning det har på elevene og lærernes elevsyn. En forutsetning for vurdering for læring er at vurderingen skal bidra til læring for alle elevene. Tanken bak vurdering for læring er at tilbakemeldinger og framovermeldinger skal tilpasses enkelteleven og hans/hennes individuelle læringskurve, og dermed at intensjonen er en differensieringstanke som skal fremme læring for alle elevtyper. Det viser seg imidlertid at denne intensjonen kan slå feil ut fordi karakterene jobber mot denne differensieringen og læreres oppmerksomhetsfelt kan snevres inn til en predeterminert avgjørelse om hva eleven har behov for basert på hvilke karakter han/hun fikk i forrige lignende vurderingssituasjon.

Videre vil jeg understreke lærerrollen i muntlige framføringer. For det første bekreftes Svenkeruds (2013) funn om at elevpresentasjoner er en elevstyrt form for arbeid, der de lærer av prøve-feile-metoden, heller enn nøye veiledning fra lærer. I tillegg vil en tilbaketrukket lærerrolle ramme de svake elevene sterkest, samt å muligens overlate for mye ansvar på elevene. Derfor ville det være interessant å utforske dette feltet mer og hvordan det optimale samspillet mellom forberedelse av muntlige presentasjoner og lærerrollen ville være. Hensikten er jo igjen at elevene skal lære mest og best. Dette er spesielt viktig å samfunnsfag didaktikk fordi muntlighet står så sterkt i faget. Kunnskap om hvordan å utvikle den muntligheten på best mulig måte vil være avgjørende i faget for å utnytte læringspotensialet mest mulig.

I tillegg vil mer forskning på lærerrollens betydning i elevmedvirkning, spesielt kameratvurdering, gagne feltet. Flere forskere peker på at det eksisterer lite forskning på flere aspekter ved en formativ vurderingspraksis i Norge, og at det derfor er et nytt felt basert på forskning fra andre land. Selv om det finnes forskning som viser hvordan kameratvurdering fungerer optimalt, er det lite som tilsier at fokus har vært på lærers rolle i dette arbeidet. Denne oppgaven bidrar i dette henseendet til å sette søkelys på hvor viktig det er at både lærer og elever er bevisste sine roller og ansvarsområder, og at kameratvurderingen utvikles til å være en trygg situasjon å stå i. Lærerrollen er helt avgjørende. Det trenger vi derfor å vite mer

om. Det ville også være interessant å vite mer om elevrollene i kameratvurderingene og hvordan det kan tilpasses ulike typer klasse miljø. Vurderingsforskriften legger sterke føringer på lærere i det at elevmedvirkning skal skje, men den sier ikke noe om hvilke utfordringer man kan støte på i praksis.

5.3 Implikasjoner for praksis

Selv om vurdering for læring vektlegges i forskning og vurderingsforskriften, vil det være helt nødvendig med mer forskning på feltet, spesielt knyttet til muntlighet i samfunnsfag og videre motivasjon, for å gjøre feltet mer helhetlig og gjennomførbart i praksis. Slik det fremstår nå står lærerne i en konflikt som gir utslag på deres vurderingspraksiser. Intensjonen, forskningen og teorien er der, men i praksis støter de på utfordringer som har innvirkning på elevenes læring, ofte i negativ form. I samfunnsfag ville videre forskning på ulike aspekter ved vurdering for læring i tilknytning til muntlighet være nyttig for både lærere og elever som står i situasjonen, spesielt dersom vurdering for læring er kommet for å bli.

