

Utforming av muntlige vurderingskriterier i samfunnsfag

*En kvalitativ studie av samfunnsfagslæreres tanker om og
begrunnelser for sin vurderingspraksis*

Kaja Ekeberg Bodin



Masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning
Det utdanningsvitenskapelige fakultetet

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2017

Utforming av muntlige vurderingskriterier i samfunnsfag

*En kvalitativ studie av samfunnsfagslæreres tanker om og
begrunnelser for sin vurderingspraksis*

© Kaja Ekeberg Bodin

2017

Utforming av muntlige vurderingskriterier i samfunnsfag

Kaja Ekeberg Bodin

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

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Formålet med denne masteroppgaven har vært å undersøke hvordan lærebok, to offentlige dokumenter og et utvalg kulturelle og sosiale faktorer påvirker samfunnsfaglæreres utforming av muntlige vurderingskriterier. Oppgaven belyser følgende problemstilling: **Hvilke ressurser og faktorer påvirker samfunnsfaglæreres utforming av muntlige vurderingskriterier, og hvordan begrunner lærere sin vurderingspraksis?** For å undersøke problemstillingen har følgende forskningsspørsmål blitt formulert og anvendt: 1) Hvilke ressurser og faktorer anvender samfunnsfaglærere når de skal utforme muntlige vurderingskriterier? 2) Hvordan blir disse ressursene og faktorene anvendt? 3) Hvordan begrunner samfunnsfaglærere sin ressurs- og faktorbruk?

Studiens empiri består av kvalitative intervjuer med fire samfunnsfaglærere. To jobber på en ungdomsskole og to arbeider ved en videregående skole. I oppgaven kommer det frem at disse fire informantene i liten grad anvender skolens lærebok og Opplæringslovens generelle retningslinjer i sin vurderingspraksis, selv om foreliggende forskning og teori anser dette som nyttige ressurser for samfunnsfaglæreres vurderingsarbeid.

Samtidig anvender informantene noen vurderingspraksiser som de selv ser begrenset nytte av. Blant annet bruker de to ungdomsskolelærerne hverandrevurdering i sin undervisning, selv om de ser noen problematiske sider ved denne vurderingsformen og ikke er pålagt å anvende den. Det virker som at hvilke ressurser og faktorer disse samfunnsfaglærerne bruker når de skal utforme muntlige vurderingskriterier i større grad er påvirket av deres øvrige undervisningspraksis og faglige prioriteringer samt interesser enn av forskning, teori og politiske føringer.

Elevenes faglige nivå ser også ut til å påvirke hva disse lærerne velger å fokusere på i sine vurderingskriterier. For eksempel sier en informant at hun utformer vurderingskriterier som fokuserer mer på de grunnleggende ferdighetene når hun skal vurdere klasser hvor få av elevene ligger på et høyt faglig nivå. Også skolens vurderingskultur påvirker disse fire samfunnsfaglærernes vurderingspraksis. De to ungdomsskolelærerne samarbeider tett med sine kollegaer gjennom skolens tolærersystem. De to samfunnsfaglærerne som arbeider på en videregående skole jobber derimot mer hver for seg, ettersom skolen de er ansatt ved ikke offisielt har utviklet et slikt system for kollegialt samarbeid.

Forord

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært en lang og krevende, men samtidig givende prosess. Mange personer fortjener en takk for sin hjelp og støtte underveis i dette semesteret – jeg ville aldri kommet i mål uten dere!

Først vil jeg takke min veileder, Annelie Ott. Takk for alle gode råd, tips, innspill og tilbakemeldinger om alt fra formaliteter og rekruttering til oppsett og struktur. Jeg setter stor pris på at du har støttet meg hele veien tross tidvis frustrasjon fra min side og for at du aldri mistet troen på meg eller min oppgave.

Min kjære samboer Aaron fortjener også en takk. Takk for at du alltid har tid til å høre på meg og gjør det du kan for at mine dårlige dager skal bli så bra som mulig. Takk for at du i innspurtfasen tok mesteparten av støyten hjemme med middagslaging og langturer med Molly så jeg kunne sitte med mitt på Blindern. Takk for at du er så forståelsesfull og alltid stiller opp for meg når du har mulighet. Jeg er veldig heldig som har deg i livet mitt.

Takk til min fine storesøster Gry for alle treningsøkter og hyggelige pusterom mellom slagene. Mine studievenner må også takkes for alle fine lunsjpauser, mer eller mindre gode kaffekopper, nødvendige lufteturer og for at dere har deltatt i masterboblen sammen med meg. Her stiller Henriette i en særklasse. Tusen takk for all hjelp med studier og livet ellers fra start til slutt dette halvåret, du er så god! Gry og Henriette skal også ha stor takk for at de mot slutten stilte opp og brukte tid på å korrekturlese hele oppgaven.

Til slutt vil jeg takke de fire informantene som har deltatt i mitt forskningsprosjekt. Uten dere ville det ikke blitt noen oppgave. Jeg har lært mye av dere, og dere har til tider både overrasket og utfordret meg. Takk for at dere tok dere tid til å dele deres tanker med meg, det setter jeg veldig stor pris på!

God lesning!

Oslo, 9. Juni 2017.

Innholdsfortegnelse

1. Innledning	1
1.1 Bakgrunn og tema.....	1
1.2 Formål og problemstilling.....	2
1.3 Oppgavens struktur.....	3
2. Teori	4
2.1 Muntlige ferdigheter	5
2.1.1 Muntlighet som en grunnleggende ferdighet	5
2.1.2 Muntlighet i samfunnsfag	6
2.1.3 Ulike forståelser av faglig dyktighet.....	7
2.2 Vurdering.....	8
2.2.1 Hva er vurdering?	8
2.2.2 Formativ og summativ vurdering.....	8
2.2.3 Rettferdig vurdering.....	9
2.2.4 Summativ vurdering av muntlige presentasjoner	11
2.2.5. Faglige og praktiske vurderingskriterier	11
2.2.6 Elevenes rett til deltakelse	12
2.2.7 Egenvurdering og hverandrevurdering	14
2.3 Offentlige dokumenter og lærebok.....	15
2.3.1 Læreplan	15
2.3.2 Opplæringslovens generelle retningslinjer	16
2.3.3 Lærebok	17
2.4. Kulturelle og sosiale faktorerers rolle	18
2.4.1 Utdannelse og yrkeserfaring	18
2.4.2 Kollegialt samarbeid og elevsammensetning.....	20
2.5 Oppsummering av kapitlet	21
3 Metode	23
3.1 Kvalitativ tilnærming	23
3.2 Forskerens forforståelse	24
3.3 Semistrukturerte intervjuer.....	25
3.4 Rekruttering og utvalg	26
3.5 Intervjuguide og pilotintervju	27
3.6 Gjennomføring	27
3.7 Dataanalyse og presentasjon av data	29
3.8 Etikk	31
3.8.1 Meldeskjema, informert samtykke og anonymisering.....	31
3.8.2 Oppbevaring av data	32
3.9 Metodiske betraktninger	32
3.9.1 Overførbarhet.....	33
3.9.2 Validitet og reliabilitet	33
4 Presentasjon av empiri	35
4.1 Erik.....	36
4.2 Mina	37
4.3 Anders	39
4.4. Kim.....	41

5. Diskusjon og analyse.....	43
5.1 Lærernes tanker om faglig dyktighet, rettferdig vurdering og elevenes læringsutbytte.....	44
5.1.1 Hva kjennetegner en faglig dyktig elev?	44
5.1.2 Hva innebærer en rettferdig vurdering?	45
5.1.3 Lærernes tanker om elevenes læringsutbytte av muntlig vurdering	47
5.2 Lærernes bruk av offentlige dokumenter og lærebok.....	49
5.2.1 Lærernes begrunnelser for både faglige og praktiske kriterier	49
5.2.2 Lærernes begrunnelser for bruk av læreplan	51
5.2.3 Lærernes begrunnelser for bruk av Opplæringslovens generelle retningslinjer	52
5.2.4 Lærernes begrunnelser for bruk av lærebok	53
5.3 Lærernes tanker om sosiale og kulturelle faktorerets betydning.....	54
5.3.1 Lærernes tanker om utdannelsens betydning	54
5.3.2 Lærernes tanker om sammenhengen mellom yrkeserfaring og vurderingspraksis	56
5.3.3 Lærernes tanker om kollegialt samarbeid	57
5.3.4 Lærernes syn på elevdeltakelse i vurderingsarbeidet.....	58
5.4. Oppsummering av kapitlet	61
6 Avslutning	64
6.1 Hovedfunn	64
6.2 Videre forskning.....	66
Litteraturliste	67
Vedlegg 1	75
Vedlegg 2	77
Vedlegg 3	80
Vedlegg 4	85

1. Innledning

Dette kapitlet vil først redegjøre for studiens bakgrunn og begrunne hvorfor oppgavens tema er interessant og relevant å undersøke sett i sammenheng med eksisterende forskning og teori. Etter dette følger en presentasjon av formålet med oppgaven og oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Avslutningsvis vil den videre strukturen i oppgaven bli presentert.

1.1 Bakgrunn og tema

Vurdering er et prioritert tema innen skolepolitikken. Særlig formativ vurdering eller vurdering for læring, som diskuteres mer utførlig i kapittel 2, blir det rettet mye oppmerksomhet mot. Et godt eksempel på dette er det omfattende prosjektet *Bedre vurderingspraksis* (2007-2009), som ble gjennomført av Utdanningsdirektoratet (2007, 2009) på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet. Hvilken rolle elevene bør eller skal ha i vurderingsarbeidet blir også hyppig diskutert. Norske elever har ifølge Nasjonalt kompetansemiljø i vurdering (2012) en sterkere etablert juridisk rett til å aktivt delta i sin egen opplæring enn elever i de fleste andre land gjennom blant annet formuleringer i Forskrift til Opplæringsloven (2009) og Opplæringsloven (1998).

Disse juridiske dokumentene fastslår at elevene har rett til å delta i vurderingsarbeidet, at de har krav på å få underveis- og sluttvurdering og at de har rett til å vite hva som inngår i vurderingen av deres kompetanse. Hvordan vurderingene skal planlegges og gjennomføres er imidlertid mer opp til hver enkelt skole. Her kommer læreres rolle i vurderingsarbeidet inn. Denne oppgaven undersøker en del av planleggingsaspektet ved vurdering, ettersom den ser på hvordan samfunnsfaglærere går frem når de skal utforme muntlige vurderingskriterier og hvordan de begrunner sin vurderingspraksis. Dette er viktig å undersøke for å få frem hvilke faktorer og ressurser samfunnsfaglærere mener påvirker deres kriterieutforming og belyse hvordan de pedagogisk og didaktisk reflekterer rundt disse ressursenes og faktorenes betydning for sitt vurderingsarbeid.

I den gjeldende læreplanen Læreplanverket (LK06) utgjør muntlige ferdigheter sammen med skrivning, lesing, regning og digitale ferdigheter de fem grunnleggende ferdighetene elever

skal arbeide med i alle fag (Utdanningsdirektoratet, 2012). Disse ferdighetene anses som ”grunnleggende forutsetninger for læring og utvikling i skole, arbeid og samfunnsliv” (Utdanningsdirektoratet, 2012, s. 2) og ”en forutsetning for at eleven skal kunne vise sin kompetanse” (Utdanningsdirektoratet, 2012, s. 2). De muntlige ferdighetene anses blant annet som essensielle for å kunne dele kunnskap og utforske faglige problemstillinger i samhandling med andre (Utdanningsdirektoratet, 2012). Hver enkelt læreplan har en egen beskrivelse av hvordan muntlighet og de andre grunnleggende ferdighetene kan bidra til å utvikle elevenes kompetanse i faget, og de er i tillegg inkorporert i læreplanenes kompetansemål.

Vurdering er et viktig tema fordi det får mye skolepolitisk oppmerksomhet og påvirker lærernes praksis. I tillegg påvirker vurdering elevenes læring og hva de oppfatter som viktig i skolefagene (Hinett & Knight, 1996, referert i Orsmond, Merry & Reiling, 2000, s. 24). Muntlighet er på sin side viktig fordi det er en grunnleggende ferdighet og anses som en forutsetning for livslang læring og utvikling og essensielt for å gjøre elevene i stand til å kunne vise sin kompetanse. Disse to temaene møtes i min problemstilling. Jeg har valgt å undersøke hvordan samfunnsfaglærere går frem når de skal utforme muntlige vurderingskriterier fordi det foreligger lite forskning på og empiri om dette. Denne studien kan være nyttig for samfunnsfaglærere som vil diskutere sin vurderingspraksis med andre samfunnsfaglærere. Oppgaven kan også være nyttig for andre faglærere og lærer- og lektorstudenter som vil orientere seg om ulike ressurser og faktorer de kan anvende når de selv skal utforme muntlige vurderingskriterier.

1.2 Formål og problemstilling

Formålet med denne masteroppgaven er å undersøke hvordan ulike ressurser og faktorer påvirker hvordan samfunnsfaglærere går frem når de skal utvikle muntlige kriterier og hvordan de begrunner sin praksis. Oppgaven belyser følgende problemstilling: **Hvilke ressurser og faktorer påvirker samfunnsfaglæreres utforming av muntlige vurderingskriterier, og hvordan begrunner lærere sin vurderingspraksis?** Denne problemstillingen rommer både muligheten til å undersøke hvordan ulike faktorer kan påvirke hvordan lærerne arbeider når de skal utforme muntlige vurderingskriterier, hvilke

ressurser de velger å anvende og hvordan de begrunner sine valg. For å gi studien en retning har følgende tre forskningsspørsmål blitt utformet og anvendt i denne studien:

- 1) Hvilke ressurser og faktorer anvender samfunnsfaglærere når de skal utforme muntlige vurderingskriterier?
- 2) Hvordan blir disse ressursene og faktorene anvendt?
- 3) Hvordan begrunner samfunnsfaglærere sin ressurs- og faktorbruk?

Disse forskningsspørsmålene ble delvis utarbeidet for å få en oversikt over ulike ressurser og faktorer som kan påvirke læreres vurderingsarbeid. Ressursene og faktorene som undersøkes i denne oppgaven ble valgt på bakgrunn av foreliggende forskning og teori om vurdering og to offentlige dokumenter som diskuterer og/eller veileder skolenes vurderingspraksis. Samtidig var disse forskningsspørsmålene nyttige å forholde seg til når intervjuguiden skulle utformes og når transkripsjonene av intervjuene skulle analyseres. De har dermed på samme måte som problemstillingen påvirket de ulike stadiene i forskningsprosessen.

1.3 Oppgavens struktur

Kapittel 2 presenterer teoretiske perspektiver tilknyttet ulike forståelser av vurdering og muntlighet og foreliggende teori på og forskning om hvordan to offentlige dokumenter, skolens lærebok og et utvalg sosiale og kulturelle faktorer kan påvirke samfunnsfaglæreres vurderingspraksis. I kapittel 3 presenteres og diskuteres valg av metode samt etiske og metodiske betraktninger som har vært relevante for denne studien. Hovedtrekkene i empirien presenteres i kapittel 4, for deretter å diskuteres og analyseres i kapittel 5. Avslutningsvis vil kapittel 6 oppsummere de viktigste funnene i oppgaven og komme med noen forslag til og tanker om videre forskning på feltet.

2. Teori

Vurdering er et sentralt tema i dagens norske skole, og blant annet hvilken rolle elevene skal eller bør ha i vurderingsarbeidet blir hyppig diskutert. Opplæringslovens § 1-1 (1998) fastslår at elevene har rett til å delta i vurderingsarbeidet på ulike måter, og Opplæringslovens generelle retningslinjer for vurdering utdyper denne retten ved å nevne at elever har krav på underveis- og sluttvurdering og rett til å vite hva som inngår i vurderingen av deres kompetanse (Forskrift til Opplæringsloven, 2009). Samtidig tydeliggjøres det i disse retningslinjene at læreplanens kompetansemål skal utgjøre vurderingsgrunnlaget (Forskrift til Opplæringsloven, 2009). Elevene har dermed rett til å vite hvilke kriterier som skal anvendes i forkant av vurderingen, og disse vurderingskriteriene må være knyttet til et eller flere av læreplanens kompetansemål.

Oppgavens hensikt er å undersøke hvordan samfunnsfaglærere går frem når de skal utforme muntlige vurderingskriterier og hvordan de begrunner sin vurderingspraksis. I delkapittel 1 vil den grunnleggende ferdigheten muntlighet diskuteres og ulike didaktiske refleksjoner om hva faglig dyktighet kan sies å innebære for elever i samfunnsfag undersøkes. Delkapittel 2 vil redegjøre for begrepene vurdering og formativ og summativ vurdering, forståelser av hva rettferdig vurdering kan innebære og hvordan muntlige presentasjoner kan vurderes. Det vil videre diskuteres hvorfor både faglige og praktiske kriterier bør utvikles i samfunnsfag, hva elevenes rett til å delta i vurderingsarbeidet kan innebære i praksis og hvordan egen- og hverandrevurdering kan brukes for å sikre denne retten. Deretter vil hvordan bruk av to offentlige dokumenter og skolens lærebok kan påvirke læreres utforming av muntlige vurderingskriterier presenteres og diskuteres i delkapittel 3. De offentlige dokumentene som inngår i denne oppgaven er læreplan og Opplæringslovens generelle retningslinjer. Avslutningsvis vil delkapittel 4 presentere og diskutere noen sosiale og kulturelle faktorer som kan påvirke læreres utforming av muntlige vurderingskriterier. De kulturelle faktorene som inngår i denne oppgaven er lærerens utdanning og yrkeserfaring, mens kollegialt samarbeid og elevinkludering i vurderingsarbeidet utgjør de sosiale faktorene som diskuteres i denne oppgaven.

2.1 Muntlige ferdigheter

2.1.1 Muntlighet som en grunnleggende ferdighet

Som diskutert i innledningen utgjør muntlighet en av de fem grunnleggende ferdighetene i LK06 som elevene skal arbeide med i alle fag (Utdanningsdirektoratet, 2012). I innledningen ble det nevnt at disse ferdighetene anses som ”grunnleggende forutsetninger for læring og utvikling” (Utdanningsdirektoratet, 2012, s. 5), viktige redskaper for læring og ”en forutsetning for at eleven skal kunne vise sin kompetanse” (Utdanningsdirektoratet, 2012, s. 5). Det kom også frem at muntlige ferdigheter vurderes som essensielle for å kunne dele kunnskap med og utforske faglige problemstillinger sammen med andre (Utdanningsdirektoratet, 2012). Muntlige ferdigheter innebærer både evnen til å kunne kommunisere selv og evnen til å høre på og gi respons til andre. Når det gjelder evnen til å kommunisere selv fremheves blant annet å være bevisst på hvem som er mottaker av kommunikasjonen. Dette ferdighetsområdet innebærer også evnen til å uttrykke egne og andres meninger, drøfte problemstillinger og strukturere budskapet på en måte som er tilpasset mottakerne. Evnen til å lytte til og gi respons på andres innspill plasseres innenfor ferdighetsområdet ”Reflektere og vurdere”, mens ferdighetsområdet ”forstå og vurdere” blant annet innebærer å kunne tolke og vurdere muntlige tekster (Utdanningsdirektoratet, 2012, s. 8).

I tillegg til disse mer generelle definisjonene i rammeverket for grunnleggende ferdigheter er det utarbeidet en egen beskrivelse i hver læreplan om hvordan de grunnleggende ferdighetene kan bidra til å utvikle elevenes kompetanse i faget. For samfunnsfaget fremheves det blant annet at muntlige ferdigheter ”blir oppøvde i ein prosess som begynner med refererende ytringar, ofte av personleg karakter, og blir utvikla til fagrelevante og fagspesifikke tankerekkje med aukande grad av argumentasjon, drøfting og presis bruk av fagomgrep” (Utdanningsdirektoratet, 2013 s. 5). I tillegg legges det vekt på at ”forståing for ulike syn, evne til perspektivtaking og evne til å uttrykkje usemje sakleg og med vørndnad for andre oppfatningar” også må forstås som en del av de muntlige ferdighetene i samfunnsfag (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 5). Dessuten er de grunnleggende ferdighetene på ulike måter inkorporert i læreplanenes kompetansemål. For eksempel er et av kompetansemålene innen hovedområdet Utforskeren for elever etter tiende årstrinn i samfunnsfag at de skal kunne ”formulere spørsmål om forhold i samfunnet, planleggje og gjennomføre ei

undersøking og drøfte funn og resultat munnleg og skriftleg” (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 9). Dette kompetansemålet fokuserer på to av de fem grunnleggende ferdighetene gjennom at både muntlighet og skriving er inkludert i formuleringen.

2.1.2 Muntlighet i samfunnsfag

I samfunnsfag knyttes muntlighet og de andre grunnleggende ferdighetene opp mot mer fagspesifikke ferdigheter gjennom tilstedeværelsen av verb som fortelle, sammenlikne, diskutere, vurdere og drøfte i læreplanenes kompetansemål (Langø, 2015).

Utdanningsdirektoratet (2013) mener at spesielt hovedområdet Utforskeren har ansvar for å demonstrere hva grunnleggende ferdigheter i samfunnskunnskap innebærer (referert i Langø, 2015, s. 143). Etersom drøfting kan forstås på ulike måter blir det opp til lærerens å avgjøre hvordan elevene skal arbeide med drøfting ut fra hvilken forståelse han eller hun identifiserer seg mest med. Samfunnsfagslærerne Langø (2015) intervjuet forstår drøfting som blant annet evnen til ”å presentere argumenter fra flere sider og sette disse argumentene opp mot hverandre” (s. 149), og dette beskrives av hennes informanter som ”å sammenlikne, flette sammen eller se sammenhenger” (Langø, 2015, s. 149). To av hennes informanter mener at drøfting kan gjøres både skriftlig og muntlig, og disse samfunnsfagslærerne stiller krav til at presentasjoner skal ha en tydelig struktur og anvende fagbegreper og fagstoff (Langø, 2015). Dette synspunktet er i tråd med læreplanene for samfunnskunnskap, hvor drøfting forstås som ”både en skriftlig og en muntlig ferdighet, og noe en skal kunne gjøre sammen med andre” (Langø, 2015, s. 155).

Hvordan ferdigheten drøfting forstås får konsekvenser for vurderingen (Langø, 2015), fordi denne forståelsen påvirker hva en lærer leter etter når det skal vurderes i hvilken grad en elev har klart å drøfte og på hvilket nivå denne elevens drøftingsferdighet er. Når det gjelder muntlige presentasjoner i samfunnsfag vil vurderingen undersøke i hvilken grad elevene klarer å formidle fagstoffet, hvorvidt fagstoffet er egnet til å belyse spørsmålet eller problemstillingen som var utgangspunktet for presentasjonen og i hvilken grad presentasjonsformen er tilpasset publikum, som hovedsakelig vil være medelever i klassen (Koritzinsky, 2014). Koritzinsky (2014) anbefaler å be elevene lage en skriftlig oversikt på for eksempel PowerPoint for å gjøre fagstoffet mer tilgjengelig for medelevene og for å gjøre det lettere for eleven som presenterer å snakke på en friere og mer muntlig måte.

2.1.3 Ulike forståelser av faglig dyktighet

Det som vurderes i skolesammenheng er elevens faglige dyktighet eller elevens faglige kompetanse, som kan forstås som en kombinasjon av kunnskaper, ferdigheter og holdninger (Thronsen, Hopfenbeck, Lie & Dale, 2009). Etter denne forståelsen vil elever øke sin faglige dyktighet eller kompetanse dersom de videreutvikler sine kunnskaper, sine ferdigheter og/eller sine holdninger. Eksempelvis kan videreutvikling av kunnskaper handle om at en elev går fra å vite hva et begrep betyr til å kunne komme med eksempler som illustrerer begrepet (Børhaug, 2015). Ferdigheter bør etter Børhaugs (2015) syn forstås som både praktiske og faglige, fordi ferdigheter er kognitive og angår hva man kan skal kunne ”gjera med og bruka faget til” (s. 163). Samfunnsfaget har en høy ambisjon om å danne visse holdninger hos elevene blant annet gjennom kompetansemålet ”Drøfte årsakar til at fordommar, rasisme og diskriminering oppstår, og kva tiltak som kan motverke dette” som inngår i læreplanen for Vg1/Vg2 (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 11). En tilnærming til holdningsarbeid kan være bruk av dialog og refleksjon i undervisningen, og en videreutvikling av holdninger vil innebære at elevene i større grad kan tolke sine egne holdninger på en reflektert måte og begrunne dem ved å henvise til kunnskap og/eller overordnede etiske prinsipper som demokrati og toleranse (Børhaug, 2015).

