

**”Men det aller, aller viktigste med
drøftingsoppgaver er å gi mulighet til et
andreakt!”**

*Hvordan forstår og vurderer samfunnsfaglærere ferdigheten
drøfting?*

Maiken Fjeldberg



Masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk,
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2017

**”Men det aller, aller viktigste med
drøftingsoppgaver er å gi muligheten til et
andreutkast!”**

*Hvordan forstår og vurderer samfunnsfagslærere
ferdigheten drøfting?*

Maiken Fjeldberg

Masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk,
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2017

© Maiken Fjeldberg

2017

”Men det aller, aller viktigste med drøftingsoppgaver er å gi muligheten til et andreutkast!”
Hvordan forstår og vurderer samfunnsfagslærere ferdigheten drøfting?

Forfatter

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

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

IV

Sammendrag

Drøfting er en ferdighet som kan oppleves både diffus og flertydig. Men det er også en sentral ferdighet i samfunnsfaget og en ferdighet som fremstår som viktig i vurderingssituasjoner. Formålet med denne studien er å utforske hvordan samfunnsfaglærere forstår drøfting og hvordan de tenker at denne ferdigheten på best mulig måte burde vurderes med tanke på ferdighetens kompleksitet og viktighet. Studien tar utgangspunkt i at vurdering for læring hevdes å være en vurderingsmetode som skaper videre læring hos elevene og som kan skape muligheter der elevene får mye tilbakemelding og veiledning fra læreren om hvordan drøfting bør gjennomføres. Problemstillingen lyder derfor som følger: *Hvordan forstår og vurderer samfunnsfaglærere i den videregående skole ferdigheten drøfting? I hvilken grad kan deres vurderingsprosess knyttes til vurdering for læring?* Den teoretiske rammen rundt studiens problemstilling omhandler drøftingens plass i læreplanverket, ulike teoretiske perspektiver på drøfting slik de presenteres av Mona Langø (2015) og vurderingsteorier med spesielt fokus på vurdering for læring.

Studien tar i bruk en kvalitativ metodetilnærming i form av forskningsintervjuer med fem lærere fra fire ulike videregående skoler i Oslo. Intervjuene er transkribert for å deretter brytes ned og bli plassert i ulike kategorier som gir grunnlag for analyse. Analysens formål var å utforske hva samfunnsfaglærerne tenker at drøfting innebærer og hvordan denne ferdigheten på best mulig måte burde vurderes. Analysen har altså en del som ser nærmere på samfunnsfaglærernes syn på drøfting, samt en del hvor deres beskrivelse av egen vurderingsprosess av denne ferdigheten er hovedtema. Disse beskrivelsene blir analysert opp mot prinsipper for vurdering for læring.

Analysen av datamaterialet viser at drøfting kan forstås som kompleks ferdighet med mange ulike komponenter. I tillegg vises det at lærerne tar en rekke grep i både undervisningen og vurderingen når en slik type ferdighet står i fokus. Disse grepene kan hos mange av lærerne kobles opp mot prinsipper for vurdering for læring. Dette gjelder spesielt bruk av vurderingskriterier, fokus på veiledning og tilbakemeldinger på flere utkast. Dette gjelder imidlertid ikke alle, noe som viser at mye av kritikken metoden har mottatt er relevant. Allikevel er det mulig å peke på noen fellesnevner hos lærerne i studien rundt hva de mener er de viktigste delene av sin vurderingsprosess av ferdigheten drøfting.

Forord

Først vil jeg rette en stor takk til min veileder, Geir Ove Halvorsen. Takk for at du hadde troen på prosjektet fra første møte og at du har vært så positiv og behjelpelig gjennom hele prosessen. En spesiell takk skal du også ha for at du svarer så raskt på mail, selv når kona ligger og føder. Gratulerer med den lille babyen til dere begge to!

Videre vil jeg også takke studiens informanter. Uten deres innsikt og ærlige svar hadde jeg ikke klart gjennomføre dette prosjektet. Takk for at dere satt av tid til å bli intervjuet av meg i deres travle lærerhverdag.

Venner, medstudenter og familie fortjener også en stor takk. Deres motiverende og støttende ord, gode samtaler og ikke minst artige snapchats har holdt motivasjonen oppe. En spesielt stor takk rettes mot mamma og pappa, Tone og Dag Fjeldberg, som har heiet på meg fra første dag på studiet. Dere er helt uvurderlige!

Sist, men absolutt ikke minst, vil jeg også takke min kjæreste og samboer, Sulayman Leinum. Du har vært en veldig viktig støttespiller. Takk for den stadige oppmuntringen og forståelsen for at jeg har måtte prioritere skrivingen av masteroppgaven foran andre viktige hendelser.

Maiken Fjeldberg,

Oslo, juni 2017

Innholdsfortegnelse

1. Innledning	s. 1
1.1 Bakgrunn for valg av tema.....	s. 1
1.2 Problemstilling.....	s. 2
1.3 Studiens formål.....	s. 4
1.4 Oppbygging.....	s. 5
2. Teori	s. 6
2.1 Myndiggjøring og tilpasning.....	s. 6
2.1.1 ”Det allmendannede mennesket”.....	s. 6
2.1.2 Hvorfor samfunnskunnskap?.....	s.7
2.1.3 Skolens demokratiske mandat.....	s.9
2.1.4 Kritisk tenkning.....	s.11
2.2 Drøfting i Samfunnsfag.....	s.13
2.2.1 Drøfting i lærerplanen.....	s.14
2.2.2 Drøfting og argumentasjon.....	s.15
2.2.3 Drøfting og muntlighet.....	s.16
2.2.4 Drøfting og måltaksonomi	s.17
2.2.5 Langøys funn.....	s.18
2.3 Vurdering.....	s.19
2.3.1 Vurderingsbegrepet.....	s.19
2.3.2 Vurderingens formål og funksjon.....	s.20
2.3.3 Vurdering for læring.....	s.22
2.3.4 Gyldig vurdering.....	s.26
2.3.5 Vurdering i samfunnsfag.....	s.27
3. Metode.....	s.30
3.1 Kvalitativ metode.....	s.30
3.1.1 Det kvalitative forskningsintervjuet.....	s.31
3.2 Datainnsamlingsprosessen.....	s.32
3.2.1 Rekruttering av intervjupersoner.....	s.33
3.2.2 Intervjuguide.....	s. 34
3.2.3 Intervjusituasjonen.....	s. 35
3.2.4 Transkripsjon.....	s. 36

3.2.5	Analyse.....	s.37
3.3	Forskningsetikk.....	s.37
3.4	Reliabilitet og validitet.....	s.38
3.5	Avsluttende kommentar til metodevalg.....	s.41
4.	Presentasjon av funn og analyse.....	s.41
4.1	Lærernes tanker om drøfting i samfunnsfag.....	s.41
4.1.1	Lærernes begrunnelser for hvorfor drøfting er viktig.....	s.42
4.1.2	Lærernes tanker om manglende overordnet definisjon av drøfting.....	s.44
4.2	Lærernes forståelse av drøfting.....	s.45
4.2.1	Drøfting og argumentasjon.....	s.49
4.2.2	Drøfting og muntlighet.....	s.51
4.2.3	Drøfting og måltaksonomi.....	s.53
4.2.4	Hvordan lærerne uttrykker sin forståelse av drøfting gjennom undervisningen.....	s.55
4.2.5	Oppsummerende tanker om lærernes forståelse av drøfting.....	s.56
4.3	Hvordan lærerne beskriver egen vurderingsprosess.....	s.58
4.3.1	Lærernes bruk av vurderingskriterier.....	s.59
4.3.2	Lærernes bruk av tilbakemelding og fremovermelding.....	s.62
4.3.3	Elevenes rolle i vurderingen av eget og andres arbeid.....	s.66
4.3.4	I hvilken grad kan lærernes beskrivelser av egen vurderingsprosess knyttes til prinsipper for VFL?.....	s.70
4.3.5	Hva tenker lærerne er spesielt viktig når drøfting vurderes?.....	s.73
5.	Oppsummering og avslutning.....	s.74
5.1	Hovedfunn.....	s.75
5.2	Studiens bidrag og mulige implikasjoner.....	s.77
	Litteraturliste.....	s.79
	Vedlegg 1: Intervjuguide.....	s.86
	Vedlegg 2: Samtykke til deltakelse i masterprosjekt.....	s.89

1. Innledning

Hva det vil si å drøfte kan forstås på mange ulike måter. Dette vises både i fagdidaktisk teori, eksamensveiledninger og tidligere masteroppgaver. Slike uklare og flertydige forståelser kan påvirke hvordan lærere, og dermed også hva elevene lærer. Allikevel omtaler informantene i denne studien drøfting som en særdeles viktig del av samfunnsfag. I tillegg beskriver de en del grep de synes er spesielt viktig når drøfting skal vurderes. Denne studien utforsker derfor en sentral ferdighet i den norske skole på videregående trinn, spesielt med tanke på hvordan slike flertydige ferdigheter muligens burde vurderes. Studien tar for seg fem læreres forståelse av drøfting og hvordan de beskriver sin egen vurderingsprosess av denne ferdigheten. Studien viser til både norsk og internasjonal faglitteratur om ferdigheten drøfting og vurdering, samt hvordan dette uttrykkes i lærerplanen. Innledningsvis vil jeg gjøre rede for bakgrunn for valg av tema og problemstilling for studien. Relevante avgrensninger vil også tas opp. Avslutningsvis vil det presenteres en oppbygging av oppgaven.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Teori om vurdering har vært et interessefelt siden første delen av ”praktisk pedagogisk utdanning” (PPU). Teorier rundt hvordan vurdering kan skape motivasjon og videre læring hos elevene fascinerte og ga mersmak. Spørsmål om hvordan vurdering bør gjennomføres for at elevene kan oppnå bedre resultater, hvordan man kan få elevene til å ville lære mer og ta mer bevisst del i egen læring dukket opp. Men ettersom vurdering var et felt som allerede var godt utforsket i tidligere masteroppgaver, hadde jeg egentlig slått det fra meg som et tema til masteroppgaven relativt tidlig i studieløpet. I tillegg synes jeg det virket vanskelig å knytte temaet vurdering til samfunnsfagdidaktisk teori.

Til min store fortvilelse skapte ikke andre temaer like stort engasjement, før jeg senere i studieløpet leste studien til Mona Langø (2015) om drøfting i samfunnsfag. Hennes fremheving av mangelen på tydelige beskrivelser av drøfting, gjorde meg frustrert, men også svært interessert i å lære mer. Spesielt med tanke på at jeg selv husker dette som en vanskelig ferdighet å forstå fra egen skolegang. På utallige prøver og eksamener har jeg fått beskjed om å drøfte både det ene og det andre, uten at jeg har hatt noen særlig konkret forståelse av

hvordan dette skal gjøres. I tillegg har tilbakemeldingene ofte basert seg på at noe må drøftes mer, eller noe burde ha blitt drøftet bedre, uten at jeg helt har visst hvordan dette skal gjøres heller. Det er muligens også flere som opplever drøfting som en diffus ferdighet det ikke er så lett og forstå eller beherske. I og med at dette er en ferdighet som nevnes flere ganger i læreplanen for samfunnsfag i videregående skole, er det også tydelig at dette er en ferdighet som oppfattes som viktig av myndighetene.

Etter mye lesing og mange samtaler med seminarledere og medstudenter kom jeg frem til at disse to temaene som hadde skapt så mye engasjement var mulig å kombinere i masterprosjektet. Ettersom tidligere masteroppgaver både har sett på hvordan vurdering i samfunnsfag foregår og hvordan samfunnsfagslærere beskriver ferdigheten drøfting, kunne jeg nå knytte disse temaene sammen. Vurdering av drøfting var også noe jeg fikk erfare selv i praksis, og som jeg selv synes var svært vanskelig. Det var også interessant å se at jeg og praksispartner hadde nokså forskjellige forståelser av hvordan dette burde gjøres. Oppgaven vil derfor utforske hvordan samfunnsfagslærere vurderer en ferdighet som er såpass flertydig og vanskelig som drøfting.

1.2 Problemstilling

Temaet i studien ble ”forståelse og vurdering av drøfting i samfunnsfag”. Studien har et utforskende perspektiv på temaet og ser nærmere på hvordan lærerne selv beskriver egen forståelse og vurderingsprosess av drøfting. Temaet er bredt og omfattende, og det trenger derfor nærmere avgrensning og presisering. Problemstillingen lyder som følger:

Hvordan forstår og vurderer samfunnsfagslærere i den videregående skolen ferdigheten drøfting? I hvilken grad kan deres vurderingsprosess knyttes til vurdering for læring?

Det er gjort noen avgrensninger i problemstillingen med tanke på utvalg av mulige informanter. Ettersom drøfting blir nevnt oftere i læreplanene for videregående skole enn på grunnskolen, er det vurdering av drøfting på videregående nivå som vil være i fokus. I tillegg

er utvalget begrenset til samfunnsfaglærere. Det dreier seg altså om informanter som har undervisningserfaring fra fellesfaget samfunnsfag i Vg1/Vg2. Det er verdt å nevne at samfunnsfag kan innebære flere fag. På grunnskolen inneholder betegnelsen også geografi og historie med en samfunnskunnskapsdel, mens det på videregående nivå også er snakk om de nyere samfunnsvitenskapelige fagene sosiologi, sosialantropologi og statsvitenskap som programfag (Rognaldsen 2010: 110). Mange av informantene har også undervisningserfaring i disse programfagene, slik at elementer fra disse vil også være relevant. Ettersom mange av kompetansemålene i samfunnskunnskap på Vg1/Vg2 er relevant for elevene om de velger disse samfunnsvitenskapelige programfagene, kan det også hevdes at det er nyttig for elevene å beherske kompetansemålene fra samfunnsfag på Vg1/Vg2 med tanke på videre valg av fag.

Men for å kunne utforske hvordan lærerne vurderer ferdigheten drøfting, må jeg også se på hvordan de forstår drøfting og hva de mener denne ferdigheten innebærer. I 2016 skrev Even Gudbrandsen en masteroppgave der samfunnsfaglærere på videregående skole sin forståelse av drøfting blir undersøkt. Han fant at lærerne i hans studie hadde en slags intuitiv forståelse av drøfting og klare meninger om hva det innebærer, men at til tross for dette fremstår begrepet fortsatt mangetydig, diffust og uklart. Videre synspunkter for hva drøfting innebærer mener han også at er viktig å fremme. Avslutningsvis skriver han at ”Videre forskning bør kunne bidra i retning av å tydeliggjøre forholdet mellom drøfting og vurdering. Slik at vurdering av drøfting kan gjøres mer rettferdig.” (Gudbrandsen 2016: 80). Jeg vil altså til en viss grad bygge videre på Gudbrandsens (2016) sin forskning, da jeg fremmer videre synspunkter på hva drøfting innebærer og knytter dette til vurdering. Hvordan lærerne i denne studien beskriver drøfting og hvorfor de mener den er viktig, vil derfor også vies oppmerksomhet i denne oppgaven. Første del av teori og analysedelen vil dreie seg om nettopp dette. Deretter vil lærernes beskrivelse av egen vurderingsprosess utforskes. Jeg har også valg å bruke vurdering for læring som et teoretisk rammeverk, slik at jeg kan analysere lærernes egne beskrivelser av egen vurderingsprosess opp mot dette. På denne måten får jeg en ramme for oppgaven, som gir konkrete spørsmål og sider ved en vurderingsprosess jeg bør se etter. I tillegg vil det vises senere i oppgaven at vurdering for læring hevdes å være en metode for vurdering der elevene kan få mye veiledning, tilbakemelding og muligens et mer bevisst forhold til egen læring. Dette kan da altså muligens regnes som en god

vurderingsmetode for en slik flertydig ferdighet som drøfting. Men dette vil altså undersøkes nærmere.

1.3 Studiens formål

Formålet med studien er å delta i å åpne en samtale om forståelse og vurdering av drøfting i samfunnsfag. Drøfting er som nevnt en ferdighet som kan forstås på ulike måter, og en ferdighet lærere og elever i stor grad må forholde seg til. Drøfting er også en ferdighet som er tett knyttet opp mot videreføringen av demokratiske verdier (Flyum 2011). Dette er spesielt med tanke på evnen til å være tolerant, se en sak fra flere sider og å argumentere for egne synspunkter. Ettersom det å gi elevene erfaring med demokrati og medborgerskap nevnes som viktige faktorer i formålet med samfunnsfag, kan det argumenteres for at drøfting er en særdeles viktig del av faget (Utdanningsdirektoratet 2013a). Ut i fra dette kan altså en mangelfull forståelse av ferdigheten drøfting i verste fall påvirke elevenes evne til å delta i demokratiet på en funksjonell måte.

I tillegg vil det senere i oppgaven vises at ulike eksamensveiledninger presenterer drøfting som en sentral ferdighet i vurderingssituasjoner. Usikkerheten rundt hva drøfting innebærer kan derfor oppleves problematisk, fordi vurderingen av elevarbeid muligens følger ulike kriterier og forståelser ut i fra hvem som gjennomfører vurderingen. Dette kan trolig føre til at vurdering av elevarbeid oppleves som urettferdig. Med fokuset på samfunnsfagslærernes beskrivelser av egen vurderingsprosess, er ønsket at oppgaven skal kunne være med på en større debatt om hvordan slike komplekse og viktige ferdigheter burde vurderes. Som Gunn Imsen (2011: 18) skriver:

Det begynner å bli en akseptert sannhet at læreren er den viktigste faktoren for kvalitet i skolen, og at det er forskjell på gode og mindre gode lærere. Men hva er det de gode lærerne gjør, som gjør den store forskjellen?

Formålet med studien er altså å vise til konkrete beskrivelser av hva samfunnsfagslærere gjør og ikke gjør for å skape god vurdering av en ferdighet som er såpass viktig, samtidig som den er såpass kompleks og flertydig.

1.4 Oppbygging

I teorikapittelet vil jeg gjøre rede for sentral teori knyttet til hvorfor drøfting er viktig i samfunnsfag, betydningen av drøfting og vurdering. Teorikapittelet er delt i tre delkapitler med hvert sitt fokusområde. Disse er ”myndiggjøring og tilpasning i skolen”, ”drøfting i samfunnsfag” og ”vurdering”. Hensikten med en slik inndeling er å vise hvor dypt ferdigheten drøfting er knyttet til skolen generelt og til samfunnsfaget, for å så gjøre rede for både generell og fagspesifikk teori om vurdering. ”Myndiggjøring og tilpasning” er knyttet til skolens visjon om ”det almindennende mennesket”, og hvordan drøfting faller inn som en sentral ferdighet for oppnåelsen av dette. Denne delen av teorikapittelet viser med andre ord hvorfor drøfting er viktig, både i skolen generelt, men også spesifikt for samfunnsfaget. ”Drøfting i samfunnsfag” viser til mer konkret fagdidaktisk teori om ferdigheten og hvorfor den kan forstås som flertydig. ”Vurdering” omhandler både generell teori om vurdering og prinsipper for vurdering for læring, samt hvordan vurdering utspiller seg i samfunnsfag og hva som kan regnes som faglig dyktighet.

I kapittel tre gjør jeg rede for metodebruken til studien. Det vil si at jeg forklarer og utdyper valg jeg har tatt i løpet av prosessen med å utvikle og gjennomføre studien. Jeg har gjennomført fem kvalitative semistrukturerte intervjuer og brukt transkripsjonene fra disse som empiri.

Kapittel fire er en analyse av de gjennomførte intervjuene. Kapittelet er delt i tre deler, som viser til ulike aspekter ved sentrale funn av analysen. Disse er ”Lærernes tanker om drøfting i samfunnsfag”, ”Lærernes definisjoner av drøfting” og ”Hvordan lærerne beskriver egen vurderingsprosess av ferdigheten drøfting”. Avslutningsvis vil jeg oppsummere sentrale funn og vise hvordan denne studien kan være relevant for en større diskusjon om vurdering av drøfting i praksisfeltet.

2. Teori

I dette kapittelet vil den teoretiske forankringen til problemstillingen bli gjort rede for. Først presenteres grunnlaget for hvorfor drøfting regnes som en viktig ferdighet i skolen generelt, og mer spesifikt for samfunnsfag. Hvilken plass drøfting har i skolen, hvorfor dette er en viktig ferdighet og hvorfor den er spesielt relevant for samfunnsfaget vil tas opp. Videre vil jeg utdype hvordan drøfting utspiller seg i samfunnsfag, med spesielt fokus på flertydigheten som fremstår i fagdidaktisk teori. Deretter ser jeg nærmere på vurdering, da spesielt vurdering for læring, og hva som regnes som faglig dyktighet i samfunnsfag.

2.1 Myndiggjøring og tilpasning

I den generelle delen av læreplanen presenteres det en visjon om ”det allmendannede mennesket”. I tillegg er dannelse en viktig del av samfunnsfagsdidaktisk teori. Denne delen av teorikapittelet vil se nærmere på hvordan drøfting henger sammen med dette. Først vil jeg gjøre rede for hva visjonen om ”det allmendannede mennesket” handler om. Deretter ser jeg nærmere på teorier om samfunnsfagets nødvendighet, noe som videre gir grobunn for en kort redegjørelse av samfunnsfagets rolle i skolens demokratiske mandat og hvilken rolle kritisk tenkning har i samfunnsfaget. Det vil vises at disse to komponentene skaper en balanse mellom myndiggjøring og tilpasning som samfunnsfaget skal opprettholde.

2.1.1 ”Det allmendannede mennesket”

Den generelle delen av lærerplanen har som hensikt å utdype formålsparagrafen i opplæringsloven og angi overordnede mål for opplæringen. I tillegg inneholder den det verdimesige, kulturelle og kunnskapsmessige grunnlaget for grunnskolen og den videregående opplæringen (Utdanningsdirektoratet 2015). Innholdet deles inn i 7 hovedområder som alle beskriver ulike mål ved opplæringen i skolen. En av disse er ”det allmendannede mennesket”. Her står det at opplæringen i skolen skal gi god allmennutdanning, som beskrives ved tilegnelse av ”konkret kunnskap om menneske, samfunn og natur som kan gi overblikk og perspektiv”, ”kunnskap og modnad til å møte livet – praktisk, sosialt og personleg” og ”eigenskapar og verdiar som lettar samvirket mellom

menneske og gjør det rikt og spennende for dei å leve samen” (Utdanningsdirektoratet 2015). Denne delen av den generelle læreplanen kan betraktes som spesielt relevant for samfunnsfag. Dette er fordi faget i stor grad oppfyller deler av allmennutdanningen som å gi konkret kunnskap om samfunnet, kunnskap til å møte livet og fremmer egenskaper og verdier som gjør det lettere å leve sammen. Dette gjøres synlig i beskrivelsen av formålet med samfunnsfag hvor det for eksempel som tidligere nevnt står at faget skal skape oppslutning om grunnleggende menneskerettigheter, demokratiske verdier og likestilling (Utdanningsdirektoratet 2013a). Ettersom dette regnes som viktige verdier i det norske samfunnet, er tilegnelsen av slike verdier gjennom samfunnsfag en viktig del av allmennutdannelsen.

2.1.2 Hvorfor samfunnskunnskap?

I likhet med andre fag i skolen skal samfunnskunnskap legge vekt på den generelle lærerplanens visjon om ”det allmenndannende mennesket” (Koritzinsky 2014: 68). Ettersom forholdet mellom mennesker og samfunn kan hevdes å være en veldig stor del av faget, er det mulig å hevde dette blir veldig tydelig i samfunnsfagene.

I artikkelen til Kjetil Børhaug ”Hvorfor samfunnskunnskap?”(2005) kommer forholdet mellom skolen og samfunnet tydelig frem. Her presenteres tre ulike perspektiver på hvorfor vi trenger samfunnskunnskap i skolen og som kan prege innholdet i faget. Her kommer det frem at samfunnskunnskap kan sees på fra et politisk styringsperspektiv, et nytteperspektiv og et dannelsesperspektiv. Førstnevnte perspektiv viser hvordan nasjonsbygging og legitimering av samfunnet står sentralt i faget. Samfunnskunnskap skal altså brukes for å videreføre grunnleggende verdier i samfunnet, som for eksempel ideer om legitime styringsformer, markedsorganisering, likestilling, antirasisme og distriktpolitikk (Børhaug 2005: 173). Med nytteperspektiv mener Børhaug (2005) at faget er nyttig for elevene, altså at faget formidler kunnskaper, ferdigheter og holdninger elevene kan bruke for å oppnå noe eller løse problemer. Eksempler på dette skriver han blant annet at er kunnskap om forbrukerøkonomi og rettsregler, samt argumentasjonsferdigheter, innsikt i forskningsmetode og kritisk tenkning. Nytteverdien av kritisk tenkning fremheves også av Koritzinsky (2014: 66), som

mener at det kan hjelpe elevene med å lære å skille mellom beskrivende, forstående, forklarende og normative utsagn. Dette fremheves som en viktig utfordring for lærerne i faget og en grunnleggende allmenndannende formål for samfunnskunnskap. Børhaugs (2005) perspektiver på hvorfor vi trenger samfunnskunnskap i skolen kan derfor sies å henge sammen. Om det sistnevnte perspektivet, altså et dannelsesperspektiv, skriver Børhaug at:

Å knytte samfunnskunnskapsfaget til danning innebærer således en distansering fra passiv overtagelse av korrekte meninger og adferd. Danning innebærer at man gjennom selvstendig vurdering og forståelse forholder seg til og deltar i de ulike kulturformer i samfunnet. (...) Danning er å innse at adferd, vurderinger og sosiale ordninger ikke er gitt, men kan diskuteres og forandres. Individet må dannes til å bli et tenkende subjekt som også kan bli et politisk handlende og frigjørende subjekt. (Børhaug 2005:174).

Dette skriver han at innebærer en myndiggjøring av elevene, slik at de på et selvstendig grunnlag kan velge hvordan de vil forholde seg til sosiale ordninger og adferdsstandarder. Børhaug (2005) sitt dannelsesperspektiv har noen likhetstrekk med ”dannelsesbegrepet” til Wolfgang Klafki (2001), hvor overordnede mål for utdanning er selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritetsevne. Som Klafki (2001) selv skriver er:

Evnen til selvbestemmelse i hvert enkelt tilfælde over egne, personlige levevilkår og livsanskuelser af medmenneskelig, erhvervsmæssig og religiøs art; Evnen til medbestemmelse, for så vidt som ethvert menneske har krav på, mulighed og ansvar for udformning af vores fælles samfundsmæssige og politiske forhold; Evnen til solidaritet, for så vidt som det enkelte menneskes krav på selv- og medbestemmelse kun kan retfærdiggøres, hvis dette krav ikke kun er forbundet med dets opfyldelse, men derimod med en indsats for de mennesker, hvis muligheder for en sådan selv- og medbestemmelse forhindres eller begrænses af samfundsmæssige forhold, underprivilegering, politisk begrænsninger eller undertrykkelse (Klafki 2001: 117).

Dette dannelsesbegrepet skriver Dag Fjeldstad (2009: 191) at kan knyttes til samfunnsfagets demokratiserende ”prosjekt”, hvilket krever at elevene lærer visse ferdigheter og kunnskaper. Han trekker frem de grunnleggende ferdighetene leseforståelse, skriveferdigheter og uttrykksevne som avgjørende for at dannelse skal foregå i skolen. Det er derfor mulig å hevde at å lære elevene gode drøftingferdigheter, muligens både muntlige og skriftlige, er en viktig del av samfunnsfagets oppgave, slik at de både kan skrive gode tekster og uttrykke seg tydelig. Ettersom drøfting ofte brukes i skriftlige oppgaver i skolen og kan hevdes å være en strukturerende metode for å uttrykke seg godt, kan ferdigheten hevdes å være veldig relevant for dette. Det kan altså tenkes at det å kunne drøfte blir et viktig redskap for elevene videre i

livet, spesielt med tanke på læreplanens visjon om ”det allmenndannende mennesket”.