Litteraturliste

- Alexander, R. (2000). *Culture and Pedagogy: International Comparisons in Primary Education*. Oxford: Blackwell.
- Black, P. J. & Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. I *Assessment in Education*, Vol. 5, 7-77.
- Black, P. J. & Wiliam, D. (2002). Inside the Black Box. Raising Standards Through Classroom Assessment. King's College London School of Education. Hentet fra <http://weaeducation.typepad.co.uk/files/blackbox-1.pdf>
- Black, P. J. & Wiliam, D. (2006). Assessment for Learning in the Classroom. I J. Gardner (red.) *Assessment and Learning* (s. 9-26). London: Sage Publications.
- Bruner, J. (1970). *Om å lære*. Oslo: Dryer.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research Methods In Education*. 7th Ed. New York: Routledge.
- Dale, E. L. & Wærness, J. I. (2003). *Differensiering og tilpasning i grunnopplæringen. Rom for alle – blikk for den enkelte*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Dysthe, O. (1999). Ulike teoriperspektiv på kunnskap og læring. I *Bedre skole*. Hentet fra <http://www.stiftelsen-hvasser.no/documents/Teoriperspektivpaakunnskapoglering.pdf>
- Dysthe, O. (2008). Klasseromsvurdering og læring. I *Bedre skole 4-2008*. Hentet fra http://www.udir.no/PageFiles/Vurdering%20for%20laring/Dokumenter/Bibliotek/2/BedreSkole-4-08_Dysthe.pdf
- Ecclestone, K., Biesta, G. & Hughes, M. (2009). *Change and becoming through the lifecourse: transitions and learning in education and life*. Routledge.
- Engh, R. (2014). *Vurdering for læring i skolen: På vei mot en bærekraftig vurderingskultur*. Oslo: Høyskoleforlaget.
- Fiske, I. (2014). *Når framføringen blir antiklimaks - På hvilke måter inngår elevframføringer på niende trinn i klasseromsdialogen?*. (Masteroppgave). Universitetet i Oslo, Det utdanningsvitenskapelige fakultet. Hentet fra <https://www.duo.uio.no/handle/10852/40858>
- Goodson, I. F. & Spikes, P. J. (2001). *Life history research in educational settings: learning from lives*. Buckingham: Open University.
- Grønmo, L. S., Kjærnsli, M., Bergem, O. K., Lie, S. & Turmo, A. (2004). *Hva i all verden har skjedd i realfagene? Norske elevers prestasjoner i matematikk og naturfag i TIMSS 2003*. Oslo: ILS, Universitetet i Oslo.

- Haber, R. J. & Lingard, L. A. (2001). Learning Oral Presentation Skills. A Rhetorical Analysis with Pedagogical and Professional Implications. I *Journal of General Internal Medicine* 16.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. I *Review of Educational Research*, 77, 1 (s.88-118).
- Hertzberg, F. (2003). Arbeid med muntlige ferdigheter. I K. Klette (red.) *Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. Oslo: Pedagogisk Forskningsinstitutt.
- Jers, C. O. (2010). Klasserummet som muntlig arena. Att bygga og etablera ethos. I *Malmö Studies in Educational Sciences No. 51, Doktorsavhandling i svenska med didaktisk inriktning*. Malmö Högskola. Hentet fra http://dspace.mah.se/bitstream/handle/2043/10020/Cecilia_Olsson_Jers_Thesis.pdf;jsessionid=7E86972F3497B99073AC85478ED348A7?sequence=2
- Johannessen, A., Kristoffersen, L. & Tuft, P. A. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Kerlinger, F. N. (1979). *Behavioral research*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Klette, K. (2004). *Lærerstyrt kateterundervisning fremdeles dominerende? Aktivitets- og arbeidsformer i norske klasserom etter Reform 97*.
- Klette, K., Lie, S., Ødegaard, M., Anmarkrud, Ø., Arnesen, N., Bergem, O. K. & Roe, A. (2008). *PISA+: Lærings- og undervisningsstrategier i skolen*. Oslo: Norges forskningsråd.
- Kleven, T. A. (1995). Reliabilitet som pedagogisk problem (trans: Reliability as an educational problem). Mimeo for doctoral lecture, 17 February. Oslo: Institute for Educational Research. Quoted in B. Brock-Utne (1996) Reliability and validity in qualitative research within education in Africa. *International Review of Education*, 42 (6), 605-21.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju*. 2. utg. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lyng, S. T. (2004). *Være eller lære? Om elevroller, identitet og læring i ungdomsskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Læreplan i samfunnsfag* (2006). "Grunnleggende ferdigheter". Hentet fra http://www.udir.no/kl06/SAF2-03/Hele/Grunnleggende_ferdigheter/?read=1
- Løvland, A. (2006). *Samansatte elevtekstar: Klasserommet som arena for multimodal*