Ifølge Børhaug (2015) bør vurdering i samfunnsfag være knyttet til det faglige, det teoretiske og det normative. En normativ vurdering undersøker i hvilken grad et fenomen eller en egenskap kan vurderes som bra og ønskelig (Børhaug, 2015). Normative vurderinger er viktige i samfunnsfaget fordi samfunnsfaget skal ”bidra til at elevane skal bli kritiske, samfunnsengasjerte deltakarar på ulike areaner” (Børhaug, Fenner & Aase, 2005; Tønnesen & Tønnesen, 2007, referert i Børhaug, 2015, s. 163). Normative vurderinger kan gjøres på bakgrunn av elevenes personlige meninger eller i tilknytning til mer overordnede verdier og prinsipper i samfunnet som blant annet demokrati og likestilling (Børhaug & Christophersen, 2012). Innen normative vurderinger finnes det dermed et spenn mellom to ulike hensyn. På den ene siden skal elevene slutte opp om viktige verdier og prinsipper i samfunnet og identifisere seg med disse. Hensikten med dette er å bidra til å skape et minimum av fellesskap i samfunnet sett som en helhet. På den andre siden skal elevene bli selvstendige og tilegne seg en kritisk vurderingsevne og tankegang. Dette skal blant annet bidra til at elevene blir i stand til å ta selvstendige valg. Konflikter kan imidlertid oppstå dersom elevenes

kritiske tenkning gjør at de stiller spørsmålstegn ved og tar avstand fra de prinsippene og verdiene som anses som kjernen i og viktige for det norske samfunnet.

2.2 Vurdering

2.2.1 Hva er vurdering?

Vurdering beskrives av William (2010) som ”the bridge between teaching and learning” (s. 137). Forstås vurdering som en kobling mellom det læreren lærer bort og det elevene faktisk lærer blir det ifølge William (2010) viktigst å undersøke vurderingens innhold og hvordan lærere og elever anvender den informasjonen som vurderingen gir. Hvor hyppig lærere gjennomfører vurderinger vil etter denne forståelsen være av mindre betydning, slik at man kan si at William (2010) gjennom sin beskrivelse av vurdering mener at kvaliteten på vurderingen er av større betydning enn hvor mange vurderinger som gjennomføres.

2.2.2 Formativ og summativ vurdering

Summativ læring uttrykker en elevs sluttkompetanse etter endt undervisning i et fag eller fagområde (Thronsen et al., 2009). Fordi denne kompetansen ofte uttrykkes i form av en karakter vil det å sette karakter på en muntlig presentasjon være et eksempel på summativ vurdering. Black og William (2009) forstår formativ vurdering som vurdering som kan bistå elevene i sitt videre skolearbeid. Formativ vurdering fokuserer på hva eleven kan arbeide med videre og har et prospektivt syn rettet mot fremtidig utvikling (William, 2010). Summativ vurdering har på sin side et retrospektivt syn og fokuserer på hva eleven allerede har oppnådd (William, 2010). Samtidig advarer Thronsen et al. (2009) mot en et unødvendig strengt skille mellom summativ og formativ læring, fordi disse vurderingsformene ofte overlapper i praksis. Blant annet gir mange lærere sine elever en muntlig eller skriftlig tilbakemelding i tillegg til en karakter. Vurderinger kan dermed være formative, summative eller en kombinasjon. Det blir derfor viktig å redegjøre for disse begrepene for å gjøre det mulig å diskutere om en vurdering har formativ, summativ eller kombinert hensikt og hvordan denne hensikten kan påvirke vurderingsarbeidet.

Dersom vurderinger skal være formative og bidra til elevenes videre utvikling er det viktig at elevene forstår vurderingene de får. I tillegg er det viktig at elevene får anledning til å vurdere både seg selv og andre. Dermed vil både egenvurdering og hverandrevurdering, som diskuteres nærmere i delkapittel 2.2.7, anses som formative vurderingsformer. Når det gjelder formativ vurdering er samfunnsfagslærere ifølge Rognaldsen (2010) splittet: mens noen lærere opplever at det er uoverkommelig å opprettholde den tette elevoppfølgingen formativ vurdering legger opp til, anser andre lærere det som en mulighet til å utfordre elevene og øke læringstrykket i undervisningen. Læreres vurderingssyn vil som nevnt påvirke hvordan de gjennomfører vurderinger i praksis (Rognaldsen, 2010). Det kan eksempelvis tenkes at lærere som mener formativ vurdering er et uoppnåelig ideal i større grad vurderer sine elever summativt. Hvordan læreren vurderer elevene kan i neste instans påvirke hva elevene oppfatter som hensikten med vurderingen: å kartlegge hva de bør arbeide med videre i tråd med formativ vurdering, eller å fastslå hvilken sluttkompetanse de har i tråd med summativ vurdering.

2.2.3 Rettferdig vurdering

Med hensyn til temaet vurdering er økt kunnskap om hvordan rettferdige vurderingspraksiser kan innføres i klasserommet noe lærere ettersøker (DeLuca, Valiquette, Coombs, LaPointe-McEwan & Luhanga, 2016). I perioden 2007-2009 gjennomførte Utdanningsdirektoratet (2007, 2009) prosjektet *Bedre vurderingspraksis* på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet, og i prosjektets sluttrapport diskuteres blant annet ulike aspekter ved rettferdig vurdering generelt. Først og fremst fremheves det at vurderingen kun skal baseres på kompetansemålene og at andre hensyn som eksempelvis innsats ikke skal inngå i vurderingsgrunnlaget. Rettferdig vurdering kan dermed kjennetegnes ved at ulike skoler stiller samme krav til de ulike karakterene og at vurderingene er basert på samme grunnlag (Utdanningsdirektoratet, 2007). Det fremheves også at alle elever må få tilbakemeldinger tilpasset sitt læringsbehov for å gi hver enkelt elev muligheten til å nå høyest mulig måloppnåelse ut fra sine forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2007). Dette siste poenget mener Utdanningsdirektoratet (2007) viser at vurdering er en viktig del av skolens undervisning når det gjelder å ivareta prinsippet om tilpasset opplæring.

Rettførdig vurdering kan diskuteres med utgangspunkt i den praksisen som faktisk gjennomføres, og Utdanningsdirektoratet (2008) snakker i denne sammenhengen om et fokus på å utvikle en felles vurderingskultur som omfatter ”hvordan skolen oppfatter og praktiserer vurdering, hva som vurderes, hvem vurderingen får konsekvenser for og hvordan skolen bruker resultatene” (s. 7). Blant annet omfatter vurderingskulturen hvorvidt lærerne snakker med elevene om kompetansemål og kriterier, hvordan elevene inkluderes i vurderingsarbeidet, hvorvidt lærerne bruker varierte vurderingsformer og justerer undervisningen for å ivareta elevenes faglige behov og i hvilken grad lærerne samarbeider med andre lærere om vurdering (Utdanningsdirektoratet, 2008, s. 8). Fry (1990) påpeker at en vurdering aldri kan undersøke alle aspekter ved en elevs evner eller kunnskaper, men at vurderingene sett som en helhet må være egnet til å måle elevens samlede kompetanse. Ved å bruke varierte vurderingsformer øker sannsynligheten for å kunne avgjøre om elevene har den kunnskapen man leter etter, fordi ulike vurderingsformer tilbyr elevene ulike måter å uttrykke seg på.

For å kunne oppnå en rettførdig vurdering mener Utdanningsdirektoratet (2008) blant annet at skolene må utvikle et tolkningsfellesskap rundt vurdering og at både lærere og elever må bli mer bevisste på hva vurderingsgrunnlaget er. For å oppnå et slikt tolkningsfellesskap er det viktig å tilrettelegge for at skolene kan prioritere ”veiledning, praktisering og samarbeid på lokalt nivå” (Utdanningsdirektoratet, 2010a, s. 19). Målet er dermed å utvikle en vurderingskultur som favner bredere enn enkeltskoler, ettersom det fremheves at samarbeidet bør innebære at flere skoler kan komme med innspill til hvordan vurderingen bør gjennomføres for å oppfattes som rettførdig. Kollegialt samarbeid innenfor og på tvers av skoler vil diskuteres nærmere i delkapittel 2.4.2.

For elever er rettførdig vurdering blant annet knyttet til at de vet hvilke kriterier de vurderes etter og at kun disse kriteriene utgjør vurderingsgrunnlaget. Får de tilbakemeldinger og/eller karakterer som vektlegger andre momenter enn de som fremgår av vurderingskriteriene vil dette oppleves som at skjulte kriterier inngår i lærerens vurderingsarbeid, noe som kan føre til at elevene får lite tillit til vurderingsprosessen (Sambell & McDowell, 1998). Elever fremhever at det er viktig at læreren forklarer og gir dem muligheten til å diskutere kriteriene, og de ønsker også eksempler eller modelltekster som de kan sammenlikne med vurderingskriteriene i dialog med læreren og hverandre (O’Donovan, Price & Rust, 2001).

2.2.4 Summativ vurdering av muntlige presentasjoner

Muntlig vurdering i samfunnsfag fokuserer på hvordan eleven muntlig presenterer og behersker det aktuelle faginnholdet (Joughin, 1998). Fordi muntlige vurderingsformer åpner opp for at lærer eller medelever kan stille oppfølgende spørsmål er de godt egnet til å undersøke hva eleven forstår (Habeshaw, Gibbs & Habeshaw, 1993; Lunz & Stahl, 1993). Denne muligheten til å undersøke elevens begrunnelser og kunnskap (Lunz & Stahl, 1993) fremheves ofte som en av de største fordelene med muntlig vurdering (Brown & Knight, 1994). Ofte består denne samhandlingen mellom eleven og tilhørerne av at eleven gjennomfører en presentasjon som tilhørerne deretter stiller spørsmål til (Mandeville & Menchaca, 1994; Rogers & Stemkoski, 1995).

Samtidig er samhandlingsaspektet ved muntlige vurderinger også en kilde til utfordringer. Fordi hva som er effektiv kommunikasjon påvirkes av konteksten, blant annet hvem man kommuniserer til og hvordan budskapet oppfattes, vil det være flere mulige og like gode måter å løse oppgaven på (Morreale, Backlund, Hay & Moore, 2011). Setter læreren som et krav at elevene skal tilpasse sine presentasjoner til medelevene kan dette kriteriet med andre ord tolkes og løses på ulike vis. Derfor blir det vanskelig for læreren å komme med en konkret forklaring på hvordan tilpasningen kan gjøres, samtidig som det blir utfordrende å begrunne i hvilken grad en elev har lyktes med å nå dette kriteriet og hvorfor. Struktur er en annen sentral dimensjon ved muntlig vurdering. Flere studier anser struktur som en forutsetning for å kunne oppnå en mer pålitelig og stabil muntlig vurderingspraksis (Yang & Laube, 1983; Muzzin & Hart, 1985). Presentasjoner har ofte en mer åpen struktur, som innebærer at elevene får mye frihet når det gjelder hvordan stoffet skal presenteres (Dressel, 1991) og at sekvensen hvor elevene stilles spørsmål er preget av dialog fremfor en enveis samtale (Joughin, 1998).

2.2.5. Faglige og praktiske vurderingskriterier

Når lærere bruker vurderingskriterier leter de oftere etter bevis for sine påstander, de vurderer i mindre grad på bakgrunn av egne erfaringer og vurderer i større grad vurderingsprosessen underveis og i etterkant (Schaaf, Baartman & Prins, 2012). Samtidig gjør vurderingskriterier det lettere for lærere å identifisere hva de skal se etter under vurderingen, og bruk av vurderingskriterier kan bidra til å skape et tolkningsfellesskap om vurdering som inkluderer

elever og andre lærere (Reckase 1995; Shapley & Bush 1999). Dette er imidlertid avhengig av at de som inngår i tolkningsfellesskapet tolker kriteriene på samme måte og tillegger de ulike kriteriene samme vekt eller betydning i vurderingen (Schaaf et al., 2012).

Når det gjelder samfunnsfaget påpeker Børhaug (2015) at ferdighetene som vurderes må forstås som både praktiske og faglige. Med andre ord bør kriterier søke å si noe om en kombinasjon av både fagkunnskaper og praktiske ferdigheter. Mens kriterier beskriver hva som kreves av en konkret oppgave eller et konkret arbeid (Dahl, 2011), kan kjennetegn på måloppnåelse forstås som ”graderte beskrivelser av hva som kjennetegner kompetanse på ulike nivå sett i lys av mål/kompetansemål” (Dahl, 2011, s. 18). Praktiske ferdigheter knyttet til muntlige presentasjoner vil ofte handle om hvordan eleven behersker muntlighet og hvordan budskapet kommuniseres. Blant annet er det ofte hensiktsmessig å utforme kriterier som handler om at eleven har tydelig uttale og et passende snakketempo, fordi dette øker sannsynligheten for at det eleven sier blir forstått av læreren og medelevene (Gelula, 1997; Kormos & Dénes, 2004). I tillegg er det vanlig å sette opp kriterier knyttet til i hvilken grad presentasjonen er tilpasset publikum når det gjelder hvilke hjelpemidler som anvendes og hvordan (Jensen & Harris, 1999). Mange lærere inkluderer også vurderingskriterier knyttet til hvor lang presentasjonen skal være og/eller hvor mye tid som skal brukes på presentasjonens innledning, hoveddel og avslutning (Aryadoust, 2015).

2.2.6 Elevenes rett til deltakelse

Opplæringsloven (1998) fastslår flere steder at elever har rett til å delta aktivt i sin egen opplæring. Eksempelvis heter det i § 1-1 at elevene har ”rett til medverknad”, mens § 2-3 slår fast at elever i grunnskolen ”skal vere aktivt med i opplæringa”. Den samme ordlyden gjentas i § 3-4, som gjelder elever på videregående skole og i videregående opplæring. Elever har med andre ord både en rettighet knyttet til medvirkning og en plikt til å delta aktivt i sin egen opplæring. Den aktive deltakelsen i opplæringen omfatter også vurdering. Aktiv deltakelse i vurdering kan blant annet innebære at elevene deltar i utformingen av vurderingskriterier eller diskuterer med læreren hvilke vurderingsformer som skal eller bør benyttes, og Koritzisky (2014) mener det er spesielt viktig å sikre at elever på de høyere klassetrinnene får denne muligheten. Dette er overens med Utdanningsdirektoratets (2010b) syn på vurdering, som innebærer at både læreren og elevene skal kunne bidra med foringer for hvordan opplæringen skal vurderes. Det kan også sees i en sammenheng med Throndsen et al. (2009),

som anbefaler at elevene må få en større og mer forpliktende rolle i vurderingsarbeidet dersom vurderingspraksisen skal videreutvikles på en hensiktsmessig måte.

Noen lærere opplever at elevene bidrar med overflatiske kriterier som ikke er i tråd med verken de aktuelle kompetansemålene eller målet om at elevene skal få økt læringsutbytte av å gjennomføre vurderingen (Harris & Brown, 2009). Samtidig er denne praksisen hensiktsmessig for lærerne, ettersom det å la elevene delta i arbeidet med å utvikle vurderingskriterier kan gi dem økt kunnskap om hvilken kompetanse elevene innehar og hvordan de har utviklet seg faglig over tid (Flutter & Ruddock, 2006, referert i Engh, 2007, s. 110). Slike vurderingspraksiser gjør det dermed lettere for læreren å differensiere undervisningen, fordi de gir kunnskap om hva hver enkelt elev trenger å arbeide med videre i faget (Brevik & Blikstad-Balas, 2014). For å hjelpe elevene med sin videre progresjon i faget er det nødvendig å uforme og anvende vurderingskriterier (Koritzinsky, 2014), og dersom veiledningen som gis skal bidra til ”å fremme bedre og mer læring” hos elevene (Koritzinsky, 2014, s. 260, utheving i original) må tilbakemeldingene være konstruktive, basert på vurderingskriterier og knyttet til elevenes faglige prestasjon (Brevik & Blikstad-Balas, 2014).

Den lovfestede retten til aktiv deltakelse er imidlertid hovedsakelig gjennomført fordi dette er hensiktsmessig for elevene selv. Både Engh (2014) og Smith (2009) fremhever at elevene får et større læringsutbytte av vurderingen dersom de deltar aktivt i vurderingsarbeidet. Dette henger blant annet sammen med at de får en sterkere følelse av eierskap til vurderingen (Heckmann, 2014) og en bedre forståelse av hva vurderingskriteriene betyr (Langan et al., 2005). Samtidig påpeker Utdanningsdirektoratet (2010a) at vurdering gir best læringsutbytte når elevene vet hvilke læringsmål de arbeider mot og hvilke kriterier de vurderes etter. I tillegg nevner Hattie (2009, referert i Heckmann, 2014, s. 18) at elevenes læringsutbytte øker når de vet hvordan de må arbeide og hva de må arbeide med for å nå sine læringsmål. Ved å la elevene delta i vurderingsarbeidet kan også elevenes metakognitive refleksjoner knyttet til eget arbeid styrkes (Rivers, 2001), og deres autonomi som lærende kan underbygges i større grad (Stallings & Tascione, 1996; Hart, 1999; Paris & Paris, 2001). De fleste eksisterende studier om egenvurdering er basert på vurderingskriterier som kun er utformet av læreren (Andrade & Du, 2007), mens et mindretall av disse studiene er basert på vurderingskriterier som er utformet av både læreren og elevene (Stallings & Tascione, 1996; Dochy & McDowell, 1997).

2.2.7 Egenvurdering og hverandrevurdering

I tillegg til å la elevene delta i arbeidet med å utforme vurderingskriterier kan aktiv deltakelse i vurderingsarbeidet sikres gjennom bruk av egen- og hverandrevurdering. Innen foreliggende teori og forskning om vurdering er det disse tre måtene å inkludere elevene i vurderingsarbeidet på som hyppigst blir diskutert og utforsket (O'Donovan et al., 2001; Aryadoust, 2015; Langan et al., 2015).

I Forskrift til Opplæringsloven § 3-12 (2009) anses egenvurdering som en del av elevenes underveisvurdering. Egenvurdering skal omfatte vurdering av eget arbeid, egen faglig utvikling og egen kompetanse, og hensikten er å bidra til at elevene får ”et bevisst og reflektert forhold til egen læring” og mer kunnskap om hvilke krav som stilles til arbeidet de gjør (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 2). Egenvurdering er egnet til å hjelpe elevene med å regulere og få kontroll over sin fremtidige læring (Tan, 2007). Egenvurdering kan også føre til at elever tar mer ansvar for sin egen læring, og hjelper dem dessuten med å utvikle og anvende metakognitive strategier for å reflektere over sin egen læring (Broadfoot, 2000). Disse effektene av egenvurdering kan bidra til at elevene får mer motivasjon for å lære og øke deres faglige engasjement (Kusnic & Finley, 1993; Broadfoot, 2000). Imidlertid opplever mange lærere at det å inkludere elevene i vurderingsprosessen er krevende og noe de mangler ferdigheter i (DeLuca et al., 2016).

Hverandrevurdering handler ofte om at elever gir hverandre tilbakemeldinger på arbeid som allerede er fullført. Kunnskapsdepartementet (2015) mener at dersom elevene skal få et læringsutbytte av hverandrevurdering må tilbakemeldingene gis med utgangspunkt i tydelige og faglig fokuserte kriterier. Dette skal sikre at vurderingen som gis blir mest mulig objektiv ved at den ikke basert på ”den enkelte elevs subjektive holdninger og følelser” (Heckmann, 2014, s. 41). I motsetning til egenvurdering er ikke hverandrevurdering satt som et krav i Opplæringslovens forskrift (Kunnskapsdepartementet, 2015). Hensikten med hverandrevurdering er å gjøre elevene til læringsressurser for hverandre, samtidig som det å gi andre elever faglige tilbakemeldinger kan bidra til at elevene får bedre innsikt i egen læring og eget arbeid (Kunnskapsdepartementet, 2015). Dahl (2011) påpeker at læreren må modellere hverandrevurdering for elevene i praksis dersom elevene skal få et læringsutbytte av denne vurderingsformen. Når elever involveres i hverandrevurdering av muntlige presentasjoner får de et større læringsutbytte av presentasjonene ved at de følger med i større

grad og reflekterer mer over presentasjonenes innhold (Stefani, 1994). I noen tilfeller kan hverandrevurdering være personavhengig (Heckmann, 2014), eksempelvis fant Langan et al. (2005) at elevene de undersøkte vurderte elever fra samme skole mindre strengt enn elever fra andre skoler. Overført til en klasseromskontekst kan dette muligens innebære at elever vurderer medelever de ikke kjenner godt strengere enn medelever de kjenner godt. Imidlertid fant Meer og Chapman (2014) motsatt at elevene de undersøkte generelt sett vurderte sine medelever strengere enn læreren.

Også når det gjelder egenvurdering har Cowan (1988) funnet forskjeller mellom hvordan læreren vurderer elever og hvordan elever vurderer seg selv når det gjelder hvor bra de har løst et arbeid og hvorfor. Eksempelvis vurderer elever seg selv på en overdrevent positiv måte når egenvurderingen er summativ og påvirker karakteren på et arbeid (Andrade & Du, 2007). Samtidig hender det som nevnt også at elever vurderer seg selv strengere enn læreren (Meer & Chapman, 2014). Elever har videre en tendens til å vurdere både innsatsen og det ferdige produktet, selv om det kun er produktet som skal vurderes (Utdanningsdirektoratet, 2008; Meer & Chapman, 2014). Langan et al. (2005) argumenterer på bakgrunn av dette for at egenvurdering og hverandrevurdering bør brukes på formative og ikke summative måter. For å vurdere om disse vurderingsformene er formativt hensiktsmessige bør man undersøke om elevene lærer noe nytt av å arbeide med dem, fremfor å fokusere på hvor likt læreren og elevene vurderer eller hvor flinke elevene er til å vurdere med utgangspunkt i kriterier (Orsmond, Merry & Reiling, 1997).

2.3 Offentlige dokumenter og lærebok

2.3.1 Læreplan

Læreplanene i samfunnsfag for ungdomsskolen og for Vg1/Vg2 har ikke egne avsnitt om vurdering (Koritzinsky, 2014). Det at et slikt fagspesifikt fokus på hva vurdering i samfunnsfag innebærer og hvordan det skal gjennomføres ikke foreligger er ifølge Koritzinsky (2014) ”en alvorlig fagdidaktisk mangel ved planene” (s. 261). Børhaug (2015) forstår læreplaner som autoritative tekster lærere må forholde seg til når de skal legge opp sin undervisning. Innenfor rammen av læreplanen har lærere imidlertid mye frihet når det gjelder hvordan undervisningen skal legges opp og hvilke vurderingsformer som skal vektlegges. Lærere som i utgangspunktet er kritiske til hvorvidt formativ vurdering er gjennomførbart i

praksis (Børhaug, 2015) har dermed som nevnt anledning til å i større grad prioritere summative vurderingsformer. Summativ og formativ vurdering har blitt diskutert tidligere i delkapittel 2.2.2.