De tre perspektivene fra Børhaug (2005), samt Klafki (2001) sitt dannelsesbegrep, viser på mange måter en balanse som samfunnskunnskap skal opprettholde. Samtidig som faget skal myndiggjøre elevene og lære dem å tenke kritisk, skal det også fungere som et tilpassningsorienterende fag som bygger opp under landets styresett (Koritzinsky 2014: 102). Elevene skal altså opplæres til å tenke kritisk om samfunnets styresett, men også at et hvert samfunn trenger oppslutning fra dets innbyggere til å opprettholdes. Men kan kritisk tenkning læres opp? Det er altså mulig å hevde at det er i denne balansen og samspillet mellom tilpasning og kritikk at samfunnsfagene finner sin egenart. Videre vil disse to balanserende komponentene i dannelsesprosessen samfunnsfagene, gjøres kort rede for .

2.1.3 Skolens demokratiske mandat

Skolens mandat kan deles inn i to hovedområder, hvor det ene omhandler grunnleggende ferdigheter og kunnskaper og det andre knytter seg til det politiske livet (Stray 2014). Sistnevnte kan hevdes å være spesielt relevant for samfunnsfaget, da det beskriver at skolen skal utdanne aktive og deltakende borgere som kan opprettholde det demokratiske fellesskapet (Stray 2009). Dette gjenspeiles i beskrivelsen av formålet med samfunnsfaget hvor det står at faget skal gi ”forståing av og oppslutning om grunnleggjande menneskerettar, demokratiske verdier og likestilling” og at ”faget skal stimulere til og gi erfaring med aktivt medborgarskap og demokratisk deltaking”(Utdanningsdirektoratet 2013a) Å gi elevene demokratisk kompetanse var også et punkt i Ludvigsen-utvalgets konklusjon, da de i 2013 fikk i oppgave å vurdere lærerplanen opp mot krav til kompetanse i samfunns- og arbeidsliv (NOU:2015). Demokratisk kompetanse ble definert som ”å kunne leve sammen og håndtere utfordringer i fellesskap (...) og å utøve demokratiske handlinger i praksis”, noe som kan sies å bety at undervisningen på skolen ”skal legge til rette for at elevene får erfaring med ulike former for deltagelse og medvirkning i demokratiske prosesser både i det daglige arbeidet og ved deltagelse i representative organer”. (NOU 2015, s. 30). Her finnes det klare likheter mellom formål med samfunnsfaget og konklusjonen til Ludvigsen-utvalget, blant annet fremhevelsen av å gi elevene erfaring med demokratisk deltakelse, medvirkning og medborgerskap.

Jannicke Stray (2014) foreslår et didaktisk rammeverk til hvordan samfunnsfaget kan gi erfaring med aktivt medborgerskap, som bygger på opplæring om, for og gjennom demokrati

i klasserommet. Dette handler om at opplæring om demokratiet ikke bare skal handle om faktakunnskap, men at elevene også skal læres opp i kritisk tenkning og det å kunne se en sak fra flere sider. Denne type undervisning er knyttet til aktiviteter som skal sørge for at elevene blir i stand til å delta i demokratiske prosesser der demokratiske prinsipper blir fulgt (Stray 2014). Enslin m.fl. (2001) og Englund (2010) kan sies å skrive om noe av det samme når de fremhever deliberativ undervisning som nyttig for å gi elevene erfaring med demokratisk deltakelse og demokratiske prosesser. Enslin m.fl. (2009:115) skriver at dette kan oppnås gjennom å ”educate citizens by teaching talk”. Dette handler altså om å lære bort sider ved demokratisk deltakelse som krever at en innehar visse verdier, holdninger og ferdigheter. Dette innebærer blant annet å lære å resonnerer og argumentere, både muntlig og skriftlig, samt å samarbeide med andre, respektere andres synspunkter, meninger og erfaringer (Enslin m. fl. 2001). Det å studere og forstå ulike synspunkter og perspektiver tenker å være spesielt viktig for å underbygge målet om aktiv deltakelse i samfunnet (Andersson 2012). På mange måter kan slike undervisningsopplegg også knyttes til drøfting. Men Ljunggren (2014) viser at det imidlertid ikke er slik at elevene oppmuntres til å fremme sine egne meninger og synspunkter i en slik undervisningssituasjon. Gode diskusjoner og debatter kan muligens oppstå i klasserommet uten at det nødvendigvis er elevenes egne meninger som er tema, men det er trolig også viktig å gi elevene erfaring med å ta standpunkt, fremme egne meninger og godta at deres synspunkter blir utfordret, ettersom dette også er viktige sider ved demokratiet. Resultatene fra *International Civic and Citizenship Education Study (ICCS)* fra 2009 viser at rundt halvparten av norske elevene i undersøkelsen rapporterte at de forstår politiske spørsmål, har noe å si når politikk diskuteres og mener de har politiske meninger det er verdt og lytte til (ICCS/J. Lauglo 2009:132). Dette indikerer at det finnes grobunn for slike diskusjoner av meninger og synspunkter som Ljunggren (2014) etterlyser. Elevene i undersøkelsen er imidlertid i ungdomsskole alder, men det er mulig å hevde at disse funnene også har overføringsverdi til videregåendelever.

Samtidig som man skal lære elevene visse verdier og holdninger i deliberativ undervisning, fremhever Englund (2010) at denne undervisningsformen også forutsetter at elevene lærer å være kritiske mot tradisjonelle autoriteter, som for eksempel foreldre og religiøse ideer. Denne spenningen mellom videreføringen av visse verdier og holdninger og kritisk tenkning gjør Klafki (2001) sitt dannelsesbegrep spesielt relevant for samfunnsfaget. Evnen til selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet innebærer altså at elevene skal læres opp til å bli solidariske og selvstendige medborgere, som innehar de verdiene som forutsetter

opprettholdelsen av det demokratiske fellesskapet, samtidig som de skal være i stand til å oppdage mulige trusler og utfordringer. Utviklingen av en kritisk sans og tenkemåte kan hevdes å være viktig for å klare å oppdage slike trusler og utfordringer. Dette vil jeg se nærmere på i avsnittet under.

2.1.4 Kritisk tenkning

”Utdanninga skal ikkje berre overføre lærdom – den skal også gi elevane kompetanse til å skaffe seg og vinne ny kunnskap”, står det i den generelle delen av lærerplanen under den overordnede overskriften *Kritisk sans og skjønn* (Utdanningsdirektoratet 2015). I tillegg vises det til at undervisningen skal bygge på og vise til tradisjoner, spesielt med tanke på skapende arbeid, søking og opplevelse. Kjennskap til disse tre tradisjonene vil føre til videreutvikling av nåværende praksis og innhenting av ny kunnskap. Dette viser også at det finnes visse ferdigheter utenom faktakunnskaper som er særdeles viktig at elevene lærer på skolen, slik at de kan bidra til fremtidens kunnskapsutvinning. En av disse ferdighetene som burde inkluderes i undervisningen er kritisk tenkning. Opdal (2008:49) skriver at kritisk tenkning i skolen har som hensikt å sørge for at det finnes nok mennesker i stand til å være rasjonelle, selvstendige og deltakende i demokratiet. Dette viser hvordan kritisk tenkning og samfunnsfaget demokratiske mandat er knyttet til hverandre. Det tenkes altså at en godt utviklet kritisk sans gjør at man er i stand til å ta del i demokratiske prosesser og ta informerte og selvstendige valg. På denne måten kan kritisk tenkning også sees i et dannelsesideal (Opdal 2008).

I følge den generelle delen av lærerplanen innebærer kritisk tenkning å lære elevene både å kombinere og analysere kunnskap, samt å utvikle både skepsis og fantasi ”slik at røynsle kan omsetjast til innsikt” (Utdanningsdirektoratet 2015). Den generelle delen av lærerplanen gir også uttrykk for at kritisk tenkning er en ferdighet som kan trenes opp da det står at ”dømmekraft utvikles ved å vurdere ytringer og ytelser mot standarden”. (Utdanningsdirektoratet 2015). Kritisk tenkning består altså av aktiviteter der en må øve på å evaluere informasjon, kunnskap, verdier og holdninger. En slik type aktivitet skrives om av Fred. M. Newman (1990) som skiller mellom ulike måter å tenke på, nemlig

lavereordenstenkning (lower order thinking) og høyereordenstenkning (higher order thinking). Førstnevnte innebærer tenkning der elevene kan lene seg på rutine eller mekanisk bruk av kjent kunnskap. Dette er for eksempel oppramsing av informasjon eller plassering av tall i en matematisk formel. Høyereordenstenkning derimot, innebærer å utfordre eleven til å tolke, analysere og bearbeide informasjon. Dette kan altså karakteriseres som oppgaver der mentale utfordringer kreves. Kritisk tenkning er en slik oppgave, ettersom kritikk krever at en må innhente informasjon og vurdere den informasjonen opp mot ulike kriterier (Lim 2015:6). Høyereordenstenkning stiller et visst krav til bakgrunnskunnskap og innlærte ferdigheter, men tanken er altså at denne kunnskapen skal brukes på nye måter (Lim 2015).

Peter A. Facione (2013) uttrykker også i artikkelen *Critical thinking: What it is and why it counts*, at kritisk tenkning er noe som kan læres bort. Videre skriver han at et utvalg eksperter på ulike skolefelt i USA og Canada har pekt på at kritisk tenkning innebærer to faktorer, såkalt ”cognitive skills” og ”dispositions”. Førstnevnte omhandler mye av det samme som høyereordenstenkning, altså blant annet tolkning, analyse og evaluering. ”Dispositions” forklares som å ha en ”critical spirit”, altså å stille seg utforskende, kritisk, åpen, resonnerende og fleksibel til utfordringer, tankesett og tilnærminger i livet. Dette skriver han at er en gemytt som blir mer synlig utenfor skolen og typiske skoleaktiviteter, og som man i verste fall kan undergrave i skolen. Spesielt med tanke på diskusjonsoppgaver hvor det presenteres et ”riktig” svar eller mangelen på muligheter til å utforske ulike problemstillinger.

Kritisk tenkning og demokrati

Leonel Lim (2015) peker på det nære forholdet mellom kritisk tenkning og demokratiet. Han viser hvordan det finnes en relasjon mellom kritisk tenkning og relasjonelle valg. Dette baserer seg på at formuleringen av visse kriterier man kan vurdere kunnskap, normative utsagn, politiske beslutninger og alternative standpunkter i den offentlige debatter opp mot, vil resultere i oppnåelsen av godt begrunnede og rasjonelle valg. Ut i fra dette kan kritisk tenkning forstås som avgjørende for demokratisk medborgerskap. Dette fremhever Lim (2015) at er fordi demokratiske medborgere må tenke kritisk når det gjelder politiske beslutninger. Dette gjelder spesielt med tanke på å kritisk vurdere ulike påstander, der bevissthet rundt ulike aktørenes bakenforliggende perspektiver står sentralt. Elevene må altså

kunne se hvordan påstander påvirkes av perspektivene til de som fremmer den. Dette fremheves av Englund (2010:312) som skriver at deliberativ undervisning, hvor det gjøres rom for diskusjon og samtaler av ulike perspektiver, styrker forholdet mellom skolen og opprettholdelsen av demokratiet.

Som tidligere nevnt tenkes det altså at en godt utviklet kritisk sans kan oppdage utfordringer og trusler for demokratiet. Men Falcione (2013) fremhever at en sterkt utviklet kritisk sans ikke er det samme som god kritisk tenkning. Dette innebærer altså tanker om at elever kan misbruke sine kritiske ferdigheter, slik at de ikke nødvendigvis blir brukt for det kollektive gode. Som han selv skriver:

A person can be good at critical thinking, meaning that the person can have the appropriate dispositions and be adept at the cognitive processes, while still not being a good (in the moral sense) critical thinker. For example, a person can be adept at developing arguments and then, unethically, use this skill to mislead and exploit a gullible person, perpetrate a fraud, or deliberately confuse and confound, and frustrate a project (Falcione 2013:13).

Ut i fra en slik tankegang er ikke nødvendigvis en sterk kritisk sans det samme som en god kritisk sans. Det vil si at en kritisk sans ikke alltid kan regnes som fordelaktig for samfunnet som en helhet.

2.2 Drøfting i samfunnsfag

I denne første delen av teorikapittelet vil teori og forskning rundt ferdigheten drøfting presenteres. Kapittelet starter med en generell redegjørelse for hvilken plass drøfting har i læreplanen for samfunnsfag på VG1, samt noen eksamensveiledninger fra noen av de andre samfunnsfagene. Videre vises det til forskjeller i teoretiske perspektiver om drøfting, som bygger på Mona Langø (2015) sin artikkel ”Å drøfte i samfunnskunnskap” i boken *Spadestikk i Samfunnsfagdidaktikken*. Avslutningsvis presenteres Langø (2015) sine funn fra lærerintervjuer.

2.2.1 Drøfting i lærerplanen

Å kunne utrykke seg muntlig og skriftlig, å kunne lese, regne og bruke digitale verktøy er de fem grunnleggende ferdighetene i lærerplanene til alle fag som følge av innføringen av Kunnskapsløftet i 2006. Fagspesifikt for samfunnsfagene skal elevene mestre det å kunne fortelle om, forklare, sammenligne, diskutere, vurdere og drøfte fagkunnskaper. Drøfte er en av ferdighetene som nevnes oftest i lærerplanen for samfunnsfag vg1/vg2. Å kunne drøfte ble spesielt relevant ved tillegelsen av Utforskeren som et hovedområde med den reviderte læreplanen i samfunnskunnskap høsten 2013 (Langø 2015). Drøfting nevnes i hele fire av fem punkter i Utforskeren. For eksempel skal elevene ”skrive ein drøftande tekst ved å bruke fagomgrep, variert kjeldetilfang og kjeldetilvisningar”, ”drøfte ulike løysningsforslag munnleg og skriftleg med presis bruk av fagomgrep”, ”bruke samanfallande og motstridande informasjon frå statistikk til å drøfte ei samfunnsfagleg problemstilling” og ”drøfte samfunnsfaglege tema i digitale diskusjonsforum” (Utdanningsdirektoratet 2013a). I tillegg nevnes drøfting i læreplanen i de andre samfunnsfagene, og det er derfor mulig å hevde at dette er en sentral ferdighet i samfunnsfagene i videregående skole. Kristine Sandsmark fant også i sin masteroppgave fra 2013, at drøfting var en viktig del av faglig dyktighet i samfunnsfagene. Hun skriver imidlertid også at lærerne trengte en liten tenkepause før de kunne svare på hva de mente ferdigheten innebar. Dette viser at det muligens finnes tanker hos samfunnsfagslærere rundt hvordan drøfting skal beskrives. Etersom lærerne har formidlingsansvar til elevene kan det hevdes å være problematisk om drøfting oppfattes som vanskelig å beskrive.

Etersom drøfting fremstilles som en sentral og viktig ferdighet i samfunnsfagene i videregående skole, kan det settes spørsmålstegn til hvorfor det ikke finnes en overordnet nasjonal beskrivelse av hva ferdigheten innebærer. Langø (2015) fremhever at det selv i eksamensveiledninger i de ulike samfunnsfagene kan finnes variasjoner i beskrivelsen av drøfting under eksemplene på høy måloppnåelse. Dette eksemplifiseres ved eksamensveiledningen for sosialkunnskap, som beskriver høy måloppnåelse av drøfting slik: ”Reiser komplekse problemstillinger knyttet til oppgavetemaet, bruker relevante eksempler fra samfunnsdebatt i argumentasjonen, argumenterer for egne g andres synspunkter ut fra

ulike perspektiver og forståelser og trekker logiske konklusjoner” (Utdanningsdirektoratet, 2014a). I eksamensveiledningen for politikk og menneskerettigheter beskrives drøfting imidlertid litt annerledes: ”Eleven presenterer sentrale argumenter og veier dem mot hverandre på en selvstendig måte. Trekker på denne bakgrunn en logisk og selvstendig konklusjon” (Utdanningsdirektoratet, 2014b). Her finner man en ulikhet basert på hva slags type argumentasjon som skal være med, krav til problemstilling og selvstendighet (Langø 2015).

Langø (2015) viser ved dette at det finnes ulike forståelser av ferdigheten drøfting, noe som på mange måter overlater beskrivelsen av drøfting til den enkelte lærer eller lærerkollegium. At slike beskrivelser av høy måloppnåelse ikke er entydige kan fremstå som problematisk. Dette kan muligens skape forskjeller hos elever fra ulike skoler og med ulik fagerfaring om hva drøftingsoppgaver krever, noe som muligens kan fremstå som urettferdig i eksamenssituasjoner hvor en sensor kommer inn. Ulike krav skaper muligens situasjoner hvor noen sensorer legger listen høyere enn andre, eller høyere enn elevene er vant til fra før av. Dette kan da trolig føre til at karaktersetningen oppleves som urimelig fra elevene sin side.

2.2.2 Drøfting og argumentasjon

Langø (2015) presenterer også tre ulike teoretiske perspektiver som kan sette lys på hva ferdigheten drøfting innebærer. Først trekkes definisjonen fra Tor Eigil Førland (1996:36), frem, hvor drøfting beskrives som å ”diskutere meg seg selv”. Videre skriver han at denne diskusjonen skal foregå med argumenter, som beskrives som ”et utsagn som brukes for å støtte eller svekke en påstand” (Førland 1996:36). I tillegg fremheves selvstendighet og saklighet som viktig, og synsing som noe en bør unngås. En annen definisjon kommer fra Karl Henrik Flyum (2011) som utelukker bruken av synonymet *diskutere* som dukker opp i Førland (1996), da han beskriver dette som en hovedsakelig muntlig ferdighet hvor en kun skal argumentere for en side av saken slik at motparten skal kunne argumentere for den andre. Flyum (2011:33) beskriver drøfting som ”å legge frem, underbygge og overveie argumenter både for og i mot et standpunkt”. Med dette viser Flyum (2011) at drøfting innebærer at man overveier et standpunkt ved å se på argumenter fra flere sider av saken. Dette samme kan det sies at Førland (1996) gjør implisitt ved å definere drøfting som å ”diskutere med seg selv”.

Begge definisjonene fra Førland (1996) og Flyum (2011) trekker frem argumentasjon som spesielt viktig for at drøftingen skal være god. En god argumentasjon trekkes også frem i de tidligere nevnte eksamensveiledningene fra de ulike samfunnsfagene. Flyum (2011) skriver argumentasjon er viktig for at drøftingen skal kunne lede frem til en overveid beslutning. Ut i fra dette kan drøfting beskrives som en form for argumentasjon som skal overbevise og vinne tillit. Denne fremgangsmåten fremstår som troverdig og legitim i et demokratisk samfunn (Flyum 2011), og kan også derfor knyttes til det demokratiske mandatet skolen har. Dette vil utdypes nærmere under den delen av teorikapittelet om omhandler dannelse i samfunnsfag.

2.2.3 Drøfting og muntlighet

En forskjell som kommer frem mellom definisjonene fra Førland (1996) og Flyum (2011) er bruken av synonymet *diskutere*, som kan beskrive en muntlig ferdighet. Det andre teoretiske perspektivet Langø (2015) trekker frem kan på mange måter sies å sette spørsmåltegn ved om drøfting kan gjennomføres muntlig så vel som skriftlig. Hun trekker frem Jerome & Algarra (2005) sitt skille mellom deliberativ og adversarial debatt. Førstnevnte omhandler en debatttype hvor elevene ikke skal ha forutbestemte posisjoner, men skal oppfordres til å fritt utforske en problemstilling og ulike argumenter for å så komme frem til en enighet (Jerome & Algarra 2005). Det står i kontrast til en adversarial debatttype hvor elevene skal respondere på et forslag ved å argumentere for eller i mot. Dette er en mindre åpen og utforskende debatt hvor en skal stemme over forslaget mot slutten (Jerome & Algarra 2005).

Sammenlignet med Førland (1996) blir drøfting hos Jerome & Algarra (2005) i hovedsak en muntlig ferdighet gjennom debatt, hvor elevenes egne meninger og synspunkter står sentralt. Hos Førland (1996) beskrives drøfting som en skriftlig ferdighet hvor elevene som hovedregel må holde egne meninger i bakgrunnen (Langø 2015). I følge Flyum (2011) vil ikke det å diskutere i en debatt og det å drøfte være det samme, da det i en drøftingssituasjon kreves at en selv skal presentere argumentene for og i mot, mens det i en diskusjon kan være regnet som ufint å presentere motpartens argumenter. Men om læreren ser på drøfting som en utelukkende skriftlig ferdighet vil dette muligens føre til problemer i en muntlig

eksamensform, hvor elevene måles etter drøftingsegenskaper som formidles muntlig. I eksamensveiledningen fra muntlig eksamen i Sør-Trøndelag fylkeskommune presenteres drøfting i måloppnåelsen av sentrale kompetansemål, da det står ”vurdere, drøfte eller diskutere” Definisjonen av høy måloppnåelse av drøfting er her; ”Presentere sentrale argumenter og veier dem mot hverandre på en sjølvstendig måte. Trekker på denne bakgrunn en logisk og sjølvstendig konklusjon” (Sør-Trøndelag fylkeskommune 2014). Her ser man klare likheter til den tidligere nevnte definisjonen av høy måloppnåelse for drøfting i eksamensveiledningen til politikk om menneskerettigheter, selv om der var snakk om en skriftlig eksamen.

2.2.4 Drøfting og måltaksonomi

Det tredje teoretiske perspektivet Langø (2015) trekker frem er Benjamin Blooms måltaksonomi, der ferdigheter rangeres etter hvor avanserte de er. Denne rangeringen er som følger; 1. Kunnskap, 2. Redegjørelse, 3. Anvendelse, 4. Analyse, 5. Syntese og 6. Evaluering (Langø 2015). Taksonomien går ut på at en må mestre de lavere nivåene før en kan mestre de høyere nivåene, noe som gjør at ferdighetene blir satt i et slags hierarki. En lignende hierarkisk inndeling har også blitt utviklet innenfor samfunnsfagsdidaktikken. Denne går under betegnelsen RAV, reproduksjon (gjengivelse), anvendelse (bruk) og vurdering (analyse, drøfting) (Fjeldstad 2009b) . Ut i fra denne typologien vil drøfting være en ferdighet en mestrer etter reproduksjon og anvendelse. Man må altså mestre ferdighetene på lavere nivå før man kan mestre de på høyere nivå.

Denne hierarkiske inndelingen av ferdigheter har imidlertid fått kritikk, blant annet av Roland Case (2015), som hevder at elever som mestrer de høyere ferdighetene ikke nødvendigvis mestrer de lavere nivåene og omvendt. Dette mener han at fører til at lærere senker forventninger for tenkning fra noen elever, oppmuntrer ren reproduksjon av informasjon og skaper falsk selvtillit. Det tenkes altså at elever som får skryt for å ha mestret ferdigheter på høyt nivå tror at de automatisk har klart ferdigheter på lavere nivå også, noe Case (2015) mener at er feil. I stedet foreslås det at alle elever skal få ta del i de ferdigheter som plasseres på toppen av taksonomien, så vel som de ferdighetene som ligger på lavere nivå (Case 2015). I tillegg peker Langø (2015) på at det kan lønne seg å undersøke om drøfting er en ferdighet

som kan gjennomføres på ulikt nivå, og ikke bare betraktes som en ferdighet på toppen av et hierarki. De tidligere nevnte eksamensveiledningene til sosialkunnskap og politikk og menneskerettigheter viser dette, ettersom det er utarbeidet definisjoner på lav, middels og høy måloppnåelse av ferdigheten drøfting. I tillegg kan vi se det samme på nyere eksamensveiledninger, som for eksempel eksamensveiledningen til politikk og menneskerettigheter fra 2016. Her er ferdighetene diskutere, vurdere og drøfte sammenslått og rangeres med lav, middel og høy måloppnåelse. Lav måloppnåelse kjennetegnes av at ”Eleven har med enkelte relevante argumenter og prøver å veie dem mot hverandre”, og middels måloppnåelse følger med at ”Eleven presenterer relevante argumenter og greier i noen grad å veie dem mot hverandre. Trekker konklusjon”, til slutt vises det at høy måloppnåelse er når ”Eleven presenterer sentrale argumenter og veier dem mot hverandre på en selvstendig måte. Trekker på denne bakgrunn en logisk og selvstendig konklusjon” (Utdanningsdirektoratet 2013c). Forskjellene i de forskjellige nivåene baserer seg altså her på hvilke argumenter som er med, hvordan de presenteres og deres grad av relevans, veiing av disse argumentene, krav til selvstendighet og konklusjonen.

2.2.5 Langøs funn

Langø (2015) sine intervjuer av lærere i Bergensområdet resulterte i tre ulike hovedkategorier av nyanser for hvordan lærerne beskrev drøfting. Skillene gikk mellom det å kunne presentere ulike argumenter, sette argumentene opp mot hverandre og å vurdere argumentene ved å stille spørsmålstegn ved dem. Videre skriver hun at disse skillelinjene viser til en økt vanskelighetsgrad, noe som kan tolkes som at drøfting kan gjennomføres på ulikt nivå (Langø 2015).

Likheter Langø (2015) fant var at argumentene var knyttet til en problemstilling og en konklusjon og at drøfting i stor grad ble presentert som en skriftlig ferdighet. Mange av lærerne brukte i likhet med Førland (1996) synonymet *diskutere* når de skulle forklare hva drøfting innebærer, men var imidlertid klare på at det ikke var det samme (Langø 2015). I tillegg peker noen av informantene på at det er fakta, fagbegreper og fagteorier som skal drøftes, ikke elevenes egne meninger. Men de nasjonale retningslinjene for sosialkunnskap etter 10.trinn viser til at elever kan argumentere for egne meninger så lenge det foregår på en saklig måte (Langø 2015). Sammenlignet med debattypen deliberativ debatt fra Jerome &

Algarra (2015) er det å argumentere for egne meninger viktig, spesielt med tanke på å gi elevene erfaring med demokratiske prosesser. Ljunggren (2014) viser imidlertid til at lærere sjeldent oppmuntrer elever med forskjellige meninger å diskutere politiske og sosiale problemstillinger i klasserommet. Dette kan muligens være for å forhindre at elevene føler seg uthengt. Men det er også mulig å argumentere for nyttigheten av diskusjon av reelle meningsforskjeller. Ljunggren (2014) skriver at manglende tilstedeværelse av slike diskusjoner kan hindre toleranse og eventuelt på det verste føre til kulturell hegemoni. Det var imidlertid noen av informantene som krevde at elevene gjorde seg opp egne meninger slik at drøftingen ikke bare ble reproduksjon av argumenter som var presentert av læreren (Langø 2015).

2.3 Vurdering

I denne delen av teorikapittelet er det vurdering som skal redegjøres for. Det starter med å se på forståelse av vurderingsbegrepet, for å deretter vise til vurderingens formål og funksjon i skolesammenheng. Deretter vil det redegjøres for vurdering for læring og hvilke prinsipper som må være til stede i undervisning og vurderingsprosesser for at lærings skal kunne fremmes.

2.3.1 Vurderingsbegrepet

Vurdering er en av de eldste oppgavene skolen har, og det fungerer som et verktøy for å skille mellom det som er riktig og ønskelig og det som anses som galt. Selve begrepet vurdering kan knyttes opp mot ordet verdi (Imsen 2009), og kan derfor trolig vise til hvordan vurdering i skolen brukes for å forsterke kunnskap og oppførsel som verdsettes i samfunnet. På 1960-tallet begynte man også å bruke ordet evaluering som et pedagogisk begrep, og dette ordet kan spores tilbake til det engelske ordet "evaluate" som betyr å verdsette (Imsen 2009). Begrepene vurdere og evaluere brukes ofte om hverandre og kan oppfattes som synonyme, men til tross for dette har det utviklet seg et skille i bruken av begrepene. Om vurdering som knytter seg til elevprestasjoner er det i den engelskspråklige litteraturen blitt vanlig å bruke ordet "assessment" i stedet for ordet "evaluation" (Engh og Høihilder 2008: 60). Den samme tendensen kan vi i følge Engh og Høihilder (2008: 60-61) også finne i norske skolepolitiske dokumenter ved at ordet evaluering forekommer sjeldent i sammenheng med elevarbeid.