- tekstskaping*. Høgskolen i Agder, Fakultet for humanistiske fag.
- Manger, T. (2012). *Dette vet vi om motivasjon og mestring*. (Red.) Nordahl, T. & Hansen O. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Maxwell, J. A. (1996). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Palmér, A. (2008). *Samspel och solostämmor: om muntlig kommunikation i gymnasieskolan* (Doktoravhandling). Uppsala: Uppsala Universitet.
- Penne, S. (2006). *Profesjonsfaget norsk i en endringstid: norsk på ungdomstrinnet: å konstruere mening, selvforståelse og identitet gjennom språk og tekster: fagets rolle i et identitetsperspektiv, i et likhet- og et ulikhetsperspektiv* (Doktoravhandling). Oslo: Universitetet i Oslo.
- Penne, S. & Hertzberg, F. (2008). *Muntlige tekster i klasserommet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Pervin, L. A. (1984). *Personality*. New York: John Wiley.
- Rygg, K. B. (2010). *Muntlige presentasjoner på ungdomstrinnet: oppvisning for læreren eller informasjonsformidling til medelever?* (Masteroppgave). Universitetet i Oslo, Det utdanningsvitenskapelige fakultet. Hentet fra <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/26720/MASTEROPPGAVEN5.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Scriven, M. (1967). Chapter 5: The methodology of Evaluation. I P. A. Taylor og D. M. Cowley (red.): *Reading in Curriculum Evaluation*. Dubuque, Iowa: Wm. C. Brown Company Publishers.
- Slemmen, T. (2010). *Vurdering for læring i klasserommet*. 2. utg. Oslo: Gyldendal Norsk forlag.
- Smith, K. (2009). Kap. 1. Samspelet mellom vurdering og motivasjon. I (Red.) Dobson, S., Eggen, A. B. & Smith, K. *Vurdering, prinsipper og praksis. Nye perspektiver på elev- og læringsvurdering* (s.23-39). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007). ”og ingen sto igjen – Tidlig innsats for livslang læring”. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/?docId=STM200620070016000DDDEPIS&ch=1&q=>
- Strandberg, L. (2008). *Vygotsky i praksis. Blant pugghester og fuskelapper*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Strauss, A. M. & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research*. Newbury Park, CA: Sage.
- Svenkerud, S. (2013). Ikke stå som en slapp potet – elevsynspunkter på opplæring i muntlige