Utdanningsdirektoratet har fastslått at både arbeidet med å konkretisere kompetansemålene gjennom å bryte de ned og arbeidet med å utvikle kriterier og/eller kjennetegn på måloppnåelse er skolens ansvar (Dahl, 2011). Et vanlig sted å starte dette arbeidet er å undersøke hvilke verb som inngår i kompetansemålene. I denne sammenheng advarer Dahl (2011) mot en forståelse av verbene som enten noe en elev kan eller ikke kan gjøre. Eksempelvis vil ferdigheten å drøfte etter Dahls (2011) syn innebære ulike grader, hvor noen former for drøfting er mer avanserte enn andre. Etter denne forståelsen vil alle elever kunne drøfte, men hvor avansert drøftingen er vil variere ut fra elevenes faglige nivå. Ettersom lærere som nevnt kan tolke blant annet verbet drøfte på ulike måter er det viktig at lærere diskuterer seg frem til en felles forståelse av verbene før disse forståelsene presenteres for elevene i form av vurderingskriterier (Webster, Pepper & Jenkins, 2000; O'Donovan et al., 2004).

Engelsen (2008) sier at en del skoler oppfatter det som vanskelig å utforme konkrete lærings- og vurderingssituasjoner på bakgrunn av læreplanenes kompetansemål. Blant annet eksisterer det usikkerhet knyttet til hvilke krav som bør stilles til ulike grader av måloppnåelse, og mange lærere mener at kompetansemålene er for lite konkrete (Engelsen, 2008). Mens lærere på videregående etterlyser tydeligere læringsmål i fagene mener noen grunnskoler at det bør utvikles egne kompetansemål for hvert årstrinn i stedet for de eksisterende kompetansemålene som gjelder for henholdsvis 1.-4. trinn, 5.-7. trinn og 8.-10. trinn (Engelsen, 2008). Utdanningsdirektoratet (2008) mener at det er en motsetning mellom læreplanens intensjon om å være mindre omfattende og detaljert for å legge til rette for lokale løsninger når det gjelder faginnhold og undervisningsmetoder og behovet en del lærere uttrykker for mer konkrete og tydelige kompetansemål.

2.3.2 Opplæringslovens generelle retningslinjer

Dahl, Grut og Østerås (2015) mener at for å oppnå et mer systematisk vurderingsarbeid innen samfunnsfagene er det nødvendig å utarbeide fagspesifikke retningslinjer for vurdering. Ettersom slike retningslinjer som nevnt ikke er utarbeidet per dags dato anses

Opplæringslovens generelle retningslinjer for vurdering som et viktig utgangspunkt for samfunnsfaglæreres vurderingsarbeid (Koritzinsky, 2014). Disse retningslinjene er imidlertid generelle og berører ikke aspekter ved vurdering som er særegne for samfunnsfagene. Det finnes med andre ord ikke retningslinjer for vurdering som tar hensyn til samfunnsfagenes egenart (Koritzinsky, 2014). Samtidig påpeker Utdanningsdirektoratet (2007) at forskrifter alene ikke er et tilstrekkelig utgangspunkt for å utvikle en bedre vurderingskultur, fordi forskriftenes generelle karakter gjør at de kan tolkes på ulike måter av ulike aktører og i ulike miljøer.

Opplæringslovens generelle retningslinjer fastslår i § 3-1 som nevnt at elever har rett til underveis- og sluttvurdering, og dessuten at elevens opplæring skal dokumenteres (Forskrift til Opplæringsloven, 2009). Denne paragrafen sier samtidig at eleven skal være kjent med ”Kva som er måla for opplæringa, og kva som blir vektlagt i vurderinga av hennar eller hans kompetanse. Det skal òg være kjent for eleven kva som er grunnlaget for vurderinga” (Forskrift til Opplæringsloven, 2009). I § 3-3 påpekes det som nevnt at læreplanens kompetansemål skal utgjøre vurderingsgrunnlaget (Forskrift til Opplæringsloven, 2009). Når det gjelder å tydeliggjøre for elevene hva som vektlegges i vurderingen vil de aktuelle kompetansemålene i læreplanen og vurderingskriteriene som utvikles på bakgrunn av disse være sentrale momenter elevene må få kjennskap til. Opplæringslovens generelle retningslinjer sier ikke noe konkret om hvordan vurderinger skal gjennomføres, men skal fungere som en veileder for lærere når det gjelder blant annet hvordan de kan dokumentere sine elevers fagkompetanse.

2.3.3 Lærebok

Dahl (2011) fremhever at det ofte vil være uenighet om hvor stor innflytelse lærebøker skal ha på undervisningen, og knytter dette til blant annet læreres bakgrunn og tidligere erfaringer. Ifølge Koritzinsky (2014) er flertallet av lærere sterkt påvirket av læreboken skolen har valgt når de planlegger undervisning, og både lærere og elever har en tendens til å oppfatte det som står i læreboken som pensum fremfor det som står i læreplanen. Også Fjeldstad og Mikkelsen (2008) mener at lærebøker ofte i stor grad påvirker hvilke temaer lærere prioriterer og hvilket faginnhold de fokuserer på i sin undervisning. Rognaldsen (2010) mener dette har sammenheng med at mange lærere mangler utdanning, og han nevner at dette særlig gjelder

utdannelse innen samfunnskunnskap og geografi. Dersom lærebøker har en viktig rolle i læreres undervisning vil forfattere av lærebøkene i stor grad kunne påvirke hvilke kompetansemål lærere arbeider mye med og hvordan de planlegger og gjennomfører sin undervisning (Rognaldsen, 2010).

Imidlertid er det opp til hver enkelt lærer å reflektere over hvorvidt de skal anvende skolens lærebok i undervisningen og i så fall hvordan. Dersom læreren eksempelvis oppfatter at læreboken på visse områder har faglige eller metodiske mangler blir det naturlig å i stedet anvende andre kilder når det skal jobbes med kompetansemålene knyttet til disse delene av læreboken (Koritzinsky, 2014). Koritzinsky (2014) mener de største problemene med norske lærebøker er at de inneholder for detaljerte fakta, for mange faguttrykk og begreper som er kompliserte og vanskelige for elevene å forstå. I tilfeller hvor lærere opplever at fagstoffet i læreboken er lite tilgjengelig for elevene vil det være mindre naturlig for dem å bruke læreboken aktivt i undervisningen. Ettersom undervisning og vurdering ofte er knyttet tett sammen vil det da også være lite naturlig å anvende læreboken for å blant annet utforme muntlige vurderingskriterier.

2.4. Kulturelle og sosiale faktorerens rolle

2.4.1 Utdannelse og yrkeserfaring

Generelt fremheves det i St.meld. nr. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen* at lærerens kompetanse er en av de viktigste enkeltfaktorene for elevenes læring, og det argumenteres for at ”læreren må ha både faglig og pedagogisk kompetanse” (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 9). Samtidig kan det hevdes at det ikke er likegyldig hva slags fagkompetanse læreren har. Blant annet påpeker Rognaldsen (2010) at lærere med ulik faglig bakgrunn ofte vil være uenige om hva faget burde fokusere på og hvordan man burde undervise i faget. Dette henger sammen med at en lærers faglige bakgrunn vil påvirke hva han eller hun anser som det viktigste faginnholdet og som hensiktsmessige undervisningsmetoder i faget. Samtidig kan også læreres kunnskap om forskning på vurdering påvirke hvordan de nærmer seg vurderingsarbeidet (DeLuca et al., 2016). Blant annet er lærere som mangler utdannelse innen vurdering tryggere på sine evner til å vurdere elever enn lærere som har slik utdannelse (DeLuca et al., 2016). DeLuca et al. (2016) mener dette kan skyldes at lærere som mangler

utdannelse i vurdering ikke forstår hvor komplekst vurdering er, og at de ofte undervurderer verdien av å lære om vurdering gjennom å endre vurderingspraksisen på bakgrunn av yrkeserfaringer.

Betydningen av å undersøke sammenhengen mellom formativ vurdering og ulike skolefags didaktiske tilnærming til dette er blitt påpekt i Norge (Dobson & Engh, 2010) og internasjonalt (Bennett, 2011). Høy fagkompetanse anses som en nødvendig forutsetning for å kunne vurdere elever i et fag og påvirker hva slags tilbakemeldinger elevene får på sitt arbeid, som igjen påvirker hva slags læringsutbytte elevene får av vurderingen (Nasjonalt kompetansemiljø i vurdering, 2012). Det er derfor viktig å undersøke samspillet mellom fagenes didaktikk og vurderingsarbeidet i faget (Nordenbo, Larsen, Tiftikçi, Wendt & Østergaard, 2008; Martinussen og Tellefsen, 2011).

Dahl (2011) påpeker at lærere kan ha ulike formeninger om hva som bør forventes innen et kompetansemål, ettersom de har ulike faglige og sosiale bakgrunner og ulike erfaringer som lærere. I tillegg kan lærernes erfaringer med vurderinger fra sin egen skolegang påvirke hvordan de tilnærmer seg vurderingsarbeidet (Pajares 1992, referert i Brown & Hirschfeld, 2008, s. 7; DeLuca et al., 2016). Lærere med mye yrkeserfaring er ofte tryggere på sine evner til å vurdere elever enn mindre erfarne lærere (DeLuca et al., 2016). Mens lærere med lengre yrkeserfaring i større grad differensierer sine vurderinger ved å gi elevene ulike problemstillinger eller oppgaver, gir lærere med lite yrkeserfaring i større grad samme problemstilling eller oppgave til alle elevene (DeLuca et al., 2016).

I tillegg fremhever Nasjonalt kompetansemiljø i vurdering (2012) at eventuelle endringer av vurderingspraksis må ta hensyn til konteksten lærerne arbeider i. Dessuten påpekes det at lærere må få anledning til å prøve ut ulike former for vurdering i klasserommet for å bli tryggere på veiledningsformen og hvordan de skal gjennomføre vurderingen (Nasjonalt kompetansemiljø i vurdering, 2012). Anbefalingen fra Nasjonalt kompetansemiljø i vurdering (2012) er dermed å legge til rette for undervisning hvor det er rom for å prøve ut nye vurderingsformer og eventuelt justere disse i etterkant for å tilrettelegge for en hensiktsmessig gjennomføring for elevene. Lærere nevner selv at de foretrekker en slik tilnærming til arbeid med å videreutvikle sin vurderingspraksis, i kombinasjon med kollegialt samarbeid (DeLuca et al., 2016).

2.4.2 Kollegialt samarbeid og elevsammensetning

På et overordnet plan anbefaler Thronsen et al. (2009) å øke samarbeidet om vurdering innenfor og på tvers av skoler, fordi dette kan bidra til å forbedre vurderingskulturen ved å gjøre den mer oversiktlig og kvalitetssikret. Dahl et al. (2015) påpeker at det også er viktig å legge til rette for at lærere kan snakke med andre lærere om vurdering, og mener at det eksisterer en vurderingsulikheter innen samfunnsfaget som kan reduseres dersom samfunnsfaglærere i større grad snakker sammen om vurdering. Sadler (1987) mener det å la lærere snakke sammen om vurdering vil tydeliggjøre for lærere hva de tenker vurdering innebærer og hvilken hensikt det skal ha, og ved å dele sine erfaringer med andre lærere kan samarbeid over tid bidra til likere vurdering på tvers av de lærerne som samarbeider.

I *Bedre vurderingspraksis* (Utdanningsdirektoratet, 2007) påpekes det at økt grad av samarbeid kan føre til at lærerne får en bedre forståelse for læreplanen og mer innsikt i hvordan de kan arbeide sammen med elevene mot måloppnåelse, samtidig som det kan bli lettere å inkludere elevene i vurderingsarbeidet på ulike måter. På generell basis fremhever Skolverket (2005, referert i Utdanningsdirektoratet, 2007) at ”det kollegiale samtalen – på skolan och mellan lärare på olika skolor – är et viktigt innslag för att betygssättning ska bli så rättvis och likvärdig som möjligt” (s. 18). Det er derfor like viktig å tilrettelegge for samarbeid mellom skoler som det er å legge til rette for samarbeid internt, og en kombinasjon av disse samarbeidsformene er hensiktsmessig for å utvikle lærernes kompetanse og praksis (Nasjonalt kompetansemiljø i vurdering, 2012). Dermed bør lærere samarbeide både innenfor enkeltskoler og på tvers av skoler hvis samarbeidet skal ha en positiv effekt på lærernes vurderingspraksis.

Det kulturelle mangfoldet i Norge innebærer blant annet at elevene har svært ulike forutsetninger for læring og progresjon (Børhaug, 2015). Dette fører til at elever utvikler seg i ulike faglige tempo, slik at hensynet til progresjon må sees i sammenheng med undervisningskonteksten (Børhaug, 2015). Børhaug (2015) argumenterer for at en definisjon av progresjon bør være av generell karakter for å gjøre det lettere for lærere å tilpasse og differensiere undervisningen på en hensiktsmessig måte for sine elever. En veldig snever eller spesifikk definisjon av progresjon vil sannsynligvis ikke være vid og generell nok til å være mulig å arbeide mot for alle elever.

2.5 Oppsummering av kapitlet

Dette kapitlet har redegjort for ulike aspekter ved muntlighet og vurdering, samt diskutert hvordan to offentlige dokumenter, skolens lærebok og noen utvalgte sosiale og kulturelle faktorer kan påvirke læreres vurderingspraksis. Delkapittel 2.1. har undersøkt tanker om hva faglig dyktighet i samfunnsfag kan innebære for elever, hvordan muntlighet forstås i LK06 og hvordan muntlighet fagdidaktisk forankres i de samfunnsfaglige læreplanene. De grunnleggende ferdighetene får et mer samfunnsfagsdidaktisk fokus gjennom bruken av verb som vurdere og drøfte i kompetansemålene. Hvordan informantene i denne oppgaven fortolker disse verbene blir relevant, ettersom dette vil påvirke hvordan de bearbeider kompetansemålene om til vurderingskriterier og dermed hva de ser etter når de vurderer sine elever.

Delkapittel 2.2. har diskutert formativ og summativ vurdering, undersøkt hva en rettferdig vurdering kan innebære, beskrevet hvordan muntlige presentasjoner kan vurderes og diskutert ulike måter elevene kan inkluderes i vurderingsarbeidet på. Formativ vurdering søker å hjelpe elever i sin videre faglige utvikling, mens summativ vurdering beskriver elevers sluttkompetanse. Ifølge forskning kan læreres syn på disse vurderingsformene påvirke hvordan de gjennomfører vurderinger i praksis. En rettferdig vurdering vil ifølge foreliggende teori og forskning kun være basert på læreplanens kompetansemål, og en skoles vurderingskultur omfatter blant annet om lærerne snakker med elevene om kompetansemål og kriterier, hvordan elevene inkluderes i vurderingsarbeidet og hvorvidt lærerne bruker varierte vurderingsformer. Muntlige vurderinger er ifølge foreliggende teori og forskning godt egnet til å undersøke elevenes begrunnelser og kunnskap. Når det gjelder samfunnsfaget bør ferdighetene som vurderes forstås som både praktiske og faglige, og denne forståelsen bør gjenspeiles i vurderingskriteriene. Hvorvidt dette er tilfellet for kriteriene som lærerne jeg har intervjuet utformer for sine elever er derfor relevant å undersøke nærmere i diskusjonen og analysen.

Delkapittel 2.3. har diskutert hvordan læreres bruk av læreplan, Opplæringslovens generelle retningslinjer og lærebok kan påvirke vurderingsarbeidet. Fordi samfunnsfagslæreplanene ikke har egne avsnitt om vurdering blir Opplæringslovens generelle retningslinjer ansett som et viktig utgangspunkt for samfunnsfagslæreres vurderingsarbeid. Disse retningslinjene

fastslår at elevene skal vite hva som vektlegges i vurderingen og at vurderingsgrunnlaget skal være læreplanens kompetansemål. Når det gjelder å tydeliggjøre for elevene hva som vektlegges i vurderingen er det sentralt at de får kjennskap til hvilke kompetansemål som er relevante og hvilke vurderingskriterier som skal anvendes. Et relevant moment i denne oppgavens diskusjon og analyse blir etter denne forståelsen å diskutere i hvilken grad lærerne som har blitt intervjuet kan sies å følge disse retningslinjene i sin vurderingspraksis.

Delkapittel 2.4 har undersøkt hvordan kulturelle og sosiale faktorer i form av lærerens utdanning og yrkeserfaring, kollegialt samarbeid og elevinkludering i vurderingsarbeidet kan påvirke læreres vurderingspraksis. Læreres kompetanse er ifølge forskning en av de viktigste enkeltstående faktorene for elevenes læring, og denne kompetansen må være både faglig og pedagogisk. Ifølge foreliggende forskning vil lærere med ulik faglig bakgrunn ofte være uenige om hva faget bør fokusere på og hvordan undervisningen bør gjennomføres. Lærere med mye yrkeserfaring er ifølge eksisterende forskning ofte tryggere på sine vurderingsevner og differensierer sine vurderinger i større grad. Eksisterende forskning viser at lærere foretrekker å prøve ut ulike vurderingsformer i klasserommet for å bli tryggere på gjennomføringen og veiledningsrollen når de skal videreutvikle sin vurderingspraksis. I denne sammenhengen trekker lærere også frem at kollegialt samarbeid er viktig. Hvordan informantene i denne oppgaven tenker at deres utdanning og yrkeserfaring påvirker deres vurderingspraksis kan bidra til å ytterligere belyse hvilken betydning disse kulturelle og sosiale faktorene kan ha for læreres vurderingsarbeid og hvordan dette kan komme til uttrykk i deres vurderingspraksis.

I neste kapittel presenteres og diskuteres valg av metode i denne studien. I tillegg vil kapitlet belyse noen sentrale etiske og metodiske betraktninger som har vært relevante for dette forskningsprosjektet.

3 Metode

Begrepet metode stammer fra det greske ordet *methodos*, som betyr ”å følge en bestemt vei mot et mål” (Johannesen, Tufte & Kristoffersen, 2006, s. 32). Vitenskapelig metode handler om hvordan man kan innhente informasjon og hvordan denne informasjonen kan analyseres og fortolkes (Johannesen et al., 2006). Denne studien undersøker følgende problemstilling:

Hvilke ressurser og faktorer påvirker samfunnsfaglæreres utforming av muntlige vurderingskriterier, og hvordan begrunner lærere sin vurderingspraksis?

Denne problemstillingen undersøkes ved hjelp av følgende tre forskningsspørsmål:

- 1) Hvilke ressurser og faktorer anvender samfunnsfaglærere når de skal utforme muntlige vurderingskriterier?
- 2) Hvordan blir disse ressursene og faktorene anvendt?
- 3) Hvordan begrunner samfunnsfaglærere sin ressurs- og faktorbruk?

For å belyse problemstillingen har jeg i denne studien gjennomført semistrukturerte intervjuer med fire samfunnsfaglærere. To av lærerne arbeider på en videregående skole og to arbeider på en ungdomsskole. Transkripsjonene av disse intervjuene er analysert gjennom en tilnærming inspirert av Tjoras Stegvis-deduktive-induktive metode (SDI). Dette kapittelet reflekterer rundt valg og vurderinger som er gjort i løpet av denne studien for å gi leseren et tydelig innblikk i forskningens fremgangsmåte.

3.1 Kvalitativ tilnærming

Problemstillingen som undersøkes gir føringer for hvilken metodisk tilnærming det er hensiktsmessig å anvende i forskningen (Tjora, 2010). Denne oppgavens hensikt er å undersøke hvordan noen ressurser og faktorer påvirker hvordan samfunnsfaglærere går frem når de skal utforme muntlige vurderingskriterier og hvordan de begrunner sin vurderingspraksis. Ettersom jeg i denne studien er ute etter lærernes tanker om og

begrunnelser for sin vurderingspraksis har jeg valgt å ha et kvalitativt design i denne studien (Postholm & Jacobsen, 2011). En kvalitativ tilnærming kan blant annet fokusere på hvordan mennesker forstår seg selv og sine handlinger (Nielsen et al., 2008, referert i Kvale & Brinkmann, 2015, s. 30). Ettersom jeg var ute etter samfunnsfaglæreres egne tanker og begrunnelser var det videre hensiktsmessig å gjennomføre intervjuer med samfunnsfaglærere, nærmere bestemt semistrukturerte intervjuer. Intervjumetoden beskrives og diskuteres nærmere i delkapittel 3.3.

Jeg vurderte å i tillegg til intervjuer med lærere intervjuer elever eller observere lærernes vurderingsarbeid. Jeg diskuterte muligheten for slik metodetriangulering med veilederen min i forkant av forskningsprosessen, og kom frem til at det var mer hensiktsmessig å sette av nok tid til å utvikle en funksjonell intervjuguide og rekruttere informanter. Derfor besluttet jeg i dialog med min veileder å verken gjennomføre elevintervjuer eller observasjon i denne studien. Av hensyn til oppgavens omfang har jeg i tillegg til lærebok valgt ut to offentlige dokumenter og noen kulturelle og sosiale faktorer som ifølge foreliggende teori og forskning kan påvirke læreres vurderingspraksis. Det er viktig å påpeke at dette ikke gir et fullstendig bilde av alle ressurser og faktorer som kan være relevante. Blant annet kan forventninger skoleledelsen og elevenes foresatte har til læreres vurderingsarbeid også være av betydning.

Kvalitativ forskning påvirkes av konteksten forskningen gjennomføres i (Tjora, 2010). Blant annet er empirien man får når man anvender en kvalitativ forskningsmetode i stor grad påvirket av hvem informantene er (Kvale & Brinkmann, 2015). Empirien er ofte basert på få informanter, ettersom kvalitative metoder søker å gå i dybden og fremheve nyanser (Postholm & Jacobsen, 2011). Både kontekstens betydning og det faktum at utvalget ofte er lite innebærer at forskningsfunnene ikke kan generaliseres til å gjelde flere enn de som inngår i utvalget (Kvale & Brinkmann, 2015). Samtidig er kvalitative metoder godt egnet til å gi økt innsikt i temaet som undersøkes ved at de kan belyse flere perspektiver og forståelser enn kvantitative metoder gir rom for (Kvale & Brinkmann, 2015).

3.2 Forskerens forforståelse

En forskers forforståelse er blant annet koblet til forskerens egen bakgrunn og erfaring. Denne forforståelsen kan påvirke ulike deler av forskningsprosjektet, blant annet valg av

tema og metode, hvilke teoretiske perspektiver som anvendes og hvordan empirien analyseres (Tjora, 2010). Som lektorstudent har jeg utdannelse innen pedagogikk og fagdidaktikk i tillegg til mer fagrelaterte emner, og i praksisperiodene har jeg også fått noe erfaring med læreryrket. Gjennom de pedagogiske emnene jeg har tatt har jeg lært mye om og fattet interesse for temaet vurdering. Interessen for vurdering innen samfunnsfag ble særlig styrket av at dette etter mitt syn ikke ble diskutert i særlig grad i de samfunnsfagsdidaktiske emnene jeg har tatt. Dermed har jeg både kunnskap om og interesse for temaet jeg har valgt, og ifølge Tjora (2010) vil begge disse momentene påvirke forskningens kvalitet.

Å være tydelig på hvilke valg man har tatt i forskningsprosessen og hvorfor er blant annet av hensynet til hvordan forskerens forforståelse påvirker forskningsprosessen viktig for å gi leseren en mulighet til å selv vurdere hvor pålitelig forskningen og forskningsresultatene er (Dahler-Larsen, 2002, referert i Lotz, 2003, s. 77). Eksempler på hvordan min kunnskap om og interesse for temaet kan sies å ha påvirket min forskning vil presenteres og diskuteres her. Som forsker er det på mange måter en fordel å ha interesse for temaet man undersøker. Blant annet blir det lettere å finne motivasjon til å fortsette når fremdriften i prosjektet stopper opp, og man har noen formening om hvor man kan finne forskning og teoretiske bidrag som kan belyse empirien. Samtidig er man gjennom interessen for temaet ikke nøytral, men har et faglig og teoretisk ståsted som påvirker hvordan undersøkelsen gjennomføres. Kunnskapen man opparbeider seg gjennom å lese forskning og teori bidrar blant annet til teoretiske perspektiver som påvirker hvilket ståsted man som forsker har når informantenes utsagn fortolkes i intervjuet og gjennom analyseprosessen. Eksempelvis har min kunnskap om fordelene ved å inkludere elevene i vurderingsarbeidet gjort meg nysgjerrig på hvorvidt lærerne inkluderer elevene i vurderingsarbeidet og eventuelt hvordan dette gjennomføres. Denne interessen er gjenspeilet i noen av intervjuguidens spørsmål (se vedlegg 2).