Men hva betyr vurdering? I følge Henning Fjørtoft (2009) har Patricia Broadfoot diskutert ulike definisjoner av ordet som alle peker mot at *vurdering er å samle inn informasjon og deretter fortolke den informasjonen i lys av mer eller mindre definerte kriterium* (Fjørtoft 2009:35). Videre forklares det at informasjonen som samles inn baserer seg på et utvalg av handlinger innenfor et bestemt område. Dette kan for eksempel være en muntlig fremføring eller skriftlig innlevering innenfor en rekke andre handlinger som gjøres i løpet av et semester med samfunnsfag. Den innhentede informasjonen brukes gjerne til å beskrive, kategorisere eller trekke slutninger om individer, grupper eller institusjoner i samfunnet (Fjørtoft 2009). I tillegg gjør Fjørtoft (2009) oppmerksom på at vurdering kan gjøres på ulike måter. Vi skiller altså mellom summativ og formativ vurdering. Førstnevnte er vurdering av et ferdig produkt eller avsluttet læringsforløp, og ser på hvordan eller i hvilken grad læringsmålene er oppnådd. Dette kan for eksempel være kommentar eller karakter på et ferdig produkt. Formativ vurdering derimot, er informasjon eleven får underveis i arbeidet og har som hensikt at eleven skal lære mer.

2.3.2 Vurderingens formål og funksjon

Fjørtoft (2009) viser til tre ulike funksjoner ved vurdering som bygger på kunnskap skoleforskerne Harry Torrance og John Prayor. Disse tre funksjonene er å sertifisere utdanningen til elever eller studenter, ansvarlighet i skolen og utdanningssystemet og gi støttende tilbakemeldinger som fortsetter læring. Koritzinsky (2014) skriver at hvilke formål og funksjoner vurdering har kan innrettes mot faktorer som kontroll, sortering, rangering, motivasjon og læring. Dette gjenspeiles også i §3-2 i regelverket om vurdering til forskrift i opplæringsloven. Her står det at vurdering i alle fag har som formål å:

Bidra til læring, gi informasjon om kompetansen til eleven (underveisvurdering), lærlingen eller lærekandidaten underveis i vurderingen (underveisvurdering) og gi informasjon om kompetanse ved avslutningen av opplæring i faget (sluttvurdering) (Utdanningsdirektoratet 2016a).

Her ser vi altså at det finnes et skille mellom såkalt underveisvurdering og sluttvurdering. Førstnevnte vurderingsform handler om alle vurderingssituasjoner som er relatert til

læreplanens kompetansemål og skal hjelpe elevene videre i læringsprosessen.

Undervisvurdering har derfor som hensikt å bidra til læring, gi grunnlag for tilpasset opplæring og øke elevenes kompetanse i faget (Utdanningsdirektoratet 2016b). Sluttvurdering derimot, gjelder standpunkt- og eksamenskarakterer. Formålet med slik vurdering er å gi informasjon om elevens kompetanse når opplæringen i dette temaet eller faget sees på som ferdig gjennomført (Utdanningsdirektoratet 2016c). Tradisjonelt sett har vurdering i skolen handlet om å vurdere effekten av undervisning etter at det er over, altså sluttvurdering. Men vurderingspraksis som ivaretar forståelse av faget, snarere enn opplisting av fakta, har blitt stadig viktigere i vurderingssituasjoner (Brevik og Blikstad-Balas 2014: 3). Dette så vi blant annet ved den statlige satsningen, *Bedre vurderingspraksis*, som ble satt i gang som en pilot av Utdanningsdirektoratet fra 2007-2009, og deretter den større fireårige satsningen, *Vurdering for læring*, fra 2010-2014 (Hopfenbeck 2014). Bakgrunnen for disse satsningene var at forskning hadde vist at vurderingsprosessene i skolen var lite systematiske og at det fantes mange ulike vurderingskulturer. I Stortingsmelding nr. 31 (2007-2008), "Kvalitet i skolen", fremhever Kunnskapsdepartementet at god tilbakemelding som fremmet læring og mestring hadde vært en mangelvare i skolen. Dette underbygges av mye bruk av generell ros og mangel på konkret faglig tilbakemelding på barnetrinnet, og ulike vurderingspraksiser på ungdomstrinnet.

I tillegg til vurderingen læreren gjennomfører både med hensikt i å bidra til læring og å sette sluttkarakterer, finnes det andre vurderingssituasjoner skolen må forholde seg til. Det norske kvalitetsvurderingssystemet har altså fem områder som vurderes, og dette er nasjonale prøver, internasjonale prøver, brukerundersøkelser, tilsyn og skoleporten (Hopfenbeck 2014). Hver av disse vurderingene har ulikt formål, som strekker seg fra nasjonale og internasjonale prøver som skal kartlegge elevenes ferdigheter på ulike plan og kan karakteriseres som summativ vurdering, til brukerundersøkelser som skal gi elever, lærere og foresatte en mulighet til å si sin mening om læring og trivsel, tilsyn som fungerer som kontroll for lovverket og skoleporten som tilbyr nøkkeltall fra grunnskoleopplæringen (Hopfenbeck 2014). Det er imidlertid verdt å merke seg at det kan knyttes ulike forventninger til summative vurderinger, som for eksempel nasjonale prøver, skal brukes til. Hopfenbeck (2014: 100) skriver blant annet at

En leseprøve som er gitt som en nasjonal prøve, kan først og fremst si noe om klassens skåre i lesing, i forhold til det rammeverket den er konstruert ut i fra. Dersom man

bruker samme prøve til å si noe om en hel skole eller hvor vellykket skolen er, vil en del forskere hevde at dette er å misbruke testresultatene.

Dette skriver hun at like fullt er problematisk når media bruker testresultater fra nasjonale prøver til å karakterisere skoler som mer eller mindre suksessfulle. I tillegg presenterer hun en rekke spørsmål som kommer opp i sammenheng vurdering, spesielt når voksne arbeidstakere opplever at deres arbeid blir vurdert. Dette er spørsmål som ”*Hvem bestemmer hva som skal vurderes? Hvem eier denne vurderingen? Hvordan skal vurderingen følges opp?*”

”(Hopfenbeck 2014: 101). Disse type spørsmålene skriver hun at også er viktig å avklare for elever, ettersom det å vurderes ofte oppleves som ubehagelig.

Vurdering kan altså ha nokså ulike funksjoner og formål, men for elevenes del er det viktig at vurderingen oppleves trygg og forståelig slik at det skaper læringsmuligheter. En måte å få til dette på kan trolig være å bruke vurdering for læring i klasserommet.

2.3.3 Vurdering for læring

”*Man vurderer ikke for å gi karakterer, rangere en elev i forhold til en annen elev, eller for å finne gjennomsnittsskår i religion. Læreren vurderer for å kunne bruke kunnskapen til å lære eleven mer.*” (Hopfenbeck 2014:72).

Begrepene formativ og summativ vurdering brukes fortsatt, men det finnes en fremvekst av bruken av skillet mellom begrepene ”vurdering av læring” (summativ vurdering) og ”vurdering av læring” (formativ vurdering). Dette skillet viser til mye av det samme, men sammenhengen mellom vurdering og læringsaspektet er noe sterkere i dette nye skillet (Brevik og Blikstad-Balas 2014). På Utdanningsdirektoratet sine hjemmesider finner man fire forutsetninger for at vurderingen skal være med på å fremme læring. Disse bygger på ideen om at elevenes forutsetninger for å lære kan styrkes dersom de:

- 1) Forstår hva de skal lære og hva som forventes av dem.
- 2) Får tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller presentasjonen.
- 3) Får råd om hvordan de kan forbedre seg.
- 4) Er involvert i eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere eget arbeid og utvikling (Utdanningsdirektoratet 2013b).

Videre står det at dette forutsetter at læreren sørger for at elevene mottar tydelige mål og kriterier med arbeidet, at de får gode faglige tilbakemeldinger, råd om hvordan de kan forbedre seg, samt at de selv også blir involvert i vurderingsarbeidet (Udir 2013a). Dette tas også opp av Lisbeth M. Brevik og Marte Blikstad-Balas i artikkelen ”*Blir dette vurdert lærer? Om vurdering for læring i klasserommet*” (2014). De skriver at et grunnleggende premiss for VfL er at aktivitetene som skjer underveis i læringsarbeidet må anses som vurdering. Dette omhandler spesielt at læreren må skaffe seg grunnlag for vurdering og deretter gi tilbakemelding til elevene underveis i arbeidet, altså før ”læringen er over”(Brevik og Blikstad-Balas 2014: 4). Therese N. Hopfenbeck (2014) peker også på noen kjennetegn ved undervisning der VfL er i fokus. Disse er at læreren stiller gode spørsmål som skaper refleksjon, samt at elevene presenteres for spørsmål som ikke har et fasitsvar, at undervisningen er forutsigbar slik at elevene lærer gjennom en praksis de kjenner igjen, og at læreren er flink til å oppsummere for elevene hva som var målene med timen og hvordan de skal jobbe videre med dette. En slik åpenhet og forutsigbarhet rundt læringen kan altså skape aktive deltakere som har selvinnsett i egen læringsprosess (Hopfenbeck 2014). Brevik og Blikstad-Balas (2014) nevner også fire prinsipper for VfL som i stor grad bygger på utdanningsdirektoratets (2013b) definisjon. (1) Første prinsipp handler om at elevene må presenteres for mål og vurderingskriterier til arbeidet de skal gjennomføre. (2) Videre skal elevene få tilbakemelding på arbeidet som er gjennomført, samt (3) en fremovermelding som gir tips til videre forbedring. (4) Siste prinsipp handler om at elevene selv skal være involvert i eget læringsarbeid blant annet gjennom egenvurdering. Hopfenbeck (2014) fremhever at dette også kan være former for hverandrevurdering, slik at elevene kan være ressurser for hverandre.

Forskning fra Blikstad-Balas og Hvistendahl (2013) viser at elever tilpasser seg vurderingssituasjoner, altså at de regulerer innsats etter hvordan arbeidet deres vurderes. Forskningen fokuserte på digitale ferdigheter og bruk av Wikipedia som kilde, og fant at elever gjerne bruker klipp-og-lim strategier i mindre oppgaver som ikke skal vurderes med karakter, men at de samme elevene ikke ville gjort dette om det er en oppgave som skal vurderes med karakter. I oppgaver som vurderes med karakter fremhevet elevene at det var viktig å produsere noe eget, altså et produkt de selv har arbeidet med. Dette skriver de at viser hvordan vurdering har en effekt på måten elever legger opp eget arbeid, ettersom de oppfatter

at det som vurderes med karakter er det som virkelig teller. Dette viser hvorfor det er viktig å involvere elevene i eget vurderingsarbeid slik som prinsippene for VfL fremhever. Det tenkes altså at dersom elevene selv skjønner hva de kan forbedre og får konkrete tips til hvordan de kan få til dette, så vil vurderingen skape læringsmuligheter (Brevik og Blikstad-Balas 2014). Men om fokuset kun ligger på karakteren i seg selv slik som forskningen fra Blikstad-Balas og Hvistendahl (2013) viser, vil elevene miste muligheten til å lære underveis i arbeidet. Selv om akkurat dette forskningsarbeidet fokuserte på digital kildebruk, kan funnene ha en overføringsverdi til drøfting ettersom denne ferdigheten gjerne brukes i skriftlige oppgaver. Som tidligere nevnt viste lærerintervjuene til Langø (2015) at mange lærere mente det var vanskelig for elevene å drøfte, og det kan på mange måter bli enda viktigere at lærere bruker gode vurderingsprosesser når slike ferdigheter står sentralt. Oppgaven tar derfor som utgangspunkt at bruk prinsippene for VfL i undervisningen er en god vurderingsprosess som kan være til hjelp for elevene når de skal lære å bli gode drøftere.

Kritiske innvendinger til VfL

Det er imidlertid ikke slik at VfL ikke har mottatt noe kritikk. Denne kritikken er det viktig å være oppmerksom på, slik at man ikke tar det som en gitt sannhet at formativ vurdering, i motsetning til summativ vurdering, automatisk skaper læring hos elevene. Randy Elliot Bennett (2011) identifiserer seks problemområder ved formativ vurdering, som på mange måter også er relevant for VfL ettersom disse to i stor grad henger sammen. Disse er ”the definitional issue”, ”the effectiveness issue”, ”the domain dependency issue”, ”the measurement issue”, ”the professional development issue” og ”the system issue”. Jeg vil videre kort gjøre rede for hva disse problemområdene innebærer.

”The definitional issue” omhandler skillet mellom summativ og formativ vurdering og de ulike forståelsene som finnes av disse vurderingsformene. Bennett (2011) fremhever hvordan bruken av VfL som formativ vurdering, gjør summativ vurdering utelukkende til vurdering av læring. Dette mener han kan gi inntrykk av at summativ vurdering på ingen måte støtter læring hos elevene, når det er mulig å hevde at karaktergivning ved summativ vurdering kan fungere som en oppsummering av hva eleven har fått til. Bennett (2011) mener altså et det finnes en læringsverdi i denne karaktergivningen. I tillegg skriver han at summativ vurdering

også kan forstås som en prosess, og at øvingen fram mot en prøve som vurderes summativt ikke må miste sin verdi. Summativ vurdering har vurdering av læring som primærformål, men vurdering av læring kan være en sekundærformål ved summativ vurdering. "The effectiveness issue" som problemområde setter spørsmålstegn til tidligere studier om effekten av VFL, og hvordan disse er gjennomført. Bennett (2011) mener det finnes store hull på dette området og at bedre studier kreves for å vite hvor mye elevene faktisk kan lære av en slik vurderingspraksis. "The domain dependency issue" fremhever hvordan vurdering utspiller seg forskjellig avhengig av ferdighetsområde som skal vurderes. Lesing vil for eksempel ha ulikt fokus enn skriving eller regning. Dette innebærer at læreren ikke kan bruke en mal for vurdering utelukkende på alle ferdighetsområder, slik som modeller av formativ vurdering og VFL ofte krever. Dette kan eksemplifiseres ved de tidligere nevnte prinsippene for VFL som slik de beskrives av Brevik og Blikstad-Balas (2014) og Utdanningsdirektoratet (2013b). Om alle disse prinsippene burde brukes ved vurdering av ulike ferdighetsområder kan altså diskuteres. "The measurement issue" handler om det subjektive ved vurdering. Når en lærer skal vurdere elevens arbeid må man gjennom fire aktiviteter. Disse er utforming av muligheter til å samle bevis, innsamling av bevis, tolkning og handling ut i fra disse tolkningene. Bennett (2011) mener at teorier om formativ vurdering gir for lite oppmerksomhet til tolkningen lærerne gjør av elevarbeid. Videre skriver han at denne subjektive tolkningen er utsatt for usikkerhet og irrelevante innflytelser som følge av at man ikke alltid vet hvorfor eleven svarer som den gjør eller at læreren er "biased" gjennom hva de vet om eleven fra før av eller antar om eleven. Bennett (2011) mener at formativ vurdering må måles mer etter visse prinsipper. "The professional development issue" viser til hvordan teori om formativ vurdering gjerne presenterer dette som noe dypt implementert i pedagogikken og noe gode lærere gjør. Bennett (2011) skriver at det kan være nyttig å gi lærere faktisk opplæring i formativ vurdering, samt tid til å faktisk bygge opp gode vurderingsprosesser og reflektere over disse. Siste problemområde som nevnes er "the system issue". Kort oppsummert omhandler dette hvordan formativ vurdering er en del av en større utdanningskontekst hvor teoriene må være sammenhengende hvis de skal ha en hensikt. Dette gjelder både med tanke på at formative og summative teorier om vurdering må brukes sammen og at de må være konsistente med aksepterte teorier om læring samt sosialt ønskelig læringsutbytte.

Harry Torrance (2007) fremhever også kritiske innvendinger til VfL etter en studie om ulike vurderingsmetoder gjennomført i England. Han skriver at det ser ut til å finnes et smalt syn på VfL med overveldende mye fokus på kriterier på måloppnåelse og belønning. I tillegg skriver han at elevene ikke lærer hvordan de skal lære, men snarere blir tett oppfulgt og veiledet av lærere. Dette mener han kan føre til uselvstendige elever som er mer avhengig av læreren. Som han selv skriver:

The clearer the task of how to achieve a grade or award becomes, and the more detailed the assistance given by tutors, supervisors and assessors, the more likely candidates are to succeed. But transparency of objectives coupled with extensive use of coaching and practice to help learners meet them is in danger of removing the challenge of learning and reducing the quality and validity of outcomes achieved. This might be characterized as a move from assessment *of* learning, through the currently popular idea of assessment *for* learning, to *assessment as learning*, where assessment procedures and practices come completely to dominate the learning experience, and 'criteria compliance' comes to replace 'learning' (Torrance 2007:282).

Torrance (2007) advarer altså mot at vurderingen skal dominere i læringsprosessen, slik at den "tar over alt fokus" og kan omtales som vurdering som læring.

Ut i fra denne kritikken er det ikke slik at det å følge prinsippene for VfL automatisk skaper læring hos elevene. Men det kan tenkes at VfL skaper gode vurderingsprosesser som gir grunnlag for videre læring. Det vil derfor være interessant å utforske om lærerne i denne studien stiller seg kritisk til noen former for vurdering og hvordan de begrunner bruken av sin egen vurderingsprosess.

2.3.4 Gyldig vurdering

Fjørtoft (2009) gjør oppmerksom på at spørsmålet om gyldighet ofte dukker opp i vurderingssituasjoner. Dette gjelder spesielt med tanke på reliabilitet og validitet. Førstnevnte skriver han at handler om hvor sikker informasjonen vi får fra vurderingen er. I skolesammenheng kan dette ofte handle om karaktersetting, og om eleven hadde fått samme karakter om forskjellige lærere vurderte prøven, innleveringen eller fremføringen. Men uansett om flere lærere kommer frem til samme resultat, må vurderingen også være valid. Fjørtoft (2009) skiller mellom innholdsvaliditet, som betyr at oppgaven dekker innholdet i de

kompetansemålene den skal vurdere, og konstruktvaliditet, som betyr at oppgaven faktisk måler det den sier at den skal. Alle kunnskaper og ferdigheter som er med på å påvirke resultatet i vurderingen må altså klargjøres for eleven. Stephen Dobson og Roar Engh (2010) gjør imidlertid oppmerksom på at ulike fag gjerne tolkes på ulik måte i forhold til lærerplanen, og at dette gir ulikheter i måter lærere i ulike fag vurderer og underviser på. Videre skriver de at identisk vurderingspraksis kan foregå på tvers av fag, men med ulikt definerte læringsmål. For eksempel kan VfL som vurderingsmetode anvendes i både samfunnsfag og norsk på samme måte, men allikevel måle forskjellige ting. Hva som regnes som faglig dyktighet eller kompetanse i faget kan derfor hevdes å være viktig å definere. Derfor vil det videre i oppgaven vies litt plass til å utdype hvordan vurdering i samfunnsfag utspiller seg, spesielt med tanke på hva som kan regnes som faglig dyktighet.

2.3.5 Vurdering i samfunnsfag

Rognaldsen (2010) skriver at skolens samfunnsfag skal dekke et stort og mangfoldig kompetanseområde. Dette mangfoldet byr trolig på utfordringer med tanke på hva som skal ilegges mest vekt i undervisningen og dermed også hva som skal vurderes. Rognaldsen (2010) viser også til en negativ utvikling der elever klarer å lage flotte presentasjoner av informasjon de har funnet i læreboken og på nett, men at det ofte finnes en manglende forståelse av fagstoffet i bunn av dette. Men for å imøtegå denne negative utviklingen vises det til positive erfaringer med undervisning og vurdering når kompetansemål og kjennetegn på måloppnåelse knyttes tettere sammen. Dette forutsetter at elevene er aktivt med på vurderingen for å kunne utvikle innsikt i egen vurdering. At elevene selv skal være med på dette er også som nevnt et krav fra Utdanningsdirektoratet (2013b). At elevene deltar i vurderingen er også et sentralt prinsipp for VfL, noe som gjør at denne vurderingspraksisen fremstår som relevant for samfunnsfagene.

Koritzinsky (2014) peker på at noen deler av formålet med samfunnsfag er svært vanskelig å måle og føles lite opp i de konkrete kompetansemålene til faget. Eksempelvis trekker han frem hvordan faget tenkes å skulle skape forståelse av, og oppslutning om, grunnleggende menneskerettigheter, demokratiske verdier og likestilling. Å teste elevens forståelse av disse

verdiene kan trolig gjennomføres uten store vansker. Men derimot å måle oppslutning av noe kan fremstå som vanskeligere. Dette skriver han at er forklaringen på hvorfor de mer kognitive og målbare kompetansemålene dominerer i lærerplanen. Men han skriver imidlertid også at slike holdninger fort kan føre til en såkalt ”teach-to-test”-ideologi, hvor undervisningen kun fokuserer på hva som senere skal måles på prøver. Koritzinsky (2014) kritiserer dermed læreplanen i samfunnsfagene for å legge for liten vekt på kompetansemål som handler om elevenes evne til å argumentere og arbeide med egen holdningsdannelse.

Faglig dyktighet i samfunnsfag

For å kunne gå inn på hvordan vurdering i et fag foregår, er det viktig å definere hva faglig dyktighet i faget kan tenkes å være. Dag Fjeldstad (2009a) har sett nærmere på hvordan faglig dyktighet i samfunnsfag kan forstås i artikkelen ”Om lesing i samfunnsfag – opplevelse, innlevelse og erkjennelse”. Dette presenteres som åtte hovedområder av komplekse fagferdigheter som er basert på en sammenfatning av læreplanens kompetansemål. Disse er vel og merke utviklet i sammenheng med leseferdigheter, men som Fjeldstad skriver så kan ikke leseferdigheter sees isolert fra de andre grunnleggende ferdighetene i samfunnsfag. I tillegg skriver han at ”*Elevenes dyktighet i faget utvikles antagelig best når ferdighetene stimuleres i samspill med hverandre*”. Det kan derfor tenkes at de komplekse fagferdighetene han beskriver kan vise til ferdigheter som også kan være relevante for andre områder enn lesing i samfunnsfaget, som for eksempel skriveferdigheter eller muntlig uttrykksevne. Hovedområdene av de komplekse fagferdighetene vil bli presentert og kort forklart.

1. Faktabeherskelse og definisjonskunnskap. Her er det snakk om fakta og definisjoner elevene møter i lopplæringen, gjerne i lærebøkene. Faktabeherskelse er en viktig for å inneha aktuell samtidkunnskap, og er derfor også viktig for samfunnsfaget. Disse representerer førstelinjetolkninger av lærerplanens kompetansemål. *2. Begrepsanvendelse.* De sentrale begrepene i faget skal både kunne gjengis og tas i bruk i situasjoner som analyse og problemløsning. De har altså også en operativ karakter. *3. Informasjonsbehandling.* Informasjonsbehandling handler om at elevene skal kunne observere, lese tekster, tallopplysninger og grafer, og deretter gi tolkende fremstillinger av dette. Fjeldstad (2009a:192) skriver at å tolke er ”å finne det mulige betydningsinnholdet i tekster gjenstander,

handlinger og symboler". 4. *Forståelse av forholdet mellom verdier og handlinger*. Dette området viser til at elevene skal kunne gjøre rede for grunnleggende og dypt forankrede verdier som påvirker hva mennesker ser på som rett og galt. Dette handler altså om sammenhenger mellom menneskers verdier, holdninger og handlinger. Eleven skal kunne bruke verdi-handlings-relasjonen som et verktøy for å forstå handlingsmønstre. Dette området henger også sammen med de to neste områdene. 5. *Kulturforståelse*. Dette området innebærer de to underkategoriene "kulturens logikk" og "perspektivering". Førstnevnte omhandler egenskapen til å vise at menneskelig adferd ofte er et resultat av kulturelt forankrede forventninger og mønstre. "Perspektivering" er en forlengelse av dette, og omhandler evnen til å leve seg inn i andres synsvinkel og forståelse, uansett hvor usympatisk dette synet måtte være. Dette skriver Fjelstad (2009:193) at ikke handler om en "sentimentaliserende akseptasjon" av andres ståsted, men et snarere en "intellektuell og metodisk innfallsvinkel". 6. *Kausalitet*. Dette handler om evnen til å se forholdet mellom årsak og virkning, samt det å kunne skille mellom ulike måter å forklare sosiale fenomener. Spesielt relevant for samfunnsfaget er skillene mellom "strukturelle og egenskapsorienterte forklaringer, (...) mellom bakenforliggende og utløsende årsaker og mellom grunnleggende og medvirkende årsaker" (Fjelstad 2009a:193). 7. *Formulering av hypoteser*. Dette området henger sammen med kausalitetsområdet, og dreier seg om evnen til å fremme en antakelse om hvordan eller hvorfor to eller flere fenomener henger sammen, før elevene finner den "riktige" forklaringen ved bruk av tilgjengelige hjelpemidler. 8. *Modellbruk*. Her er det snakk om forventninger til at eleven skal kunne sette sosiale sammenhenger inn i forenklede modeller som illustrerer sammenhenger, eksempelvis geometriske figurer, piler og symboler.

Disse åtte kunnskaps- og ferdighetsområdene er altså det Fjelstad (2009) kaller "komplekse fagferdigheter". På denne måten viser disse til hvordan faglig dyktighet i samfunnsfag kan operasjonaliseres. Ferdigheten drøfting nevnes ikke eksplisitt, men det kan tenkes at dette fortsatt er en relevant ferdighet for å kunne vise at man behersker områder som faktakunnskap, begrepsanvendelse, kausalitet og formulering av hypoteser. Altså at gode drøftingsegenskaper kan være et verktøy for elevene slik at de får formidlet sine ferdigheter enten muntlig eller skriftlig. Drøfting nevnes derimot som en sentral del av faglig dyktighet i den tidligere nevnte masteroppgaven til Sandsmark fra 2012. I lærerintervjuer finner hun at

lærernes beskrivelser av faglig dyktighet kan plasseres i ni kategorier. Disse er: 1) Kunnskaps- og begrepsanvendelse, 2) Språklig fremstillingsevne, 3) Oppfyller formelle og strukturelle krav, 4) Kildebevissthet, 5) Faglig engasjement, 6) empirisk anvendelse, 7) Drøftingsegenskaper, 8) Forståelse og 9) Innsats. Konkret om drøfting skriver hun at alle lærerne trekker frem begrepet drøfting som den mest sentrale delen av faglig dyktighet i samfunnsfag. Videre skriver hun at lærerne sier at elevene som mestrer drøfting gjerne gjør det bra i faget. Dette viser at drøfting i praksis er en stor del av samfunnsfaget, og fremstår som svært avgjørende for hvor elevene havner på skalaen av måloppnåelse.

Vurdering i samfunnsfag baserer seg altså på mangfoldige kompetansemål og ferdigheter som kan være svært vanskelig å måle konkret. Derfor er det viktig å ha en god forståelse av hva faglig dyktighet i faget kan tenkes å være, slik at man kan legge opp gode undervisnings- og vurderingsprosesser rundt dette.