- Ferdigheter. I *Acta Didactica Norge, Vol. 7 Nr. 1 Art. 2*. Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo. Hentet fra <https://www.journals.uio.no/index.php/adno/article/view/1109/988>
- Svenkerud, S., Hertzberg, F. & Klette, K. (2012). Opplæring i muntlige ferdigheter. I *Nordic Studies in Education, 32*, (s.35-47).
- Svennevig, J., Tønnesson, J. L., Svenkerud, S. & Klette, K. (2012). Retoriske ressurser i elevers muntlige framføringer. I *Rhetorica Scandinavica, nr. 60*. Hentet fra [http://www.uv.uio.no/english/research/groups/SISCO/pdf-files-of-publications/svennevig%3B-tonnesson%3B-svenkerud%3B-klette-\(2011\).-retoriske-ressurser-i-elevers-muntlige-fremforinger..pdf](http://www.uv.uio.no/english/research/groups/SISCO/pdf-files-of-publications/svennevig%3B-tonnesson%3B-svenkerud%3B-klette-(2011).-retoriske-ressurser-i-elevers-muntlige-fremforinger..pdf)
- Thagaard, T. (2008). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. 3. utg. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. 2. utg. Oslo: Gyldendal Norsk forlag.
- Tranøy, K. E. (2015). Induksjon: filosofi. I *Store norske leksikon*. Hentet fra <https://snl.no/induksjon%2Ffilosofi>
- Utdanningsdirektoratet (2006). Motivasjon for læring og læringsstrategiar. I *Prinsipp for opplæringa*. Hentet fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-oppleringa/Motivasjon-for-laring-og-laringsstrategiar/?read=1>
- Utdanningsdirektoratet (2012). "Rammeverk for grunnleggende ferdigheter". Hentet fra http://www.udir.no/Upload/larerplaner/lareplangrupper/RAMMEVERK_grf_2012.pdf?epslanguage=no
- Weiner, B. (1990). History of motivational research in education. I *Journal of Educational Psychology, 82*, (s.616-622).
- Wiliam, D. (2008). Formative Assessment and Contingency in the Regulation of Learning Processes. I *Toward a Theory of Classroom Assessment as the Regulation of Learning, April 2014*. University of London, Institute of Education. Hentet fra [http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:xYxrJABfEU4J:www.dylanwiliam.org/Dylan_Wiliams_website/Papers_files/Formative%2520assessment%2520and%2520contingency%2520in%2520the%2520regulation%2520of%2520learning%2520processes%2520\(AERA%25202014\).docx+&cd=2&hl=no&ct=clnk&gl=no&client=safari](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:xYxrJABfEU4J:www.dylanwiliam.org/Dylan_Wiliams_website/Papers_files/Formative%2520assessment%2520and%2520contingency%2520in%2520the%2520regulation%2520of%2520learning%2520processes%2520(AERA%25202014).docx+&cd=2&hl=no&ct=clnk&gl=no&client=safari)

Vedlegg A:

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

” Vurdering, muntlighet og motivasjon i samfunnsfag”

Bakgrunn og formål

Formålet med denne studien er å undersøke begrepet vurdering i forbindelse med samfunnsfaget nærmere. Jeg skal skrive en samfunnsfaglig didaktisk oppgave ved Universitetet i Oslo, og vurdering er en stor del av lærers didaktiske arbeid. Elevene skal kontinuerlig vurderes, både underveis og som sluttvurdering, og lærers vurderingspraksis vil derfor være høyst relevant å undersøke nærmere. Dette ønsker jeg å koble til muntlighet i samfunnsfag, nærmere bestemt muntlige fremføringer i faget. Dette er relevant fordi samfunnsfag er et såkalt muntlig fag. Det jeg skal undersøke er elevpresentasjoner i samfunnsfag med fokus på lærers tilbakemeldinger, rettere sagt, fremovermeldinger. Vurderingen skal ha en hensikt og et mål. Den skal være tydelig fremoverrettet for elevene, altså hva de kan gjøre i videre læringsarbeid for å få et større læringsutbytte. Med et økt fokus på vurdering for læring ønsker jeg å observere og undersøke hvordan lærere gjør dette i praksis. Dette er viktig fordi lærers tilbakemeldinger er tett knyttet til elevenes motivasjon med skolearbeidet. Disse tre temaene, vurdering, muntlighet og motivasjon, er alle svært relevant for lærers didaktiske arbeid, men også for elevenes læringsutbytte. Formålet er derfor utforskende: å kartlegge noen utvalgte læreres praksis for å undersøke om foreliggende forskning på temaet reflekteres i mitt prosjekt. Problemstillingen for mitt prosjekt er derfor: Hvordan vurderer lærere elevers muntlige presentasjoner i samfunnsfag på ungdomstrinnet, og hvordan bidrar disse tilbakemeldingene til motivasjon?

Utvalget velges strategisk av prosjektleder, og du forespørres om å delta fordi du kan bidra med viktig og nyttig informasjon til dette prosjektet. Som samfunnsfaglærer er du i målgruppen for utvalget jeg trenger for å kunne gjennomføre prosjektet.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Jeg vil observere og intervju tre lærere på 8. trinn i samfunnsfag i forbindelse med et prosjektarbeid som ender i muntlig presentasjon. Jeg vil da observere et utvalg timer som presentasjonene foregår i, i utgangspunktet to skoletimer for hver lærer. Deretter vil jeg intervju de samme lærerne med utgangspunkt i en semistrukturert intervjuguide. Intervjuenes varighet vil mest sannsynlig variere mellom 30 til 60 minutter. Informasjon om deltagerne fra andre kilder vil ikke innhentes.