3.3 Semistrukturerte intervjuer

I denne oppgaven er det lærernes tanker om og begrunnelser for sin vurderingspraksis empirien skal belyse. Med tanke på dette fokuset ble som sagt data samlet inn i form av semistrukturerte intervjuer, som er mer åpne og induktivt orienterte enn strukturerte intervjuer (Postholm & Jacobsen, 2011). I både strukturerte og semistrukturerte intervjuer anvendes en

intervjuguide. Metodene skiller seg fra hverandre ved at semistrukturerte intervjuer åpner opp for at andre spørsmål enn de som inngår i intervjuguiden kan stilles for å få informanten til å utdype sine svar eller komme med eksempler (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg valgte å gjennomføre semistrukturerte intervjuer fordi jeg ville ha muligheten til å stille slike oppfølgende spørsmål underveis. Dette ga intervjuene et sterkere preg av samspill ved at både jeg og informantene bidro til å produsere den empiriske kunnskapen (Kvale & Brinkmann, 2015). Ved å stille fortolkende spørsmål og oppfølgingsspørsmål underveis fikk jeg bekreftet hvorvidt jeg hadde oppfattet informanten riktig eller ikke, samtidig som dette innimellom bidro til at informantene nyanserte sine svar (Kvale & Brinkmann, 2015). Bruken av fortolkende spørsmål under intervjuene diskuteres nærmere i delkapittel 3.6. I tillegg gjorde bruken av intervjuguiden det lettere å se sammenhenger på tvers av informantene, noe som forenklet analysearbeidet (Kvale & Brinkmann, 2015). Analysearbeidet beskrives i delkapittel 3.7.

3.4 Rekruttering og utvalg

Basert på studiens hensikt og problemstilling rekrutterte jeg samfunnsfaglærere som informanter. Denne studien har et hensiktsmessig utvalg, ettersom informantene er godt egnet til å belyse forskningens overordnede problemstilling (Light et al., 1990, referert i Maxwell, 2013, s. 97). Antallet antallet informanter man trenger avhenger av undersøkelsens formål og tiden og ressursene man har til rådighet (Kvale og Brinkmann, 2015). For å ha nok tid til å forberede og analysere intervjuene og gjennomføre disse delene av forskningsprosessen på en grundig måte hadde jeg et lite utvalg i denne studien (Kvale & Brinkmann, 2015).

Opprinnelig ville jeg kun ha informanter fra videregående skole. Ettersom min veileder ikke fikk rekruttert informanter gjennom sitt kontaktnettverk henvendte jeg meg til Institutt for Lærerutdanning og skoleforskning (ILS) ved Universitetet i Oslo via e-post med informasjonsskrivet (se vedlegg 1) og intervjuguiden (se vedlegg 2) vedlagt. Jeg fikk rekruttert to informanter, Erik og Mia, fra en av de tre skolene ILS satte meg i kontakt med. Denne skolen er en videregående skole, som i oppgaven blir kalt skole A. De to andre skolene jeg fikk kontakt med via ILS hadde ikke anledning til å bidra med informanter. Av hensyn til tiden jeg hadde til rådighet gikk jeg da bort fra mitt opprinnelige ønske om å kun intervju lærere som arbeider på videregående skole. Gjennom mitt eget kontaktnettverk fikk

jeg rekruttert to informanter til, Anders og Kim. De arbeider på en ungdomsskole, som i denne studien blir kalt skole B.

3.5 Intervjuguide og pilotintervju

Spørsmålene i intervjuguiden er et resultat av forskningslitteratur jeg har lest i forbindelse med masteroppgaven og dialog med min veileder. Jeg hadde dermed en deduktiv tilnærming i den forberedende fasen av studien (Kvale & Brinkmann, 2015). To tidligere masterstudenter i samfunnsfagdidaktikk, Johansen (2015) og Sandsmark (2012), har skrevet om tilgrensende temaer. Noen av spørsmålene i min intervjuguide er inspirert av disse studentenes intervjuguiden, men mine spørsmål er litt annerledes formulert ettersom de er tilpasset min undersøkelse og hensikten med denne. Det var tidsbesparende å se hvilke spørsmål andre som har forsket på liknende problemstillinger har fokusert på fremfor å kun komme frem til dette gjennom å lese forskningslitteratur, ettersom vurdering er et veldig stort forskningsfelt særlig innen pedagogikken.

For å undersøke hvor godt intervjuguiden fungerte i praksis gjennomførte jeg et pilotintervju med en medstudent. Hensikten med pilotintervjuet var blant annet å bli tryggere i intervjurollen og mer trent i hvordan jeg kunne tilrettelegge for en god samtaleflyt i intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015). Pilotintervjuet ga meg også god trening i aktiv lytting og økt innsikt i hvordan jeg ved å be om utdypninger og eksempler underveis i intervjuet kunne oppnå en bedre forståelse for hva informanten mener med sine utsagn (Kvale & Brinkmann, 2015). I tillegg tydeliggjorde pilotintervjuet hvilke spørsmål som var utydelig formulert (Kvale & Brinkmann, 2015), slik at jeg kunne endre disse før intervjuene ble gjennomført for å sørge for at informantene skulle forstå mine spørsmål og for å unngå at de ble usikre på hva slags informasjon jeg var ute etter. Det å gjennomføre pilotintervjuet bidro også til at jeg fikk en formening om hvor lang tid jeg burde forespeile for informantene at intervjuet ville ta, slik at de kunne foreslå en dag hvor de hadde nok ledig tid i ett strekk.

3.6 Gjennomføring

Intervjuavtaler ble gjort via e-postkorrespondanse med informantene, og de samtykket til å delta i forskningsprosjektet ved at de leste gjennom informasjonsskrivet (se vedlegg 1) som

var vedlagt den første e-posten og besvarte forespørselen om å delta. Jeg fulgte Tjoras (2010) anbefaling om å la informantene velge hvor intervjuet skulle gjennomføres for å gjøre dem tryggest mulig på intervjusituasjonen og tilrettelegge for en avslappet intervjustemning. Samtlige av intervjuene ble gjennomført på skolen informanten er ansatt ved. På skole A ble intervjuene gjennomført i to ulike klasserom, og på skole B ble begge intervjuene gjennomført på et møterom. Før intervjuene startet takket jeg informantene for deltakelsen og gjentok at intervjuene skulle anvendes som empiri i min masteroppgave. Jeg fortalte også kort om meg selv for å gi informantene et bedre innblikk i hvem jeg er (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg gjentok at det var frivillig å delta og at de kunne trekke seg underveis, og tydeliggjorde at informantene og deres arbeidsplass ville bli anonymisert i oppgaven og at jeg etter innlevering skulle slette intervjudataene. Jeg understreket for informantene at jeg var ute etter deres tanker og begrunnelser og spurte om tillatelse til å notere og bruke båndopptaker under intervjuet, noe alle informantene samtykket til. Hver informant fikk en kopi av informasjonsskrivet (se vedlegg 1) slik at de ved behov kunne kontakte meg eller min veileder.

Under intervjuene fulgte jeg intervjuguiden, samtidig som jeg stilte oppfølgingsspørsmål når jeg ville at informantene skulle gi eksempler eller utdype sine utsagn. Når jeg var usikker på om jeg hadde forstått informantene riktig stilte jeg fortolkende spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015) hvor jeg med egne ord gjentok hva jeg trodde informantene mente og spurte om dette var overens med det de forsøkte å si. For eksempel nevnte Erik i sitt intervju at elever som vil ha karakteren fem eller seks i tillegg til å forklare et menneskerettighetsbrudd må kunne ”forstå det og bruke det i en ny kontekst”. Jeg responderte på dette utsagnet med følgende spørsmål: ”Så de må kunne diskutere mer grundig enn å bare si at dette er et menneskerettighetsbrudd, men si liksom.. Hvorfor?”. Han bekreftet deretter min fortolkning ved å svare ”Mmm. Ja”. Ved at jeg stilte slike oppfølgende og oppklarende spørsmål underveis i intervjuene ble informantenes utsagn dialogisk validert (De nasjonale forsknings-etiske komiteer, 2010).

Jeg noterte underveis dersom jeg ønsket å gå tilbake til et tema mot slutten av intervjuet, men stilte i større grad oppfølgende spørsmål underveis fordi dette gjorde det lettere for meg å bevare samtaleflyten og være oppmerksom på hva informanten sa (Kvale & Brinkmann, 2015). Innimellom trakk jeg inn forskningslitteratur når jeg stilte spørsmål utenom intervjuguiden. For eksempel spurte jeg Kim om han har opplevd at lærere er enige om

hvilken karakter en oppgave bør ha men begrunner denne karakteren forskjellig, fordi ifølge noen forskningsartikler jeg har lest er dette ofte tilfellet (Bloxham, Boyd & Orr, 2011; Schaaf et al., 2012). Mens informantene svarte på mine spørsmålen forholdt jeg meg taus med unntak av å innimellom si ”mmm” og liknende for å bekrefte at jeg lyttet aktivt (Kvale & Brinkmann, 2015). I avslutningsdelen av intervjuet spurte jeg informantene om de hadde noe å tilføye og om det var noen deler av intervjuet de ikke ville at jeg skulle anvende i oppgaven (Kvale og Brinkmann, 2015). Jeg spurte dessuten informantene om de hadde noen spørsmål til meg og om jeg kunne kontakte dem via e-post hvis jeg ville stille noen tilleggsspørsmål, og tilbød meg å sende dem intervjutranskripsjonen for gjennomlesning.

3.7 Dataanalyse og presentasjon av data

Båndopptaker ble brukt under alle fire intervjuene, og utgangspunktet for min analyse var transkripsjonene av disse lydopptakene. Kvale og Brinkmann (2015) forstår den struktureringen som gjøres når intervjuinnholdet går fra tale til tekst som en begynnelse på dette analysearbeidet. Samtlige av intervjuene ble transkribert innen en uke etter at de ble gjennomført ved hjelp av programmet InqScribe, som jeg fikk tilgang til gjennom stasjonære datamaskiner på datalaben som drives av ILS. For å sammenlikne ulikheter og likheter og være sikrere på at jeg faktisk har hørt hva informantene sa kunne jeg i tillegg bedt en medstudent om å transkribere mine intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2015). Av hensyn til tilgjengelig tid og for å bevare informantenes anonymitet valgte jeg å i stedet høre gjennom hele intervjuet en gang til mens jeg samtidig leste den ferdige transkripsjonen for å rette opp eventuelle feil.

Kodene jeg utformet i analysen er inspirert av Tjoras SDI-metode (2012), som anbefaler at man utvikler tekstnære koder. Tekstnære koder er induktive ved at de utvikles på bakgrunn av det empiriske materialet. Helhetlig sett er imidlertid min tilnærming abduktiv, ettersom teori som nevnt er blitt anvendt i forberedelsesfasen og i tillegg for å kunne forstå og tolke det empiriske materialet (Postholm & Jacobsen, 2011). Fordi tekstnære koder er datastyrte (Kvale & Brinkmann, 2015) og skal opprettes på bakgrunn av dataene som er analysert (Tjora, 2012) er det viktig å undersøke at de ikke kunne blitt opprettet i forkant av analysearbeidet (Tjora, 2012). Kodene jeg utviklet er små setninger og utsagn som er spesifikke og utformet på bakgrunn av informantenes egne utsagn og uttrykksmåter. Ettersom

kodene er av spesifikk karakter kunne de ikke blitt opprettet på forhånd, og de er dermed tekstnære etter Tjoras (2012) forståelse av dette begrepet. Jeg valgte å opprette tekstnære koder for å få et godt innblikk i hva informantene faktisk *sier*, det vil si hovedinnholdet i utsagnet, fremfor å fokusere på hvilket tema de snakker *om* (Tjora, 2012). De tekstnære kodene som var relevante for å belyse problemstillingen var forutsigbare i den forstand at de kunne plasseres inn i intervjuguidens hovedtemaer (se vedlegg 2). Samtidig var de nyttige for å identifisere ulike aspekter ved og perspektiver på disse temaene.

De tekstnære kodene bidro dessuten til at datamaterialet ble meningsfortettet, ettersom de beskriver lengre uttalelser fra informantene på en kortfattet og oppsummerende måte (Kvale & Brinkmann, 2015). Kodene var derfor også nyttige for å få komprimert datamaterialet. Gjennom kodearbeidet fikk jeg bedre kjennskap til innholdet i intervjuene og en bedre oversikt over hva informantene mener om intervjuguidens ulike temaer (Kvale & Brinkmann, 2015). For å koble de tekstnære kodene sammen med dataene de ble utviklet på bakgrunn av kodet jeg manuelt på utskrifter av transkripsjonene. Jeg markerte utdraget av transkripsjonen som utgjorde utgangspunktet for koden og skrev ned selve koden ved siden av dette utdraget for å få en best mulig oversikt over sammenhengen mellom informantenes utsagn og de tekstnære kodene som ble utformet på bakgrunn av disse utsagnene. Et eksempel på en tekstnær kode jeg utformet er fra intervjuet med Mina, som sa følgende i forbindelse med intervjuguidens spørsmål om kollegialt samarbeid: ”Men når det er sagt, så bruker man jo kanskje også vurderingskriterier som man har hatt fra tidligere. Hvis man har samme tema”. Dette utsagnet ble markert med markeringstusj, og ved siden av dette utsagnet skrev jeg ned den tekstnære koden ”Bruker tidligere vurderingskriterier innen samme tema”, som er en forkortet men likevel beskrivende tekstnær kode for dette utsagnet. Som denne tekstnære koden viser forsøkte jeg å inkludere informantenes egne formuleringer i kodene for å gjøre dem mest mulig representative for utsagnet de ble opprettet på bakgrunn av.

Etter å ha utviklet tekstnære koder for alle fire intervjuene utformet jeg en tabell for å få oversikt over kodene (se vedlegg 3). I denne fasen av analysen inkluderte jeg kun koder jeg mente kunne være relevante for min problemstilling (Tjora, 2010). Disse kodene ble kategorisert i tabellen basert på de overordnede temaene i intervjuguiden (se vedlegg 2), fordi jeg som sagt la merke til at disse temaene også utgjorde hovedtemaene i selve intervjuene. Jeg utformet en kolonne for hver informant og plasserte kodene innenfor den kategorien jeg vurderte at de hørte til innenfor. Hensikten med denne kategoriseringen var å sortere kodene

ut fra hvilket hovedtema de var egnet til å illustrere eller belyse (Tjora, 2010). For å gi leseren en ryddig oversikt over informantenes tanker og meninger om de ulike temaene i intervjuguiden har jeg utformet en oppsummering av mitt empiriske materiale i tabell nummer 2, som presenteres i starten av kapittel 5.

I resultatdelen har jeg valgt å presentere empirien med egne ord, hovedsakelig basert på de tekstnære kodene som ble utviklet. I tillegg har jeg inkludert sitater, utsagn og formuleringer fra informantene. Hensikten med å inkludere noen av informantenes egne formuleringer og sitater var å gi leseren et bedre innblikk i mitt empiriske materiale (Tjora, 2010). Ved å inkludere noen utdrag fra empirien får leseren ikke kun tilgang til min tolkning av materialet (Tjora, 2010), men får selv muligheten til å fortolke og vurdere noen av informantenes egne utsagn og formuleringer. Dersom en informant har lagt spesiell vekt på et ord har jeg illustrert dette ved å kursivere ordet. Presentasjonen av data i neste kapittel innebærer dermed også min fortolkning av hva informantene spesielt vektla i sine intervjuer. Samtidig er disse sitatene og utsagnene egnet til å gi leseren et innblikk i intervjuene med informantene og hvilke tanker og begrunnelser de bidro med tilknyttet de overordnede temaene i denne studien.

3.8 Etikk

Kvale og Brinkmann (2015) er tydelige på at etiske spørsmål er en del av alle fasene i studier som samler inn data gjennom bruk av intervjuer. I dette delkapittelet vil fremgangsmåten når det gjelder meldeskjema, informert samtykke, anonymisering og dataoppbevaring bli presentert og diskutert.

3.8.1 Meldeskjema, informert samtykke og anonymisering

Jeg meldte inn forskningsprosjektet til Norsk senter for forskningsdata (NSD) i november, og fikk tilbakemelding på meldeskjemaet i desember (se vedlegg 4). Informasjonsskrivet ble tilsendt samtlige av informantene via e-post i rekrutteringsfasen (se vedlegg 1). Dette skrevet presenterte studiens hensikt samt informasjon om intervjuets varighet, hva slags spørsmål som skulle besvares, at intervjuene ville bli tatt opp på båndopptaker og at det kunne hende jeg ville ta notater underveis. I tillegg ble det tydeliggjort at deltakelse var frivillig, at

deltakerne kunne trekke seg underveis, at informantene ville anonymiseres og at lydopptak og transkripsjoner ville slettes ved prosjektets avslutning. En del av denne informasjonen ble som diskutert i delkapittel 3.6 også gjentatt muntlig i forkant av intervjuet.

For å ivareta det etiske kravet om anonymisering (Kvale & Brinkmann, 2015) har jeg valgt å kalle informantene Erik, Mina, Anders og Kim i denne oppgaven. Jeg presenterer hva slags utdanning informantene har, men nevner ikke hvor og når de har studert for å unngå at de kan identifiseres på bakgrunn av denne informasjonen. Transkripsjonene er skrevet på bokmål fremfor dialekt eller sosiolekt for å ikke avsløre hvor lærerne har vokst opp eller bodd og for å gjøre presentasjonen av resultatene mest mulig leservennlig. Ettersom jeg har skrevet ut transkripsjonene for å kode datamaterialet er transkripsjonene også anonymisert (Kvale & Brinkmann, 2015) ved at de ikke inneholder navn på informantene, skolene de arbeider ved eller andre lærere informantene har nevnt i løpet av intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2015).

3.8.2 Oppbevaring av data

Av hensyn til konfidensialitet mener Kvale og Brinkmann (2015) det er viktig å lagre lydopptak og transkripsjoner trygt og slette dem etter bruk. Jeg lagret lydopptakene og transkripsjonene på et lagringsområde kun jeg har tilgang til og som kun kan åpnes fra stasjonære datamaskiner på ILS. Når transkripsjonene var gjennomført ble lydopptakene slettet fra dette lagringsområdet. Også transkripsjonene ble slettet herfra ved forskningsprosjektets slutt. Båndopptakeren lånte jeg av datalaben ved ILS, og jeg slettet lydopptakene fra båndopptakeren før jeg leverte den tilbake.

3.9 Metodiske betraktninger

Når en studies kvalitet skal vurderes er det viktig å imøtekomme kravet om refleksivitet (Hammersley & Atkinson, 2007, referert i Postholm & Jacobsen, 2011, s. 126), som innebærer refleksjoner om hvilke styrker og svakheter som er tilknyttet studiens datainnsamling og databehandling og hvordan dette påvirker studien. I tillegg kan refleksivitet knyttes til hvordan intervjueren og intervjukonteksten påvirker hva informantene

sier i intervjuene (Maxwell, 2013). I dette delkapittelet vil refleksjoner knyttet til studiens overførbarhet, validitet og reliabilitet presenteres og diskuteres.

3.9.1 Overførbarhet

Som nevnt er utvalget i kvalitative studier ofte for lite til å kunne generalisere funnene. Et mer relevant begrep innen kvalitative metoder er derfor overførbarhet. Ifølge Kvale & Brinkmann (2015) innebærer spørsmålet om overførbarhet i hvilken grad forskningsfunnene kan sies å være overførbare til ”andre intervjupersoner, kontekster og situasjoner” (s. 289). Innenfor studiens rammer nevner eksempelvis tre informanter evnen til refleksjon og evnen til å se sammenhenger som kjennetegn på en faglig dyktig elev. Dette kan dermed muligens sies å være overførbart på tvers av intervjupersoner som inngår i mitt utvalg.

3.9.2 Validitet og reliabilitet

En studies validitet eller gyldighet handler om i hvilken grad forskeren i sine forskningsresultater har dekning for sine beskrivelser, forklaringer og fortolkninger (Postholm & Jacobsen, 2011; Maxwell, 2013). Ifølge Maxwell (2013) må dette sees i sammenheng med studiens hensikt og kontekst. I tillegg kan validitet forstås som i hvilken grad den anvendte metoden er egnet til å undersøke studiens problemstilling (Kvale & Brinkmann, 2015). For å styrke validiteten i min studie har jeg fokusert på å presentere ulike mulige tolkninger av informantenes utsagn i kapittel 5 (Maxwell, 2013). Videre har jeg i empiripresentasjonen inkludert både utsagn som kan knyttes til flere informanter og utsagn som kun gjelder for en informant for å gi leseren et innblikk i likheter og forskjeller når det gjelder informantenes vurderingspraksis og hvordan denne begrunnes. Dette gir leseren en mulighet til å trekke sine egne konklusjoner på bakgrunn av mitt datamateriale (Maxwell, 2013).

Forskerens forutinntatthet (bias) kan påvirke hvilke data som presenteres og diskuteres i studien, for eksempel ved at kun data som forskeren legger spesielt merke til og/eller stemmer med anvendt teori inngår i datapresentasjonen (Maxwell, 2013). Jeg leste mye teori og forskningslitteratur før datainnsamlingen, og dette kan ha påvirket min forforståelse og dermed min forutinntatthet. Blant annet er som nevnt en del av spørsmålene i intervjuguiden påvirket av teori og forskning jeg har lest. For å være transparent i denne studien har jeg

derfor inkludert ulike og dels motstridende teoretiske bidrag, samtidig som jeg som nevnt har presentert både meninger og synspunkter som flere informanter fremhever og utsagn som kun kan kobles til en informant (Lotz, 2003). For å sikre at jeg hadde forstått informantene riktig stilte jeg dem som nevnt fortolkende spørsmål i løpet av intervjuene. Dette er ifølge Maxwell (2013) den beste fremgangsmåten for å sikre at du har tolket informantenes synspunkter, refleksjoner og forståelser riktig. Samtidig bidrar det til å tydeliggjøre den forutinntattheten man som forsker tar med inn i intervjusituasjonen, slik at man blir mer bevisst på hvordan denne forutinntattheten påvirker forskningsprosessen (Maxwell, 2013).

I neste kapittel presenteres utdrag fra intervjuene med mine fire informanter: Erik og Mina fra skole A (videregående skole) og Anders og Kim fra skole B (ungdomsskole). Informantene presenteres hver for seg, og presentasjonene er en kombinasjon av mine egne ord og sitater og utsagn fra informantene. Informantenes bidrag vil deretter sees i en sammenheng med hverandre og diskuteres opp mot ulike forskningsartikler og teoretiske perspektiver i kapittel 5.

4 Presentasjon av empiri

I dette kapittelet presenteres mine intervjudata, som er det empiriske utgangspunktet for diskusjonen og analysen i kapittel 5. Empirien består av fire transkriberte intervjuer med to lærere fra en videregående skole og to lærere fra en ungdomsskole. Kapittelet starter med en kort presentasjon av informantene i tabell nummer 1 under. Deretter vil datamaterialet presenteres med utgangspunkt i de tekstmære kodene som ble utarbeidet under analysearbeidet og sitater og utsagn hentet fra informantenes intervjuer.