3. Metode

Forskningsmetode er de fremgangsmåter som brukes for å få kunnskap (Kleven 2014:16). I dette kapitlet vil det gjøres rede for hvilken fremgangsmåte som skal brukes for å gi best mulig kunnskap om studiens problemstilling. Studien bruker en kvalitativ tilnærming, nærmere bestemt individuelle lærerintervjuer. Kapitlet vil starte med en redegjørelse for valg av metodisk tilnærming og videre følger en forklaring av den metodiske prosessen i form av datainnsamling og analysetilnærmingen. Kapitlet avsluttes med refleksjoner rundt forskningsetikk og studiens reliabilitet og validitet.

3.1 Kvalitativ metode

En kvalitativ metodetilnærming er valg for å best kunne besvare studiens problemstilling. I motsetning til en kvantitativ tilnærming, som forsøker å "objektivisere" forholdet mellom forskeren og forsøkspersonene for å skape en viss distanse, prioriterer en kvalitativ tilnærming nærhet mellom forskeren og forsøkspersonene (Kleven 2014: 19). Kvantitative

metoder dreier seg altså kort fortalt om innsamling av data i form av tall, forsøk på å deretter å avdekke mønstre i tallmaterialet samt ønsket om å generalisere funn for mennesker utenfor utvalget (Hellevik 2002). Mens kvalitative metoder fokuserer på menneskelige opplevelser og erfaringer og forsøker å analysere, belyse og forstå menneskelig adferd (Brinkmann og Tanggaard 2012). I kvalitative undersøkelser stilles det ikke krav til å kunne generalisere resultatene, men det handler snarere om å beskrive livsverden til menneskene som blir undersøkt (Brinkmann og Tanggaard 2012). Kvalitative og kvantitative metoder egner seg altså til å belyse ulike problemstillinger. Postholm og Jacobsen (2011) påpeker at pedagogiske og didaktiske studier ofte benytter seg av kvalitative data, men at disse metodene også kan komplimentere hverandre.

Forskjellige kvalitative metoder gir ulike muligheter og begrensninger. Tradisjonelle kvalitative tilnæringer er blant annet observasjon, dokumentanalyse og intervju. Sistnevnte beskrives av Brinkmann og Tanggaard (2017:17) som en måte å tilegne seg kunnskaper om menneskers livssituasjon, deres meninger, holdninger og opplevelser. Ettersom problemstillingen i denne studien søker å belyse menneskers forståelse og beskrivelse av en ferdighet, samt egen vurderingsprosess, vil jeg benytte meg av det Kvale og Brinkmann (2015) kaller et kvalitativt forskningsintervju.

3.1.1 Det kvalitative forskningsintervjuet

Kvale & Brinkmann (2015: 42) skriver at formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å forstå sider ved informantens dagligliv fra deres eget perspektiv. Videre forklarer de at forskningsintervjuets struktur kan ligne på den dagligdagse samtalen, men at forskningsintervju som profesjonelt intervju involverer en bestemt metode og spørreteknikk. I denne studien skal det benyttes et semistrukturert forskningsintervju. Denne formen for intervju har som mål å la informanten gi en så fri beskrivelse som mulig, men innehar også bestemte grunnantakelser (Kvale & Brinkmann 2015: 44). Intervjuet starter med et åpent spørsmål, gjerne et som ber informanten gi en beskrivelse av noe, for å så ta utgangspunkt i hva informanten svarer for å stille neste spørsmål (Kvale & Brinkmann 2015: 44). Det er altså ikke en spontan meningsutveksling, men snarere en situasjon der forskeren stiller spørsmål og lytter. I tillegg tillater en semistrukturert tilnærming stor grad av fleksibilitet i å

kunne velge hvilke av informantens meninger, fortellinger og tanker man ønsker å utforske samtidig som det er mulig å styre samtalen til de temaene man ønsker å belyse (Brinkmann & Tanggaard 2012: 17-29). For å ha mulighet til å lede samtalen lønner det seg for forskeren å ha et utarbeidet intervjuguide som man være til hjelp i intervjusituasjonen. Dette er altså en forhåndslagd oversikt over spørsmål som skal stilles i løpet av intervjuet (Kvale & Brinkmann 2015: 145). Med tanke på at jeg ønsker å utforske samfunnsfagslæreres beskrivelse av egen vurderingsprosess av ferdigheten drøfting, ser jeg det som mest hensiktsmessig å bruke en slik metode som tillater denne mengden av fleksibilitet.

Selv om informantene gis rom til å fortelle om det de selv vil, er det forskeren som leder samtalen inn på de ønskelige temaene. Derfor er ikke det kvalitative forskningsintervjuet en samtale mellom likeverdige parter (Kvale & Brinkmann 2015:52). Dette innebærer en asymmetrisk maktrelasjon, hvor det er forskeren som bestemmer temaet, spørsmålene, hvilke svar som skal følges opp og når samtalen avsluttes. I tillegg er det forskeren som har monopol på å fortolke informantens utsagn (Kvale & Brinkmann 2015: 52). Poenget er ikke at makt skal elimineres fra forskningsintervjuet, men at forskeren bør reflektere over hvilken rolle makt har i intervjuet og at tilliten informanter gir ikke må misbrukes.

3.2 Datainnsamlingsprosessen

I det videre går jeg dypere inn på selve datainnsamlingsprosessen til denne studien. Dette gjøres ved å rette et reflektert blikk mot egen forskning, ved å samle egne begrunnelser og valg, samt sentral teori om ulike deler i prosessen ved det kvalitative intervjuet. Jeg vil starte med hvordan rekrutteringen av intervjupersoner foregikk, før jeg gjør rede for hvordan intervjuguiden ble formulert og hvordan intervjusituasjonene utspilte seg. Deretter forklarer jeg hvordan transkripsjonen ble gjennomført, før jeg til slutt ser nærmere på selve analysen av datamaterialet.

3.2.1 Rekruttering av intervjupersoner

Før rekrutteringen av intervjupersoner må forskeren identifisere og målrettet velge ut informanter etter visse kriterier. Disse kriteriene er bestemt på forhånd etter hva som kan hjelpe forskeren med å utforske studiens problemstilling (Creswell 2014). I tilfellet av denne studien var kriteriene å ha erfaring som samfunnsfaglærer ved en videregående skole. Hovedsakelig var det ønskelig med lærere i undervisningsstillinger i samfunnsfag på vg1/vg2. Men informanter med undervisningsstillinger i andre samfunnsfaglige programfag og tidligere undervisningserfaring med samfunnsfag på vg1/vg2 er også brukt. Videre ønsket jeg at informantene skulle ha varierende erfaring, slik at spekteret strekker seg fra en helt nyutdannet lærer til lærere med opp mot nærmere ti års erfaring. Til slutt ønsket jeg at informantene skulle komme fra så mange ulike skoler som mulig. Dette er på grunn av en antakelse om at det foregår en viss grad av samarbeid og delte oppfatninger i lærer-teamet innad på ulike skoler.

Jeg ønsket å få til opp i mot fem intervjuer, for å sikre at jeg hadde nok data til analysen. En blanding av tidsmangel og vanskeligheter med å få tak i informanter gjorde dette utfordrende, men jeg fikk til slutt tak i antall ønskede informanter. Kvale & Brinkmann (2012:19) skriver at man trenger ”så mange personer som trengs for å finne ut av det du vil vite”. Under transkriberingen av de tre første intervjuene innså jeg at det sannsynligvis ville bli mer enn nok med fem informanter for denne studien, da de hadde mange tanker om drøfting og beskrev egen vurderingspraksis svært detaljert. Det hadde selvfølgelig vært interessant å se om resultatene hadde blitt annerledes med en større gruppe informanter, til og med kanskje med en sammenligning av ulike type skoler fra ulike områder i Oslo. I tillegg hadde det muligens vært spennende med en større spredning i undervisningserfaring hos informantene, for å undersøke om det finnes forskjeller her. Men ettersom en masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk er på 30-studiepoeng og strekker seg kun over et semester, finnes det visse begrensinger man må forholde seg til.

Som tidligere nevnt møtte jeg på problemer ved rekrutteringen av informanter. Til tross for en tidlig start, var det altså få som hadde mulighet til å stille opp. Forespørsel om deltakelse til prosjektet ble sendt til en rekke videregående skoler i Oslo, men det var lite svar å få. Jeg tok

imidlertid kontakt med tidligere veileder fra praksis, som førte til at jeg fikk to informanter. De to andre ble anskaffet gjennom veileder på masteroppgaven, og sistemann fikk jeg tak i gjennom en medstudent. Utvalget ble altså til slutt fem informanter fra fire forskjellige skoler i Oslo.

3.2.2 Intervjuguide

Som tidligere nevnt kan man utarbeide en intervjuguide i forkant av et semistrukturert intervju. Brinkmann & Tangaard (2015:28) skriver at dette er grunnlaget for selve intervjuet. Spørsmålene i denne intervjuguiden kan være mer eller mindre teoristyrte, avhengig av hva man vil at intervjuet skal handle om. I tilfellet av denne studien nevnes ikke ulike definisjoner av drøfting eller VFL som en pedagogisk teori, men det stilles spørsmål som har som hensikt å utforske hva informanten mener om disse fenomenene. Det skilles altså mellom forskningsspørsmål og intervju-spørsmål. Dette er fordi forskningsspørsmål kan være abstrakte og søker etter forklaringer på fenomener, prosesser og sammenhenger, mens intervju-spørsmål er klarere formulert og søker etter konkrete beskrivelser (Brinkmann & Tangaard 2015:30). Det kan altså være slik at forskningsspørsmål kan bli for abstrakte, slik at informanten ikke forstår hva det spørres etter. Derfor utformes det intervju-spørsmål som konkret spør etter informantens egne erfaringer og synspunkter.

Intervjuguiden kan også fungere mer eller mindre styrende for intervjuet (Brinkmann & Tangaard 2015:28). Det vil si at jeg har muligheten til å stille oppfølgende spørsmål underveis, selv om disse ikke står på selve intervjuguiden.. Intervjuguiden brukt i denne studien var inndelt i seks deler, inkludert en presentasjon av undersøkelsen og avsluttende spørsmål. I presentasjonen beskrives formålet med undersøkelsen, konfidensialitet, samt at deltakelse er frivillig og at det er mulig å rekke seg når som helst. Kvale & Brinkmann (2015:160) kaller en slik presentasjon brifing, og det handler altså om å definere situasjonen for intervjupersonen. Resten av spørsmålene er tematisk inndelt i delområdene innledende spørsmål, spørsmål om definisjon av drøfting, spørsmål og generell vurderingsprosess, vurdering av drøfting og avsluttende spørsmål. I tillegg ble det stilt oppfølgende spørsmål ved behov. Hvor mange oppfølgingsspørsmål det var nødvendig å stille var svært varierende mellom de ulike intervjuene. Noen av informantene hadde mye og fortelle, mens andre hadde

kortere svar. I tillegg var det nødvendig med oppklarende spørsmål om noe ble formulert til utydelig. Alle intervjuene er tatt opp på båndopptak og transkribert. For flere detaljer om intervjuguiden, se vedlegg nr. 1.

3.2.3 Intervjusituasjonen

Intervjuene ble avtalt med lærerne. Det gikk nok så lang tid mellom første og siste intervju, da jeg som nevnt møtte på problemer med anskaffelse av informanter. Totalt var det omtrent to måneder mellom første og siste intervju. Tidspunkt og sted ble valgt av informantene selv, avhengig av når det passet for dem. Intervjuene ble holdt på informantenes arbeidsplass i skolens personalrom, utenom lærernes lunsjtider. Dette gjorde at det var stille og rolig rundt oss slik at bakgrunnsstøy ikke preget opptaket. Dette var i unntak av et intervju, som ble gjennomført i et rolig hjørne på en kantine på Blindern, da informanten ønsket dette selv. Intervjuene varte fra 30-50 minutter, avhengig av hvor mye informanten ønsket å fortelle. Det var altså forholdsvis stor variasjon i hvor mye som ble sagt mellom de ulike informantene. Lydopptaket ble gjort med opptaksfunksjon på mobiltelefon. Dette var testet på forhånd for å sikre god kvalitet. Data-materialet ble deretter behandlet konfidensielt i henhold til personopplysningsloven.

Intervjuguiden viste seg å være god støtte underveis i intervjusituasjonen. Som tidligere nevnt åpner det semistrukturerte intervjuet også opp for å bevege seg litt utenom selve intervjuguiden. Å bevege seg utenom intervjuguiden viste seg å være overaskende vanskelig, spesielt med tanke på ledende spørsmål. I følge Kvale & Brinkmann (2015:201) er det kvalitative intervjuet spesielt utsatt for at ledende spørsmål muligens forekommer. Dette skriver de imidlertid at ikke bare handler om de spørsmålene som uttrykkes, men også intervjuerens egne verbale og kroppslige reaksjoner på et svar. Dette måtte jeg være spesielt bevisst på da jeg merket at jeg gjerne ønsket å gi bekreftelse til informantene, spesielt om de var litt usikre eller nølte med et svar. Men Kvale & Brinkmann (2015:201) skriver også at slike tilfeller ikke nødvendigvis reduserer intervjuenes reliabilitet, men snarere i noen tilfeller styrker dem. Jeg ser derfor ikke på dette som ødeleggende for studien. I tillegg var det som nevnt stor variasjon mellom hvor mye informantene svarte på hvert spørsmål, og i noen

tilfeller var det vanskelig å holde flyt i samtalen. Derfor var en godt utarbeidet intervjuguide med forslag til spørsmål god å ha.

3.2.4 Transkripsjon

Når intervjuene transkriberes fra muntlig til skriftlig form blir de bedre egnet for å være grunnlag for analyse (Kvale & Brinkmann 2015:206). Brinkmann & Tanggaard (2015) gjør imidlertid oppmerksom på at noe informasjon kan gå tapt når muntlig interaksjon blir til skrift. Dette kan for eksempel handle om kroppsspråk, stemmeføring og språklige fenomener som ironi. Den skriftlige transkripsjonen blir dermed ikke helt lik som den muntlige situasjonen, men det blir imidlertid lettere å analysere.

Jeg gjennomførte transkripsjonen selv ved å lytte til opptakene å skrive de ned i et dokument på datamaskin. Dette var tidskrevende, men ved å gjøre dette selv fikk jeg god kjennskap til materialet og ideer til hvordan analysen kunne gjennomføres. Transkriberingen av intervjuene har foregått så konsist som mulig, så da jeg under første transkribering bestemte meg for å notere latter, ufullstendige ord og setninger, fortsatte jeg med dette under resten av transkriberingen. Dette fremheves av Brinkmann & Tanggaard som viktig for transkripsjonen. De transkriberte intervjuene er sjekket nøye opp mot lydfilene, og ved usikkerhet har jeg lyttet til deler av lydfilen gjentatte ganger.

I transkripsjonen valgte jeg også å gi informantene kodenavn, for å beskytte deres identitet. Ettersom det var fem lærere med i studien, er disse kodenavnene L1, L2, L3, L4 og L5. For å gjøre organiseringen av datamateriale enkel for meg selv er disse kodenavnene i kronologisk rekkefølge etter når intervjuene med gjennomført. Ettersom ingen andre enn meg og veileder vet hvilke intervjuer som ble gjennomført først eller sist, vil ikke dette avsløre identiteten til informantene. I utdrag fra transkripsjonen vil spørsmål stilt av meg merkes med I.

3.2.5 Analyse

Analyseprosessen startet på mange måter allerede i selve intervjuet. Brinkmann og Tangaard (2015) skriver at dette gjerne er vanlig, da intervjueren får prøvd fortolkningene sine i møte med intervjupersonen. I tillegg fikk jeg som tidligere nevnt mange ideer til hvordan analysen kunne bygges opp da jeg transkriberte alle intervjuene selv. Analysen handler om å bryte ned intervjuet inn i ulike kategorier, for å så kunne bygge det opp igjen og sette dette sammen (Brinkmann og Tangaard 2015). Dette ble gjort ved å plassere ulike utsagn og spørsmål fra ulike steder i intervjuet, inn i ulike kategorier. Disse kategoriene ble brukt til å skrive tekst til analysedelen. Ingen dataprogrammer ble altså brukt. Dette var tidskrevende, men ved å måtte gå gjennom de ulike intervjuene mange ganger for å kunne kategorisere, ble jeg svært godt kjent med datamaterialet.

Da analysen ble brukt til å skrive en sammenhengende tekst valgte jeg å kalle informantene ”lærere”. I analysedelen av denne studien vil jeg derfor omtale informantene ”lærere” da jeg forklarer hva de har svart og hvordan dette kan analyseres og tolkes opp mot studiens teoretiske forankring. Dette valget ble gjort da jeg synes dette føltes mest naturlig og ga en bedre flyt til teksten. Forhåpentligvis vil ikke dette oppleves som forstyrrende for leseren.

3.3 Forskningsetikk

Kvale & Brinkmann (2015:102) fremhever fire områder som tradisjonelt diskuteres med tanke på etiske retningslinjer for forskere. Dette er såkalte usikkerhetsområder, altså problemområder forskeren bør ta hensyn til og reflektere over gjennom hele forskningsprosjektet ettersom det er elementer ved undersøkelsen som kan føre til problemer for informanten. Disse fire områdene er *informert samtykke, fortrolighet, konsekvenser og forskerens rolle*. Videre vil disse områdene kort gjøres rede for.

Informert samtykke som usikkerhetsområde omhandler nødvendigheten av at det informeres om undersøkelsens overordnede formål og design, samt risikoer og fordeler ved å delta. Dette forsikrer at man sørger for at informantene deltar frivillig og at de er klare over at de kan trekke seg om de vil. Men dette innebærer også spørsmålet om hvor mye informasjon som bør

gis og når. Forskeren bør unngå å dele for mye, men samtidig skal ikke informasjon som kan ha betydning for deltakerne utelates. *Fortrolighet* handler om å bevare informantens konfidensialitet og viser til enigheten som må finnes mellom informant og forsker om hva som kan gjøres med dataen som samles inn ved informantens deltakelse. Dette handler gjerne om at deltakerne ikke skal kunne identifiseres i resultatene, men det finnes også et spenningsforhold mellom anonymitet og muligheter forskeren har for å tolke. Som etisk usikkerhetsområde handler dette om at anonymitet på den ene siden kan beskytte informanten, men på den andre siden kan dette gi muligheter for forskeren til å tolke deltakernes utsagt uten å bli motsagt. *Konsekvenser* refererer til at forskeren må forholde seg til eventuelle skader eller fordeler som bør forventes ved deltakelse, og at risikoen for å skade informantene bør være lavest mulig. Slike skader kan blant annet komme av intimiteten og åpenheten som preger mye kvalitativ forskning og kan føre til at informantene deler noe de senere angres på. I tillegg gjelder dette konsekvenser også for den større gruppen informantene representerer. Det siste usikkerhetsområdet, *forskerens rolle*, handler om at hvem forskeren er som person, samt forskerens integritet, påvirker kvaliteten på den vitenskapelige kunnskapen og de etiske beslutningene som treffes i kvalitativ forskning. Som usikkerhetsområde utspiller dette seg som en spenning mellom profesjonell distanse og personlig vennskap med informanten.

De fire usikkerhetsområdene kan fungere som etiske påminnelser under intervjuforskning. Dette er viktig med tanke på det tidligere nevnte asymmetriske maktforholdet i det kvalitative forskningsintervjuet. I tillegg er det viktig å påpeke at forskningsprosjektet er meldt til Norsk senter for forskningsdata (NSD). Mal fra NSD er også brukt for å utarbeide et ark om samtykke til deltakelse i masterprosjektet, som alle informantene har mottatt og skrevet under på. For flere detaljer om samtykkearket, se vedlegg nr. 2.

3.4 Reliabilitet og Validitet

”Innenfor samfunnsvitenskapene diskuteres troverdigheten, styrken og overførbarheten av kunnskap som regel i sammenheng med begrepene objektivitet, reliabilitet, validitet og generaliserbarhet” (Kvale & Brinkmann 2015: 272). Det er nettopp dette som skal gjøres her.

Gyldig kunnskap sees ofte i sammenheng med objektivitet, og spørsmålet i denne studien blir da om kunnskap produsert via intervju kan være objektiv. Kvale & Brinkmann (2015:273) differensierer mellom objektivitet som frihet fra ensidighet, objektivitet som refleksivitet, objektivitet som intersubjektiv konsensus, som objektets tilstrekkelighet og som objektets evne til å protestere for å vise hvordan kunnskap produsert fra intervju ikke trenger å betraktes som subjektiv.

Objektivitet som *frihet fra ensidighet* refererer til at pålitelig kunnskap er etterprøvd og kontrollert, upåvirket av personlige holdninger og fordommer. Ut i fra dette er kunnskap troverdig om det er systematisk kontrollert fra ensidighet, noe et godt gjennomført intervju kan være. *Refleksiv objektivitet* forstås som det å reflektere over sitt bidrag som forsker til produksjon av kunnskap. Dette innebærer å forsøke å oppnå objektivitet om subjektivitet gjennom å ta hensyn til egne fordommer. Objektivitet som *interaktiv konsensus* har vært vanlig i samfunnsvitenskapene og vi kan skille mellom aritmetisk intersubjektivitet og dialogisk intersubjektivitet. Førstnevnte betyr at reliabiliteten er målt statistisk ved graden av enighet mellom uavhengige observatører eller kodere. Dialogisk intersubjektivitet er mer relevant for denne studien og viser til enigheten oppnådd gjennom rasjonell diskurs og gjensidig kritikk blant dem som dem som fortolker et fenomen. Denne enigheten kan skje i form av en kommunikativ validering mellom forskeren og informanten. *Objektets tilstrekkelighet* forstås som det å avspeile informantens natur, altså la informanten snakke og forklare. Kvale & Brinkmann (2015:274) skriver at ”når intervjuets objekt ligger innbakt i en språklig konstituert og mellommenneskelig forhandlet sosial verden, oppnår det kvalitative forskningsintervjuet en særstilling i produksjonen av objektivitet kunnskap om den sosiale verden”. På denne måten kan altså intervjuet ha en fordel for oppnåelsen av objektiv kunnskap om sosiale fenomener. Den siste forståelsen av objektivitet som nevnes av Kvale & Brinkmann (2015) er *objektets evne til å protestere*. Det skal altså gis rom for informantene til å protestere mot forskerens forståelse av hva som blir sagt eller gjort.

Gjennom disse ulike forståelsene av objektivitet viser altså Kvale & Brinkmann (2015) at det kvalitative forskningsintervjuet kan være kilde til objektiv kunnskap, som dermed også oppnår reliabilitet. Videre forklares reliabilitet i seg selv som forskningsresultatenes

konsistens og troverdighet, også gjerne som spørsmålet om hvorvidt resultatet muligens kan reproduseres på andre tidspunkt og av andre forskere (Kvale & Brinkmann 2015:276).

Spørsmålet om reliabilitet må tas hensyn til både under intervjuet, i transkriberingen og i analysen. Kvale & Brinkmann (2015: 276) gjør oppmerksom på at det under intervjuet er spesielt viktig å tenke på reliabilitet i form av å unngå ledende spørsmål som kan påvirke svarene en får fra informanten.

Generelt sett handler validitet om en uttalelser sannhet, riktighet og styrke (Kvale & Brinkmann 2015:276). I tillegg kan man stille seg spørsmålet om en faktisk måler det en ønsker å måle, og metodevalg blir dermed viktig for studiens resultater (Kvale & Brinkmann 2015:276). Ettersom formålet med denne studien er å se hvordan samfunnsfagslæreres vurderer ferdigheten drøfting, vil det kvalitative forskningsintervjuet være en godt egnet metode. Det hadde også være mulig å gjennomføre dette ved hjelp av en kvantitativ metode, for eksempel spørreskjema, men dette hadde ikke gitt rom for å utforske lærernes begrunnelser og tanker.

Joseph A. Maxwell (2013: 122) beskriver validitet som ”Correctness or credibility of a description, conclusion, explanation, interpretation or other sort of account”. Validitet handler altså også om at funnene som legges frem i en studie skal kunne sees som gyldige og troverdige. Maxwell (2013:124) fremhever også at det finnes to spesifikke trusler mot studiens validitet, hvilke han kaller ”researcher bias” og ”reactivity”. ”Researcher bias” refererer til forskerens forutfattete forståelser, fordommer og forventninger som kan påvirke studien. ”Reactivity” omhandler hvordan forskeren kan påvirke informantene. Forskeren er dermed nødt til å være klar over dette i møte med informantene. Denne fallgraven til studiens validitet kan også knyttes til det tidligere nevnte usikkerhetsområdet forskerens rolle fra Kvale & Brinkmann (2015). Hvem forskeren er som person og hva som blir sagt og gjort utenom intervju spørsmålene kan altså ha noe å si for svarene informanten gir.

3.5 Avsluttende kommentarer til metodevalg

Avslutningsvis ønsker jeg å oppsummere ved å vise til at jeg har gjort rede for valg av metode med ønske om å få innhentet informasjon til å belyse problemstillingen på en hensiktsmessig måte. Jeg mener altså at et kvalitativt forskningsintervju med et semistrukturert design er den beste mulige metoden for å utforske studiens problemstilling. Videre har jeg beskrevet hele intervjuprosessen fra utvalg til analyse. Problemer som oppstod underveis er gjort rede for. Slutten av kapittelet ble brukt for å vise forholdet mellom studien og reliabilitet og validitet.

4. Presentasjon av funn og analyse

Med utgangspunkt i problemstillingen vil datamaterialet fra de kvalitative intervjuene bli presentert, tolket og diskutert i forhold til det teoretiske rammeverket. Kapittelet er delt inn i tre deler, som til sammen skal besvare problemstillingen. Den første delen tar for seg lærernes tanker om drøfting i samfunnsfag. I denne sammenhengen vil jeg se nærmere på lærernes begrunnelser for hvorfor drøfting er viktig, samt deres tanker rundt ferdighetens flertydighet. I den andre delen presenteres og diskuteres lærernes forståelse av ferdigheten drøfting. Disse definisjonene sammenlignes med Langø (2015) sine funn (jf. 2.2.5). Lærernes beskrivelser av ferdigheten vil samles inn i fire punkter, som har som hensikt å vise hva de tenker at drøfting innebærer. Likheter og forskjeller i lærernes beskrivelser vil presenteres underveis. Den tredje delen vil ta for seg lærernes beskrivelser av egen vurderingsprosess av drøfting med fokus på om prinsipper for VFL brukes. Lærernes begrunnelser for hvorfor noen prinsipper brukes mer enn andre vil sees på i forhold til det teoretiske rammeverket.

4.1 Lærernes tanker om drøfting i samfunnsfag

I denne delen av kapittelet vil lærernes tanker om drøfting i samfunnsfag presenteres og diskuteres. Jeg vil starte med å peke på hva de forskjellige lærerne svarte på spørsmål om viktigheten av drøfting i samfunnsfag. Jeg vil også peke på forskjeller som ble tydelig her. Videre vil lærernes tanker om den manglede overordnede definisjonen av drøfting tas opp, og hvorvidt en slik definisjon i det hele tatt er ønskelig.

4.1.1 Lærernes begrunnelser for hvorfor drøfting er viktig

Tidligere har jeg pekt på hvordan drøfting kan forstås i et dannelsesperspektiv, med spesielt fokus på skolens demokratiske mandat og kritisk tenkning (jf. 2.1). Dette var også temaer som dukket opp i intervjuene med lærerne, og jeg ønsker derfor å se litt nærmere på nettopp dette. I lærerintervjuene ble informantene stilt spørsmålet: ”Syns du drøfting er en viktig ferdighet å lære i samfunnsfag?” og alle svarte utelukkende ja. Begrunnelsene på dette hadde imidlertid litt ulikt fokus, og kan deles inn i begrunnelser med grunnlag i medborgerskap og demokratisk deltakelse og begrunnelser med grunnlag i opplæring i bruk av kilder og kildekritikk. Alle lærerne nevnte både medborgerskap og kildekritikk i løpet av intervjuet, men fokuset var litt ulikt. I avsnittene som følger vil jeg gjøre rede for hvordan lærerne begrunner viktigheten av drøfting gjennom et dannelsesperspektiv og som øvelse i kildekritikk.