Opplysningene i observasjonen vil fokusere på vurdering, tilbakemeldinger og fremovermeldinger i forhold til muntlighet. Dette vil senere kobles til begrepet om motivasjon. Spørsmålene i intervjuene vil omhandle de samme temaene, vurdering, muntlighet og motivasjon, men fokusere i større grad på lærernes egne opplevelser og erfaringer. Data fra observasjonene og intervjuene lagres som lydfiler med tilhørende notater.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Student og veileder vil være de eneste med tilgang til eventuelle personopplysninger. Personopplysninger, lydopptak og andre dokumenter tilknyttet prosjektet vil lagres på datamaskin beskyttet med brukernavn og passord, og deltakerne vil tildeles kodenavn for å ikke kunne gjenkjennes.

Deltakerne i dette prosjektet vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 1. juni 2015. Ved prosjektets slutt vil alle personopplysninger, lydfiler og andre dokumenter tilknyttet prosjektet slettes. Det skal ikke lagres eller brukes til andre formål.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Pernille Nordli Johansen, på telefon 410 63 966. Veileder og daglig ansvarlig for prosjektet er Elin Sæther, som kan nås på telefon 22858334.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Samtykke til deltakelse i studien

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

- Jeg samtykker til å delta i observasjon***
- Jeg samtykker til å delta i intervju***
- Jeg samtykker til at personopplysninger kan publiseres/ lagres etter prosjektslutt***

Vedlegg B:

Intervjuguide Lars

Bakgrunnsinformasjon

Alder:

Undervisningsfag:

Antall år som lærer:

Informasjon:

Tema for samtalen: bakgrunn og formål

Forklare hva intervjuet skal brukes til

Taushetsplikt og anonymitet

Oppklare eventuelle uklarheter

Informere om opptak og få samtykke til dette

Overgang:

Hvilke erfaringer har du med vurdering i samfunnsfag?

Hvilke erfaringer har du med vurdering for læring i samfunnsfag?

Vurdering:

Hva betyr begrepet vurdering for deg?

Hva er viktig å tenke på når man vurderer elever?

Hvorfor tenker du at elever skal vurderes i samfunnsfag?

På hvilke måter tenker du at elevene kan vurderes i samfunnsfag?

Har du eksempler på hendelser der du tenker at vurderingen gikk bra i samfunnsfag?

Har du eksempler på hendelser der du tenker at vurderingen kunne gått bedre?

Hvilke sterke sider ser du med vurdering i samfunnsfag?

Hvilke svake sider?

Hvordan finner du ut av elevenes ståsted i samfunnsfag?

Hva legger du vekt på i dine tilbakemeldinger?

Muntlighet:

Hvorfor er muntlighet viktig i samfunnsfag?

På hvilke måter legger du til rette for muntlighet i samfunnsfag?

Hva ønsker du å oppnå med at elevene har muntlige fremføringer?

Hva tror du elevene får ut av muntlige fremføringer i samfunnsfag?

På hvilke måter kan du vurdere muntlige fremføringer i samfunnsfag?

Hvordan valgte du å vurdere elevene i dette tilfellet?

Motivasjon:

Hvordan kan du merke at en elev er motivert?

Beskriv en motivert elev.

Hva skiller de motiverte elevene fra de ikke-motiverte elevene?

Hvilke erfaringer har du med motivasjon i samfunnsfag?

Hvordan tenker du at vurdering kan bidra til å motivere elevene?

Har du et eksempel på at en tilbakemelding du ga bidro til at eleven ble motivert?

Hvorfor er motivasjon viktig?

Vurdering i den spesifikke observasjonen:

På hvilke måter anser du dine tilbakemeldinger som verdifulle for elevene?