Lærer 1: Erik	Arbeidssted: skole A (videregående skole). Yrkeserfaring: 10 år, cirka 5 år i samfunnsfag. Andre undervisningsfag: historie, engelsk og mediefag. Utdannelse: Fem års studier i historie og engelsk. Noen studieemner i samfunnsfag og et semester med humanistisk prosjekt. Har tatt Praktisk-pedagogisk utdanning (PPU). Master i historie.
Lærer 2: Mina	Arbeidssted: skole A (videregående skole). Yrkeserfaring: 14 år, cirka 9 år i samfunnsfag. Andre undervisningsfag: engelsk og media og kommunikasjon. Utdannelse: Bachelor med fag tilknyttet administrasjon, organisasjonsvitenskap, engelsk og rettsvitenskap. Har tatt PPU. Master i media.
Lærer 3: Anders	Arbeidssted: skole B (ungdomsskole). Yrkeserfaring: 16 år, har undervist i samfunnsfag hele veien. Andre undervisningsfag: norsk og KRLE. Utdannelse: Bachelorgrad i statsvitenskap og historie. Bachelorgrad i samfunnsfag. Har tatt PPU.
Lærer 4: Kim	Arbeidssted: skole B (ungdomsskole). Yrkeserfaring: 4 år, har undervist i samfunnsfag hele veien. Andre undervisningsfag: norsk og KRLE. Utdannelse: Bachelorgrad i sosiologi. Bachelorgrad i medievitenskap. Har tatt fag innen folke- og massekultur. Har tatt PPU.

Tabell nummer 1. Presentasjon av informanter.

4.1 Erik

Erik arbeider ved skole A, som er en videregående skole i Oslo kommune. Han har jobbet som lærer i 10 år og har undervist i rundt 5 år i samfunnsfag. Erik mener at en faglig dyktig elev kan reflektere og demonstrere evnen til refleksjon for andre. I tillegg fremhever han at faglig dyktige elever ”klarer å sette seg inn i andres argumenter og argumentere for et synspunkt som de ikke står for selv”. For å kunne gjennomføre en mest mulig rettferdig vurdering mener Erik at det er viktig å gjøre elevene kjent med vurderingskriteriene i forkant av vurderingen og at det er viktig å være fleksibel på vurderingsformen for å ta hensyn til elever med ulike utfordringer. Eksempelvis gir han elever som sliter med angst muligheten til å fremføre foran kun han i stedet for foran klassen. Samtidig gir han elevene mulighet til å få en ny vurdering innen samme tema senere i skoleåret, slik at de får en mulighet til å vise at de har fått mer kunnskap om og forståelse av temaet over tid. Det viktigste for Erik er at elevene innehar mer kunnskap i etterkant av en muntlig vurdering enn de hadde i forkant. Samtidig fremhever han at også resten av elevene må få ny kunnskap av å høre på presentasjoner hvis de skal holdes foran klassen. Han formulerer dette slik:

[13.25.09] Erik: Hvis det skal holdes foran klassen, da skal det være for at klassen får noe ut av det. Eller så er det ikke noe vits i å ha det foran klassen.

For å vurdere om resten av klassen har fulgt med på og lært noe av en presentasjon ber han medelevene om å stille spørsmål i etterkant av presentasjonene. Selv om Erik kun vurderer faglige kriterier inkluderer han også noen praktiske kriterier, for eksempel knyttet til hvor mange minutter presentasjonen skal vare. I tillegg mener han at det er viktig å sette som et kriterium at elevene snakker om temaet og ikke leser opp fra et manus. Han ser på tidligere oppgaver og vurderingskriterier som han har brukt innen samme tema når han skal utforme vurderingskriterier, men bruker læreboken i liten grad fordi han ikke anser læreboken som ”et sånt gyllent pensum”. Erik mener det er nyttig å se på hva kompetansemålene i læreplanen sier om vurderingens tema. Samtidig mener han at en utfordring ved læreplanen er at den sier noe om *hva* elevene skal lære, men gir ingen pekepinn på *hvordan* undervisningen kan eller bør gjennomføres. Erik anvender ikke Opplæringslovens generelle retningslinjer når han utformer muntlige vurderingskriterier, men påpeker at han følger de i praksis gjennom å blant annet gi elevene vurderinger med både tilbakemelding og karakter. Han mener at dette er ”bare sånn som går automatisk”.

Erik mener at spesielt historieutdannelsen hans påvirker samfunnsfagundervisningen. Han fokuserer blant annet mye på krig og konflikt fordi dette er temaer han har mye kunnskap om gjennom historiefag han har tatt. Han opplever at han får lite bruk for dybdekunnskapen fra de samfunnsfaglige emnene han har studert i sin undervisning. Erik synes selv han har lært mye om hvordan man kan vurdere i samfunnsfag etter hvert som han har fått mer erfaring, og trekker blant annet frem at han utvikler ”mye mer konkrete vurderingskriterier” nå enn det han gjorde før. For eksempel ba han tidligere kun elevene om å oppgi hvilke kilder de har brukt, mens han nå i tillegg ber dem om å fortelle ”*hvordan* dere har forholdt dere til disse”.

Skole A har ikke et offisielt utarbeidet system for samarbeid mellom faglærere i samfunnsfag. Erik har valgt å ”kjøre sitt eget løp” dette året fordi han mener det blir vanskelig å samarbeide om vurdering uten å vite konteksten. Han inkluderer elevene i vurderingsarbeidet gjennom bruk av egenvurdering og gjennom å av og til gi elevene muligheten til å komme med forslag på hvilke muntlige vurderingskriterier som skal inngå i vurderingen. Han er imidlertid ikke så fornøyd med innspillene han får fra elevene, og utformer derfor oftere vurderingskriteriene selv.

4.2 Mina

Mina arbeider ved skole A, har jobbet som lærer i 14 år og har undervist i samfunnsfag i rundt 9 år. Hun tenker at faglig dyktige elever kan demonstrere eller vise at de behersker evnen til å reflektere. For Mina innebærer refleksjon at eleven klarer å ”trekke litt linjer imellom både ulike deler av pensum, verdensbildet og nyhetsbildet sånn som det ser ut i dag (...) Å se sammenhenger, på en måte”. Mina mener at man som lærer må være fleksibel for å kunne gjennomføre en rettferdig vurdering. Hun gir for eksempel elever som er ukomfortable med muntlige presentasjoner muligheten til å levere et skriftlig arbeid om samme tema i stedet. Samtidig fremhever hun at rettferdige vurderinger gir elevene mulighet til å vise hva de faktisk kan og ”kompetansen de har”. For å sikre dette mener hun det er viktig å variere vurderingsformene, ettersom noen elever eksempelvis er veldig gode til å uttrykke seg skriftlig, men sliter med å formidle sine kunnskaper muntlig.

Når det gjelder elevenes læringsutbytte mener Mina det viktigste er at ”de (elevene) skal sitte igjen med mer enn det de kunne før de begynte” om emnet eller temaet i etterkant av den

muntlige vurderingen. Hun knytter læringsutbyttet av muntlig vurdering til sosiokulturell teori ved at denne vurderingsformen tilrettelegger for ”samhandling imellom mennesker”. Mina mener at muntlig vurdering hjelper elevene med å forklare fagbegreper og fagkunnskaper med egne ord, og sier at dette gir elevene en dypere forståelse av fagstoffet og et større læringsutbytte. Hun utformer både praktiske og faglige vurderingskriterier, men vurderer kun de faglige kriteriene. Hun forstår de praktiske kriteriene som midler elevene kan bruke for å formidle sine budskap på en tydelig måte for andre:

[14.11.03] Mina: Vi kommer ikke unna at en del av vurderingskriteriene ofte er snakke strukturert, og, altså, at presentasjonen er strukturert. At man snakker tydelig og sånt. For det er midlene til å vise hva de har oppnådd, eller hva de har forstått.

Hun bruker ikke læreboken når hun skal utforme muntlige vurderingskriterier. På skolen Erik og Mina jobber ved arbeider elevene temabasert, og hun opplever at den temabaserte undervisningen utelukker mange av lærebokens temaer. Derfor bruker hun i større grad vurderingskriterier hun har utformet tidligere om samme tema som et utgangspunkt. For Mina er det hovedsakelig læreplanens kompetansemål som avgjør hvilke vurderingskriterier hun utformer: ”Det er kompetansemålene vi bruker når vi underviser (...) Og da er det jo de som avgjør hvordan vurderingskriteriene skal se ut”. Hun mener det er viktig å undersøke hvilke verb som benyttes og reflektere over hva de betyr og hvordan de kan komme til uttrykk i praksis.

Mina har forståelse for at ”det er veldig vanskelig å lage læreplaner”, fordi det må tas stilling til hva som skal inkluderes og hvor detaljstyrt læreplanen skal være. Samtidig mener hun at det av og til kan være vanskelig å forstå hva læreplanen *egentlig* vil frem til. Mina anvender ikke Opplæringslovens generelle retningslinjer når hun skal utforme muntlige vurderingskriterier. Hun opplever det ikke som naturlig å oppsøke dem, og sier at det heller ikke er et miljø for å snakke om eller se på disse retningslinjene på skolen hun jobber ved.

Mina opplever at hennes utdanning innen rettsvitenskap og administrasjons- og organisasjonsvitenskap er lite til stede i pensum, med unntak av noen statsvitenskapelige temaer. Hun fokuserer mye på bruk av nyheter og internasjonale forhold i undervisningen, fordi hun mener dette er relevante og viktige sider ved faget. Mina har tidligere jobbet på en skole med mange faglig sterke elever, og jobber nå på en skole med færre faglig sterke

elever. Hun opplever at elevenes faglige nivå påvirker hvilke vurderingskriterier hun utarbeider. Eksempelvis merker hun at de grunnleggende ferdighetene får en større plass i vurderingskriteriene hun utformer for elevene på skolen hun jobber ved nå.

Skole A har som nevnt ikke utarbeidet et samarbeidssystem mellom faglærere i samfunnsfag. Mina har arbeidet ved skolen over lengre tid, og sier at det var mer samarbeid før. Hun samarbeider mindre med andre faglærere i samfunnsfag nå enn tidligere, og tror praksisen har endret seg blant annet fordi det har blitt færre lærere ved skolen. Mina nevner imidlertid at hun og Erik av og til sender oppgaver til hverandre dersom de er usikre: ”Hva ville du gitt dette? Hva ville du sagt på dette? Hvilken type karakter har du gitt, og hvilken begrunnelse og så videre. Sånn at man har en viss.. Enhetlig praksis på det, da”. Hun mener det er veldig fruktbart å samarbeide med andre lærere om vurdering, og mener at jo bedre lærerne blir på vurdering, jo større læringsutbytte får elevene.

Mina involverer oftest sine elever i vurderingsarbeidet gjennom å la dem arbeide med egenvurdering. Hun lar av og til sine elever muligheten til å være med på å utforme muntlige vurderingskriterier, og sier at hennes elever ønsker å kunne komme med innspill på ”hva de tenker at det vil være naturlig å vurdere”. Samtidig har Mina erfart at de fleste av hennes elever heller vil få ferdige kriterier enn å være med på å utforme dem. I tillegg sier elevene til Mina at de vil snakke mer om hva vurderingskriteriene betyr og innebærer.

4.3 Anders

Anders arbeider ved skole B, som er en ungdomsskole i Akershus kommune. Han har jobbet som lærer i 16 år og har undervist i samfunnsfag siden han startet. Han mener at faglig dyktige elever klarer å vise at de behersker evnen til refleksjon og at de evner å se sammenhenger mellom ulike deler av fagstoffet. Anders mener det er viktig å gjøre elevene kjent med vurderingskriteriene i forkant av vurderingen for å sikre at vurderingen blir mest mulig rettferdig. Han legger også til at man *kun* skal vurdere disse kriteriene og at det er viktig å unngå at elevene får en følelse av ”at det er noe annet liksom, som.. *Egentlig* vurderes”. Dersom presentasjonen skal holdes foran hele klassen mener Anders at resten av klassen må lære noe av presentasjonen. For å sjekke dette stiller han for eksempel klassen

oppfølgingsspørsmål etter presentasjonene eller utformer en liten prøve om temaet i etterkant av presentasjonene.

Anders utformer både praktiske og faglige vurderingskriterier, men vurderer kun de faglige kriteriene. Han mener det er nyttig å inkludere noen praktiske kriterier fordi det er viktig at elevene også øver på mer praktiske ferdigheter. Han bruker læreboken i liten grad når han skal utforme muntlige vurderingskriterier. Når det gjelder læreplanen undersøker Anders spesielt hvilke verb som brukes i de aktuelle kompetansemålene og forsøker å tilpasse disse til vurderingens tema. Han opplever at det er nødvendig å bryte ned kompetansemålene før han kan utforme vurderingskriterier. Anders anvender ikke Opplæringslovens generelle retningslinjer når han skal utforme muntlige vurderingskriterier. Han påpeker at fordi både underveisvurdering og sluttvurdering er ”noe skolen har på en måte løftet” og ”noe vi har jobbet mye med” har han ikke et behov for å oppsøke dem.

Anders føler seg trygg på temaer knyttet til samfunnsfag og historie fordi han gjennom sin utdanning innehar relevant fagkunnskap om disse temaene. Han er mindre trygg på temaer knyttet til geografi fordi han ikke har utdanning innen dette faget:

[50.20.16] Intervjuer: Så du føler deg tryggere på historie og samfunnsfag enn du gjør på geografi?

[50.23.81] Anders: Ja, det gjør jeg veldig, fordi i geografi så tenderer vi også til naturfag, og det.. Det er jo litt sånn.. Ja. Da er jeg litt på tynn is! (Ler).

Anders merker at han har endret sin vurderingspraksis over tid. For eksempel trekker han frem at ”det praktiske også ble tatt med i vurderingen” tidligere, noe han senere har tatt avstand fra. Han opplever også at han nå legger mer vekt på refleksjon: ”Jeg tror nok den kunnskapsbiten er på en måte også blitt litt nedtonet, ikke sant? At det er mye mer vekt på.. På refleksjonsnivået, da”. Mens det tidligere var nok å holde en god presentasjon for å få en høy karakter, mener Anders nå at de høyeste karakterene kun bør gis til elever som også klarer å ha en samtale om presentasjonen i etterkant hvor de viser den kunnskapen de har.

Skole B har utviklet et tolærersystem hvor to faglærere samarbeider om å planlegge arbeidsplanen og utarbeider prøver og diskuter vurdering sammen. Ved muntlig vurdering utvikler lærerne vurderingskriteriene sammen og diskuterer hva de kan forvente av en elev

med lav, middels eller høy måloppnåelse på hvert vurderingskriterium. Anders mener at samarbeid er positivt så lenge man er ”litt sånn på bølgelengde” faglig sett med faglæreren man samarbeider med. Anders mener det fungerer godt å inkludere elevene i utformingen av muntlige vurderingskriterier, fordi han opplever at elevene tenker ganske likt som han når det gjelder hva som er viktig. Imidlertid har Anders erfart at hverandrevurdering fort kan ”bli litt sånn.. Vennestyr”. I dette legger han at elevene ofte kommer med færre kritiske innvendinger hvis de vurderer medelever som de er gode venner med og kjenner godt. Anders mener det kan være en utfordring å sette av nok tid til egenvurdering og hverandrevurdering, men opplever samtidig at involvering kan gi elevene mer motivasjon og føre til at de får ”mer sånn metaperspektiv på sin egen læring”.

4.4. Kim

Kim arbeider ved skole B, har jobbet som lærer i 4 år og har undervist i samfunnsfag hele veien. Han mener at faglig dyktige elever kan se sammenhenger mellom ulike deler av fagstoffet og har evnen til å sette ord på dette ved hjelp av å bruke informasjon fra ulike kilder. Kim mener at læreren må være fleksibel for å sikre at elevene får en rettferdig vurdering, og at en rettferdig vurdering gjør det mulig for elevene å vise hvilke kunnskaper og hvilken kompetanse de innehar. For å sikre dette syns Kim det er viktig å variere vurderingsformene og gi elevene muligheten til å ”vise mer kompetanse i andre uttrykksformer”, ettersom noen elever eksempelvis er flinkere til å uttrykke seg skriftlig enn muntlig. For å undersøke hvilke kunnskaper elevene har om temaene de presenterer stiller Kim oppfølgingsspørsmål i etterkant av presentasjonene hvis han har nok tid til det.

Kim ønsker at de muntlige vurderingene han gjennomfører skal gjøre elevene bedre i stand til å forklare fagbegreper og fagkunnskaper med egne ord. Han utformer både praktiske og faglige vurderingskriterier, men vurderer kun de faglige kriteriene. Et praktisk kriterium han ofte inkluderer er at elevene skal ”snakke rundt bilder eller stikkord fremfor å lese høyt fra en sammenhengende tekst”. Han mener at det å gi elevene noen praktiske kriterier gjør de ”tryggere på at de har kontroll over og mestrer vurderingssituasjonen” de skal igjennom.

Kim undersøker noen ganger hvilke fagbegreper læreboken bruker når han skal utforme muntlige vurderingskriterier. Han følger læreplanen, og mener dette gir en trygghet fordi han

da ”følger den juridiske normen” og lettere kan dokumentere elevens kompetanse innen ulike kompetansemål ved en eventuell klage på karakter. Kim etterlyser imidlertid en mindre omfattende læreplan som har ”mer gjennomarbeidede linjer” og mer fokus på de grunnleggende ferdighetene. Kim har sett på Opplæringslovens generelle retningslinjer flere ganger, og bruker dem til å reflektere over hvordan ulike kompetansenivåer kan komme til uttrykk i praksis. Kim nevner boken *Tren tanken: læringsstrategier og læringsstiler i samfunnsfag* (Lund, 2006) som en viktig didaktisk inspirasjonskilde for sin undervisning:

[50.20.16] Kim: I didaktikken så var det en som var veldig begeistret for Tren tanken, da. Og jeg følger jo på en måte den. Dette her med skillet mellom ferdigheter og kompetanse, at man skal legge opp undervisningen mot innsikt, da. Og forståelse.

Kim er ganske ny som fast lærer, og tror det er lettere for han å endre praksis enn det er for mer erfarne lærere. Han mener også det er lettere å få gjennomslag for nye ideer og tanker dersom man er nyutdannet. Skole B har som nevnt et tolærersystem. Kim påpeker at man ikke alltid får gjennomslag for egne ideer eller meninger når man samarbeider tett med og ”skal gjøre de samme tingene” som en annen faglærer. Han opplever også tolærersystemet som tidkrevende, og mener at det nesten er ”lettere å sette seg ned alene og planlegge et år for seg selv”. Samtidig mener Kim at det å arbeide ved en skole hvor de ansatte står sammen gjør det lettere å begrunne skolens valg og praksis blant annet ovenfor elevenes foresatte.

Kim gir noen ganger elevene mulighet til å være med på å utforme muntlige vurderingskriterier, og opplever at de som regel foreslår praktiske vurderingskriterier som for eksempel å snakke høyt og tydelig. Kim bruker både egenvurdering og hverandrevurdering. Han mener imidlertid at ”det å få elever til å se utfordringer i eget arbeid og sånn er vanskelig”, og opplever at en del elever vurderer sine egne prestasjoner som bedre enn han selv ville gjort. Han ønsker å jobbe mot egenvurdering og hverandrevurdering som er mindre overflatisk og tettere knyttet til det faktiske innholdet i presentasjonen eller teksten.

Dette kapittelet har presentert hovedtrekkene i det empiriske materialet for å gi leseren en mulighet til å gjøre opp sine egne meninger om hvordan empirien kan fortolkes og forstås. I neste kapittel vil empirien diskuteres opp mot forskning og teoretiske bidrag som er inkludert i kapittel 2. I tillegg vil noe ny teori og forskning trekkes inn for å belyse informantenes utsagn fra ulike perspektiver.

5. Diskusjon og analyse

I dette kapittelet vil oppgavens problemstilling belyses ved hjelp av informantenes tanker og begrunnelser og foreliggende teori og forskning som på ulike måter kan kobles til problemstillingen. Med tanke på hvordan problemstillingen er formulert vil fokuset her være å undersøke hvilke faktorer og ressurser som påvirker informantenes utforming av muntlige vurderingskriterier i samfunnsfag og hvordan informantene begrunner sin vurderingspraksis.

Empirien er basert på fire semistrukturerte intervjuer. Samfunnsfagslærerne Erik og Mina jobber på en videregående skole (skole A), og samfunnsfagslærerne Anders og Kim jobber på en ungdomsskole (skole B). Den analytiske bearbeidingen av empirien som beskrives i kapittel 3 danner utgangspunktet for dette kapittelet. Som nevnt er kodene som ble utarbeidet i analysen tekstnære og induktive, ettersom de er utviklet på bakgrunn av det empiriske materialet. For å gi en oversikt over informantenes utsagn om de ulike temaene i intervjuguiden er hovedmomentene i det empiriske materialet presentert i tabell nummer 2 på neste side.

Først presenteres en analyse og diskusjon av informantenes tanker om hva som kjennetegner faglig dyktighet hos elever, deres tanker om hva rettferdig vurdering innebærer og hvilket læringsutbytte de vil at elevene skal få av muntlig vurdering. Deretter følger en diskusjon av lærernes beskrivelser av hvordan de bruker to offentlige dokumenter og lærebok når de skal utforme muntlige vurderingskriterier og hvordan de begrunner sin bruk. De offentlige dokumentene som diskuteres i denne oppgaven er læreplan og Opplæringslovens generelle retningslinjer. Avslutningsvis presenteres og diskuteres hvordan lærerne opplever at sosiale og kulturelle faktorer påvirker deres utforming av muntlige vurderingskriterier. I denne oppgaven er de kulturelle faktorene som diskuteres informantenes utdanning og yrkeserfaring, mens hvordan lærerne samarbeider med sine kollegaer og hvordan de inkluderer elevene i vurderingsarbeidet utgjør de sosiale faktorene som diskuteres i denne oppgaven.

Tema	Empiri
Faglig dyktighet	Refleksjonsevne, se sammenhenger, forstå argumenter, variert kildebruk.
Rettferdig vurdering	Kriteriene gis i forkant, ingen skjulte kriterier. Oppgaven gjør det mulig å vise kunnskap og kompetanse. Tilpasning, fleksibilitet og variasjon.
Ønsket læringsutbytte	Dybdekunnskap/Ny kunnskap. Elevene bruker egne ord. Klassen lærer av klassepresentasjoner.
Faglige og praktiske kriterier	Vurderer kun faglige kriterier, men utformer også praktiske kriterier. <u>Praktiske kriterier</u> : snakke om fremfor lese opp, god struktur, lengde/form. Skaper trygghet og styrker formidlingsevnen.
Lærebok	Bruker i større grad tidligere oppgaver og vurderingskriterier enn lærebok.
Læreplan	Kompetansemålene som faglig og juridisk utgangspunkt. <u>Utfordringer</u> : Sier <i>hva</i> , men ikke <i>hvordan</i> . Vanskelig å tolke, er vid og må brytes ned. For lite fokus på grunnleggende ferdigheter.
Opplæringslovens generelle retningslinjer	Følges i praksis, men brukes ikke i vurderingsarbeidet av Erik, Mina og Anders. Brukes av Kim til å reflektere over hva ulike kompetansenivåer innebærer.
Utdannelse	Dybdekunnskapen brukes sjeldent. Utdannelse skaper faglig trygghet og bidrar til didaktisk fokus.
Yrkeserfaring	Utformer mer konkrete vurderingskriterier som resultat av mer erfaring. Vurderte praktiske kriterier tidligere, har nå mer fokus på refleksjon enn kunnskap. Elevenes faglige nivå påvirker vurderingskriteriene.
Kollegialt samarbeid	Lite samarbeid, utveksler oppgaver innimellom (skole A). Tolærersystem (skole B). Samarbeid er positivt hvis man tenker likt faglig sett. Samarbeid gjør det vanskeligere å få gjennomslag for egne ideer og er tidkrevende, ofte lettere å planlegge alene.
Elevenes rolle	Kommer noen ganger med innspill til muntlige vurderingskriterier. Egenvurdering og hverandrevurdering. Det er vanskelig for elever å se utfordringer i eget arbeid. Hverandrevurdering kan være overflattisk og litt vennestyrt.

Tabell nummer 2. Presentasjon av empiri.