Drøfting i et dannelsesperspektiv

Som nevnt mente alle lærerne at drøfting var en viktig ferdighet å bruke tid på i samfunnsfag. De fleste trakk først frem hvordan det å jobbe med å gi elevene gode drøftingsferdigheter kan skape aktive og ansvarsfulle medborgere. Som en av lærerne svarte på dette spørsmålet:

L1: Det er det. Assa i samfunnsfag vil jeg nok si at det er det viktigste. Fordi samfunnsfagets misjon er å gjøre elevene til aktive samfunnsborgere og det de skal være aktive i er jo diskusjoner om spørsmål det ikke finnes noe fasitsvar på, men som er politisk valgt. Og da er det å kunne skjønne premissene for at man velger det ene og ikke det andre egentlig selve grunnferdigheten da. Så må du jo ha ene og annen faktakunnskap om hva et valg er og hvordan regjeringa blir sammensatt, og sånne ting og det finnes mange praktiske kunnskaper du burde ha i tillegg, men det aller viktigste er det! Faktisk. Å skjønne hvordan du skal være nødt til å veie ulike argumenter og ha bevissthet rundt det, sånn at du ikke går hodeløst inn i å bestemme deg for noe. Som ikke bare har konsekvenser for deg, men også for samfunnet.

I dette utsagnet kommer både myndiggjøring og tilpasning frem, i form av at både eleven og samfunnet drar nytte av at elevene gjennomgår en dannelsesprosess i skolen. Dette er altså fordi elevene ikke skal gå ”hodeløst” inn i viktige demokratiske beslutninger. To andre lærere trekker også frem lignende ferdigheter, som det å være reflektert over det en sier og å være i stand til å se sammenhenger. En fjerde lærer nevnte i tillegg at ”språk er makt” og at elevene skal være i stand til å både avsløre maktbruk og selv utøve makt i samfunnet (L5). Disse svarene kan altså knyttes til Børhaug (2005) sitt dannelsesperspektiv og Klafki (2001) sitt dannelsesgegrep og ideen om evnen til selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet

(jf.2.1.2) . Dette er fordi lærerne vektlegger hvor viktig det er at elevene kan innse at sosiale ordninger ikke er gitt, men nettopp at de er ”politisk valgt”. I tillegg burde de i følge lærerne kunne se og forstå dette, og delta i denne valgprosessen. Å gi elevene slik erfaring med å delta i samfunnet, er som nevnt også en del av formålet med samfunnsfag (jf. 2.2.3). Lærerne uttrykker også at de verdsetter elevenes evne til å både kunne se og være kritisk til hvordan makt utøves i samfunnet, slik som Englund (2010) fremhevet som viktig i samfunnsfagundervisningen (jf. 2.1.3). Lærernes begrunnelser for hvorfor drøfting er viktig har også klare sammenhenger med kritisk tenkning, ettersom det å evaluere informasjon, argumenter, verdier og holdninger er en essensiell del av å kunne tenke kritisk. Som Opdal (2008) skriver, så må øvelse i kritisk tenkning sørge for at elevene blir rasjonelle, selvstendige og deltakende i demokratiet, slik at de kan ta informerte og selvstendige valg (jf. 2.1.4).

Drøfting som øvelse i kildekritikk

I oppgaven har jeg også tidligere henvist til at Lim (2015) skriver at kritisk tenkning krever evnen til å innhente informasjon og vurdere denne informasjonen opp mot ulike kriterier (jf. 2.1.4). Å øve på innhenting av informasjon ble også brukt som begrunnelse for at drøfting er viktig i samfunnsfag hos noen av lærerne. I tillegg er dette en av de åtte hovedområdene av komplekse fagferdigheter fra Fjeldstad (2009a), som handlet om informasjonsbehandling (jf. 2.3.5). På spørsmålet om hvorfor drøfting var viktig svarte en lærer at:

Ja, assa jeg tror samfunnsfag kommer til å bli viktigere og viktigere. Nå kommer det jo ny lærerplan i 2019, og jeg tror det blir viktigere og viktigere og vurdere informasjon, å viktigere og viktigere å hente inn informasjon – så jeg syns at det med samfunnsfag har en mye viktigere funksjon enn før – og akkurat det å kunne systematisere og bruke informasjon kjempe viktig. Og da er jo en drøftingsoppgave en god øvelse i så måte (L3).

Det fantes altså et fokus på viktigheten av hvordan drøfting kan være en god øvelse i kildekritikk hos lærerne. I delkapittel 2.2.5 skrev jeg at selv om drøfting ikke nevnes eksplisitt i disse åtte hovedområdene av komplekse fagferdigheter fra Fjeldstad (2009a), så kan drøfting muligens forsås som et slags verktøy for elevene slik at de kan øve på og formidle sine ferdigheter. Sitatet over kan støtte opp under dette. L2 svarte også at det var viktig i drøfting at elevene ikke bare ”gjengir kilden ukritisk” og L1 fremhever de kildekritiske kriteriene i en god drøftingsoppgave. Kildekritiske ferdigheter kan altså hevdes å henge sammen med lærernes forståelse av drøfting.

4.1.2 Lærernes tanker om manglende overordnet definisjon av drøfting

Alle lærerne i studien hadde klare meninger om hva drøfting innebærer. Men en overordnet definisjon av drøfting finnes ikke i læreplanen. I lærerintervjuet ble lærerne derfor spurt om de synes dette var problematisk og om de så mulige konsekvenser ved denne mangelen. Dette ga nok så ulike svar hos lærerne som strakk seg fra moderate ønsker om en felles overordnet definisjon, til sterke ønsker om det motsatte. De fleste av lærerne uttrykket at en overordnet definisjon av drøfting kunne vært hjelpsom og klargjørende, ettersom det kunne gjort vurderingsgrunnlaget litt likere mellom lærere. De fremhever også at noen lærere kan virke strengere enn andre avhengig av hvordan de definerer drøfting. Men de er imidlertid også opptatt av at drøfting kan ha ulik betydning på tvers av fag og situasjoner. En av lærerne svarte at en definisjon av drøfting ”bare er hjelpsom hvis den er veldig god” (L4), og uttrykker usikkerhet rundt om det er mulig å lage en slik god definisjon av drøfting. Hun etterlyser imidlertid mer samarbeid når det kommer til vurdering, og ser verdi av tilfeller der lærere kan dele eksempeloppgaver som viser hva som kan regnes som gode og dårlige tekster. Som hun selv sier:

Jeg tenker jo i den grad man skal koble det til vurdering, så er det jo greit at det finnes et tolkningsfellesskap.. og også fordi drøfting trenger de jo til videre utdanning. Så i større grad det er enighet om hva det er, så kan diskutere hvordan man på best mulig måte kan undervise i dette. Det er det som er interessant da (L4).

Ordet ”tolkningsfellesskap” dukker også opp hos L4, som viser tilbake til de tidligere nevnte funnene fra masteroppgaven til Sandsmark (2012), der eksistensen av et tolkningsfellesskap hos samfunnsfagslærere utforskes.

Den siste læreren er derimot den eneste som klart uttrykker at hun ikke ønsker en overordnet definisjon av drøfting, da dette hadde ført til en følelse av begrensning.

Jeg føler jo at med den utdannelsen jeg har at jeg har grunnlag for å forstå drøfting og undervise i det på en god måte. Uten å ha en for snever forståelse av det. Jeg ville følt meg begrensa. Jeg tenker kanskje det viktigste lærerne kan gjøre med begrepet drøfting er å nettopp å drøfte med elevene. Og gjøre den forståelsen de har på drøfting synlig for elevene (L5).

Dette utsagnet kan tolkes som at læreren ikke ser en manglende overordnet definisjon som et problem, så lenge læreren synliggjør hva som menes med drøfting for elevene. Men ettersom undersøkelsen til Langø (2015) viste at noen lærere hadde relativt ulike definisjoner, er det da

mulig å anta at elevene lærer forskjellige ting. I tillegg har funn fra de tidligere nevnte masteroppgavene til både Sandsmark (2012) og Gudbrandsen (2016) vist at lærere trenger å tenke seg om og ofte oppfatter drøfting som en litt diffus ferdighet. Og som en lærer tidligere nevnt uttrykte, så trenger elevene ferdigheten drøfting i videre utdanning. Derfor er det mulig å anta at noen elever kan møte på utfordringer om den metoden de bruker for å drøfte ikke stemmer overens med en mer akademisk forståelse som brukes på universiteter og høyskoler. Denne mulige konsekvensen nevnes også hos samtlige lærere. En svarte at en mulig konsekvens av ulike forståelser av drøfting hos lærere kan føre ”at det blir litt forskjellig vurdering antageligvis. At det blir ulikt hva som er «gode oppgaver” (L2), mens en annen svarte at:

Det kan veldig godt være at noen lager en slappere definisjon for seg selv, og derfor ikke spenner lista høyt nok og at elevene ikke får den treninga i å nå dit de burde nådd. Og det kan og være at det, andre lærere stiller høye forventninger implisitt, men at de ikke definerer de og at det dermed nesten blir umulig for elevene å få til fordi det er så vagt hva læreren egentlig mente. ”du må drøfte mer” – men hva da? Hva betyr det?

Assa da kan du ikke operasjonalisere det, eller svare konkret på elevens spørsmål (L1). De konsekvensene lærerne ser går altså ut på at vurderingspraksisen blir ulik. Siste utsagn viser også tanken om at en manglende definisjon kan gjøre det vanskelig for lærere å operasjonalisere det for elevene og gi god tilbakemelding.

For å oppsummere kan det da altså hevdes at lærerne fremhever viktigheten av å ha en definisjon av drøfting, om ikke en overordnet nasjonal forståelse, så i alle fall en til egent bruk. I tillegg fremheves viktigheten av å formidle denne definisjonen godt til elevene. Videre vil jeg derfor se nærmere på hvordan disse lærerne definerte drøfting, om det fantes noen ulikheter i definisjonene og hvordan de tenker at dette kan formidles på best mulig måte til elevene.

4.2 Lærernes forståelse av drøfting

Som tidligere nevnt hadde alle lærerne meninger om hva drøfting innebærer. Jeg vil se nærmere på dette, og samle lærernes beskrivelser av hva drøfting innebærer inn i fire ulike punkter. Disse punktene har som hensikt å samle funnene og vise til en overordnet forståelse av drøfting. Etter dette vil jeg undersøke hvordan informantene i denne studien stiller seg til de ulike teoriene tidligere presenter av Langø (2015) som gikk på argumentasjon, muntlighet

og taksonomisk inndeling (Jf. 2.2.5). Jeg vil også fremheve noen oppsummerende tanker om lærernes definisjoner av drøfting, før jeg avslutningsvis gjør rede for hvordan lærerne mener man kan undervise i drøfting på en best mulig måte.

Lærernes uttalelser gir grunnlag for å danne noen felles punkter som kan hevdes å være viktige komponenter i en drøftingsoppgave i samfunnsfag. Det fantes selvfølgelig noen forskjeller, og disse vil jeg peke på underveis. Punktene lærerne trakk frem som viktig for drøfting i samfunnsfag er (1) formulering av en oppgave som tar utgangspunkt i en reell samfunnsfaglig problemstilling hvor det finnes ulike synspunkter, (2) Redegjørelse av saken og relevante argumenter på begge sider, (3) Sette disse argumentene opp mot hverandre, vurdere dem og se mulige implikasjoner av de ulike sidene, (4) trekke en konklusjon basert på vurderingen av argumentene. I de følgende avsnittene vil jeg gå dypere inn på disse punktene.

(1) *Formulering av en oppgave som tar utgangspunkt i en reell samfunnsfaglig problemstilling hvor det finnes ulike synspunkter.* Fire av lærerne trakk frem viktigheten av at det elevene skal drøfte må være faktiske samfunnsfaglige problemstillinger der det finnes minst to ulike synspunkter. Som en av lærerne uttalte:

For det første så må det være knytta til et spørsmål hvor det finns rimelige grunner til å mene at det kan være mer enn et svar. Assa det er første kriteriet. Det må være gyldig, det må være mulig, å argumentere for ulike standpunkter for at det skal være en reell drøfting spør du meg (L1).

Det finnes altså tanker om at det må stilles krav til drøftingsoppgaven elevene får, altså at ikke hva som helst kan drøftes. En annen lærer svarer også at "jeg vil alltid gi drøftingsoppgaver som tar utgangspunkt i ulike kilder eller ulike politisk standpunkt, assa de må kunne ta utgangspunkt i ulike aktørers syn" (L3). En lærer fremhever imidlertid at dette ikke må være politiske saker, men også kan være saker hvor to eller fler teoretikere er uenige. Men en fellesnevner kan hevdes å være at det må finnes grunnlag for meningsutveksling. At drøftingen tar utgangspunkt i en reell diskusjon i samfunnet mener mange av lærerne at er fagspesifikt for samfunnsfaget. Dette kan vise tilbake til hvordan faget i følge Utdanningsdirektoratet (2013a) skal gi erfaring med demokrati og medborgerskap. At elevene setter seg inn i og deltar i faktiske samfunnsmessige problemstillinger kan altså hevdes å være en slik type erfaring. Dette punktet kan på mange måter knyttes til *formulering av hypoteser* fra Fjeldstad (2009a) sine hovedområdet av komplekse fagferdigheter. Dette området omhandlet som nevnt ovenfor til å fremme antakelser om hvordan og hvorfor noe henger

sammen (jf. 2.3.5), slik at i den grad elevene lager problemstillingene til slike typer oppgaver selv, kan det sies å være øvelse i å formulere hypoteser.

(2) Redegjørelse av saken og relevante argumenter på begge sider.

I lærerintervjuene ble det sagt at det er nødvendig med en redegjørelse før en sak kan drøftes. En av lærerne legger blant annet trykk på at det er viktig å kunne forklare hva saken handler ved å forklare de ulike argumentene, og en annen sier:

Så da kan en på måte dele drøftinga inn i første biten som er rett og slett redegjørelse for argumentene på hver side også neste del som jo egentlig er drøftinga, nemlig vurderinga av de argumentene opp mot hverandre og få sett det i forhold til motargumenter, der ligger kjerna i drøfting. Men at drøfting inneholder en redegjørelsesbit først, det er viktig (L1).

Hos et par av de andre lærerne ble også redegjørelse i forkant av en videre drøfting presisert for at drøftingen skal kunne regnes som god. Men det ble også uttrykt at denne redegjørelsen også kunne ha utfordringer, spesielt med tanke på at elevene gjerne selv skal finne kilder til argumenter. Som en av lærerne pekte ut dette som veldig viktig, nemlig at ”eleven kan rotfeste argumentasjonen i dokumentasjon” (L3). Det handler altså på mange måter om at elevene må vise en kompetanse i kildekritikk i oppgaven, altså vise at de kan finne, bearbeide og bruke relevant informasjon fra ulike kilder. En lærer trekker også frem at argumentene må være reelle, ikke såkalte ”stråmannsargumenter som ingen egentlig står for” (L1). Dette sitatet viser at det kreves en viss innsikt i saken som skal drøftes, slik at argumenter ikke bare kan finnes opp.

(3) Sette argumentene opp mot hverandre, vurdere dem og se mulige implikasjoner. Mange av lærerne nevnte at det er viktig å ”sette argumenter opp mot hverandre og begrunne argumentasjonen sin” (L3) . Å vurdere ulike argumenter ble også nevnt i alle lærerintervjuene. For eksempel sa en av lærerne at det var denne prosessen som var ”selve kjernen i drøftingen” (L1). To av lærerne trakk også frem at dette i tillegg kan innebære å se mulige implikasjoner av de ulike argumentene, da spesielt hvis det er snakk om politiske problemstillinger:

Og så må man ikke bare si hva det er for eksempel de sier i partiprogrammet sitt, men også hvilke implikasjoner dette har i praksis for eksempel. Så man ser på konsekvensene på dette ståstedet, og fra den andre siden da. Hvis ikke så blir det litt mekanisk . Sånn ”den mener og den mener og den mener”. Men hva betyr det at de mener det? (L4).

Dette sitatet viser at det kreves en viss selvstendighet hos elevene når de skal drøfte. Flere av lærerne mente at denne type selvstendighet som ofte gjorde at en drøftingsoppgave skilte seg godt ut fra mengden. ”Jeg belønner den selvstendigheten” (L5), sa for eksempel en av lærerne.

(4) Trekke en konklusjon basert på vurderingen av argumentene.

Alle lærerne la vekt på at drøfting innebærer en avslutning der argumentasjonen oppsummeres i en konklusjon. Dette ble spesielt viktig i den grad det var snakk om skriftlige oppgaver, da en konklusjon ble beskrevet som en viktig del av oppgavens struktur. Å ha en godt strukturert oppgave ble av samtlige lærere beskrevet som det som skilte en god drøftingsoppgave fra en mindre god oppgave. Mange av lærerne fremhevet også at konklusjonen skal være logisk ut i fra slik argumentene er vurdert i oppgaven. I tillegg pekte en av lærerne på at elevene ikke forventes å finne noe riktig svar eller en fasit, men foretrakk at elevene stilte seg litt nyansert til problemstilling, selv om de skulle formulere en klar konklusjon:

Når jeg sier at de skal konkludere, så vil jeg at de skal oppsummere de viktigste argumentene sine og så ut i fra det si at ”dette er min mening, men jeg ser at det er andre sider”. De skal ikke komme frem til noen fasit. Da er det en god drøfting, tenker jeg (L5).

Denne læreren tenker altså at det er rom for elevenes egne meninger i konklusjonen, så lenge de stiller seg litt nyansert til problemstillingen. Om elevenes egne meninger har plass i drøftingen var en av de ulike teoretiske perspektivene Langø (2015) tok opp i sin undersøkelse (Jf. 2.2.3). I det videre vil jeg ta opp disse tre teoretiske perspektivene i forhold til hva lærerne i denne studien svarte.

Disse fire ulike punktene i drøfting kan knyttes til Fjeldstad (2009a) sine komplekse fagferdigheter (jf. 2.3.5). I følge lærerne i denne undersøkelsen må elevene altså beherske flere av disse komplekse fagferdighetene for å få til en god drøfting. For eksempel må de inneha en viss mengde fakta- og definisjonskunnskap, finne kilder og forstå forholdet mellom verdi og handlinger, samt forholdet mellom årsak og virkning. I den grad elevene forventes å lage egne problemstillinger er det også mulig å hevde at formulering av hypoteser også brukes når elevene drøfter.

4.2.1 Drøfting og argumenter

De tre teoretiske perspektivene Langø (2015) trakk frem valgte jeg i teoridelen å kalle *Drøfting og argumentasjon, drøfting og muntlighet og drøfting og taksonomi*. Disse perspektivene inneholder altså teorier knyttet til hvordan drøfting kan forstås, og jeg vil derfor se nærmere på hvordan lærerne stilte seg til disse tre perspektivene. Angående drøfting og argumentasjon ble det nevnt ulike definisjoner av drøfting i delkapittel 2.2.2. Felles for disse er som nevnt at de trekker frem argumentasjon som særdeles viktig for drøftingen.

Argumentasjon kan altså defineres som ”å legge frem, underbygge og overveie argumenter både for og i mot et standpunkt” (Flyum 2011:33) eller ”å diskutere med seg selv” (Førland 1996:36). Det var imidlertid en av lærerne i denne studien som var litt uenig i viktigheten av for- og motargumenter:

L2: Den definisjonen av drøfting er veldig spennende, for jeg har blitt litt oppgitt av at lærere på en måte sier at drøfting - det er mot og for. Og den eneste måten du får en god artikkel, som skal inneholde drøfting, det er med mot og for. Og så sier jeg da, til elever og sånn, at de skal se på artikler man leser på nett og sånn. skrevet av anerkjente forskere, skriver de alltid mot og for? De gjør jo ikke det. Så det jeg sier, eller min definisjon av drøfting, i stedet for å gjengi en kilde, så bruker de kanskje flere kilder, og ikke nødvendigvis ser de i mot hverandre. Eller jeg mener det er selvstendighet om de viser til kilder som sier det samme sånn at man får en sammenligning, med noe som understøtter kilden din. Det viktigste, eller noen ganger kan mot og for også være greit, og sammenligninger syns jeg også er viktig, og for eksempel kan jeg bruke en teori i timen min og så spør jeg da elevene om hvordan de kan bruke den teorien på noe nå. Det syns jeg er like mye drøfting for så vidt da. Men det viktige er at man ikke gjengir bare kilden ukritisk.

I: mmm.. så drøfting for deg innebærer ikke bare mot og for, men også kilder som støtter opp under hverandre?

L2: ja.

Dette sitatet viser en ganske stor forskjell i definisjonen av drøfting enn det de andre lærerne beskrev. De fire andre lærerne nevnte alle at det måtte være to eller flere ulike perspektiver eller synspunkter som ga grobunn for drøfting. I tillegg viser denne uttalelsen at denne læreren ser på drøfting ganske annerledes enn både Førland (1996) og Flyum (2011). Denne læreren trekker altså frem en sammenligning av ulike kilder og teorier som viktig i drøftingsoppgave han gir, og at denne sammenligningen ikke nødvendigvis dreier seg om for- og motargumenter. Det finnes altså, til en viss grad, uenighet blant lærerne i denne studien om hvordan drøfting kan defineres i forhold til argumentasjon.

Om elevenes egne meninger har en plass i argumentasjonen eller ikke, er også interessant å undersøke. Kan elevenes egne meninger brukes som argumenter i drøftingen? I disse lærerintervjuene ble det, i likhet med Langø (2015) sine lærerintervjuer (jf. 2.2.5), uttrykt ganske ulike synspunkter om hvorvidt elevenes egne meninger har en plass i drøftingen eller ikke. Som tidligere nevnt har Ljunggren hevdet at elevene sjeldent får mulighet til å diskutere egne meninger i klasserommet (jf. 2.1.3). Dette omhandlet imidlertid muntlige diskusjoner, men det er mulig å se noen av lærernes svar i sammenheng med dette. En lærer svarte at han ikke ønsker at elevene skal skrive eller si ”jeg mener” i drøftingen, men at det er ønskelig med slike innspill når det foregår en diskusjon i klasserommet. En annen lærer forteller imidlertid at hun ønsker elevenes egne meninger både i muntlig og skriftlig drøfting, men gjerne vil at elevene skal ha en viss distanse til argumentene:

Jeg tenker at det også er noe jeg sier til elevene mine. De som gjerne må jobbe med struktur for å kunne vise argumentene sine, til de sier jeg det at det er viktig at de holder seg til innledning og avslutninger hvis de skal si det de mener. Men jeg vil si at du får høyere måloppnåelse, altså seksern, da vil du få inn egne meninger i midten av teksten også, men da vil du klare å vise at dette er personlige meninger og sette dem opp mot meninger du har funnet andre steder. For det er ofte det jeg føler at... den plassen dine egne meninger har i skriftlig drøfting, det må tilføre noe til drøftingen. Og jeg føler at hvis du sier til elevene at du kan være personlige overalt, så holder de seg til det (L5).

Dette sitatet viser at disse to lærerne har forskjellige syn på hvilken plass elevenes egne meninger har i drøftingen. En tredje lærer kan hevdes å ha svart mer nyansert. Han ønsker ikke at elevene skulle uttrykke egne meninger eksplisitt, men at egne meninger så klart har noe å si for hvilken konklusjon man ender opp med:

Det handler om hvordan de vurderer når det er saksbasert uenighet om hva som er virkeligheten, ikke sant. Så da kommer kildekritikk inn som et kriterium, og de kildekritiske kriteriene skal jo i utgangspunktet være objektive. Så da har elevens subjektive mening ingenting å si. Men så kommer du til den situasjonen hvor du står igjen med faktiske relle argumenter på hver side ,og det er jo ofte tilfelle når det er en reell drøfting, det er ikke sånn at alle argumentene for å skyte ulv er basert på feil premisser, ikke sant? Men du kan allikevel komme til den konklusjonen at ulven bør bevares og da er det fordi du vektet noen andre argumenter høyere. Og det å klargjøre at du basert på dine verdier, vektlegger de argumentene mer enn de argumenter på andre siden som du anerkjenner som relle, det er subjektiv(...) Så det og sortere der, det å komme frem til at vi har de og de reelle argumentene på hver side, og i valget mellom de så vil du jo ha ulike interesser, og da velger jeg den fremfor den (L1).

Denne læreren mener altså at elevene implisitt forteller det de mener basert på hvordan de vektet de ulike argumentene og hvilken konklusjon de kommer frem til. Det er mulig at dette er noe av det samme den andre læreren (L5) snakker om når hun senere i lærerintervjuet sier at hun ser det som høyere måloppnåelse når elevene har en viss ”distanse til argumentene de bruker”. Dette indikerer at drøfting kan foregå på ulikt nivå, og det vil jeg komme tilbake til i delkapittel 3.2.3.

En av lærerne som har erfaring i de ulike samfunnsfaglige programfagene mente at hvorvidt elevene kan uttrykke egne meninger kom an på hvilket fag og hva slags oppgave det var snakk om:

Mitt hovedfag er politikk og menneskerettigheter, men i sosiologi kan man ta utgangspunkt i teori og ulike måter det kan gi seg utslag på, for eksempel identitetsdrøfting og sånne ting. Og da vil det jo være mye mer i forhold til er venner, familie, ja, altså primærsosialisering, sekundærsosialisering – og da tar man utgangspunkt i seg selv og egne erfaringer også!

Dette sitatet kan vise tilbake til at noen av lærerne mente at det kunne være vanskelig å lage en definisjon av drøfting ettersom det kan utspille seg såpass forskjellig i ulike situasjoner og i ulike samfunnsvitenskapelige fag. Ettersom sosiologi er et av de samfunnsfaglige programfagene vil det altså kunne oppfattes som vanskelig å lage en lik definisjon av drøfting som kan brukes både her og i for eksempel politikk og menneskerettigheter. Denne læreren tenker altså at drøfting utspiller seg forskjellig i disse to fagene.

For å oppsummere, så har altså elevenes egne meninger en viss plass i drøftingen hos lærerne i denne studien. Selv om mange mente at elevene ikke skal uttrykke sin egen mening eksplisitt i en skriftlig oppgave, forklarer lærerne allikevel hvordan elevenes egne meninger er verdifulle og har implikasjoner på oppgavens konklusjon. Som den ene læreren ga uttrykk for, så var også egne meninger ønsket i muntlige samtaler i klasserommet, og dette ble også nevnt av andre lærere. Dette kan indikere at slik deliberativ undervisning som nevnes av Enslin m.fl. (2001) og Englund (2010), faktisk skjer både muntlig og skriftlig i klasserommet til mange av lærerne i denne studien (jf. 2.1.3).

4.2.2 Drøfting og muntlighet

Ettersom undersøkelsen til Langø (2015) satte spørsmåltegn ved om drøfting kan foregå muntlig så vel som skriftlig, ville jeg undersøke hva informantene i denne studien tenkte om

dette. Som tidligere nevnt løfter Langø (2015) frem Jerome & Algarra (2005) som i hovedsak beskriver drøfting som en muntlig ferdighet (jf. 2.2.3). Men ettersom skriving er en grunnleggende ferdighet i skolen kan det hevdes at det er viktig med opplæring i skriftlig drøfting også. I lærerintervjuene ble informantene derfor spurt om de mener drøfting er noe som kan foregå både muntlig og skriftlig. Alle svarte ja på dette spørsmålet, som viser at informantene mener at drøfting både kan betraktes som en muntlig og skriftlig ferdighet. Mye av denne usikkerheten rundt drøfting som en muntlig ferdighet kan hevdes å ha en sammenheng med at ordet diskutere gjerne brukes i muntlige sammenhenger til fordel for drøfting (Jf. 2.2.3). Tidligere i oppgaven har jeg altså vist til ulike definisjoner som enten skiller betydningen av diskutere og drøfting fra hverandre, eller som bruker diskutere som et synonym til drøfting (jf. 2.2.2). En av informantene i studien var også oppmerksom på at det muligens finnes et skille i betydning mellom disse ordene, selv om han selv ikke kunne si akkurat hva det var:

Drøfting kan skje muntlig, absolutt. Diskusjon er jo en form for drøfting, så jeg har vanskelig for å klargjøre noen faktisk definisjonsforskjell mellom diskutere og drøfte. Begge de begrepene brukes i lærerplanen, men finns det noen definisjonsmessig forskjell på dem? Jeg klarer ikke å peke på den (L1).