På hvilke måter tenker du at tilbakemeldinger er nyttige i vurderingsarbeidet?

På hvilke måter tenker du at fremovermeldinger er nyttige i vurderingsarbeidet?

Hvordan bidro dine tilbakemeldinger i de aktuelle presentasjonene til motivasjon for videre arbeid for elevene?

Hvis du fikk mulighet til å spole tilbake tida og gjøre det samme om igjen, er det noe du ville ha endra på?

Beskriv hva du tenkte i vurderingssituasjonen.

Hva tror du motiverte elevene til videre muntlig arbeid i samfunnsfag?

Hvorfor valgte du elevmedvirkning?

På hvilke måter fungerte dette bra?

Kunne noe vært gjort annerledes, i så fall hva?

På hvilke måter er dette nyttig for eleven?

På hvilke måter kan det være unyttig for eleven?

Beskriv hvordan prosessen foregikk etter observasjonen var ferdig. Hvordan formidlet du karakteren til eleven?

Oppfølgingsspørsmål foregår underveis.

Oppsummering:

Oppsummere funn

Avklaring: har jeg forstått deg riktig?

Åpne opp for at informanten kan legge til noe

Vedlegg C:

Intervjuguide Helle

Bakgrunnsinformasjon

Alder:

Undervisningsfag:

Antall år som lærer:

Informasjon:

Tema for samtalen: bakgrunn og formål

Forklare hva intervjuet skal brukes til

Taushetsplikt og anonymitet

Oppklare eventuelle uklarheter

Informere om opptak og få samtykke til dette

Overgang:

Hvilke erfaringer har du med vurdering i samfunnsfag?

Hvilke erfaringer har du med vurdering for læring i samfunnsfag?

Vurdering:

Hva betyr begrepet vurdering for deg?

Hva er viktig å tenke på når man vurderer elever?

Hvorfor tenker du at elever skal vurderes i samfunnsfag?

På hvilke måter tenker du at elevene kan vurderes i samfunnsfag?

Har du eksempler på hendelser der du tenker at vurderingen gikk bra i samfunnsfag?

Har du eksempler på hendelser der du tenker at vurderingen kunne gått bedre?

Hvilke sterke sider ser du med vurdering i samfunnsfag?

Hvilke svake sider?

Hvordan finner du ut av elevenes ståsted i samfunnsfag?

Hva legger du vekt på i dine tilbakemeldinger?

Muntlighet:

Hvorfor er muntlighet viktig i samfunnsfag?

På hvilke måter legger du til rette for muntlighet i samfunnsfag?

Hva ønsker du å oppnå med at elevene har muntlige fremføringer?

Hva tror du elevene får ut av muntlige fremføringer i samfunnsfag?

På hvilke måter kan du vurdere muntlige fremføringer i samfunnsfag?

Hvordan valgte du å vurdere elevene i dette tilfellet?

Motivasjon:

Hvordan kan du merke at en elev er motivert?

Beskriv en motivert elev.

Hva skiller de motiverte elevene fra de ikke-motiverte elevene?

Hvilke erfaringer har du med motivasjon i samfunnsfag?

Hvordan tenker du at vurdering kan bidra til å motivere elevene?

Har du et eksempel på at en tilbakemelding du ga bidro til at eleven ble motivert?

Hvorfor er motivasjon viktig?

Vurdering i den spesifikke observasjonen:

På hvilke måter anser du dine tilbakemeldinger som verdifulle for elevene?

På hvilke måter tenker du at tilbakemeldinger er nyttige i vurderingsarbeidet?

På hvilke måter tenker du at fremovermeldinger er nyttige i vurderingsarbeidet?

Hvordan bidro dine tilbakemeldinger i de aktuelle presentasjonene til motivasjon for videre arbeid for elevene?

Hvis du fikk mulighet til å spole tilbake tida og gjøre det samme om igjen, er det noe du ville ha endra på?

Beskriv hva du tenkte i vurderingssituasjonen.

Hva tror du motiverte elevene til videre muntlig arbeid i samfunnsfag?