5.1 Lærernes tanker om faglig dyktighet, rettferdig vurdering og elevenes læringsutbytte

5.1.1 Hva kjennetegner en faglig dyktig elev?

Hva en lærer legger i begrepet faglig dyktighet påvirker i stor grad hvordan denne læreren vurderer sine elever (Fjeldstad, 2009), fordi det påvirker hva han eller hun ser etter av kunnskaper, ferdigheter og holdninger når elevenes kompetanse skal vurderes (Thronsen et al., 2009). Både Erik, Mina og Anders sier slik jeg tolker dem at en viktig egenskap hos faglig dyktige elever er at de kan demonstrere eller vise at de behersker evnen til refleksjon. Refleksjon er et abstrakt og lite konkret begrep, noe som åpner opp for flere fortolkninger av

hva begrepet innebærer i praksis. Mine informanter bidrar med flere ulike forståelser av hva refleksjon kan innebære. Mens Anders mener refleksjonsevne blant annet handler om å kunne diskutere hva som er årsaker og hva som er virkninger nevner både Mina, Anders og Kim at refleksjon innebærer evnen til å se sammenhenger mellom ulike fenomener eller ulike deler av fagstoffet. I tillegg nevner Erik evnen til å kunne sette seg inn i argumenter man ikke selv er enige i som et kjennetegn på en faglig dyktig elev, mens Kim fremhever at det er viktig å kunne sette ord på dette ved hjelp av å bruke informasjon fra ulike kilder. Både evnen til å diskutere ulike argumenter opp mot hverandre som Erik er inne på og evnen til å ”sammenlikne, flette sammen eller se sammenhenger” (Langø, 2015, s. 149) som Mina, Anders og Kim fremhever er overens med forståelsene av drøfting hos Langø (2015) lærerinformanter. Ettersom mine informanter fremhever noen av de samme momentene som Langø informanter kan dette tyde på at for flere lærere vil faglig dyktige elever blant annet kjennetegnes ved at de innehar evnen til å drøfte, hvor drøfting forstås som evnen til å sette seg inn i ulike argumenter og se sammenhenger i fagstoffet.

Videre er Kim sin forståelse av evnen til å bruke informasjon fra ulike kilder som et kjennetegn på en faglig dyktig elev til en viss grad overens med en av forståelsene av drøfting Langø (2015) fant i veiledningen for kjennetegn på måloppnåelse til standpunktvurdering etter grunnskolen (Utdanningsdirektoratet, 2016), hvor drøfting anses som evnen til å bruke og vurdere informasjonen fra ulike kilder ”på ein kritisk og nyansert måte” (Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 3). Imidlertid setter Utdanningsdirektoratet (2016) i sin forståelse flere krav til elevene enn hva Kim ga uttrykk for i sitt intervju. Dette gjelder særlig forventningen om at elevene må vurdere hvor riktige og nyanserte ulike kilder er. Samtidig påpeker Anders at elevene må kunne vurdere om en bestemt kilde er relevant for oppgaven eller problemstillingen de arbeider med. Dette fremhever også Austvik og Rye (2011) som en viktig kildekritisk ferdighet elever bør opparbeide gjennom sin opplæring.

5.1.2 Hva innebærer en rettfærdig vurdering?

Erik og Anders poengterer at det er viktig å gjøre elevene kjent med vurderingskriteriene i forkant av vurderingen for å sikre at vurderingen blir mest mulig rettfærdig, og Anders legger i denne sammenheng til at det er viktig at det kun er disse kriteriene som vurderes og at man ikke vurderer på bakgrunn av andre, skjulte kriterier i tillegg. Å presentere elevene for vurderingskriteriene før vurderingen gjennomfæres er i tråd med

Opplæringslovens generelle retningslinjer (Forskrift til Opplæringsloven, 2009), som tydeliggjør at elevene har rett til å vite på hvilket grunnlag deres kompetanse vurderes. Dette er også overens med tanken om at læreren må snakke med elevene om hva kompetansemålene og vurderingskriteriene betyr og innebærer hvis man sikter mot å utvikle en god vurderingskultur (Utdanningsdirektoratet, 2008). Både Erik, Mina og Anders fremhever at de i praksis følger Opplæringslovens generelle retningslinjer selv om de ikke anvender dem når de skal utforme muntlige vurderingskriterier. Blant annet det at Erik og Anders på samme måte som Opplæringslovens generelle retningslinjer (Forskrift til Opplæringsloven, 2009) fremhever at elevene må være kjent med vurderingskriteriene i forkant av vurderingen kan sies å understøtte denne påstanden.

Som noen av mine informanter mener også elever at det å vite hvilke kriterier de skal vurderes etter er et kjennetegn på rettferdig vurdering (Sambell & McDowell, 1998), og for dem er det viktig at læreren både forklarer kriteriene og legger til rette for at de kan diskuteres (O'Donovan et al., 2001). Som Anders er inne på er det også viktig for elevene at kun disse kriteriene danner utgangspunktet for vurderingen. Dersom elevene opplever at læreren begrunner sin vurdering på andre aspekter enn de som inngår i vurderingskriteriene vil dette oppleves som urettferdig (Sambell & McDowell, 1998). Både Erik, Mina og Kim trekker frem evnen til å være fleksibel som viktig for å gjennomføre en rettferdig vurdering. Eksempelvis nevner Erik at elever som sliter med angst får muligheten til å fremføre foran kun lærer, mens Mina gir elever som er ukomfortable med muntlige presentasjoner muligheten til å levere et skriftlig arbeid i stedet. Dette er i tråd med prinsippet om tilpasset opplæring, som Opplæringsloven (1998) i § 1-3 definerer som opplæring som er tilpasset ”evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven”.

Mina og Kim mener en rettferdig vurdering er en vurdering som faktisk gir elevene mulighet til å vise hva de kan og hvilken kompetanse de innehar. Som Fry (1990) påpeker kan ikke enkeltstående vurderingssituasjoner vurdere alle relevante aspekter ved elevenes ferdigheter og fagkunnskaper. Den ambisjonen som informantene beskriver her kan med andre ord ikke realiseres fullt ut i en enkelt vurderingssituasjon. Dermed er det som Fry (1990) nevner mer hensiktsmessig å tenke at alle vurderingene som gjennomføres i løpet av eksempelvis et skoleår sett som en helhet skal måle elevenes samlede kompetanse i faget. Ettersom flere av mine informanter fremhever at evnen til refleksjon er et kjennetegn på en faglig dyktig elev, blir det naturlig for disse lærerne å undersøke elevenes evne til refleksjon i vurderings-

situasjoner. Oppgaver som er egnet til å vurdere elevenes refleksjonsevne må ifølge Kolberg, Kolberg kompetanse og European Council for High Ability (2014) utformes på en måte som gjør at elevene blir nødt til å resonnere og vurdere på ulike måter for å komme frem til et svar. For å legge til rette for vurdering som gir elevene muligheten til å vise sin kompetanse mener i tillegg både Mina og Kim at det er viktig å variere vurderingsformene. Dette begrunnes med at noen elever eksempelvis er veldig gode til å uttrykke seg skriftlig, men sliter med å formidle sine kunnskaper muntlig. Gjennom å gi elevene tilgang til ulike uttrykksformer føler disse informantene seg sikrere på at de kan avgjøre om en elev innehar den kunnskapen de ettersøker. Imidlertid er ikke varierte former for vurdering ikke nok i seg selv, ettersom hvordan vurderingene utformes og tilnærmes også er av betydning (Orsmond et al., 2000).

Erik fremhever også at det er viktig å ha rom for ny vurdering innen samme tema på et senere tidspunkt, slik at elever som er misfornøyde med sine resultater får muligheten til å vise at de har klart å øke sin kunnskap om og forståelse av et tema i løpet av skoleåret. Dette kan kobles til prinsippet om underveisvurdering, som Opplæringslovens generelle retningslinjer for vurdering fastslår at elever har krav på (Forskrift til Opplæringsloven, 2009). All vurdering som foregår frem til sluttvurdering skal anses som underveisvurdering, noe som gjør det mulig for lærere å vurdere sine elever innen samme eller tilsvarende tema flere ganger i løpet av skoleåret. Dette kan gi læreren et bedre inntrykk av elevens samlede kompetanse og er hensiktsmessig når elevens sluttkompetanse skal vurderes. Imidlertid er det opp til hver enkelt lærer om de bruker denne muligheten eller ikke. Dette må veies opp mot andre hensyn, som for eksempel å arbeide med andre kompetansemål og gjennomføre nok vurderinger til å ha et vurderingsgrunnlag som gjør det mulig å sette en standpunktkarakter i faget.

5.1.3 Lærernes tanker om elevenes læringsutbytte av muntlig vurdering

Erik og Mina mener det viktigste er at elevene kan mer om emnet eller temaet etter at de har hatt en muntlig presentasjon enn de kunne i forkant av presentasjonen. Både Erik og Anders fremhever samtidig at det er viktig for dem at resten av klassen også får ny kunnskap som et resultat av andre elevers presentasjoner hvis presentasjonene skal holdes foran hele klassen. For å undersøke hvilke kunnskaper eleven som fremfører har om sitt tema sier Erik, Anders og Kim at de stiller oppfølgingsspørsmål i etterkant av presentasjonen. Erik mener dessuten at det å be elevene om å stille spørsmål hjelper han med å avgjøre om resten av klassen har

lært noe av presentasjonene og fulgt med på dem. Samtidig vil sannsynligvis medelevenes læringsutbytte påvirkes av hvor god eleven er til å se sammenhenger, bruke ulike argumenter og anvende relevante kilder i sin presentasjon, i tråd med informantenes tanker om hva som kjennetegner en faglig dyktig elev.

En stor fordel med muntlige vurderinger er at de åpner opp for at oppfølgende spørsmål kan stilles i etterkant av enten læreren eller medelevene, og ettersom eleven må svare på disse spørsmålene med egne ord er muntlige vurderinger godt egnet til å undersøke hva eleven har forstått (Habeshaw, Gibbs & Habeshaw, 1993; Lunz & Stahl, 1993), hvilken kunnskap eleven innehar og hvordan han eller hun begrunner sine påstander på en muntlig måte (Lunz & Stahl, 1993). Muligheten til å undersøke forståelse, kunnskap og begrunnelse blir i vurderingslitteraturen ofte fremhevet som en av de største fordelene med muntlig vurdering (Brown & Knight, 1994). Samtidig er det et vesentlig poeng som trekkes fram av Erik: ber læreren medelevene om å stille spørsmål i stedet for å gjøre det selv kan spørsmålene medelevene stiller også gi læreren et innblikk i hvilken forståelse og kunnskap de innehar og dermed gi læreren et pekepinn på kompetansen til flere elever enn kun den som holder presentasjonen.

Mina sier at hennes elever selv mener de lærer mest av muntlige presentasjoner. Hun mener læringsutbyttet av muntlig vurdering er knyttet til sosiokulturell teori ved at denne vurderingsformen legger til rette for samhandling mellom mennesker. Denne forståelsen fremmes også av Pryor og Crossouard (2008), som sier at en vurderingssituasjon er sosiokulturell dersom den legger til rette for sosial samhandling og foregår i en kulturell kontekst. Både Mina og Kim mener i tillegg at muntlig vurdering er egnet til å hjelpe elevene med å forklare fagbegreper og fagkunnskaper med egne ord, noe Mina mener gir elevene en dypere forståelse av fagstoffet og et større læringsutbytte. Det å bruke egne ord for å forklare fagstoffet og fagbegrepene indikerer ifølge Elstad (2009) at eleven har fortolket og bearbeidet informasjonen, og han påpeker at disse kognitive aktivitetene er gunstige for elevens læring.

5.2 Lærernes bruk av offentlige dokumenter og lærebok

5.2.1 Lærernes begrunnelser for både faglige og praktiske kriterier

Alle fire informantene utformer både praktiske og faglige vurderingskriterier, men sier samtidig at de kun vurderer de faglige kriteriene. Jamfør lærernes tanker om rettfærdig vurdering som ble diskutert i delkapittel 5.1.2. kan denne praksisen sies å være noe problematisk. Ettersom det kun er vurderingskriteriene som skal utgjøre grunnlaget for vurderingen kan det å inkludere praktiske kriterier gi elevene et inntrykk av at også disse kriteriene inngår i vurderingsgrunnlaget. Dette er ut fra informantenes utsagn et feilaktig inntrykk, ettersom de kun vurderer de faglige kriteriene. Dersom læreren ikke kommuniserer dette til sine elever kan elevene dermed få en feil forståelse av hva de vurderes på bakgrunn av. Likevel mener samtlige av lærerne at det er viktig å inkludere noen praktiske kriterier i tillegg.

Erik utformer praktiske kriterier knyttet til blant annet hvor lang presentasjonen skal være og formen på presentasjonen, for eksempel at de skal bruke PowerPoint. Det er vanlig at lærere inkluderer et eller flere praktiske kriterier knyttet til tid (Aryadoust, 2015). Det kan som nevnt også være hensiktsmessig å inkludere bruk av PowerPoint som et kriterium, ettersom dette kan gjøre det lettere for medelevene å forstå det faglige innholdet i presentasjonen og åpner opp for at eleven som presenterer kan snakke på en mer fri og muntlig måte (Koritzinsky, 2014). Det å snakke på en fri og muntlig måte fremheves av Erik, som ønsker at elevene snakker om et tema fremfor å lese opp fra et manus. PowerPoint som brukes i forbindelse med muntlige presentasjoner bør ha som hensikt å gi oversikt og ikke inneholde for mye informasjon (Koritzinsky, 2014). Dette synspunktet kan også Kim sies å inneha, ettersom han foretrekker at elevene snakker rundt bilder eller stikkord fremfor å lese en sammenhengende tekst høyt foran klassen. Kriteriene Erik og Kim nevner her dreier seg dermed om hvilke hjelpemidler som brukes, men fokuserer også på hvordan de brukes og om dette er egnet til å hjelpe mottakerne med å forstå innholdet i det som blir sagt (Jensen & Harris, 1999).

Anders begrunner sin inkludering av praktiske kriterier med at de gir elevene muligheten til å også øve seg på mer praktiske ferdigheter, samtidig som Mina anser praktiske kriterier som

midler elevene kan bruke for å formidle sine budskap på en forståelig måte. Disse begrunnelsene kan sies å være overens med forståelsen til Børhaug (2015), som mener at ferdighetene som skal vurderes i samfunnsfag er både praktiske og faglige og at kriteriene bør gjenspeile dette. Det er ikke nok å inneha fagkunnskaper og faglige ferdigheter, eleven må også være i stand til å *vis*e at han eller hun innehar dette. Poenget til Mina om at elevene må kunne formidle stoffet på en forståelig måte er dermed vesentlig. I teoretiske bidrag fremheves det blant annet at elevene må trene på å snakke tydelig og ikke for raskt eller for sakte, fordi dette påvirker i hvilken grad det som sies er forståelig for tilhørerne (Gelula, 1997; Kormos & Dénes, 2004).

Kim trekker i tillegg frem at det å gi elevene noen praktiske kriterier gjør dem tryggere på at de har kontroll over og mestrer vurderingssituasjonen de skal igjennom. Om elevene blir tryggere på vurderingen og opplever at de mestrer vurderingsformen som et resultat av å få noen praktiske kriterier blir det mer sannsynlig at de klarer å faktisk vise den kompetansen de innehar, jamfør diskusjonen om rettfærdig vurdering i delkapittel 5.1.2. Som nevnt innebærer en rettfærdig vurdering for elever blant annet at de vet hvilke kriterier de vurderes etter. I tillegg til å få faglige kriterier kan det å få kriterier som tydeliggjør *hvor lang* presentasjonen skal være og *hvilke hjelpemidler* de kan bruke, som Kim nevner, gjøre vurderingssituasjonen mer oversiktlig for elevene. Dette gir dem flere retningslinjer enn eksempelvis å kun få informasjon om presentasjonens tema og hvilke kompetansemål temaet kan knyttes til.

Slike konkretiserende kriterier gir elevene en bedre forutsetning for å kunne forberede seg godt, og som Kim formulerer det kan dette gi dem en sterke følelse av kontroll over og mestring av vurderingssituasjonen de skal igjennom. Det er dessuten nyttig for læreren å sette en bestemt varighet som krav med tanke på undervisningsplanleggingen, samtidig som det fører til at elevene må prioritere hva de mener er mest relevant å ha med av fagstoff i presentasjonen. Å avgrense hvor lang tid elevene har til rådighet kan gjennom denne mekanismen gi læreren et innblikk i hvordan elevene har reflektert rundt hva de mener er viktigst å ha med av for eksempel fakta og hvilke fakta de mener de kan nedprioritere. Læreren kan dermed få et bedre bilde av elevenes refleksjonsevne og forståelsesnivå gjennom å sette krav til hvor lenge presentasjonene skal vare.

5.2.2 Lærernes begrunnelser for bruk av læreplan

Alle fire lærerne anvender læreplanen når de skal utforme muntlige vurderingskriterier, og for Mina er det de relevante kompetansemålene i læreplanen som avgjør hvilke vurderingskriterier hun skal utforme. Dette er overens med Opplæringslovens generelle retningslinjer for vurdering, som fastslår at læreplanens kompetansemål skal utgjøre vurderingsgrunnlaget (Forskrift til Opplæringsloven, 2009). Anders undersøker spesielt verbene som brukes i de aktuelle kompetansemålene og forsøker å tilpasse de til temaet for vurderingen, og Mina og Kim mener i tillegg at det er viktig å reflektere over hva verbene betyr og hvordan de kan komme til uttrykk i praksis. Muntlighet og de andre grunnleggende ferdighetene knyttes opp til mer fagspesifikke ferdigheter i samfunnsfag gjennom bruken av verb som sammenlikne, vurdere og drøfte i læreplanenes kompetansemål (Langø, 2015). Samtidig har Utdanningsdirektoratet slått fast at arbeidet med å utvikle vurderingskriterier er skolens ansvar (Dahl, 2011). Denne fremgangsmåten er dermed overens med ulike formuleringer i offentlige dokumenter som angår skolens arbeid og ansvarsområder. Imidlertid kan verb forstås på ulike måter, ettersom de nasjonale retningslinjene som er tilknyttet læreplanene inneholder ulike beskrivelser av blant annet verbet å drøfte (Langø, 2015). Dermed er det ikke sikkert at informantene i praksis opererer med samme forståelse av verbene. Det er viktig å være klar over verbenes flertydighet, fordi hvordan en lærer tolker verb i kompetansemålet påvirker hvordan dette kompetansemålet bearbeides til vurderingskriterier. Hvordan lærere tolker verb vil dessuten kunne påvirke hva de fokuserer på ved elevvurdering, ettersom vurderingen skal gjøres på bakgrunn av disse vurderingskriteriene.

Kim fremhever at det å følge læreplanen gir en trygghet, fordi man da følger den juridiske normen og lettere kan dokumentere elevens kompetanse innen ulike kompetansemål hvis en elev klager på sin karakter. Dette er et viktig poeng, ettersom Opplæringslovens generelle retningslinjer (Forskrift til Opplæringsloven, 2009) i § 3-1 påpeker at læreren skal dokumentere elevenes opplæring. Selv om samtlige av informantene anvender læreplanen når de skal utforme muntlige vurderingskriterier i samfunnsfag, har de ulike tanker om hvor godt dette fungerer i praksis. Erik og Kim påpeker at læreplanen sier noe om hva elevene skal lære, men at den ikke gir noe informasjon om *hvordan* dette skal gjøres. Anders nevner at kompetansemålene må brytes ned før man kan utforme vurderingskriterier, og Utdanningsdirektoratet er tydelige på at hver enkelt skole har ansvar for denne

konkretiseringen av kompetansemålene (Dahl, 2011). Mina mener at det av og til kan være vanskelig å forstå hva læreplanen egentlig vil frem til. Kim på sin side etterlyser en mindre omfattende læreplan som i større grad vektlegger de grunnleggende ferdighetene.

De problematiske eller utfordrende sidene ved læreplanene som informantene fremhever er også Engelsen (2008) inne på. Mange lærere opplever at kompetansemålene er for generelle og at læringsmålene er for vagt formulert. Samtidig er det uheldig om læreplanene blir så konkrete og spesifikke at det kan gi inntrykk av detaljstyring, ettersom dette vil gå ut over lærernes autonomi som fagpersoner og profesjonsutøvere. Det finnes en motsetning mellom ambisjonen om å ha en læreplan som på den ene siden er kort og generell nok til å åpne opp for lokale valg når det gjelder faginnhold og undervisning, og som på den andre siden imøtekommer lærernes innvendinger om at kompetansemålene er for lite konkrete og utydelige (Utdanningsdirektoratet, 2008). Informantenes utsagn gir inntrykk av at de ønsker mer konkrete kompetansemål og mindre generelle formuleringer i læreplanen. En mer spesifikk læreplan kan bidra til en mer felles forståelse av hva verbene innebærer i praksis. Fordi flere ulike forståelser som nevnt presenteres i de nasjonale retningslinjene (Langø, 2015) kan lærere identifisere seg med forskjellige forståelser, og som diskutert vil dette kunne føre til at lærere vurderer ulike ferdigheter og kunnskaper selv om vurderingskriteriene deres inneholder samme verb. Det kan derfor argumenteres for at å utforme mer konkrete læreplaner kan bidra til en likere vurderingspraksis på tvers av lærere.

5.2.3 Lærernes begrunnelser for bruk av Opplæringslovens generelle retningslinjer

Kim er den eneste av de fire informantene som sier at han anvender Opplæringslovens generelle retningslinjer (Forskrift til Opplæringsloven, 2009) når han skal utforme muntlige vurderingskriterier. Han bruker disse retningslinjene til å reflektere over hva ulike kompetansenivåer innen et tema kan innebære i praksis. Både Erik og Anders påpeker at de følger disse retningslinjene i praksis, men at de sjeldent søker dem opp og ser på dem. Erik trekker eksempelvis frem at han gir vurderinger med både tilbakemelding og karakter. Anders påpeker at fordi skolen han er ansatt ved fokuserer mye på og jobber aktivt med både underveisvurdering og sluttvurdering har han ikke behov for å oppsøke de generelle retningslinjene. Mina mener derimot at de fleste lærere fortsetter med den praksisen de har

startet med og opplever det ikke som naturlig å oppsøke disse retningslinjene. Hun sier at det heller ikke er et miljø for å snakke om eller se på de generelle retningslinjene på hennes arbeidsplass.

Som diskutert anvender tre av informantene ikke Opplæringslovens generelle retningslinjer (Forskrift til Opplæringsloven, 2009) når de skal utforme muntlige vurderingskriterier, men mener likevel at disse retningslinjene følges i praksis. Denne tilnærmingen kan anses som fornuftig, ettersom retningslinjene ikke sier noe konkret om hvordan vurderinger skal eller bør gjennomføres. Eksempelene Erik og Anders kommer med for å begrunne denne påstanden kan kobles til elevenes rett til både underveis- og sluttvurdering som Opplæringslovens generelle retningslinjer (Forskrift til Opplæringsloven, 2009) fremhever. Minas utsagn er ikke overens med forståelsen til Koritzinsky (2014), som mener at Opplæringslovens generelle retningslinjer (Forskrift til Opplæringsloven, 2009) er et viktig utgangspunkt for samfunnsfaglæreres vurderingsarbeid ettersom samfunnsfaglæreplanene ikke inneholder egne avsnitt om vurdering (Koritzinsky, 2014). Samtidig kan hennes utsagn kobles til to aspekter ved retningslinjene som gjør det vanskelig å anvende dem i vurderingsarbeidet i samfunnsfag. For det første er retningslinjene generelle, og de kan derfor tolkes på ulike måter (Utdanningsdirektoratet, 2007). For det andre tar retningslinjene ikke hensyn til fagets egenart, ettersom de ikke diskuterer aspekter ved vurdering som er spesifikke for samfunnsfaget (Koritzinsky, 2014).