Dette sitatet viser at det finnes forvirring rundt ordene som brukes i læreplanen. For eksempel står det under overskriften ”Individ, samfunn og kultur” i lærerplanen for Vg1/Vg2 står det blant annet at elevene skal ”diskutere korleis religiøs, etnisk og kulturell variasjon skaper moglegheiter og utfordringar”, og rett under står det at de skal ”drøfte årsaker til at fordommar, rasisme og diskriminering oppstår og kva tiltak som kan motverke dette” (Utdanningsdirektoratet 2013a). Disse to ordene bruker altså hver for seg i hvert sitt kompetansemål som om de skulle betydd forskjellige ting, uten at denne mulige forskjellen er spesifisert noe sted. Betyr det da egentlig det samme? Som tidligere nevnt skriver Flyum (2011) at forskjellen mellom drøfting og diskusjon baserer seg på at man i en diskusjon bare skal peke på de argumentene man selv er enig i (Jf. 2.2.2). Definisjonene fra Flyum (2011) kan altså forstås som en mulig skille mellom ordene, selv om en slik forskjell ikke finnes formulert hos Utdanningsdirektoratet.

Lærerne ble imidlertid også spurt om de kunne peke på noen mulige forskjeller mellom muntlig og skriftlig drøfting. En av lærerne svarte at dette i prinsippet foregikk likt, mens de andre lærerne pekte på forskjeller som baserte seg på enten struktur eller kildebruk. Angående

strukturen på muntlig og skriftlig drøfting ble det fremhevet at en skriftlig drøfting krever at elevene strukturerer argumentasjonen bedre enn i en muntlig presentasjon:

Jeg tenker at en skriftlig drøfting er nødt til å være mer strukturert enn muntlig drøfting. Når du setter drøfting inn i en muntlig kontekst så tenker jeg at det blir litt som debatter og sånne type ting. Mens i en skriftlig drøfting så er strukturen på argumentene dine og meningene dine mye viktigere (L5).

En annen lærer som også mener at struktur er viktigere i skriftlig drøfting, mener dette er fordi man i en muntlig presentasjon har mulighet til å presisere eller oppklare eventuelle spørsmål underveis eller i etterkant. I tillegg var det en lærer som mente at man i en muntlig situasjon begrenser muligheten til å henwise til kilder:

Drøfting kan foregå både muntlig og skriftlig, men det begrenser seg litte gran når du har det muntlig fordi da skal du på en måte huske de kildene du har brukt og det krever jeg ikke. I en muntlig situasjon sier jeg alltid at de skal bruke kilder, men da hører jeg jo på de om dette er noe de har selv eller om de på en måte bruker teorier og forskning og sånt noe. Så selv om de ikke sier at det er fra VG, så skjønner jeg at det ikke bare er statistikk som de ikke bare har funnet på selv (L2).

Disse sitatene viser at det muligens finnes ulike kriterier mellom muntlig og skriftlig drøfting. Elevene trenger altså ikke like god struktur eller å henwise til kilder underveis når det gjelder muntlige situasjoner. To av lærerne uttalte også at elever med svakere språklige ferdigheter gjerne gjør det bedre i muntlige situasjoner, slik at det er mulig å hevde at skriftlig drøfting krever mer av elevene på visse områder. Dette kan også gi inntrykk for at det finnes visse meninger om at muntlig drøfting kan være forholdvis lettere for elevene å beherske, med tanke på at kravene om kildehenvisning og struktur ikke er like relevante. En av lærerne tar opp dette da hun forklarer at mange i hennes klasse sliter med det skriftlige, og derfor liker å få muntlige drøftingsoppgaver. Det er selvfølgelig også mulig å hevde at det i en muntlig drøfting forekommer andre krav som gjør at det ikke burde oppfattes som mindre krevende enn skriftlig drøfting, for eksempel det at man må kunne svare på spørsmål man får underveis. Men generelt blant lærerne i denne studien ble det trukket frem faktorer som gjør at muntlig drøfting kan betraktes som mindre krevende enn skriftlig drøfting.

4.2.3 Drøfting og måltaksonomi

Punkt 2 av det lærerne trakk frem som viktige komponenter i drøfting er som nevnt *redegjørelse av saken og viktige argumenter på begge sider* og punkt 3 er *å sette argumentene opp mot hverandre, vurdere dem og se mulige implikasjoner*. Denne inndelingen kan gi inntrykk av at lærerne ser det som en mulighet at drøfting kan inndeles taksonomisk

med stigende vanskelighetsgrad, der det laveste nivået er redegjørelse av argumenter, etterfulgt av å sette disse argumentene opp mot hverandre, for å så vurdere dem og til slutt se mulige implikasjoner av de ulike ståstedene. Dette kan også vise til en økende grad av selvstendighet, noe som jeg også nevnte at var viktig for lærerne i denne studien.

I tillegg ble det i lærerintervjuene stilt spørsmål om de tenkte at drøfting var en ferdighet som kunne foregå på forskjellig nivå. Alle svarte ja på dette og den ene læreren forklarte også hvordan han tenker at dette foregår i praksis:

Men du kan få en lav måloppnåelse på en oppgave som forutsetter drøfting, men da har du ikke begynt å drøfte. Da har du redegjort for noe, så du er liksom på vei til første skritt. Også er det middels måloppnåelse vil det være typisk at du har redegjort for en del og du har klart vurdere det opp mot hverandre, men at det er ikke nødvendigvis... Altså, du har gått litt raskt videre til konklusjonen. (...) Altså, du har kanskje redegjort godt for argumenter på begge sider, men når det kommer til den delen som egentlig er drøftinga, nemlig at du skal vurdere de opp mot hverandre, da går det veldig fort over i konklusjonen, ikke sant? Sånn at det egentlig så, jeg syns på en måte at jeg må nesten si at de elevene som virkelig klarer å drøfte, de er på høyt nivå per definisjon. Men du kan ha tilløp til drøfting på middels nivå (L5).

Dette sitatet viser at en drøftingsoppgave som inneholder alle de tidligere nevnte komponentene lærerne trakk frem som viktig, er høy måloppnåelse. Det finnes også en idé her om at en drøftingsoppgave som kun inneholder redegjørelsesbiten kan kalles for lav måloppnåelse. Videre beskrives det at i en middels god oppgave går litt for fort over fra redegjørelse til konklusjon, slik at muligens noen argumenter blir satt opp mot hverandre eller vurdert, uten at dette egentlig gir noen helhetlig drøfting. Svarene fra lærerne i denne studien indikerer altså at drøfting er en ferdighet som kan gjennomføres på ulikt nivå, og ikke kun er en ferdighet på toppen av en taksonomisk inndeling. Men man kan også se paralleller til taksonomiske inndelinger, i og med at drøfting innebærer ulike komponenter som blant annet gir grunnlag for både Blooms taksonomi og RAV-typologien (jf. 2.2.4). For eksempel inneholder drøfting i følge lærerne i denne studien gjengivelse av fakta, anvendelse av disse faktakunnskapene og vurdering, som alle er deler i denne RAV-typologien. Drøfting kan altså regnes som en ferdighet som inneholder en viss hierarkisk inndeling av faktorer som må være med for at drøftingen skal kunne regnes som god.

4.2.4 Hvordan lærerne uttrykker sin forståelse av drøfting gjennom undervisningen

Som en lærer uttrykte når det kom til å definere drøfting, så er det viktigste at læreren gjør sin forståelse av drøfting synlig for elevene. Jeg vil derfor vie litt oppmerksomhet til hvordan lærerne tenker at dette kan gjøres gjennom undervisningen. I lærerintervjuene ble det stilt spørsmål om lærerne tror drøfting er en vanskelig ferdighet for elevene. Alle svarte ja på dette spørsmålet. Derfor mente jeg det var fornuftig å stille spørsmål om de tok noen spesielle grep når de skulle undervise om drøfting, eller om det var noe de mente var spesielt viktig når et en slik ferdighet var tema i undervisningen. Disse spørsmålene hadde som hensikt å utforske hvordan drøfting tas opp med elevene. Noen av svarene på hvordan dette gjøres var blant annet:

L1: Jeg forklarer, legger det ut på nettet med vurderingskriterier spesifisert skriftlig, forklarer det muntlig, prøve det ut skriftlig, forklare det igjen, hehe, og da gjerne en til en, men altså dette er jo mye lettere prinsipielt enn i praksis

L3: Det er en metode som må drilles inn helt fra starten av året og som må bygges opp. Så du må hjelpe de og bygge opp et stilas slik at de skal kunne klare å drøfte. Du må presisere at innledningen skal være på plass, du må gi en eksempeloppgave og sånne ting. Men når de får støtte, da får de det til og mange synes det er gøy. Jeg synes de skriver stort sett veldig fine oppgaver. Hvis de jobber bra så blir det bra. Men det aller, aller viktigste med drøftingsoppgaver er å gi muligheten til et andreutkast! Man kan ikke forvente at de skal klare det på første forsøk. De må få jobbe litt med det over tid og få skikkelig tilbakemelding.

Disse to lærerne forklarer hvordan de lærer elevene drøfting helt fra oppgaven leveres til de får tilbakemelding, da gjerne med bruk av både første- og andreutkast. Dette gjør at undervisningen om drøfting blir en kontinuerlig prosess, der elevene kan dra lærdom underveis. De tre andre lærerne forklarte derimot undervisningsformer som brukes i forkant av selve skrivingen:

L2: Men når de skal forklare drøfting så, så bruker vi mer tid på det. Men vi tar kanskje, eller vi fortsetter å ha mange lignende typer oppgaver sånn at de lærer seg den typen. At vi prøver å kjøre litt lignende typer oppgaver. jeg forteller om stoffet først, og så skriver de gjerne oppgaven etterpå. Og i forkant da, viser jeg de kanskje en eksempeltekst, eller jeg kan ta ut deler av en tekst en annen elev har skrevet tidligere– så viser jeg at dette avsnittet, det er god drøfting, så forklarer jeg hvorfor det er god drøfting.

L4: Man må lære dem en teknikk. Man kan for eksempel begynne med ganske enkle saker. For eller i mot jakt på ulv i Norge, så kan man sette opp venndiagram hvor det står liksom ”hva mener venstre og hva mener... frp”, hvis de skal være på hver sin side hehe.. At man gir de et skjema først, sånn at de setter opp, eller det blir en prosess da!

L5: hver gang jeg ber de om å drøfte så gjentar jeg det alltid og forteller dem det at de skal komme med argumenter, begrunne argumentene, svar på argumentene med nye argumenter. At jeg alltid minner dem på det. At de ikke bare skal si hva de mener, men begrunne og forklare det. At det er der drøftingen ligger. Det ligger i argumentene dine, ikke i påstandene dine. Så det nevner jeg ganske ofte.

Disse sitatene forklarer undervisningsformer som gir elevene et innblikk i hvordan man drøfter, enten ved å bruke eksempeltekster, lære elevene visse teknikker eller forklare hva drøfting innebærer. Felles for alle fem lærerne er at de nevner at dette er opplegg som brukes flere ganger. Gjentakende opplegg og en viss grad for forutsigbarhet i oppgaveformene tenkes altså at er med på å lære elevene å lære å drøfte.

En av lærerne trakk imidlertid frem noe som var spesielt interessant når det kom til undervisning om drøfting. Hun nevnte at fokuset ikke alltid ligger på det å lære elevene å drøfte, men snarere at drøfting brukes som et verktøy for å vise andre fagferdigheter. Denne læreren har også kompetanse som norsklærer og påpeker at fokuset på å lære å drøfte kanskje heller finnes i det faget: ”Ja, jeg bruker det kanskje som et verktøy. Og det er jo litt morsomt, for jeg forventer jo at dette er noe man skal lære i norsken, og så skal man bruke det i samfunnsfag også” (L5). Dette sitatet viser at det muligens blant noen lærere finnes en idé om at selve skriveferdigheten skal læres i norskfaget. Men ettersom drøfting nevnes såpass mange ganger i læreplanen for samfunnsfag spesielt, så er det mulig å hevde at noe av skriveopplæringen bør foregå i dette faget også. I tillegg er som nevnt skriving en grunnleggende ferdighet i alle fag. Det er verdt å nevne at denne læreren også nevnte at hvordan drøfting gjennomføres alltid blir gjennomgått i forkant av drøftingsoppgaver, men at det muligvis ikke vies like mye oppmerksomhet i samfunnsfag som i norsk.

4.2.5 Oppsummerende tanker om lærernes definisjoner av drøfting

Ut i fra hvordan lærerne snakket om drøfting kunne jeg lage fire punkter om hva drøfting innebærer. Disse viser at drøfting inneholder en rekke av Fjeldstads (2009a) sine komplekse

fagferdigheter. Derfor er det mulig å hevde at drøfting er en kompleks ferdighet i seg selv også, og at det på mange måter kan være vanskelig å få til. I tillegg krever drøfting at man setter seg godt inn i et tema, og det kan hevdes at det derfor kan være lurt å gi elevene tid til å forberede seg til slike oppgaver.

I dette delkapittelet har jeg også utforsket hvordan lærerne stiller seg i forhold til spørsmål som dukker opp ved de teoretiske perspektivene på drøfting presentert av Langø (2015). Angående viktigheten av argumenter i drøftingen var de fleste lærerne enige i at drøfting innebærer å gjøre rede for og vurdere ulike argumenter og synspunkter. Som nevnt var det imidlertid en lærer som var uenig i dette, og mente at drøfting ikke alltid trenger å bygges opp av for- og motargumenter. Dette viser en ganske stor forskjell i forståelsen av drøfting blant lærerne. Videre ble det også sett på om elevenes egne meninger burde brukes som argumenter i drøftingen, og som nevnt fantes det litt flere ulike svar hos lærerne her. Disse forskjellene gikk på om elevenes egne meninger burde uttrykkes eksplisitt eller implisitt i drøftingen. Men alle uttrykket at elevenes egne meninger var ønskelige i muntlige diskusjoner, noe som indikerer at elevene får muligheten til å uttrykke egne meninger og synspunkter i klasserommet. Dette motstrider Ljunggren (2014), som skriver at elevene sjeldent får slike muligheter.

Når det kommer til drøfting og muntlighet var lærerne i denne studien enige i at drøfting kan foregå muntlig så vel som skriftlig. Det som imidlertid var interessant å merke seg var at de gjerne beskrev muntlig drøfting som lettere å få til enn skriftlig drøfting. Dette var begrunnet med at krav til struktur og kildehenvisning ikke er like relevant i muntlige situasjoner. Som nevnt kan det hevdes at muntlig drøfting ikke nødvendigvis kan betraktes som lettere å få til enn skriftlig, men ulike sider ved drøftingen vektlegges. For eksempel må elevene kunne svare på spørsmål og ha visse muntlige formidlingsevner for å kunne gjennomføre en god presentasjon. Lærerne i denne studien nevner ikke dette eksplisitt, men vektlegger heller at elever som sliter med det skriftlige, eller språket generelt, gjerne gjør det bedre i disse muntlige situasjonene på grunn av mindre krav til struktur og språklig fremstilling.

Jeg har også utforsket hvorvidt drøfting er en ferdighet på toppen av en hierarkisk inndeling av ferdigheter, eller om ferdigheten i seg selv kan gjennomføres på ulikt nivå. De fire punktene av hva drøfting innebærer viser som nevnt at drøfting er en kompleks ferdighet, som inneholder mange ulike komponenter. I tillegg viser de også at drøfting kan gjennomføres på ulikt nivå, ettersom drøfting ikke kun er en utelukkende kategori for seg selv, men heller inneholder ferdigheter på ”lavere nivå”, som for eksempel redegjørelse og anvendelse. Ut i fra funnene i denne studien burde altså ikke drøfting forstås som en ferdighet på toppen av en hierarkisk inndeling, men heller en ferdighet som krever både redegjørelse, anvendelse og vurdering.

Når det gjelder undervisningen av drøfting var alle lærerne enige i at dette er noe som må jobbes mye med. I tillegg fremhevet noen verdien av å jobbe med lignende typer oppgaver flere ganger. Å lære seg drøfting krever altså mye forklaring, øvelse og forutsigbarhet i oppgaveopplegg. I det videre vil jeg se nærmere på hvordan lærerne muligens bygger opp under elevenes læring gjennom vurdering.

4.3 Hvordan lærerne beskriver egen vurderingsprosess av ferdigheten drøfting

I denne siste delen av kapitlet vil jeg se nærmere på hvordan lærerne beskriver egen vurderingsprosess av ferdigheten drøfting. Ettersom VfL er brukt som et teoretisk rammeverk i denne studien, vil lærernes svar analyseres opp mot de tidligere nevnte prinsippene for VfL (jf. 2.3.3). Disse prinsippene gir grunnlaget for inndelingen i dette delkapitlet, slik at lærernes bruk av vurderingskriterier, tilbakemelding og fremovermelding samt elevenes rolle i vurdering av eget og andres arbeid vil utforskes i hver sin del. Deretter ser jeg nærmere på i hvilken grad lærernes beskrivelser av egen vurderingsprosess kan sies å kunne knyttes til prinsipper for VfL. Bruker lærere VfL når de vurderer drøfting? Og hvordan begrunner de valgene sine? Avslutningsvis vil det vises til hva lærerne tenker er spesielt viktig når drøfting skal vurderes.

4.3.1 Lærernes bruk av vurderingskriterier

I lærerintervjuene ble lærerne stilt spørsmålet ”hvilken grad benytter du deg av vurderingskriterier?”. Alle lærerne svarte at de brukte vurderingskriterier, men i hvilken grad var varierende. Flertallet av lærerne beskrev flittig bruk av vurderingskriterier både før og etter vurderingssituasjoner der drøfting er i fokus. Andre mente at nytteverdien av disse kriteriene var minimal, og valgte derfor å ikke alltid gi dem like mye oppmerksomhet. Felles for flertallet av lærerne var imidlertid at de syns vurderingskriterier slik de ofte fremtrer på Utdanningsdirektoratet hjemmesider blir alt for generelle for elevene, og velger derfor å forenkle språket eller ta seg tid til en skikkelig gjennomgang med elevene. Som for eksempel dette utdraget fra et av lærerintervjuene:

L4: I samfunnsfag så har jeg brukt vurderingskriterier, men de er jo ganske generelle. Og de blir presentert for elevene og blir brukt på vurderingssituasjoner da. Så siden de skal kjenne til de kunne man jo kanskje brukt de mer aktivt i forkant. Så er de fine å kunne støtte seg til i etterkant. Men hvis man ser på vurderingskriteriene, så er de ganske omfattende og det er litt sånn byråkratspråk, så jeg opplever ikke alltid at de forteller elevene så mye da.

I: at elevene ikke får noe ut av det på en måte?

L4: nei, så jeg tenker at man må bryte de ned. Og det har vi gjort. Men da har vi operert med et skjema da som man bruker hele året og sånn går generelt på hva vil det si å drøfte på forskjellig nivå, refleksjon osv.

Som synliggjort med dette sitatet, er denne læreren oppmerksom på at vurderingskriteriene muligens kunne vært jobbet bedre med i forkant av vurderingssituasjonen. Men hun forklarer også at lærerteamet har utarbeidet et skjema med vurderingskriterier som elevene skal kunne bruke gjennom hele året. På en side er det mulig å hevde at slik nedbryting og omformulering av generelle vurderingskriterier kan føre til ulike lokale praksiser på ulike skoler og muligens at elever lærer forskjellige ting. Men på en annen side kan det sies at i den grad de omformulerte vurderingskriteriene tar utkastpunkt i de samme generelle vurderingskriteriene vil essensen mest sannsynlig være det samme. Andre lærere svarte at de bruker de såkalte ”generelle vurderingskriteriene” fra Utdanningsdirektoratet til hver vurderingssituasjon og en lærer forklarte hvordan hun jobber godt med å få elevene til å forstå disse på forhånd. Det som også kommer frem fra sitatet ovenfor er tanken om at vurderingskriterier er fine å støtte seg til i etterkant av selve prøven, oppgaven eller presentasjonen. Dette kommer også frem hos en annen lærer:

L5: jeg bruker det alltid. Både for min egen og elevenes del. Jeg opplever på den skolen jeg jobber at alle elevene vet det at lærerne legger vekt på kriteriene, så de spør om hjelp hvis det er noe de ikke forstår. Og for min del, så er lettere for meg å gi gode fremovermelding når jeg bruker vurderingskriteriene. Det er også lettere for meg og ikke være snill og slem, holdt jeg på å si. Det har jo vært noen ganger jeg har lest oppgaver der jeg tenker ”å ja, dette er en femmer”, men så har jeg sett litt på vurderingskriterier og så ”nei, her har du faktisk ikke nådd helt opp”, så må jeg trekke dem litt ned igjen. Det gir litt grunnmur, litt sikkerhet for meg selv. Jeg tror også elevene bruker de mye. At de også setter pris på det. De liker å ha en veiledning og de godtar også mye lettere tilbakemeldingene de får hvis du har noe konkret å vise til. Merker at det blir mindre konflikt også hvis noen er misfornøyd om man har vurderingskriterter.

Her ligger det altså en tanke om at vurderingen blir lettere om man har en god praksis rundt bruk av vurderingskriterier. Dette gjelder altså med tanke på å kontrollere seg selv, og å forklare elevene hvorfor de ble vurdert som de ble. Bruken av gode vurderingskriterier kan altså hevdes å være spesielt relevant for drøfting ettersom denne ferdigheten kan oppfattes som diffus og flertydig. Å ha klare kriterier å jobbe etter kan derfor være nyttig for både lærer og elev.

En av lærerne svarte imidlertid litt annerledes enn de andre:

L2: Tja, det spiller egentlig ikke så stor rolle. Man vil vel egentlig si at det skal spille en stor rolle. Men jeg gir jo vurderingskriteriene, men ofte er jo det mye og innviklet så da skriver jeg på tavla at det og det er det jeg ser spesielt på og dette er det elever flest bommer på, sånn at de skal være oppmerksom på det da. Og de får jo alltid vurderingskriterier til drøftingen, men jeg tror kanskje den viktigste delen er når jeg går rundt og veileder de og sier at den der må du gjøre om på og sånt noe. Fordi det er vel kanskje litt sånn at mange av elevene ikke leser de vurderingskriteriene så godt.

Denne læreren tenkes seg altså at elevene ikke bryr seg noe særlig om vurderingskriteriene. Dette, og det at de ofte ikke er utformet slik denne læreren kunne ønsket, gjør at de ikke brukes så mye. Men denne læreren forteller også at han fremhever de vurderingskriteriene han ser på som spesielt viktig og konkretiserer disse for elevene. I tillegg fremheves det at det blir gitt veiledning til elevene underveis i arbeidet, slik at elevene skal forstå hva som forventes av dem. Dette gjelder spesielt når drøfting er i fokus, ettersom lærerne mener at det gjerne er vanskelig for elevene å få til. Men om vurderingskriteriene kan gjøre lærernes forventninger synlig for elevene kan altså diskuteres. Dette vil jeg se nærmere på i avsnittet som følger.

Opplever lærerne at elevene forstår vurderingskriteriene?

Som nevnt finnes det i følge Utdanningsdirektoratet (2013b) fire forutsetninger for at vurderingen skal fremme læring, og altså regnes som vurdering for læring. Den første av disse er altså at elevene må forstå hva de skal lære og hva som forventes av dem (jf.2.3.3). Det er mulig å hevde at vurderingskriterier kan ha en slik funksjon, men som vist ovenfor finnes det uenighet blant lærerne i denne studien om dette fungerer i praksis. I lærerintervjuene ble lærerne spurt om nettopp dette, altså om de syns det virker som om elevene forstår vurderingskriteriene de får i forkant av en vurderingssituasjon. Som allerede vist ved sitatet ovenfor var det tvil hos en av lærerne om elevene i det hele tatt leste de vurderingskriteriene de fikk utdelt. Men de fleste lærerne svarte imidlertid at de syns det virker som flesteparten av elevene forstår vurderingskriteriene og dermed hva som forventes av dem. En lærer svarer at dette er svært varierende mellom ulike elever. Men når det kommer til de elevene som når toppkarakteren, så hevder han at det helt klart finnes en sammenheng med interesse for å forstå vurderingskriteriene og høy karakter. En annen lærer mener at elevene skjønner vurderingskriteriene, men at de som kommer i sammenheng med eksamen gjerne er litt vanskeligere å forstå. Dette kan muligens være problematisk da resultatet på eksamen er så viktig for elevenes karaktersnitt. En tredje lærer kan sies å være enig i at de fleste elever skjønner og bruker vurderingskriteriene og svarer:

L5: ja, jeg syns de bruker dem. Om de ikke bruker de når de leser, så bruker de dem når de ser på karakteren. Det er noe jeg kunne tenke meg å jobbe litt med, å gå dem til å vie litt mer tid til dem før prøven. For der føler jeg at de misforstår litt der. De ser mer på det i forhold til karakteren, i stedet for å se på hvordan de kan hjelpe dem til å få en viss karakter.

Denne læreren mener altså at elevene bruker vurderingskriteriene, men at de kanskje har misforstått litt hvordan de burde brukes. Læreren skulle altså ønske at elevene brukte vurderingskriteriene mer i forkant av prøven slik at de kan strukturere lesingen sin, til fordel for å bruke de i etterkant for å se om det stemmer overens med karakteren de har fått. Dette gjør på mange måter at elevene skjønner hva som forventes av dem i etterkant av selve vurderingssituasjonen, og det kan derfor hevdes at vurderingskriteriene mister litt effekt om de brukes på denne måten.

Svarene på dette spørsmålet gir funn om at de fleste lærerne mener elevene forstår og bruker vurderingskriteriene de får utdelt. Men det er også mulig å påstå at det altså ikke bare holder å gi elevene disse vurderingskriteriene, man burde også jobbe med dem. En av lærerne

uttrykket som nevnt også at noen elever misforstår hvordan disse bør brukes, og ønsker å kunne jobbe mer med dette i klasserommet. Det er også verdt å nevne at det er andre muligheter for læreren å snakke med elevene om hva som forventes av dem til en spesifikk prøve eller innlevering, slik at de forstår hva som forventes av dem. Læreren som sier at vurderingskriterier ikke spiller så stor rolle, forklarer imidlertid også at han bruker tid på å gå rundt å veilede i klasserommet. Her hviler det altså tanker om at gode tilbakemeldinger kan hjelpe til her, og det er nettopp dette jeg skal se nærmere på i avsnittene som følger.

4.3.2 Lærernes bruk av tilbakemelding og fremovermelding

At elevene skal få tilbakemelding som forteller dem noe om kvaliteten på arbeidet de har gjennomført er den andre forutsetningen for læringsfremmende vurdering i følge Utdanningsdirektoratet (2013b). I tillegg finnes det en tredje forutsetning om at elevene må få tips til forbedring (jf. 2.3.3). Oppgaven vil i det videre ta for seg nettopp disse to punktene; tilbakemelding og fremovermelding.