Hvorfor valgte du elevmedvirkning?

På hvilke måter fungerte dette bra?

Kunne noe vært gjort annerledes, i så fall hva?

På hvilke måter er dette nyttig for eleven?

På hvilke måter kan det være unyttig for eleven?

Beskriv hvordan prosessen foregikk etter observasjonen var ferdig. Hvordan formidlet du karakteren til eleven?

Oppfølgingsspørsmål foregår underveis.

Oppsummering:

Oppsummere funn

Avklaring: har jeg forstått deg riktig?

Åpne opp for at informanten kan legge til noe

Vedlegg D:

Intervjuguide Kari

Bakgrunnsinformasjon

Alder:

Undervisningsfag:

Antall år som lærer:

Informasjon:

Tema for samtalen: bakgrunn og formål

Forklare hva intervjuet skal brukes til

Taushetsplikt og anonymitet

Oppklare eventuelle uklarheter

Informere om opptak og få samtykke til dette

Overgang:

Hvilke erfaringer har du med vurdering i samfunnsfag?

Hvilke erfaringer har du med vurdering for læring i samfunnsfag?

Vurdering:

Hva betyr begrepet vurdering for deg?

Hva er viktig å tenke på når man vurderer elever?

Hvorfor tenker du at elever skal vurderes i samfunnsfag?

På hvilke måter tenker du at elevene kan vurderes i samfunnsfag?

Har du eksempler på hendelser der du tenker at vurderingen gikk bra i samfunnsfag?

Har du eksempler på hendelser der du tenker at vurderingen kunne gått bedre?

Hvilke sterke sider ser du med vurdering i samfunnsfag?

Hvilke svake sider?

Hvordan finner du ut av elevenes ståsted i samfunnsfag?

Hva legger du vekt på i dine tilbakemeldinger?

Muntlighet:

Hvorfor er muntlighet viktig i samfunnsfag?

På hvilke måter legger du til rette for muntlighet i samfunnsfag?

Hva ønsker du å oppnå med at elevene har muntlige fremføringer?

Hva tror du elevene får ut av muntlige fremføringer i samfunnsfag?

På hvilke måter kan du vurdere muntlige fremføringer i samfunnsfag?

Hvordan valgte du å vurdere elevene i dette tilfellet?

Motivasjon:

Hvordan kan du merke at en elev er motivert?

Beskriv en motivert elev.

Hva skiller de motiverte elevene fra de ikke-motiverte elevene?

Hvilke erfaringer har du med motivasjon i samfunnsfag?

Hvordan tenker du at vurdering kan bidra til å motivere elevene?

Har du et eksempel på at en tilbakemelding du ga bidro til at eleven ble motivert?

Hvorfor er motivasjon viktig?

Vurdering i den spesifikke observasjonen:

På hvilke måter anser du dine tilbakemeldinger som verdifulle for elevene?

På hvilke måter tenker du at tilbakemeldinger er nyttige i vurderingsarbeidet?

På hvilke måter tenker du at fremovermeldinger er nyttige i vurderingsarbeidet?

Hvordan bidro dine tilbakemeldinger i de aktuelle presentasjonene til motivasjon for videre arbeid for elevene?

Hvis du fikk mulighet til å spole tilbake tida og gjøre det samme om igjen, er det noe du ville ha endra på?

Beskriv hva du tenkte i vurderingssituasjonen.

Hva tror du motiverte elevene til videre muntlig arbeid i samfunnsfag?

Hvorfor valgte du å stille elevene spørsmål etter fremføringene?

På hvilke måter fungerte dette bra?

Kunne noe vært gjort annerledes, i så fall hva?

På hvilke måter er dette nyttig for eleven?

På hvilke måter kan det være unyttig for eleven?

Beskriv hvordan prosessen foregikk etter observasjonen var ferdig. Hvordan formidlet du karakteren til eleven?

Oppfølgingsspørsmål foregår underveis.

Oppsummering:

Oppsummere funn

Avklaring: har jeg forstått deg riktig?

Åpne opp for at informanten kan legge til noe