5.2.4 Lærernes begrunnelser for bruk av lærebok

Lærerne sier at de i liten grad bruker skolens lærebok når de skal utforme muntlige vurderingskriterier. Kim sier at han kan undersøke hvilke fagbegreper læreboken bruker, men at han sjeldent ser på innholdet. Erik og Mina foretrekker å se på oppgaver og vurderingskriterier som de har brukt tidligere innen samme tema. Dette er overraskende utsagn med tanke på den foreliggende forskningen om bruk av lærebok. Koritzinsky (2014) mener at de fleste lærere i stor grad er påvirket av læreboken når de arbeider med undervisningsplanlegging, og sier at både lærere og elever ofte oppfatter det som står i læreboken som pensum i større grad enn det som står i læreplanen. Rognaldsen (2010) er enig i disse oppfatningene, og mener dette kan henge sammen med at mange lærere ikke har tilstrekkelig fagkompetanse innen spesielt samfunnskunnskap og geografi.

Mina begrunner sitt valg om å bruke lærebok i liten grad med at lærerne på hennes skole jobber temabasert, og hun opplever at den temabaserte undervisningen utelukker mange av temaene som dekkes i læreboken. Som tidligere nevnt har læreren stor frihet når det gjelder om de skal benytte skolens lærebok i undervisningen og i så fall hvordan den skal brukes. Som Koritzinsky (2014) er inne på blir det naturlig å anvende andre kilder enn læreboken dersom inntrykket er at læreboken har faglige og/eller metodiske mangler. Sett i lys av dette er det forståelig at Erik og Mina i liten grad bruker læreboken i sin undervisning, fordi temaene lærerne ved skole A arbeider med i liten grad stemmer overens med temaene læreboken fokuserer på. Dermed blir det ikke naturlig for Erik og Mina å anvende læreboken når de skal utforme muntlige vurderingskriterier, ettersom det nødvendigvis må være en sammenheng mellom hva elevene undervises og vurderes i. Bruker læreren i liten grad læreboken i undervisningen blir det derfor også lite hensiktsmessig å anvende denne for å utvikle vurderingskriterier.

5.3 Lærernes tanker om sosiale og kulturelle faktorerens betydning

5.3.1 Lærernes tanker om utdannelsens betydning

Informantene har ulike syn på hvor mye utdannelsen påvirker deres vurderingsarbeid i samfunnsfaget. I St.meld. nr. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen* påpekes det som nevnt at lærerens kompetanse spiller en viktig rolle for elevens læring, og det fremheves at læreren må ha både pedagogisk kompetanse og fagkompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2008). Samtlige av informantene har både faglig og pedagogisk utdanning, men hva slags faglig utdanning de har varierer. Erik sier at han fokuserer mye på krig og konflikt fordi han ”kan mye om og har fokusert mye på” disse temaene gjennom sin historieutdanning. Ettersom dette er temaer han har mye kunnskap om og interesse for er det naturlig for han å prioritere disse temaene i sin samfunnsfagundervisning, og som Rognaldsen (2010) påpeker vil den faglige utdannelsen lærere ha påvirke hva de mener er det viktigste faginnholdet og hvordan de planlegger og gjennomfører undervisningen i faget.

Erik har tatt noen emner innen samfunnsfag, men opplever at han får anvendt lite av denne dybdekunnskapen i sin undervisning. Mina opplever at den utdannelsen hun har innen rettsvitenskap og administrasjons- og organisasjonsvitenskap er lite til stede i pensum. Dette illustrerer at forholdet mellom fagkompetansen man innehar og hvordan denne kan anvendes i undervisningen vil variere fra lærer til lærer. Samtidig er som Mina antyder dette forholdet også påvirket av læreplanens kompetansemål, fordi disse kompetansemålene som diskutert skal være utgangspunktet og grunnlaget for undervisning og vurdering. Lærere kan dermed ta individuelle valg om hva de skal prioritere i sin undervisning og vurdering så lenge temaene de går i dybden på inngår i fagets læreplan. Ulike utdannelser kan være egnet som faglig utgangspunkt for samfunnsfagundervisning, ettersom samfunnsfaget er sammensatt og inneholder elementer fra flere fagdisipliner. Dette gjelder spesielt samfunnsfaget på ungdomsskolen, som er en kombinasjon av samfunnsfag, historie og geografi. Det er muligens urealistisk å forvente at samfunnsfaglærere på ungdomsskolen har like god fagkompetanse innen samtlige av disse fagene. Eksempelvis har Anders utdanning innen samfunnsfag og historie, men mangler utdanning innen geografi. Han føler seg derfor ganske trygg på sine evner til å undervise i temaer tilknyttet samfunnsfag og historie, men er mer usikker på temaer som er tilknyttet geografi.

Kim nevner boken *Tren tanken: læringsstrategier og læringsstiler i samfunnsfag* (Lund, 2006) som en viktig didaktisk inspirasjonskilde for sin undervisning, og han arbeider mot at hans elever skal oppnå forståelse og innsikt som et resultat av undervisningen han gir. Dette kan sies å illustrere at det er viktig å undersøke hvordan ulike fag didaktisk tilnærmer seg formativ vurdering (Dobson & Engh, 2010, Bennett, 2011), ettersom fagdidaktikken og vurderingsarbeidet i faget er i et samspill med hverandre (Nordenbo et al. 2008, Martinussen og Tellefsen 2011). Ettersom denne fagdidaktiske boken påvirker hvordan Kim utformer sin undervisning, påvirker den også hvilke ferdigheter det blir naturlig for han å undersøke når han skal vurdere sine elever, ettersom det ofte er en nær sammenheng mellom hvordan en lærer underviser i og vurderer sine elevers kompetanse i et fag.

5.3.2 Lærernes tanker om sammenhengen mellom yrkeserfaring og vurderingspraksis

Som nevnt er lærere som har mye yrkeserfaring tryggere på sine vurderingsevner enn lærere med mindre yrkeserfaring (DeLuca et al., 2016). Det virker ut fra informantene også som at lærere endrer sin vurderingspraksis etter hvert som de får mer yrkeserfaring. Dette fremheves særlig av Erik og Anders. Erik mener han har lært mye etter hvert om hvordan man kan vurdere, og synes at han utformer mer konkrete vurderingskriterier nå. Anders trekker frem at han tidligere vurderte praktiske ferdigheter, noe han senere har gått bort fra. Han mener også at han legger mye mer vekt på refleksjon og mindre på faktakunnskap nå enn tidligere. Det er imidlertid ikke sikkert at lærere endrer sin vurderingspraksis underveis i sin karriere. Kim, som ikke har vært fast lærer så lenge, er inne på dette når han sier at han tror mer erfarne lærere vil oppleve det som vanskeligere å endre sin praksis enn det er for han. Den tryggheten som mer erfarne lærere har opparbeidet når det gjelder vurdering kan slik Kim ser det henge sammen med at de har utviklet en vurderingspraksis som de er komfortable med og ønsker å fortsette med.

Mina trekker frem sine erfaringer som lærer ved en annen skole når hun reflekterer over sin vurderingspraksis. Mens hun tidligere jobbet på en skole med mange faglig sterke elever, opplever hun nå at skolen hun jobber ved har få faglig sterke elever. Hun opplever at elevenes faglige nivå påvirker hvilke vurderingskriterier hun utarbeider. Eksempelvis merker hun at de grunnleggende ferdighetene får en større plass i vurderingskriteriene hun utformer for elever på skolen hun jobber på nå. Et viktig poeng for Nasjonalt kompetansemiljø i vurdering (2012) er som nevnt at eventuelle endringer av vurderingspraksis må ta hensyn til konteksten lærerne arbeider i, og som Mina er inne på kan dette blant annet innebære å ta hensyn til hvordan elevenes faglige nivå påvirker hvilke ferdigheter det blir hensiktsmessig for læreren å fokusere på. Dette kan tolkes som en form for rettferdig vurdering innenfor den enkelte skolen, ettersom den tar hensyn til elevenes forutsetninger og behov. Generelt kan dette imidlertid sies å være imot rettferdig vurdering på et mer overordnet plan, ettersom denne tilpasningen gjør at elever ved forskjellige skoler vurderes ut fra ulike grunnlag. Det som vil være rettferdig lokalt kan dermed samtidig sies å være urettferdig i en mer overordnet, nasjonal kontekst.

5.3.3 Lærenes tanker om kollegialt samarbeid

Skole A har ikke et offisielt utarbeidet system for samarbeid mellom faglærere i samfunnsfag. Fordi Erik mener det blir vanskelig å samarbeide om vurdering uten å vite konteksten for vurderingen har han valgt å ”kjøre sitt eget løp” dette året. Mina, som har arbeidet ved skolen over lengre tid, sier at det var mer samarbeid før. Hun trekker frem at det har blitt færre lærere ved skolen som en mulig årsak til at dette har endret seg, og samarbeider nå mindre med andre faglærere i samfunnsfag enn hun har gjort tidligere. Imidlertid nevner Mina at hun og Erik av og til sender oppgaver til hverandre dersom de er usikre på hvilken karakter de skal gi. Samarbeidet om vurdering mellom informantene fra skole A konsentrerer seg dermed om å få en annen lærers mening om hvorvidt en elevs kompetanse har blitt vurdert riktig, men omfatter ikke diskusjoner om hva som skal vurderes eller hvordan vurderingen skal gjennomføres. Samarbeidet ved skole A er med andre ord konsentrert rundt produktet i etterkant av vurderingen. Imidlertid kan også denne formen for samarbeid muligens påvirke fremtidige vurderingssituasjoner, ved at det gir lærerne et bedre innblikk i hvilke vurderingskriterier de bør utforme og hvordan disse vurderingskriteriene burde tolkes opp mot elevproduktene for å redusere graden av usikkerhet knyttet til hvilken karakter en oppgave bør få.

Ved skole B er det derimot i større grad samarbeid om prosessen i forkant av vurderingen ettersom skolen har utviklet et tolærersystem, som innebærer at to faglærere samarbeider om å lage arbeidsplaner, utarbeider prøver sammen og diskuterer vurdering med hverandre. Ved muntlig vurdering utvikler lærerne vurderingskriteriene sammen og diskuterer hva de kan forvente av en elev som har lav, middels eller høy måloppnåelse på hvert vurderingskriterium. Den foreliggende litteraturen om samarbeid når det gjelder vurdering stiller seg stort sett positiv til slikt samarbeid, og mener at samarbeid både bør foregå både innenfor enkeltskoler og på tvers av skoler (Skolverket, 2005, referert i Utdanningsdirektoratet, 2007; Throndsen et al., 2009). Det argumenteres blant annet for at samarbeid kan føre til en mer oversiktlig og kvalitetssikret vurderingskultur (Throndsen et al., 2009), gjøre det tydeligere for lærere hva de tenker vurdering handler om og skal bidra med (Sadler, 1987) og sikre likere vurdering på tvers av de lærerne som samarbeider (Sadler, 1987; Dahl et al., 2015).

Utdanningsdirektoratet (2007) mener dessuten at samarbeid kan føre til at lærere forstår læreplanen i større grad og gjøre det lettere for lærere å inkludere elevene i

vurderingsarbeidet. Anders mener i utgangspunktet at slikt samarbeid er positivt, så lenge man er ”litt sånn på bølgelengde” faglig sett med den læreren man samarbeider med. Kim på sin side synes det er positivt å arbeide ved en skole hvor de ansatte står sammen, fordi det gjør det lettere å begrunne skolens valg og praksis blant annet ovenfor elevenes foresatte.

Imidlertid trekker Kim også frem noen aspekter ved samarbeid som nyanserer det overveiende positive bildet som fremstilles i litteraturen. Han påpeker blant annet at man ikke alltid får gjennomslag for egne ideer eller meninger når man samarbeider så tett med en annen faglærer, og at samarbeid i form av et tolærersystem er tidkrevende. Derfor mener han at det ofte kan være lettere å planlegge undervisningen på egen hånd.

5.3.4 Lærernes syn på elevdeltakelse i vurderingsarbeidet

Som vist har norske elever både en rett til å medvirke i sin egen opplæring og en plikt til å gjøre dette (Opplæringsloven, 1998), og denne medvirkningen inkluderer også deltakelse i vurderingsarbeidet. Hensikten med dette er å gi både læreren og elevene muligheten til å påvirke hvordan opplæringen skal vurderes (Utdanningsdirektoratet, 2010b), og det å gi elevene en større og mer forpliktende rolle i vurderingsarbeidet anses innen foreliggende forskning som en viktig forutsetning for å videreutvikle lærernes vurderingspraksis på en måte som er hensiktsmessig for elevene (Thronsdén et al., 2009). Elever kan som diskutert involveres i vurderingsarbeidet gjennom å komme med innspill på vurderingskriterier og gjennom bruk av egen- og hverandrevurdering i undervisningen.

Alle fire lærerne gir noen ganger elevene muligheten til å være med på å utforme muntlige vurderingskriterier, og de har ulike erfaringer knyttet til denne formen for elevinkludering i vurderingsarbeidet. Mina sier at hennes elever ønsker å ha muligheten til å komme med innspill på ”hva de tenker at det vil være naturlig å vurdere”. Elevene hennes ønsker også å snakke mer om hva vurderingskriteriene betyr og innebærer. Det å snakke med elevene om vurderingskriteriene og hva de betyr kan gi elevene en bedre forståelse for vurderingskriteriene (Langan et al., 2005) og et større læringsutbytte av vurderingen (Utdanningsdirektoratet, 2008). Å la elevene komme med forslag til vurderingskriterier er som diskutert også nyttig for læreren, ettersom det kan gi læreren et bedre innblikk i elevenes kompetanse og faglige utvikling (Flutter & Ruddock, 2006, referert i Engh, 2007, s. 110) og kunnskap om hva ulike elever har et behov for å arbeide mer med (Brevik & Blikstad-Balas, 2014).

Samtidig fremhever disse fire lærerne noen problematiske sider ved denne praksisen knyttet til at kriteriene elevene foreslår er overflatiske, ikke overens med de aktuelle kompetansemålene og/eller ikke egnet for å gi elevene et økt læringsutbytte som resultat av vurderingen (Harris & Brown, 2009). Mens Erik sier at han oftere utformer kriteriene selv fordi han er lite fornøyd med elevenes innspill, opplever Kim at elevene som regel foreslår praktiske vurderingskriterier. Dersom elevene hovedsakelig foreslår praktiske kriterier, slik Kim sier at hans elever gjør, kan dette sies å være innspill som i liten grad er koblet til kompetansemålene. Slike innspill kan derfor oppleves som lite hensiktsmessige og føre til en praksis lik den Erik beskriver. Samtidig vil elevene ha større mulighet til å reelt sett påvirke vurderingen dersom de foreslår faglige vurderingskriterier, ettersom de praktiske vurderingskriteriene ikke inngår i lærernes vurdering av elevenes kompetanse. Lærere er ikke juridisk forpliktet til å la elevene komme med innspill på hvilke vurderingskriterier de vil inkludere, og Erik har dermed muligheten til å selv velge hvor ofte han gjør dette eller velge å ikke gjøre det i det hele tatt. Samtidig anbefaler en del teori og forskning å innføre dette som en del av vurderingspraksisen fordi det kan være nyttig for både læreren og elevene. Eriks løsning med å gjøre dette av og til kan dermed begrunnes i at han vet dette er noe som han teoretisk sett *bør* gjøre, selv om det til forskjell fra blant annet egenvurdering ikke er noe han juridisk sett *må* gjøre.

I motsetning til Erik og Kim mener derimot Anders at å involvere elevene i utformingen av kriteriene fungerer godt, fordi han opplever at elevene tenker ganske likt som han når det gjelder hva som er viktig. Dette tyder på at ulike lærere kan ha ulike syn når det gjelder hvilke fordeler og ulemper det har å involvere elevene i vurderingsarbeidet på denne måten, og at dette kan ha en sammenheng med i hvor stor grad læreren og elevene har liknende refleksjoner rundt hva vurderingen bør fokusere på og hvorfor. Liknende refleksjoner knyttet til vurderingens hva og hvorfor kan blant påvirkes av i hvor stor grad læreren snakker med sine elever om vurderingskriterier og hva de innebærer. Samtidig kan også hvorvidt læreren kommuniserer hvilket eller hvilke kompetansemål som er utgangspunktet for vurderingskriteriene påvirke i hvor stor grad læreren og elevene kan opparbeide en felles forståelse av hva som bør vektlegges i vurderingssituasjonen og hvorfor.

Samtlige av disse fire lærerne lar elevene jobbe med egenvurdering. Som diskutert omfatter egenvurdering at elevene vurderer eget arbeid, egen faglig utvikling og egen fagkompetanse, og hensikten er blant annet at elevene skal få en bedre forståelse for kravene som stilles til

arbeidet de gjør (Kunnskapsdepartementet, 2015). Selv om Anders mener det kan være en utfordring å sette av nok tid til egen- og hverandrevurdering, opplever han samtidig at bruk av disse vurderingsformene kan gi elevene mer motivasjon og føre til at de får mer metaperspektiv på sin egen læring. Også Broadfoot (2000) mener at bruk av egenvurdering kan styrke elevenes ansvarsfølelse for egen læring og hjelpe dem med å utvikle og bruke metakognitive strategier for å reflektere over sin egen læring. I tillegg kan det også øke elevenes læringsmotivasjon og faglige engasjement (Broadfoot, 1979; Kusnic & Finley, 1993). Det er dermed en sammenheng mellom de to fordelene som Anders nevner her, ved at å hjelpe elevene med å få et metaperspektiv på sin egen læring på lengre sikt kan føre til at deres faglige motivasjon og engasjement styrkes.

Det er med andre ord flere fordeler med å involvere elevene i vurderingsprosessen. Samtidig opplever som nevnt mange lærere at å inkludere elevene i vurderingsarbeidet er krevende (DeLuca et al., 2016), og Kims erfaring er at ”det å få elever til å se utfordringer i eget arbeid og sånn er vanskelig”. Blant annet har han erfart at en del elever vurderer sine egne prestasjoner som bedre enn han selv ville gjort, noe han knytter til at elevene ikke reflekterer nok over hvorvidt de har lav, middels eller høy måloppnåelse på et vurderingskriterium og er for lite selvkritiske når de vurderer seg selv. Et slikt overdrevent positivt syn på eget arbeid kan som nevnt skyldes at elevene vurderer både sin egen arbeidsinnsats og det ferdige produktet, mens læreren kun vurderer produktet (Utdanningsdirektoratet, 2008; Meer & Chapman, 2014). Mens Forskrift til Opplæringsloven (2009) setter egenvurdering som et krav, er dette ikke tilfellet for hverandrevurdering (Kunnskapsdepartementet, 2015). Hverandrevurdering skal gjøre elevene til læringsressurser for hverandre, og det å gi andre elever tilbakemeldinger kan også føre til at elevene får en bedre forståelse for hvordan de selv lærer og arbeider (Kunnskapsdepartementet, 2015). I intervjuene stiller imidlertid de to informantene som nevner at de bruker hverandrevurdering i sin undervisning seg noe kritisk til denne vurderingsformen. For Kim henger dette sammen med at han mener både egenvurdering og hverandrevurdering har en tendens til å være overflatisk og i for liten grad knyttet til det faktiske innholdet i produktet.

Som diskutert kan hverandrevurdering i større grad baseres på ”den enkelte elevs subjektive holdninger og følelser” (Heckmann, 2014, s. 41) dersom tilbakemeldingene ikke er koblet opp til faglige vurderingskriterier (Kunnskapsdepartementet, 2015). Anders er inne på dette når han sier at en problematisk side ved hverandrevurdering for han er at denne

vurderingsformen fort kan bli ”litt vennestyrte”. I dette legger han at elever ofte er mindre kritiske når de vurderer medelever som de kjenner godt enn de er mot medelever de ikke kjenner så godt, noe Langan et al. (2005) også fant i sin studie. Imidlertid fant som nevnt Meer og Chapman (2014) det motsatte i sin studie, hvor medelevenes vurdering generelt sett var strengere enn lærerens. For både egenvurdering og hverandrevurdering kan det at elevenes vurdering skiller seg fra lærerens vurdering utgjøre en utfordring, og en implikasjon av dette blir som diskutert at disse vurderingsformene bør brukes formativt (Langan et al., 2005).

5.4. Oppsummering av kapitlet

Dette kapitlet startet med å undersøke informantenes tanker om faglig dyktighet, rettferdig vurdering og elevens læringsutbytte. Faglig dyktige elever kan etter informantenes syn reflektere, se sammenhenger mellom ulike deler av fagstoffet og bruke varierte kilder. En rettferdig vurdering innebærer for disse lærerne at elevene kjenner til kriteriene i forkant, at kun disse kriteriene vurderes og at oppgaven gjør det mulig for elevene å vise sin kompetanse. De trekker også frem at de må være fleksible på vurderingsformen og variere vurderingsformene dersom vurderingen skal være rettferdig.

Etter dette redegjorde kapitlet for lærernes begrunnelser for å utforme både praktiske og faglige vurderingskriterier og hvordan de bruker offentlige dokumenter og lærebok når de skal utforme muntlige vurderingskriterier. Selv om kun faglige kriterier blir vurdert, utformer informantene også noen praktiske kriterier. Dette begrunner de med at praktiske kriterier gjør det lettere for elevene å formidle sitt budskap, samtidig som det å inkludere noen praktiske kriterier gjør elevene tryggere på at de mestrer vurderingssituasjonen. Eksempler informantene gir på praktiske kriterier er blant annet krav om lengde og form og at elevene skal snakke om temaet fremfor å lese opp fra et manus. Samtlige av informantene bruker læreplanen når de utformer muntlige vurderingskriterier, noe de begrunner med at det juridisk sett er læreplanens kompetansemål som utgjør vurderingsgrunnlaget. Informantene bruker i liten grad Opplæringslovens generelle retningslinjer i dette vurderingsarbeidet, men påpeker at disse retningslinjene følges i praksis. I motsetning til inntrykket teoretiske bidrag gir bruker disse lærerne i liten grad skolens lærebok i undervisningen. Derfor bruker de også læreboken i liten grad når de utformer muntlige vurderingskriterier.

Avslutningsvis ble hvordan ulike sosiale og kulturelle faktorer kan påvirke vurderingsarbeidet diskutert. Informantene nevner i størst grad at utdannelsen påvirker hvilke temaer de fokuserer på i undervisningen. Dette er imidlertid avhengig av at de temaene informantene ønsker å fokusere på inngår i læreplanens kompetansemål, ettersom det er disse kompetansemålene elevenes kompetanse skal vurderes på bakgrunn av. Kan lærere mye om temaer som i liten grad er til stede i kompetansemålene begrenser dette hvor nyttig deres utdanning vil være i deres vurderingsarbeid. Når det gjelder yrkeserfaring sier lærerne at de har endret sin vurderingspraksis etter hvert ved at de blant annet utformer mer konkrete vurderingskriterier og at de har gått bort fra å også vurdere praktiske kriterier.

Lærerne ved skole A samarbeider i liten grad med kollegaer om vurdering. Samarbeid forekommer mer i etterkant ved at de sender hverandre oppgaver når de er usikre på om riktig karakter er satt. Skole B har derimot et tolærersystem hvor lærere samarbeider om vurdering i forkant ved at de utformer vurderingskriterier sammen og diskuterer hva lav, middels og høy måloppnåelse innen hvert kriterium innebærer. Hvorvidt en skole har tolærersystem eller liknende samarbeidsordninger eller ikke vil påvirke lærernes opplevelse av yrkesmessig autonomi og valgfrihet, fordi slikt samarbeid forutsetter at man sammen med en eller flere andre lærere klarer å bli enige om hva vurderingen skal fokusere på og hvordan vurderingskriteriene skal tolkes.