Lærernes bruk av tilbakemelding

Lærerne ble altså spurt om hvordan de bruker tilbakemeldinger i sin vurderingsprosess, da spesielt med fokus på drøfting. Alle lærerne svarte at de bruker tilbakemeldinger aktivt og fremhevet verdien av gode tilbakemeldinger. Men det fantes noen forskjeller blant lærerne om hvordan tilbakemeldingene tok form. Blant annet var det noen som valgte å ofte ikke gi karakter, da de mente at dette kunne ta fokuset bort fra selve tilbakemeldingen. En av lærerne forklarte at han bruker mappevurdering uten karakter gjennom hele semesteret, og kun gir karakter ved semesterslutt. I tillegg forklarte han at elevene alltid får mulighet til å forbedre prøver og innleveringer ut i fra hans tilbakemeldinger. Noen andre av lærerne svarte at de ofte lot være å bruke karakter i de tilfellene elevene fikk tilbakemelding på et førsteutkast, men at det ble gitt karakter på endelig produkt. Denne metoden ble gjerne ofte brukt på drøftingsoppgaver hos mesteparten av lærerne. Mange av lærerne var oppmerksomme på hvor stort fokus selve karakteren ofte får:

L4: Men det er liksom produktet til slutt som man vurderer da. Så opplever jeg ofte at karakterer egentlig er litt sånn forstyrrende av og til for læring. Så det er greit å slippe å gi det når man ikke må da. Så glemmer de kanskje det som står under da og det er jo egentlig det de skal ta med.

L5: Jeg merker at de syns det er gøy å få karakter. De interesserer seg jo mest for faget akkurat den dagen det er prøve og den dagen de får karakter.

Dette stemmer overens med de tidligere nevnte funnene Blikstad-Balas og Hvistendahl (2013) som viser at elevenes fokus gjerne ligger på hvilken karakter de får og ikke hva som står i tilbakemeldingen (jf. 2.3.3). Lærerne i denne studien har altså et inntrykk av at elevene er svært opptatt av hvilken karakter de får og at dette i noen tilfeller kan ta fokuset bort fra tilbakemeldingen på arbeidet. Men karakteren sier jo tross alt noe om kvaliteten på det arbeidet de har gjort, slik at elevene vil få et inntrykk av egen måloppnåelse ved å se på denne. Men allikevel regnes tilbakemeldingen som nyttig for elevenes bevissthet rundt hva de gjør bra og hva som må jobbes mer med, slik at lærerne fremhever at det ikke er nok å kun se på denne karakteren. Dette gjelder spesielt om det også blir gitt tips til forbedring som skal hjelpe elevene til neste vurderingssituasjon. I tillegg kan en slik forståelse av tilbakemeldingen en mottar være til svært god hjelp når det gjelder drøfting, ettersom lærerne uttrykker at dette oftest er en vanskelig ferdighet for elevene. I tilfeller der drøfting vurderes kan det derfor anses som nyttig å skape situasjoner der tilbakemeldingen får stå alene, slik at karakteren ikke ”stjeler” alt fokus.

Lærernes bruk av fremovermelding

Lærerne i denne studien brukte generelt mer tid på å snakke om tilbakemelding enn fremovermelding. Alle ble spurt om de ga elevene tips til forbedring etter en vurderingssituasjon. Som regel ble det svart ja på dette, og noen av svarene lød som følger:

L1: ja, eller hva som generelt mangla. Og hva som generelt var viktige argumenter. Sånn at tipsene fra min del kommer indirekte gjennom generelle gjennomganger.

L4: Så vil det som regel stå noe som var bra, og noe de må huske å jobbe mer og mer med neste gang de skal skrive fagartikkel for eksempel.

L5: ja, jeg prøver alltid å peke på noe spesielt til neste gang.

Disse sitatene viser at flertallet av lærerne gir tips til forbedring, eller såkalte fremovermeldinger. Men det er mulig å se en sammenheng mellom hvor mye trykk lærerne legger på viktigheten av dette og i hvilken grad elevene får muligheter til å forbedre eget arbeid. I lærerintervjuene ble det nemlig også spurt om de kunne se om elevene brukte disse forbedringstipsene. Lærere som beskriver fast bruk av førsteutkast med tilbakemelding, og deretter et andreutkast, fremhever gjerne også verdien av gode fremovermeldinger. Lærere som ikke gjør dette svarte at de gir tips til forbedring, men at det er vanskelig å vite om

elevene faktisk bruker disse med mindre de har elevene over flere år. I hvilken grad lærerne bruker fremovermelding kan altså ha en viss sammenheng med om de benytter seg av såkalt underveisvurdering.

Underveisvurdering

Som nevnt i delkapittel 2.3.3 fremhevet Brevik og Blikstad-Balas (2014) at læreren må skaffe seg grunnlag for vurdering og gi tilbakemelding til elevene før vurderingsarbeidet er over, ettersom det da også tenkes at læringsprosessen er over. Det er altså viktig at elevene får tilbakemelding underveis i arbeidet. Et godt eksempel på en slik bruk av underveisvurdering var læreren som brukte mappevurdering gjennom semesteret. Han forklarte hvordan hans opplegg gjør at elevene alltid får kontinuerlig underveisvurdering, ettersom de alltid har muligheten til å forbedre prøven eller innleveringen før det legges i mappen. I tillegg forklarer han at elevene også er nødt til å kommentere eget arbeid før det legges i mappen. Dette var også grunnen til at fremovermeldingen ble gitt indirekte i plenum og ikke individuelt, da kommentarene han fikk igjen gjerne var ren gjentakelse det av han hadde skrevet til elevene. For å tvinge elevene til å være mer reflektert rundt eget arbeid får de heller en generell gjennomgang opp mot vurderingskriteriene i plenum, før de må skrive kommentar til eget produkt ut i fra hva de tror gjelder for dem. Dette valget kan sees i sammenheng med den tidligere nevnte kritikken fra Torrance (2007) om at for tett oppfølging og detaljert fremovermelding fra læreren kan gi uselvstendige elever som trenger svært tett oppfølging i læringsprosessen (jf. 2.3.3)Begrunnelsen hans for å drive med en slik vurderingsprosess i form av mappevurdering var som følger:

L1: Det er en aktiv prosessen gjennom hele terminen. Og forståelsen av at prøven er midtpunktet, det er ikke sluttpunktet. For det er jo nytt for dem i forhold til måten de er vant til å bli vurdert fra før da. Og da blir motivasjonen større også. Hvis jeg tenker at jeg skal vente til neste gang, assa du får ikke muligheten til å gå videre med akkurat den teksten men du kan prøve å anvende det til neste gang, da tror jeg at jeg mister halvparten i hvert fall.

Dette sitatet gjenspeiler viktigheten av at tilbakemeldingen kommer underveis i arbeidet og ikke etter at produktet allerede er levert inn til endelig vurdering. Det hviler altså en tanke her om at elevene legger fra seg arbeidet og dermed ikke lærer mer etter at produktet er levert. Dette ble også bekreftet av en annen lærer:

L4: På VG3 så jobbet vi litt med heldagsprøver eller sånn skriveprosesser, at man jobber med et utkast og får veiledning i timen mens man skriver, sant. For så å kunne revidere. Så det er en måte å jobbe på for å lære å revidere seg selv da. For det er veldig mange som tenker at når de har satt siste punktum så er de ferdig. Men da er egentlig bare halve jobben gjort.

Her vises det altså at elevene gjerne anser seg som ferdig når teksten er skrevet en gang. Men som denne læreren sier, så er det enda mye arbeid igjen da. Å skape muligheter for elever hvor de kan skjønne dette, tenkes altså å være verdifullt for hvor mye de lærer. Dette kan hevdes å være spesielt viktig for ferdigheter som drøfting, som kan være vanskelig å få til og som man gjerne burde prøve seg på flere ganger. Da ikke bare med nye oppgaver og temaer gjennom året, men også ved å revidere og jobbe godt med et produkt. Som tidligere nevnt sa en lærer at muligheten til å levere et slikt andreutkast var det ”aller, aller viktigste ved drøftingsoppgaver” (L3).

Det var imidlertid noen av lærerne som sa at de ikke benyttet seg av første- og andreutkast. Men disse lærerne var derimot svært opptatt av at elevene skal ha mulighet til å forberede vurderingssituasjonen i timen slik at læreren kan gå rundt i veilede. På denne måten får elevene veiledning underveis i arbeidet, selv om dette ikke er på et ferdig produkt som skal revideres. Brevik og Blikstad-Balas (2014) skriver imidlertid som nevnt at aktiviteter som skjer underveis i læringsarbeidet må anses som vurdering, og at dette er et premiss for VfL (jf. 2.3.3). Ut i fra dette kan denne type veiledning i timen anses som en type underveisvurdering, selv om det ikke dreier seg om bruk av flere utkast. En av lærerne svarer at bruk av første- og andreutkast ikke har blitt brukt enda, rett og slett fordi det ikke har vært mulighet til å organisere det:

L5: det har jeg ikke gjort ennå.. jeg liker ideen med å gjøre det. Grunnen til at jeg ikke har gjort det er rett og slett tid. Jeg har ikke hatt mulighet til det. Så har jeg bare hatt dem i et år og det er første året mitt og, så ja.. det er rett og slett fordi jeg ikke har klart å organisere det.

Fra sitatet blir det synlig at det å organisere et slikt opplegg med underveisvurdering kan være krevende å få til. Med tanke på at samfunnsfag på VG1 kun er et tretimersfag og antall kompetansemål man skal gjennom i løpet av året, kan det hevdes å være forståelig at dette kan være vanskelig å få til med tanke på tid. Læreren som tar i bruk mappevurdering nevner for øvrig også i sitt intervju at denne praksisen har tatt lang tid og utvikle og at han ofte ser

forbedringspotensial. I tillegg nevner et par andre lærere at det rett og slett sjelden er tid til å vurdere førsteutkast fra hele klassen og gi lange tilbakemeldinger. Som for eksempel svarer en lærer:

L2: ja, men det er det jeg på en måte mener med det at de jobber med noe i timen og så går jeg gjennom og ser. For hvis de hadde hatt det sånn at de først leverte et utkast, så skal du gi tilbakemelding på alle, og så skal de levere et nytt et, det er selvfølgelig det aller beste, men da holder du ikke ut lenge som lærer.

Her kommer det frem at det ofte er svært krevende for læreren å få til en slik praksis med første- og andreutkast. Disse to sitatene henger sammen med et av områdene av kritiske innvendinger fra Bennett (2011) som ble presentert i delkapittel 2.2.3. Det gjelder altså "the professional development issue", at lærerne må få faktisk opplæring i hvordan ulike prinsipper ved VfL kan brukes effektivt, og at lærerne må få tid til å bygge opp gode praksiser rundt det. Hvis ikke vil det rett og slett ikke bli brukt, noe det ut i fra lærerintervjuene kan hevdes at stemmer for noen av lærerne.

Det er imidlertid verdt å nevnte at flertallet av lærerne i denne studien prioriterer å bruke tid på første- og andreutkast. En lærer viser ved sitt svar at hun er bevisst på hvor lang tid det tar, men at hun gjør det allikevel. Som hun selv sier; "Det er jo veldig ressurskrevende. Men jeg gjør det fordi jeg synes det er kjempeviktig" (L3). Flertallet av lærerne bruker altså første- og andreutkast, rett og slett fordi de synes det er så viktig at det burde prioriteres å bruke tid på dette.

3.3.3 Elevenes rolle i vurdering av eget og andres arbeid

I følge Utdanningsdirektoratet (2013b) er den siste forutsetningen for læringsfremmende vurdering at eleven involveres i eget læringsarbeid ved blant annet å vurderer seg selv (jf. 2.3.3). Som tidligere nevnt kunne dette også være former for hverandrevurdering, slik at elevene kan være ressurser i hverandres læringsprosess (Hopfenbeck 2014). Det er altså dette som er temaet i dette delkapittelet, altså hvorvidt lærerne involverer elevene i vurderingen av eget og andres arbeid.

Egenvurdering

Spørsmålet ”har du noen gang benyttet deg av former for vurdering hvor eleven må evaluere seg selv?” ble stilt i lærerintervjuene med den hensikt av å få lærerne til å snakke om sine erfaringer med å involvere elevene i eget læringsarbeid gjennom vurdering. Ideen om egenvurdering fikk generelt dårlig respons hos lærerne. Blant annet svarte noen av lærerne:

L2: Det kommer litt an på fagene. For i rettslære for eksempel er det veldig, eller det er ikke så ofte jeg ber de vurdere seg selv. Du tenker jo sikkert det er det beste, men det er ikke alltid det. Eller sånn som elever sier da at ”Når jeg skriver denne oppgaven her, hvis jeg var klar over at ting var sånn hadde jeg selvfølgelig retta på det”. Men i sosiologi så hadde vi en stor oppgave og da hadde vi sånn midtveis vurderingskriterier så ba jeg de sette kryss om hvor de lå og så tok jeg en samtale med de og var litt kritisk. Men det vi ofte så var at de satte kryss på det beste for seg, og da må du være veldig kritisk, og da kan det kanskje fungere.

L3: I mindre grad en før. Jeg synes de fikk.. jeg har liksom ikke funnet den formen som passer bra. Jeg har gjort det..

L5: nei.. vi har hatt en elevsamtale bare, hvor vi har snakket om på en måte hvordan de ligger an i faget og hva de tenker at de bør gjøre videre for å nå det målet. Men nei, ikke sånn enkeltvis.

Disse sitatene viser at noen av lærerne har prøvd ulike opplegg med egenvurdering uten noe særlig suksess, mens andre ikke har testet ut så mye enda. Men felles for lærerne er at de synes det er vanskelig å finne opplegg med egenvurdering som fungerer godt. Igjen blir kritikken av VfL fra Bennett (2011) relevant, i og med at flesteparten av lærerne rapporterer at de ikke vet hvordan de kan få brukt dette prinsippet effektivt.

Det er imidlertid en av lærerne som hevder å ha funnet en relativt god måte involvere elevene i eget læringsarbeid gjennom vurdering, og det er læreren som tar i bruk mappevurdering. Som nevnt gir han felles tilbakemelding i plenum, i tillegg til bruk av vurderingskriterier med lav, middels og måloppnåelse. Elevene får altså individuelle kryss i disse ulike rutene, og må selv følge med når tilbakemeldingen gis i plenum for å skjønne akkurat hva de manglet. Som læreren selv forklarer:

L1: Det arbeidet kan og bør elevene egentlig gjøre selv. For da vil eleven i større grad ha muligheten til å få vist at man skjønner mer i etterkant og har motivasjon til å følge med når jeg gjennomgår på generell basis hva som var utfordringer. Og men det krysset i ruta er jo ganske viktig da, for da skjønner eleven når de må følge godt med for nå snakker jeg om det, nå snakker jeg om det hvor du ikke fikk høyeste måloppnåelse og da må du skjønne at det jeg sier nå det gjelder de fleste. Spørsmålet ”gjelder det meg?”, kanskje ikke, og ”jeg skjønner ikke hvorfor det gjelder meg” da kan eleven rekke opp en hånd også får jeg hjelp.

I: så da tenker du at de må vurdere seg selv?

T: Ja. De må det i en betydelig grad for de får bare en standardisert vurdering og så må de skjønne hva det var ved det jeg gjennomgikk som handlet om dem.

Dette kan altså regnes som en metode hvor elevene er involvert i vurderingen av seg selv, da de ut i fra de individuelle kryssene i rutene for vurderingskriteriene, må skjønne hvilken del av tilbakemeldingen som gjelder for dem. Dette krever altså bevissthet rundt hva man selv produserte. I tillegg unngår man problemet læreren ovenfor peker på, at elever som får i oppgave å vurdere seg selv mener at dette er nytteløst ettersom de hadde forbedret de mindre gode delene av teksten hvis de visste at det trengte forbedring. Sitatet ovenfor viser også hvordan vurderingskriteriene da blir brukt for å hjelpe elevene å vurdere seg selv. Denne type bruk av vurderingskriterier fremheves også av en annen lærer:

L3: ja, de bruker vurderingskriterier og så får de en slags huskeliste. En liste med fagbegreper som skal inn i oppgaven. Og da er det jo ganske...assa da kan de jo gå gjennom etterpå. De må jo vurdere selv ”tok jeg med det og det og det”.

Hos noen av lærerne hviler det altså en tanke om at god bruk av vurderingskriterier som elevene faktisk forstår, muligens kan hjelpe dem med å vurdere seg selv. På denne måten kan altså bruken av vurderingskriterier føre til en viss grad av egenvurdering, men det er da viktig at dette skjer underveis i læringsarbeidet, altså at elevene har mulighet til å gjøre denne vurderingen før et endelig utkast leveres inn (Brevik og Blikstad-Balas 2014).

Hverandrevurdering

I lærerintervjuene ble lærerne også spurt om de noen gang hadde tatt i bruk noen former for hverandrevurdering. Lærerne virket generelt litt mer positivt innstilt til bruk av hverandrevurdering, og mange forklarer at de har prøvd ulike opplegg rundt dette. Som for eksempel svarer to av lærerne:

L3: De har ofte vurdert hverandres innledninger, altså oppstart på oppgaven. De får jo i oppgave i skrive en liten disposisjon som regel. Og da skal partneren, læringspartner, vurdere og se om de kan forestille seg hva som kommer. Og hvis læringspartner kan fortelle hva de tror dette skal handle om så har de på en måte.. ja det er en type hverandrevurdering.

L4: Det fungerer best når de får en rolle. Når de skal se på noe spesielt hos hverandre. Ikke sånn les hverandres tekst og gi tilbakemelding. Men sånn at en skal se på struktur, en ser på språk, du skal se på faginnhold osv. Da er det lettere for dem å gi en tilbakemelding. For de er ganske snille med hverandre også. Men når de har tydelige oppdrag så er det lettere. Så er det litt forpliktende. Hvis man skal se på struktur og den andre får slakt på strukturen senere så.. hehe har man egentlig ikke gjort jobben sin.

Ut i fra disse sitatene vises det at elevene til disse lærerne ofte brukes som læringspartner eller får en ”rolle” slik at de kan vurdere deler av hverandres oppgaver før det leveres inn til endelig vurdering av læreren. På denne måten kan altså elevene fungere som en ressurs for hverandre, slik Hopfenbeck (2014) beskriver. I tillegg kan dette forhåpentligvis gjøre elevene mer reflekterte rundt egen tekst, i og med at de får øvd på å vurdere. Det ene sitatet viser imidlertid også at en utfordring ved hverandrevurdering kan være at elevene er ”for snille” med hverandre. Det trekkes også frem av to andre lærere, og den ene læreren sier i tillegg at ”det kan være litt begrensa hvor presise de tilbakemeldingene vil bli” (L1). I tillegg er det en av lærerne som ikke bruker organiserte former for hverandrevurdering, men sier at elevene blir oppmuntret til å bytte tekster og hjelpe hverandre i vurderingsarbeidet. Dette blir det også satt av tid til i timen.

Når det kom til de lærerne som ikke brukte noen særlig form for hverandrevurdering, så hadde dette gjerne samme begrunnelse som egenvurdering, nemlig at det kan være vanskelig å organisere på en god måte og at læreren generelt har for dårlig tid til å gjennomføre alt en ønsker. Det kan altså være slik at det ofte er blir som Bennett (2011) hevder, at lærerne presenteres for flotte prinsipper som skal fremme læring gjennom vurdering, men at det ikke er så lett å få til i praksis da det krevet mye tid og organisering.

4.3.4 I hvilken grad kan lærernes beskrivelser av egen vurderingsprosess knyttes til prinsipper for VFL?

I delkapittel 2.3.3 ble det presentert kjennetegn på undervisning der VFL er i fokus fra Hopfenbeck (2014). Disse kjennetegnene sammen med prinsippene for vurdering for læring slik de er presentert fra både Utdanningsdirektoratet (2013a) og Brevik og Blikstad-Balas (2014) vil brukes her for å utforske i hvilken grad lærerens beskrivelser av egen vurderingsprosess kan knyttes til prinsipper for. Selv om Hopfenbecks (2014) kjennetegn omhandler undervisning, tenker jeg allikevel at dette har overføringsverdi til vurderingssituasjoner. Dette bygger altså på en antakelse om at lærere, i den grad de får velge fokuset for vurdering selv, gjerne ønsker å skape vurderingssituasjoner som bygger på det de har brukt tid på i undervisningen. I tillegg ble lærerne som nevnt spurt om hvordan de underviser elevene i å drøfte, så det vil være mulig å fremheve kjennetegn på VFL-fokusert undervisning som finnes her.

Kjennetegn på undervisning med VFL i fokus

De to første kjennetegnene fra Hopfenbeck (2014) var altså at læreren stiller gode spørsmål som skaper refleksjon, og at eleven presenteres for spørsmål som ikke har et fasitsvar. Mange av sitatene presentert i denne oppgaven viser at de aller fleste lærerne i denne studien er opptatt av dette. Det kommer spesielt godt frem gjennom fokuset de fleste lærerne hadde på at drøftingsoppgavene skal være knyttet opp mot oppgaver som tar utgangspunkt i en reell samfunnsfaglig problemstilling, hvor det finnes ulike synspunkter. Dette var altså ett av de fire punktene som ble trukket frem som viktig for drøfting (jf. 4.2). I det siste punktet angående konklusjonen, var det i tillegg en lærer som sa at hun ikke ønsket at elevene skulle komme frem til en fasit i drøftingen, men heller se nyanser (jf. 4.2). Også under begrunnelser for hvorfor lærerne synes drøfting er viktig i samfunnsfag, var det som nevnt en lærer som svarte at ”samfunnsfagets misjon er å gjøre elevene til aktive samfunnsborgere og det de skal være aktive i er jo diskusjoner om spørsmål det ikke finnes noe fasitsvar på” (L1), som viser at dette er et fokusområde i hans undervisning. Det er altså mulig å hevde at det finnes mange spor av slike gode spørsmål som skaper refleksjon og spørsmål uten fasitsvar i undervisningen og vurderingen til lærerne i denne undersøkelsen.

Det tredje prinsippet fra Hopfenbeck (2014) er at undervisningen skal være forutsigbar slik at elevene kan lære gjennom en praksis de kjenner igjen. Når det kommer til spørsmålene rundt vurderingsprosessen til lærerne i denne undersøkelsen var det mange som fremhevet at de gjerne brukte samme vurderingsopplegg flere ganger, slik at elevene skulle bli vant til det. For eksempel læreren som ga elevene ulike roller under hverandrevurdering, læreren som bruker eksempeltekster eller læreren som bruker mappevurdering, forklarer alle at dette er noe de gjentar flere ganger gjennom året. Dette kan tolkes som en viss form for forutsigbarhet der elevene kan lære gjennom en praksis de kjenner igjen. I tillegg nevner de fleste lærerne at de alltid forklarer og gjentar hva drøfting innebærer i forkant av en vurderingssituasjon hvor dette skal være i fokus. Dette indikerer også en viss grad av forutsigbarhet i undervisningen.

Det siste perspektivet fra Hopfenbeck (2014) er at læreren må være flink til å oppsummere hva som var målene med timen og hvordan de kan jobbe videre med dette. Denne studien har ikke noe grunnlag for å si om lærerne gjør dette til daglig i klasserommet, da dette ikke ble spurt om i intervjuet. Men til den grad dette kan kobles til vurdering svarer som nevnt de fleste lærerne at de bruker vurderingskriterier og gir tilbakemeldinger som bygger på disse. Dette kan altså forstås som en type oppsummering. De fleste lærerne i denne studien kan derfor sies å bruke disse kjennetegnene på VfL-fokusert undervisning når de vurderer drøfting.

Prinsipper for VfL i vurderingen

Når det kommer til bruken av prinsippene for VfL i vurderingen, er dette undersøkt tidligere i dette kapitlet. For å oppsummere var det noen forskjeller mellom lærerne, både når det kom til hvilken grad de brukte vurderingskriterier, fremovermeldinger, underveisvurdering, egenvurdering og hverandrevurdering. Fokuset på god tilbakemelding var imidlertid til stede hos alle lærerne, selv om denne tilbakemeldingen tok ulik form. Begrunnelsene for hvorfor noen av disse prinsippene ikke ble fulgt var aller oftest at det var vanskelig å organisere og at det ikke var nok tid i hverdagen til å få det til. ”Du tenker jo sikkert at det er det beste, men det er ikke alltid det” (L2) eller ”Det spiller egentlig ikke så stor rolle. Man vil vel egentlig si

at det skal spille en stor rolle” (L2), ”Jeg liker ideen med å gjøre det” (L5), ”Det har vi ikke gjort, men det kunne vi ha gjort” (L1), ”Jeg har liksom ikke funnet den formen som passer bra” (L3), ”Det har vi ikke jobbet så mye med i samfunnsfag” (L4), er alle eksempler på svar lærerne kommer med når de blir spurt om de benytter seg av disse ulike prinsippene. Det er selvfølgelig noen som bruker prinsippene for VfL, men det var ikke slik at alle brukte alle prinsippene. Dette viser en bevissthet rundt at det *egentlig* skal være effektivt og bra å bruke, men at det er vanskelig å organisere i praksis. Kritikken fra Bennett (2011) om at det ikke nytter å presentere lærerne for teoretiske prinsipper som skal skape læring hos elevene, med mindre lærerne også får opplæring i hvordan dette kan brukes i praksis, eller tid til å finne ut av hvordan dette kan organiseres på en god måte. I en travel hverdag er det altså et flertall av lærerne som sier at de ikke har klart å finne gode opplegg som benytter seg av *alle* prinsippene for VfL. De fleste prinsippene blir derimot brukt til en viss grad. Der tidspress og organiseringsvansker ble fremhevet som utfordrende var angående bruken av første- og andreutkast med tilbakemelding og fremovermelding og involveringen av elevene i egen læringsprosess gjennom vurdering. Jeg vil derfor se litt nærmere på akkurat dette.

Bruken av fremovermelding og underveisvurdering, ble det vist at har en sammenheng. De lærerne som fokuserer mye på fremovermeldinger er altså også gjerne de som benytter seg av former for underveisvurdering. Dette kan som nevnt være fordi det handler om forbedring av et og samme produkt, og ikke noe elevene skal huske ”til neste gang”. Lærerne som rapporterer at de sjeldent bruker vurderingsprosesser der det leveres første- og andreutkast, legger imidlertid trykk på hvor viktig det er å gi elevene tid til å forberede produktet i timen slik at de kan veilede før innlevering eller fremføring. Dette viser at fokuset på veiledninger underveis i arbeidet til en viss grad brukes hos alle. Og hvis man skal betrakte denne type aktivitet underveis i læringsarbeidet som en form for vurdering, så kan dette altså kalles underveisvurdering (Brevik og Blikstad-Balas 2014). I tillegg er det verdt å trekke fram at alle lærerne mente at det å gi mulighet til et andreutkast trolig var den beste måten å vurdere drøfting på, selv om dette er veldig tidskrevende. Noen valgte også å ikke prioritere dette.

Når det kom til hvorvidt lærerne involverte elevene i egen læringsprosess gjennom deltakelse i vurderingen, var dette noe alle lærerne trakk frem som vanskelig å få til. Som nevnt var dette

en av tingene som mange ga inntrykk for at de visste at i teorien skal være veldig effektivt for elevenes læring, men som i praksis er vanskelig å organisere på en god måte. Allikevel var det et par av lærerne som hadde prøvd ulike metoder for å få til dette, og noen brukte til og med disse metodene jevnlig. I tillegg virker de fleste positive til å prøve ut ulike opplegg, slik at viljen til å få det til er der.

For å oppsummere kan det hevdes at selv om det finnes forskjeller blant lærerne med tanke på hvilke prinsipper som brukes mer eller mindre, kan det konkluderes med at flertallet av lærerne bruker prinsippene for VfL i vurderingsprosessen i en forholdsvis stor grad. Dette er nettopp fordi ulike aktiviteter i løpet av læringsprosessen i følge Brevik og Blikstad-Balas (2014) burde forstås som vurdering for at VfL i det hele tatt skal være mulig å få til. Derfor kan blant annet veiledningen underveis i timen, oppmuntringen til hverandrevurdering og ulike forsøk på egenvurdering også forstås som VfL. Dette skjer imidlertid i varierende grad mellom lærerne, slik at er det noen som bruker de i stor grad og andre som bruker de i mindre grad.

4.3.5 Hva lærerne tenker er spesielt viktig når drøfting vurderes

I lærerintervjuene ble det stilt spørsmål om det var noe lærerne betraktet som spesielt viktig når drøfting skulle vurderes. Her var det en del likheter i svarene som gikk på å sette av mye tid, god bruk av vurderingskriterier og bruk av første- og andreutkast. Alle lærerne fremhevet hvor mye tid det tar å organisere og rette drøftingsoppgaver, i hvert fall hvis det var snakk om skriftlige oppgaver. Mange av lærerne forklarte ut i fra dette hvor viktig det ble for ens egen del at det da var utformet gode vurderingskriterier i forkant, slik at man kunne bruke disse under rettingen. Dette var fordi man da kunne begrunne for seg selv hvorfor noe var bra eller mindre bra, altså sørge for at vurderingen ble mindre subjektiv. På denne måten er ikke vurderingskriterier bare til hjelp for elevene, men de kan altså være svært nyttige for læreren også. Vurderingskriterier kan derfor sies å være spesielt viktig når en slik kompleks og flertydig ferdighet som drøfting skal vurderes. Det er vel og merke også verdt å merke seg at elevene også burde forstå og bruke vurderingskriteriene hvis de skal ha full nytteverdi. Som nevnt mente flertallet av lærerne i undersøkelsen at de fleste elever gjorde dette. I avslutningen til den tidligere nevnte masteroppgaven til Gudbrandsen fra 2016 skrives det at

videre forskning omhandlende drøfting burde se på forholdet mellom denne ferdigheten og vurdering, og muligens se på hva som skal til for at elevene skal oppleve vurderingen som rettferdig. Godt utformede vurderingskriterier som elevene forstår og som hindrer subjektiv retting fra læreren kan altså hevdes å være et viktig funn på dette området.

Det siste som ble trukket frem som særdeles viktig i vurderingen av drøfting var bruken av første- og andreutkast slik at eleven kan få tilbakemelding og fremovermelding av læreren før den endelige vurderingen. Flertallet av lærerne uttrykker at de bruker dette. Som tidligere nevnt var det en lærer som sa at dette var det viktigste når drøfting skulle vurderes. Flere lærere støtter opp under denne bruken av første- og andreutkast, nettopp fordi det gir elevene en mulighet til å revidere og arbeide godt med en tekst eller fremføring før den faktisk skal vurderes. Som Brevik og Blikstad-Balas (2014) skriver, så er det spesielt viktig for elevenes læring at tilbakemeldingen fra læreren kommer før læringsprosessen kan oppfattes som over og karakteren er mottatt. Det er derfor mulig å hevde at visse prinsipper for VfL kan betraktes som veldig viktig når drøfting skal vurderes. Dette gjelder da altså bruk av godt utarbeidede vurderingskriterier som elevene faktisk forstår og bruk av første- og andreutkast hvor elevene får veiledning, tilbakemelding og fremovermelding før endelig vurdering.

5. Oppsummering og Avslutning

I studien har vi sett at drøfting er en sentral ferdighet i samfunnsfag, men at det finnes ulike måter å forstå denne ferdigheten på. Ettersom ferdigheten kan sies å være såpass flertydig, har denne studien undersøkt hvordan en slik ferdighet muligens burde vurderes med tanke å videre læring. Det ble antatt at VfL muligens kunne være en god vurderingsmetode å bruke, ettersom dette som vist regnes som en metode for formativ vurdering som fremmer læring hos elevene samtidig som de får muligheten til å jobbe mye med et produkt. Studien har imidlertid også vært bevisst på noe av kritikken VfL har fått, og sider av dette har vist seg å være nok så relevant for funnene.

5.1 Hovedfunn

Som nevnt innledningsvis er det viktig å se på hvorfor drøfting er viktig i samfunnsfag, og hvordan drøfting forstås, før man kan snakke om hvordan det vurderes. Studien har derfor vist hvordan lærerne begrunner viktigheten av drøfting. Disse begrunnelsene kan altså forstås i et dannelsesperspektiv, og som øvelse i kildekritikk. Øvelse i drøfting i samfunnsfag tenkes altså å bidra til dannelsen av aktive og ansvarsfulle medborgere. I tillegg krevet mange av lærerne at elevene finner kilder til denne drøftingen selv, og de får dermed øvelse i å innhente, bearbeide og bruke informasjon. Dette er noe den ene læreren trekker frem som spesielt viktig i dagens samfunn. Videre ble lærernes definisjoner av drøfting samlet i fire ulike punkter, som forklarer hva de tenker at drøfting innebærer. Disse punktene var: (1) formulering av en oppgave som tar utgangspunkt i en reell samfunnsfaglig problemstilling hvor det finnes ulike synspunkter, (2) Redegjørelse av saken og relevante argumenter på begge sider, (3) Sette disse argumentene opp mot hverandre, vurdere dem og se mulige implikasjoner av de ulike sidene, (4) trekke en konklusjon basert på vurderingen av argumentene. Som nevnt var ikke alle punktene nevnt av alle lærerne, men heller samlet opp for å vise til en helhetlig forståelse av drøfting. Variasjonen fantes spesielt innad i punkt 3, hvor lærernes beskrivelser av argumentasjonen i drøfting kan vise til en økt vanskelighetsgrad. Som for eksempel en lærer sa, så må elevene sette argumentene opp mot hverandre, men vurderingen av dem kan komplimentere. Lignende funn kan sies å finnes i Langø (2015) sin undersøkelse der skillene som nevnt gikk mellom det å kunne presentere ulike argumenter, sette argumentene opp mot hverandre og å vurdere argumentene ved å stille spørsmålstegn ved dem.

Senere ble det også vist til hvordan lærerne stiller seg til drøfting og argumentasjon, drøfting og muntlighet og drøfting og taksonomi. Her fantes det både likheter og forskjeller. De fleste lærerne var enige i at god argumentasjon var viktig, at det kunne foregå muntlig så vel som skriftlig og at det kunne gjennomføres på ulikt nivå. Som nevnt skilte en lærer seg spesielt ut da han mente at for- og motargumenter ikke var avgjørende for en god drøfting. Andre forskjeller gikk på hvorvidt elevenes egne meninger burde uttrykkes eksplisitt eller implisitt i drøftingen. De fleste lærerne hadde allikevel forholdsvis like forståelser av drøfting, men det fantes altså noen forskjeller. Dette indikerer at elever til en viss grad vil lære ulike måter å drøfte på i samfunnsfag, som videre kan ha konsekvenser på eksamen eller i videre utdanning. Dette kan sammenlignes med de tidligere nevnte funnene til Gudbrandsen (2016),

som konkluderte med at drøfting på mange måter oppfattes som en flertydig og diffus ferdighet selv om lærerne selv har en slags intuitiv forståelse og klare meninger om hva ferdigheten innebærer.

Når det kommer til hvordan lærerne beskriver egen vurderingsprosess av ferdigheten drøfting, og i hvilken grad prinsipper for VfL brukes, kan det sies å finnes visse forskjeller. Flertallet av lærerne kan sies å benytte seg av prinsippene for VfL, mens et fåtall av lærerne benytter seg i liten grad av prinsippene for VfL. Det finnes variasjoner mellom hvilke prinsipper som blir brukt mer eller mindre, men de største forskjellene ligger i bruken av fremovermelding i sammenheng med undervisvurdering, og involveringen av elevene i egen læringsprosess gjennom deltakelse i vurderingen. Begrunnelsene som går igjen for at noen av prinsippene ikke brukes, er som nevnt at det er for liten tid og at det er vanskelig å organisere slik at det kan fungere på en god måte. Men studien har derimot også vist at varianter av dette brukes, og at flertallet av lærerne har prøvd seg frem og stiller seg positive til tanken om å bruke det. Allikevel kan kritikken fra Bennett (2011) som omhandler ”the professional development issue” kan altså sies å være nok så relevant, ettersom mange av lærerne mener de har for liten tid til å få til gode organiseringer av slike opplegg. Dette gjelder da spesielt på brukes av første- og andreutkast, for selv om mange av lærerne bruker det er det noen som fremhever at dette tar veldig lang tid for læreren.

Angående hva lærerne tenker at er viktigst når ferdigheten drøfting skal vurderes, er dette altså tid, bruk av vurderingskriterier og bruk første- og andreutkast. Det fremheves altså av lærerne at det å vurdere drøfting er svært tidskrevende. I tillegg uttrykker mange av lærerne at godt formulerte vurderingskriterier kan gjøre vurderingsarbeidet mer effektivt og mindre subjektivt. Dette kan også føre til at elevene opplever vurderingen som mer rettfærdig. Mange av lærerne nevner derimot i løpet av intervjuet at bruken av et andreutkast muligens er den beste måten å vurdere drøfting på, i hvert fall så langt det lar seg gjøre med både skriftlige og muntlige oppgaver. Dette stemmer altså overens med det Brevik og Blikstad-Balas (2014) skriver om VfL og at det viktigste er at tilbakemeldingen gis til elevene før læringsprosessen er over. De fleste lærerne i denne studien kan altså sies å være enige med læreren som sa at ”men det aller, aller viktigste med drøftingsoppgaver er å gi muligheten til et andreutkast!”.

Studien kan konkludere med at også disse informantene har klare meninger om hva drøfting innebærer, slik som Gudbrandsens (2016) informanter hadde en slags intuitiv forståelse av ferdigheten. Men disse meningene er imidlertid ikke helt like. Drøfting oppfattes derfor fortsatt som flertydig og diffust. Ut i fra hva lærerne har fremhevet som viktig i vurderingen, kan det hevdes at noen av prinsippene for VfL kan regnes som viktige og nyttige når drøfting skal vurderes. Dette gjelder da altså spesielt bruken av godt utarbeidede vurderingskriterier som elevene faktisk forstår og bruk av første- og andreutkast hvor elevene får veiledning, tilbakemelding og fremovermelding før endelig vurdering. Funnene har også vist at samfunnsfagslærernes beskrivelser av egen vurderingsprosess i forholdsvis stor grad kan knyttes til VfL. Det finnes selvsagt variasjoner, men de fleste prinsippene for VfL brukes av de fleste samfunnsfagslærerne i studien.

5.2 Studiens bidrag og mulige implikasjoner

Jeg håper at denne studien kan bidra til å sette lys på hvordan drøfting kan forstås og ikke minst hva som bør ilegges vekt når en slik flertydig og kompleks ferdighet skal vurderes. Jeg håper at funnene kan åpne en samtale om vurdering av drøfting og forhåpentligvis fremme mer kunnskap om et tema som kan oppfattes som uklart.

Ettersom oppgaven har vist at drøfting er et viktig for samfunnsfaget, kan oppgaven bidra til samfunnsfagsdidaktikken ved å utforske hvordan lærere tenker at en slik ferdighet burde vurderes. Studien har i stor grad bygd videre på forskning fra Langø (2015), og den har også trukket tråder mellom tidligere masteroppgaver i samfunnsdidaktikk. Blant annet har jeg vist hvordan en slik flertydig og diffus ferdighet muligens burde vurderes med prinsipper for VfL i bruk, da spesielt godt utformede vurderingskriterier og bruk av første- og andreutkast for å få til underveisvurdering. I tillegg har jeg gjort oppmerksom på at ettersom samfunnsfaget på Vg1/Vg2 er et såpass lite fag, får samfunnsfagslærere som regel for liten tid til å organisere omfattende vurderingsopplegg som rommer alle prinsippene for VfL, selv om ønsket for å få det til ofte er der. Studien kan altså bidra til praksisfeltet ettersom den belyser hvor viktig det kan være å ta seg god tid til å reflektere over betydningen og egen vurderingsprosessen av en

ferdighet som drøfting. Dette er i alle fall noe jeg vil ta med meg videre i egen praksis som samfunnsfagslærer.

Litteraturliste

Andersson, K. (2012). *Deliberativ undervisning – en empirisk studie*. (Doktorsexamen)

Göteborg: Göteborgs universitet

Bennett, R. E. (2011). *Formative assessment: a critical review*, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18:1, 5-25 DOI:10.1080/0969594X.2010.513678

Blikstad-Balas, M. og Hvistendahl, R. (2013). Students' digital strategies and shortcuts – searching for answers on Wikipedia as a core literacy practice in upper secondary school. *Nordic journal of Digital Literacy*, 8(01-02), s.32-48

Brevik, L. M. & Blikstad-Balas, M. (2014) “Blir dette vurdert, lærer?”. Om vurdering for læring I klasserommet”, I (Red.) Elstad, E. & Helstad, K.

Profesjonsutvikling i skolen 2014 ss. 1-13

Brinkman, S. & Tanggaard, L. (2012). *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling*. Oslo:

Gyldendal Akademisk

Børhaug, K. (2005). Hvorfor samfunnsfag? I Børhaug, K., Fenner, A.B., & Aase,

L. (red.) *Fagenes begrunnelser: Skolens fag og arbeidsmåter i et danningsperspektiv*.

Fagbokforlaget, Bergen s. 171-183. 12 s.

Case, R.(2015). Putting Bloom's taxonomy to rest. I W.C. Parker (red.) *Social Studies Today:*

Research and Practice, (s. 73-82). Routledge: New York

Creswell, J. W. (2014) Research design. Qualitative, quantitative and mixed methods approaches. Thousand Oaks: Sage

Dobson, S. og Engh, R (Red.) (2010). *Vurdering for læring I alle fag*. Kristiansand: Høyskoleforlaget

Eggen, A. B. (2009). "Vurdering og validitet", Kap. 2 I: Dobson S. Eggen A. B. og Smith K. (red.) *Vurdering, prinsipper og praksis. Nye perspektiver på elev- og læringsvurdering*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Engh, K. R. & Høihilder E. K. (2008). "Elevvurdering og tilpasset opplæring", kap. 3 I: Halvor Bjørnsrud og Svein Nilsen (red.). *Tilpasset opplæring. Intensjoner og skoleutvikling*. Oslo: Gyldendal Norsk forlag AS.

Englund, T. (2010). Rethinking democracy and education: Towards and education of deliberative citizens. *Journal of Curriculum Studies*, 32(2), s. 305-313. 8 s.

Enslin, P., Pendlebury, S., & Tjiattas, M. (2001). Deliberative democracy, diversity and the challenges of citizenship education. *Journal of Philosophy of education*, pp. 115-130. 15.s

Falcione, P. A. (2013). *Critical thinkng: What it is and why it counts*. Hentet 31.april 2017 fra: [http://elementary.nrms.wikispaces.net/file/view/Critical+Thinking+and+Why+\(2\).pdf](http://elementary.nrms.wikispaces.net/file/view/Critical+Thinking+and+Why+(2).pdf)

Fjeldstad, Dag (2009a). "Lesing i samfunnsfag. Opplevelse, innlevelse, erkjennelse",

kap 10 I: Hilde Traavik, Oddrun Hallås og Anne Ørving (red.) *Grunnleggende ferdigheter i alle fag*. Oslo: Universitetsforlaget.

Fjeldstad, D. (2009b). Samfunnskunnskap som samtidskunnskap - og litt til, I: Mikkelsen, R., & Fladmoe, H (red.), *Lektor - adjunkt - lærer Artikler for studiet i praktisk pedagogisk utdanning*. Oslo: Universitetsforlaget.

Fjørtoft, H. (2009). *Effektiv planlegging og vurdering. Rubrikker og andre verktøy for lærere*. Bergen: Fagbokforlaget.

Flyum, K. H. (2011). Forberedende øvelser i skisseskriving, kildebruk og drøftingen verktøymakers verktøy til fagskriving. I K.H. Flyum & F. Hertzberg (red.) *Skriv i alle fag! Argumentasjon og kildebruk i videregående skole*. (s.33-75). Universitetsforlaget, Oslo.

Førland, T. E. (1996). *Drøft: lærebok i oppgaveskriving*. (1.Utgave). Oslo: Ad notam Gyldendal

Gudbrandsen, E. (2016). *Drøfting I Samfunnsfaget*. (Masteroppgave) Universitetet I Oslo

Hellevik, O. (2002). *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. Oslo: Universitetsforlaget.

Hopfenbeck, T. (2014). *Strategier for læring. Om selvregulering, vurdering og god*

undervisning. Oslo: Universitetsforlaget

Imsen, Gunn (2009). *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk*. Oslo: Universitetsforlag.

Imsen, Gunn (2011). Hattie-feberen i norsk skolepolitikk. *Bedre skole*, 4, 18-25.

Hentet 23.mai 2017 fra: <https://www.utdanningsnytt.no/globalassets/filer/pdf-av-bedre-skole/2011/bedre-skole-4-2011.pdf>

Jerome, L. & Algarra, B. (2005). *Debating debating: a reflection on the place of debate within secondary schools*, *The Curriculum Journal*, 16:4, 493-508, DOI: 10.1080/09585170500384610.

Klafki, W. (2001). Tredje studie. En kritisk-konstruktiv didaktiks grundtræk. I: *Dannelsesteori og didaktik – nye studier*, s. 101-160. Danmark: Klim forlag

Kleven, T. A. (2014). Forskning og forskningsresultater. Kap. 1 I Kleven, T.A. (Red.), Hjardemaal, F. & Tveit, K. *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. 2.utg. (s. 9-26). Trondheim: Fagbokforlaget

Koritzinsky, Theo (2014). *Samfunnskunnskap. Fagdidaktisk innføring*. (4.utg.) Oslo: Universitetsforlaget.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. 3. utg. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Langø, M. (2015). Å drøfte i samfunnskunnskap, Kap. 7 I K. Børhaug; O.R. Hunnes & Å. Samnøy (Red.), *Spadestikk i samfunnsfagsdidaktikken* (2015, s. 143-157). Fagbokforlaget

Lauglo, J. (2009) *Kapittel 6. Engasjement for politikk og samfunnsliv.*

(ICCS-rapport 2009, 5) Hentet 24. April 2017 fra <https://www.udir.no/.../iccs-rapport/5/iccs-rapport.pdf>

Lim, L (2015). "Critical thinking, social education and the curriculum: foregrounding a social and relational epistemology", *The Curriculum Journal*, 26:1

Ljunggren, C. (2014). Citizenship Education and National Identity:

Teaching Ambivalence Policy Futures in Education 12(1), s.34-47. 13 s.

Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach*. 3. utg. Thousand Oaks, CA: Sage.

Newmann, F. M. (1990). Higher order thinking in teaching social studies: A rationale for the assessment of classroom thoughtfulness. *Journal of curriculum studies*, 22:1 (s.41-56).

NOU (2015:8). *Fremtidens skole – fornyelser av fag og kompetanser.*

Oslo: Kunnskapsdepartementet

Opdal, Paul M. (2008). *Pedagogisk-filosofiske analyser*. Fagbokforlaget, Bergen.

Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblick. Innføring i*

vitenskapelig metode for lærerstudenter. Kristiansand: Høgskoleforlaget

Rognaldsen, Svein (2010). Samfunnsfag og elevvurdering, kap. 8. I: Stephen

Dobson og Roar Engh (red.) *Vurdering for læring i fag*.

Kristiansand: høyskoleforlaget.

Sandsmark M: (2013). *Vurdering og tolkningsfellesskap i samfunnsfagene*.

(Masteroppgave). Universitetet i Oslo

Stray, J. H. (2009). *Demokratisk medborgerskap i norsk skole? En kritisk analyse*.

(avhandling for ph.d.-graden) Oslo: Universitetet i Oslo

Stray, Janicke Heldal (2014). *Skolens demokratimandat*. I Stray, J. H., & Wittek, L.

Pedagogikk – en grunnbok. (s. 651-664). Cappelen Damm akademisk, Oslo

Sør-Trøndelag fylkeskommune (2014). *Vurderingskriterier*. Hentet 01. Januar 2017

fra: <https://www.stfk.no/Tjenester/opplaring/privatist/Vurderingskriterier/#Muntlig%20eksamen%20i%20norsk,%20historie,samfunnsfag,%20religion%20og%20samfunnsfaglige%20programfag>

Torrance H. (2007). Assessment as learning? How the use of explicit learning objectives,

assessment criteria and feedback in post-secondary education and training can come

to dominate learning., *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 14:3,

281-294, DOI: 10.1080/09695940701591867

Utdanningsdirektoratet (2013a). *Læreplanen i samfunnsfag* (SAF1-03).

Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Hentet 24. Januar 2017 fra: <https://www.udir.no/kl06/SAF1-03>

Utdanningsdirektoratet (2013b). *Temaene I Elevundersøkelsen – Vurdering for læring*

Hentet 24. januar 2017 fra: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/Om-temaene-i-Elevundersokelsen/Vurdering-for-laring/>

Utdanningsdirektoratet (2013c). *Eksamensbesvarelser i SAM3020 – Politikk og*

menneskerettigheter. SAM3020 Politikk og menneskerettigheter – kjennetegn på måloppnåelse til sentralt gitt eksamen. Hentet 25. Juni 2017 fra: https://www.udir.no/contentassets/6081ad055be740bbbf92505f55db8f0/sam3020_politikk_og_menneskerettigheter_eksamensbesvarelser.pdf

Utdanningsdirektoratet (2014a). *Eksamensbesvarelser i SAM3016 Sosialkunnskap –*

Eksamen våren 2014. Hentet 02. Mai 16 fra: http://www.udir.no/globalassets/filer/vurdering/eksamen-vgo/vurderte-elevtekster/sam3016_sosialkunnskap_elevsvar.pdf

Utdanningsdirektoratet, (2014b). *Eksamensbesvarelse i SAM3020 Politikk og*

menneskerettigheter. Hentet 02. Mai 16 fra: http://www.udir.no/contentassets/6081ad055be740bbbf92505f55db8f0/sam3020_politikk_og_menneskerettigheter_eksamensbesvarelser.pdf

Utdanningsdirektoratet (2015). *Generell del av læreplanen.* Hentet 06. April 2017 fra :

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>

Vedlegg 1: Intervjuguide

Hvordan forstår og vurderer samfunnsfaglærere ferdigheten drøfting? I hvilken grad kan deres vurderingsprosess knyttes til vurdering for læring?

Del 1 – Presentasjon

Gi en presentasjon av hvem jeg er, hvorfor jeg er her, hva hensikten med intervjuene er, samt hva som skal skje med materialet.

Del 2 – Innledende spørsmål

- Hvor lenge har du jobbet som lærer?
- Hvilke fag underviser du i?
- Hvor lenge har du undervist i samfunnsfag?
- Hva slags fagbakgrunn har du?

Del 3 – Spørsmål om definisjon av drøfting

- Syns du drøfting er en viktig ferdighet i samfunnsfag?
- Hva tenker du at ferdigheten drøfting innebærer?
 - Kan dette foregå både muntlig og skriftlig?
- Hva kjennetegner god drøfting? Hva er det viktigste for at en drøftingsoppgave skal regnes som god?
- Hva syns du ofte skiller en god drøftingsoppgave fra en som er mindre god?
- I hvilken grad er det rom for elevenes egne meninger i drøftingen?
- Tenker du at drøfting er en vanskelig ferdighet å lære for elevene? Hvorfor/hvorfor ikke

- Tenker du at ferdigheten er vanskelig med tanke på at de er på Vg1 og kommer rett fra ungdomsskolen?
- I hvilken grad har du erfart at drøfting kan foregå på ulikt nivå?
 - Kan både ”sterke” og ”svake” elever få til drøfting?
- Hvordan underviser du elevene i å drøfte?

Del 4 – Spørsmål om generell vurderingsprosess

- Gi informasjon til informanten at dette er spørsmål knyttet til generell vurdering, men at de veldig gjerne må forklare om dette er relevant for deres vurderingsprosess av drøfting eller ikke.
- Hvilke typer vurderingsformer benytter du deg mest av i samfunnsfag? Hvorfor gjøres det ofte slik?
- Tar du noen gang i bruk første- og andreutkast? I hvilke situasjoner bruker du dette/bruker du ikke dette? Hvorfor?
- Hvordan gis tilbakemelding til elevene? Hva legges det gjerne vekt på?
 - Gis det alltid karakter?
 - I hvilken grad pleier du å gi tips til forbedring? – hvis ja: Tenker du/eller har du lagt merke til om elevene tar til deg disse tipsene?
 - Gir elevene noen ganger tilbakemelding til hverandre?
- Har du noen gang benyttet deg av former for vurdering hvor eleven må evaluere seg selv? Hvorfor/hvorfor ikke
- I hvilken grad benytter du deg av vurderingskriterier?
 - Når og hvordan presenteres vurderingskriteriene til en gitt vurderingssituasjon for elevene?
 - I hvilken grad føler du at elevene forstår og bruker disse vurderingskriteriene?
 - Er det i noen typer vurderingssituasjoner vurderingskriteriene oppleves som viktigere enn i andre?

Del 5 – Vurdering av drøfting

- Gi informasjon til informanten om at dette dreier seg spesifikt om vurdering av drøfting, men at det settes pris på om de bygger på spørsmål og svar fra forrige del.
- I hvilke situasjoner gir du elevene i oppgave å drøfte? Hvorfor gjøres det slik? Kan du gi eksempler på drøftingsoppgaver du har gitt elevene i samfunnsfag?

- Tenker du at det er noe som er spesielt viktig når du skal vurdere drøfting?
- Er det noen spesielle grep som tas, eller vurderes det likt som andre typer vurderingssituasjoner?
- Syns du drøfting er vanskelig å vurdere? Hvorfor/hvorfor ikke
- Hva vektlegger du når du skal vurdere drøfting? Hvordan vektet du i forhold til hva du tenker at drøfting krever av elevene?
- Har du møtt på noen utfordringer når du har vurdert drøfting? I så fall, hva slags utfordringer var dette?
- Om du har fått opp elever i samfunnsfag Vg1 til eksamen – har du noen gang opplevd at du og sensor har vært uenig i noe som har med drøftingen å gjøre?

Del 6 – Avsluttende spørsmål

- Syns du drøfting er godt nok definert i læreplanverket?
- I hvilken grad føler du at lærere selv kan definere meningsinnholdet i drøfting?
- Ser du noen mulige utfordringer dette kan by på?
- Syns du det burde finnes en felles overordnet definisjon på drøfting?
- Om dere samarbeider i faglag/team på skolen – i hvilken grad føler du at du og de andre samfunnsfaglærerne er enige om hva drøfting innebærer?

Er det noe du ønsker å legge til på noen av spørsmålene jeg har stilt?

Kan jeg ta kontakt med deg om det skulle dukke opp noen flere spørsmål?

Vedlegg 2: Samtykke til deltakelse i masterprosjekt

”Forståelse og vurdering av drøfting i samfunnsfag”

Mitt navn er Maiken Fjeldberg og jeg er masterstudent ved Universitetet i Oslo. Våren 2017 skriver jeg masteroppgave innenfor samfunnsfagdidaktikk. Temaet for denne oppgaven er ”forståelse og vurdering av drøfting i samfunnsfag”. Videre følger litt informasjon om studien og hva din deltakelse vil innebære.

Bakgrunn og formål

Formålet med studien er å undersøke hvordan ferdigheten drøfting forstås og vurderes av samfunnsfagslærere i videregående skole. Prosjektet er en masteroppgave ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning (ILS) ved Universitetet i Oslo.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelse i studien innebærer et intervju. Spørsmålene vil omhandle din forståelse av drøfting og beskrivelse av vurderingsprosesser hvor ferdigheten drøfting står sentralt. Data registeres gjennom lydopptak.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Kun jeg (student) og veileder vil ha tilgang til personopplysninger. For å ivareta konfidensialitet vil personopplysninger og lydopptak lagres adskilt fra øvrige data.

Deltakere vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 1.juni 2017. Personopplysninger og lydopptak vil da slettes.

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.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til deltakelse i studien

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)