Samtlige av informantene lar noen ganger elevene komme med innspill på hvilke vurderingskriterier som skal brukes i vurderingen. Dette er ikke noe de er pålagt å gjøre, men anbefales innen en del foreliggende teori og forskning. Informantene er imidlertid delt i sitt syn på hvor godt de synes dette fungerer, og det varierer derfor hvor ofte de inkluderer elevene i denne fasen av vurderingsarbeidet. Egenvurdering er derimot noe lærere må anvende, ettersom offentlige skolepolitiske dokumenter fastslår at elever har rett til å vurdere seg selv og at lærere har plikt til å legge til rette for dette. Også når det gjelder hvordan informantene mener egenvurdering fungerer er synet delt. Mens en informant fremhever at elevene kan få økt motivasjon og mer metaperspektiv på sin egen læring gjennom egenvurdering, opplever en annen at det er vanskelig å få elevene til å se utfordringer i sitt eget arbeid. To av informantene stiller seg noe kritisk til hverandrevurdering, selv om de bruker denne vurderingsformen i sin undervisning. Innvendingene de kommer med er at hverandrevurdering ofte kan bli overflatisk og litt vennestyr. Som tilfeller er for å la elevene komme med innspill på vurderingskriterier er ikke lærere pålagt å bruke hverandrevurdering i

undervisningen. Samtidig fremhever mye foreliggende teori og forskning hverandrevurdering som positivt for elevenes læring og derfor noe lærere bør gjøre. Dette er med andre ord en vurderingsform som lærere blir anbefalt å bruke, men de er ikke forpliktet til å bruke den.

I kapittel 6 vil hovedfunnene i oppgaven oppsummeres. I tillegg vil kapitlet komme med noen forslag til videre forskning som kan bidra til en mer helhetlig forståelse av hvordan samfunnsfaglærere går frem når de skal utforme muntlige vurderingskriterier og hvilke ressurser og faktorer som kan påvirke deres vurderingspraksis.

6 Avslutning

Hensikten med denne oppgaven har vært å belyse følgende problemstilling: **Hvilke ressurser og faktorer påvirker samfunnsfaglæreres utforming av muntlige vurderingskriterier, og hvordan begrunner lærere sin vurderingspraksis?** Studien har undersøkt hvordan ulike ressurser og faktorer kan påvirke hvilke vurderingskriterier lærere utformer. For å gi studien en retning har de følgende tre forskningsspørsmålene blitt utformet og anvendt:

- 1) Hvilke ressurser og faktorer anvender samfunnsfaglærere når de skal utforme muntlige vurderingskriterier?
- 2) Hvordan blir disse ressursene og faktorene anvendt?
- 3) Hvordan begrunner samfunnsfaglærere sin ressurs- og faktorbruk?

Studiens formål har vært å undersøke samfunnsfaglæreres tanker om og begrunnelser for sin vurderingspraksis når det gjelder utforming av muntlige vurderingskriterier, og data ble samlet inn i form av semistrukturerte kvalitative intervjuer med fire samfunnsfaglærere. Oppgavens mest sentrale empiriske funn vil oppsummeres i dette kapittelet. Først vil det kort redegjøres for lærernes tanker om faglig dyktighet og rettferdig vurdering. Deretter vil oppsummeringen presentere hvilke ressurser lærerne anvender når de skal utforme muntlige vurderingskriterier og hvordan de begrunner sin vurderingspraksis. Avslutningsvis vil det presenteres noen forskningsmetoder og en problemstilling studien antyder at det er behov for videre forskning om.

6.1 Hovedfunn

De fire informantene fremhever at faglig dyktige elever kan reflektere, se sammenhenger i fagstoffet og bruke varierte kilder. En rettferdig vurdering innebærer for disse samfunnsfaglærerne at elevene er kjent med kriteriene i forkant av vurderingen, at kun disse kriteriene vurderes og at oppgaven gjør det mulig for elevene å vise den kompetansen de innehar. I tillegg trekker informantene frem at en rettferdig vurdering forutsetter at læreren er fleksibel på vurderingsformen og bruker varierte vurderingsformer.

I motsetning til inntrykket teoretiske bidrag gir bruker informantene i liten grad skolens lærebok i sin undervisning. Derfor brukes læreboken også i liten grad når de skal utforme muntlige vurderingskriterier. Derimot bruker samtlige av disse samfunnsfaglærerne læreplanen i dette arbeidet, noe som de begrunner med at læreplanens kompetansemål utgjør vurderingsgrunnlaget. Informantene bruker Opplæringslovens generelle retningslinjer i liten grad når de skal utforme muntlige vurderingskriterier, men påpeker samtidig at de følger disse retningslinjene i praksis. I tillegg til læreplanens kompetansemål anvender samfunnsfaglærerne ofte egne tidligere utformede oppgaver og kriterier innen samme tema som et utgangspunkt for å utforme muntlige vurderingskriterier.

Mine informanter nevner at utdannelsen deres hovedsakelig påvirker hvilke temaer de underviser i, og når det gjelder yrkeserfaring sier disse samfunnsfaglærerne at de som et resultat av mer yrkeserfaring har endret sin vurderingspraksis. Mens Erik nevner at han utformer mer konkrete vurderingskriterier nå, forteller Anders at har beveget seg vekk fra å også vurdere praktiske kriterier. Samfunnsfaglærerne ved skole A samarbeider i liten grad med sine kollegaer om vurdering. Samarbeidet som forekommer er mer i etterkant av vurderingen ved at de sender hverandre oppgaver hvis de er usikre på hvilken karakter de skal sette. Skole B har derimot et tolærersystem, hvor lærere samarbeider om vurdering i forkant ved at de utformer vurderingskriterier sammen og diskuterer hva lav, middels og høy måloppnåelse innen hvert kriterium vil tilsi.

Samtlige av informantene lar av og til elevene komme med innspill på hvilke vurderingskriterier som skal brukes. Synet på hvordan dette fungerer varierer, slik at det varierer hvor ofte elevene inkluderes i denne fasen av vurderingsarbeidet. Mens egenvurdering på den ene siden oppfattes som hensiktsmessig for å øke elevenes motivasjon og gi de mer metaperspektiv på sin egen læring, oppleves det på den andre siden krevende å få elever til å se utfordringer i eget arbeid. Mine informanter stiller seg noe kritisk til bruk av hverandrevurdering, og fremhever at det ofte kan bli overflatisk og litt vennestyrt. Til tross for disse utsagnene bruker de to lærerne som nevner disse problematiske sidene hverandrevurdering i sin undervisning, selv om dette ikke er noe de er pålagt å gjøre.

6.2 Videre forskning

Denne studiens empiri består av kvalitative intervjuer med fire samfunnsfagslærere som beskriver og begrunner sin fremgangsmåte når de skal utforme muntlige vurderingskriterier. Mitt inntrykk basert på empirien er at selv om lærere har mye valgfrihet når det gjelder vurderingsarbeid velger disse lærerne ganske likt: i tillegg til læreplanens kompetansemål, som de er forpliktet til å anvende, bruker de i stor grad egne tidligere oppgaver og kriterier i dette vurderingsarbeidet. Dette tyder på at vurderingskulturen innen samfunnsfag kan være noe mer enhetlig enn teori og forskning gir inntrykk av, selv om vurderingsarbeidet i stor grad er preget av valgfrihet når det gjelder hvilke temaer som vurderes og hvilke ressurser og faktorer lærere anvender i vurderingsarbeidet. Sammenhengen mellom vurderingskultur og valgfrihet i vurderingsarbeidet er imidlertid et tema som det er behov for mer forskning på.

Forskning som baserer seg på observasjon av lærere mens de utformer muntlige vurderingskriterier ville vært hensiktsmessig for å få et rikere bilde av hvordan dette vurderingsarbeidet gjøres i praksis. I intervjuene snakker lærerne om hvordan de mener å inkludere elevene i utformingen av vurderingskriterier og bruk av egenvurdering og hverandrevurdering fungerer i klasserommet. Det ville vært interessant med forskning hvor dette undersøkes fra elevenes ståsted. Har elever samme oppfatninger som lærere av hvor nyttig disse vurderingsformene er og hva de kan bidra med? Og hvis svaret skulle vise seg å være nei, hvordan kan eventuelle forskjeller mellom lærere og elever forklares og forstås?

Mer spesifikt knyttet til mine empiriske funn vil jeg fremheve det følgende:

To av lærerne jeg har intervjuet bruker hverandrevurdering i sine klasserom, selv om de ikke er pålagt å gjøre det. Samtidig påpeker de noen problematiske sider ved denne vurderingsformene. En problemstilling som bør utforskes, slik jeg tolker min empiri, er ”Hvorfor anvender lærere vurderingsformer som de ikke er pålagt å bruke og ser problematiske sider ved”? Eksempelvis kan det tenkes at dette har en sammenheng med politiske føringer eller forventninger fra elever og/eller foresatte, eller skyldes at læreren viderefører sin eksisterende vurderingspraksis uten å reflektere nok over hensikten med vurderingspraksisen. Dette er et interessant funn i oppgaven, men det trengs mer forskning for å undersøke hva denne tilsynelatende tendensen kan skyldes for å eventuelt kunne endre læreres vurderingspraksis på sikt.

Litteraturliste

Andrade, H. & Du, Y. (2007). Student responses to criteria- referenced self- assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32 (2), 159-181. doi: 10.1080/02602930600801928

Aryadoust, V. (2015). Self- and Peer Assessments of Oral Presentations by First-Year University Students. *Educational Assessment*, 20 (3), 199-225. doi: 10.1080/10627197.2015.1061989

Austvik, J. & Rye, S.A. (2011). *Digitale medier, samfunnsfag og samfunnsengasjement* (Skriftserien 154/2011). Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/135077/154e.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Bennett, R. (2011). Formative Assessment. A Critical review. *Assessment in Education*, 18 (1), 5-25. doi: 10.1080/0969594X.2010.513678

Black, P. & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational assessment, evaluation and accountability*, 21 (1), 5-31. doi:10.1007/s11092-008-9068-5

Bloxham, S., Boyd, P. & Orr, S. (2011). Mark my words: the role of assessment criteria in UK higher education grading practices. *Studies in Higher Education*, 36 (6), 655-670. doi: 10.1080/03075071003777716

Brevik, L., & Blikstad-Balas, M. (2014). Blir dette vurdert lærer? Om vurdering for læring i klasserommet. I E. Elstad & K. Helstad (Red.), *Profesjonsutvikling i skolen* (s. 1-13). Oslo: Universitetsforlaget.

Broadfoot, P. (2000). Assessment and intuition. I T. Atkinson & G. Claxton (Red.), *The intuitive practitioner: On the value of not always knowing what one is doing* (s. 199-219). Buckingham: Open University Press.

Brown, G.T.L. & Hirschfeld, G.H.F. (2008). Students' conceptions of assessment: Links to outcomes. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 15 (1), 3-17. doi: 10.1080/09695940701876003

Brown, S. & Knight, P. (1994). *Assessing Learners in Higher Education*. London: Kogan Page.

Børhaug, K. (2015). Progresjon. I K. Børhaug, O.R. Hunnes & Å. Samnøy (Red.), *Spadestikk i samfunnsfagdidaktikken* (s. 159-178). Bergen: Fagbokforlaget.

Børhaug, K. & Christophersen, J. (2012). *Autoriserte samfunnsbilder. Kritisk tenkning i samfunnskunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget.

Cowan, J. (1988). Struggling with student self-assessment. I D.J. Boud (Red.),

Developing student autonomy in learning (s. 192-210). London: Kogan Page.

Dahl, M. (2011, 21. november). Vurdering for læring. Hentet fra http://webfronter.com/hafs/HAFS/ff_files/Filer/Aktuelle_saker_og_hendingar/Fagdag_21._november_2011/Presentasjoner/Marianne_Dahl_Vurdering_for_l_ring

Dahl, T., Grut, G. & Østerås, A.K. (2015). Kan vi stole på karakterene? Innhold og vurdering i samfunnsfag i norsk skole. *Bedre skole*, 2015 (3), 46-51. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/globalassets/filer/pdf-av-bedre-skole/2015/bedre-skole-3-2015.pdf>

DeLuca, C., Valiquette, A., Coombs, A., LaPointe-McEwan, D. og Luhanga, U (2016). Teachers' approaches to classroom assessment: a large-scale survey. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 2016, 1-21. doi: 10.1080/0969594X.2016.1244514

De nasjonale forskningsetiske komiteer (2010, 15. januar). Veiledning for forskningsetisk og vitenskapelig vurdering av kvalitative forskningsprosjekt innen medisin og helsefag. Hentet fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Medisin-og-helse/Kvalitativ-forskning/>

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

Dochy, F. & McDowell, L. (1997). Introduction: assessment as a tool for learning. *Studies in Educational Evaluation*, 23 (4), 279-298. doi: [https://doi.org/10.1016/S0191-491X\(97\)86211-6](https://doi.org/10.1016/S0191-491X(97)86211-6)

Dressel, J.H. (1991, 23. november). The Formal Oral Group Exam: Challenges and Possibilities. The Oral Exam and Critical Thinking. Hentet fra <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED347527.pdf>

Elstad, E. (2009). Kapittel 8. Lærerens oppgaver. I R. Mikkelsen & H. Fladmoe (Red.), *Lektor-adjunkt-lærer. Artikler for studiet i praktisk-pedagogisk utdanning* (2. utg., s. 137-154). Oslo: Universitetsforlaget.

Engelsen, B.U. (2008). *Kunnskapsløftet. Sentrale styringssignaler og lokale strategidokumenter* (Rapport nr. 1). Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/evakl/5/delrapport1_reformens_forutsetninger.pdf

Engh, K.R. (2007). Elevmedvirkning i vurderingsarbeidet. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 91 (2), 107-119. Hentet fra https://www.idunn.no/file/pdf/33194419/npt_2007_02_pdf.pdf

Engh, K.R. (2014). *Vurdering for læring i skolen: På vei mot en bærekraftig vurderingskultur*. Oslo: Høyskoleforlaget.

Fjeldstad, D. (2009). Lesing i samfunnsfag – opplevelse, innlevelse og erkjennelse. I H. Traavik, O. Hallås & A. Ørvig (Red.), *Grunnleggende ferdigheter i alle fag* (s. 185-211). Oslo: Universitetsforlaget.

Fjeldstad, D. & Mikkelsen, R. (2008). Samfunnsfaglig dannelse som demokratiforbereidelse – konvensjon og kritikk. I P. Arneberg og L.G. Briseid (Red.), *Fag og danning – mellom individ og fellesskap* (s. 125-142). Bergen: Fagbokforlaget.

Forskrift til opplæringslova. Forskrift 1 juli 2009 nr. 964 om endring i forskrift til opplæringslova.

Fry, S.A. (1990). Implementation and evaluation of peer marking in higher education. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 15 (3), 177-189. doi: 10.1080/0260293900150301

Gelula, M.H. (1997). Effective lecture presentation skills. *Surgical Neurology*, 47 (2), 201-204. doi: [https://doi.org/10.1016/S0090-3019\(96\)00344-8](https://doi.org/10.1016/S0090-3019(96)00344-8)

Habeshaw, S., Gibbs, G. & Habeshaw, T. (1993.) *53 Interesting Ways to Assess Your Students*. Bristol: Technical and Educational Services.

Harris, L.R. og Brown, G.T.L. (2009). The complexity of teachers' conceptions of assessment: tensions between the needs of schools and students. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 16 (3), 365-381. doi: 10.1080/09695940903319745

Hart, D. (1999). Opening assessment to our students. *Social Education*, 63 (6), 343-345. Hentet fra <http://www.socialstudies.org/sites/default/files/publications/se/6306/630605.html>

Heckmann, L.S. (2014). *God vurderingspraksis i klasserommet*. Oslo: Kommuneforlaget AS.

Jensen, K.K. & Harris, V. (1999). The public speaking portfolio. *Communication Education*, 48 (3), 211-227. doi: 10.1080/03634529909379170

Johannessen, A., Tufte, P.A. & Kristoffersen, L. (2006). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.

Johansen, P.N. (2015). *Vurdering er "sykt viktig" - Hvordan vurderer lærere elevers muntlige presentasjoner i samfunnsfag på ungdomstrinnet, og hvordan bidrar disse tilbakemeldingene til motivasjon?* (Masteroppgave). Universitetet i Oslo. Hentet fra <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/45537/Nordli-Johansen-Master.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Joughin, G. (1998). Dimensions of Oral Assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 23 (4), 367-378. doi: 10.1080/0260293980230404

Kolberg, K.E., Kolberg kompetanse & European Council for High Ability (2014). De evnerike elevene. I E.K. Høihilder & L.G. Lingås (Red.), *Pedagogikk 8.-13. Trinn. Profesjonsutdanning av lærere* (s. 207-225). Oslo: Gyldendal Akademisk.

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

- Kormos, J., & Dénes, M. (2004). Exploring measures and perceptions of fluency in the speech of second language learners. *System*, 32 (2), 145-164. doi: <https://doi.org/10.1016/j.system.2004.01.001>
- Kunnskapsdepartementet (2008). *Kvalitet i skolen* (St.meld. nr. 31 2007-2008). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008/id516853/sec1>
- Kunnskapsdepartementet (2013). *Læreplan i samfunnsfag* (SAF1-03). Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <http://data.udir.no/kl06/SAF1-03.pdf>
- Kusnic, E. & Finley, M.L. (1993). Student self-evaluation: An introduction and rationale. *New Directions for Teaching and Learning*, 56 (4), 5-14. doi: 10.1002/tl.37219935603
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Langan, M.A., Wheeler, P.C., Shaw, E.M., Haines, B.J., Cullen, R.W., Boyle, J.C., Penney, D., Oldekop, J.A., Ashcroft, C., Lockey, L. & Preziosi, R.F. (2005). Peer Assessment of Oral Presentations: Effects of Student Gender, University Affiliation and Participation in the Development of Assessment Criteria. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 30 (1), 21-34. doi: 10.1080/0260293042003243878
- Langø, M. (2015). Å drøfte i samfunnskunnskap. I K. Børhaug, O.R. Hunnes & Å. Samnøy (Red.), *Spadestikk i samfunnsfagdidaktikken* (s. 143-158). Bergen: Fagbokforlaget.
- Lotz, K. (2003). Transparens, originalitet og gyldighet. *Nordisk Arkitekturforskning*, 16 (1), 75-87. Hentet fra <http://arkitekturforskning.net/na/article/viewFile/263/223>
- Lund, E. (2006). *Tren tanken: læringsstrategier og læringsstiler i samfunnsfag*. Oslo: Aschehoug.
- Lunz, M.E. & Stahl, J.A. (1993). Impact of examiners on candidate score: an introduction to the use of multifacet Rasch model analysis for oral assessment. *Teaching and Learning in Medicine*, 5 (3), 174-181. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/10401339309539614>
- Mandeville, T.F. & Menchaca, V. (1994). Group oral exams: exploring assessment techniques for new instructional paradigms. *Research and Instruction*, 33 (4), 319-325. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/19388079409558164>
- Martinussen, G. & Tellefsen, H.K. (2011). Vurdering som en del av undervisning og læring i matematikk. I T.L. Hoel, T.M. Guldal, C.F. Dons, S. Sagberg, T. Solhaug & K. Wæge (Red.), *Fou i praksis 2010. Rapport fra konferanse om praksisrettet FoU i lærerutdanning. Trondheim, 10. og 11. mai 2010.* (s. 341-352). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Maxwell, J.A. (2013). *Qualitative research design. An interactive approach* (3. utg.). Los Angeles: Sage.

Meer, N. & Chapman, A. (2014). Co-creation of Marking Criteria: Students as Partners in the Assessment Process. *Business and Management Education in Higher Education*, 0 (0), 1-15. doi: <http://dx.doi.org/10.11120/bmhe.2014.00008>

Morreale, S. , Backlund, P., Hay, E. & Moore, M. (2011). Assessment of Oral Communication: A Major Review of the Historical Development and Trends in the Movement from 1975 to 2009. *Communication Education*, 60 (2), 255-278. doi: 10.1080/03634523.2010.516395

Muzzin, L.J. & Hart, L. (1985). Oral assessment. I V.R. Neufeld & G.R. Norman (Red.), *Assessing Clinical Competence* (s. 71-93). New York: Springer.

Nasjonalt kompetansemiljø i vurdering (2012). Teoretisk bakgrunnsdokument for arbeid med vurdering for læring på ungdomstrinnet. Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet 2012-2017. Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/upload/ungdomstrinnet/rammeverk/ungdomstrinnet_bakgrunnsdokument_vurdering_for_laring_vedlegg_5.pdf

Nordenbo, S.E., Larsen, M.S., Tiftikçi, N. Wendt, R.E. & Østergaard, S. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i barnehage og skole; Et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.

O'Donovan, B., Price, M. & Rust, C. (2004). Know What I Mean? Enhancing Student Understanding of Assessment Standards and Criteria. *Teaching in Higher Education* 9 (3), 325–335. doi: 10.1080/1356251042000216642

O'Donovan B., Price, M. & Rust, C. (2001). The Student Experience of Criterion-Referenced Assessment (Through the Introduction of a Common Criteria Assessment Grid). *Innovations in Education and Teaching International*, 38 (1), 74-85. doi: 10.1080/147032901300002873

Opplæringsloven. Lov 17. juli 1998 nr. 61 om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa.

Orsmond, P., Merry S. & Reiling, K. (2000). The Use of Student Derived Marking Criteria in Peer and Self-assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 25 (1), 23-38. doi: 10.1080/02602930050025006

Orsmond, P., Merry, S. & Reiling, K. (1997). A study in self-assessment: tutor and students' perceptions of performance criteria. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 22 (4), 357-369. doi: 10.1080/0260293970220401

Paris, S.G. & Paris, A.H. (2001). Classroom applications of research on self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 36 (2), 89-101. doi: 10.1207/ S15326985EP3602_4

Postholm, M.B. & Jacobsen, D.I. (2011). *Læreren med forskerblick. Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Pryor, J. & Crossouard, B. (2008). A socio-cultural theorisation of formative assessment. *Oxford Review of Education*, 34 (1), 1–20. doi: 10.1080/03054980701476386

- Reckase, M.D. (1995). Portfolio assessment: A theoretical estimate of score reliability. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 14 (1), 12-14. doi: 10.1111/j.1745-3992.1995.tb00846.x
- Rivers, W. (2001) Autonomy at all cost: an ethnography of metacognitive self-assessment and selfmanagement among experienced language learners. *The Modern Language Journal*, 85 (2), 279-290. doi: 10.1111/0026-7902.00109
- Rogers, R.L. & Stemkoski, M.J. (1995, mars). Reality-based learning and interdisciplinary teams: an interactive approach integrating accounting and engineering technology. Hentet fra <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED392332.pdf>
- Rognaldsen, S. (2010). Samfunnsfag og elevvurdering. I S. Dobson og R. Engh (Red.), *Vurdering for læring i fag* (s. 107-123). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Sadler, D.R. (1987). Specifying and promulgating achievement standards. *Oxford Review of Education*, 13 (2), 191-209. Hentet fra <http://www.jstor.org/stable/pdf/1050133.pdf?refreqid=excelsior:d890d2bbdc3cb2d56b04d7eb7eeb4cbb>
- Sambell, K. & McDowell, L. (1998). The construction of the hidden curriculum: messages and meanings in the assessment of student learning. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 23, (4), 391-402. doi: 10.1080/0260293980230406
- Sandsmark, K. (2012). *Vurdering og tolkningsfellesskap i samfunnsfagene: Hva legger lærere vekt på når de vurderer faglig dyktighet i skriftlige elevbesvarelser?* (Masteroppgave). Universitetet i Oslo. Hentet fra <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/34127/Sandsmark-Master.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Schaaf, M.V.D., Baartman, L. & Prins, F. (2012). Exploring the role of assessment criteria during teachers' collaborative judgement processes of students' portfolios. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37 (7), 847-860. doi: 10.1080/02602938.2011.576312
- Shapley, K.S., & Bush, M.J. (1999). Developing a valid and reliable portfolio assessment in the primary grades: Building on practical experience. *Applied Measurement in Education*, 12 (2), 111-132. doi: 10.1207/s15324818ame1202_1
- Smith, K. (2009). Kapittel 1. Samspillet mellom vurdering og motivasjon. I S. Dobson, A.B. Eggen & K. Smith (Red.), *Vurdering, prinsipper og praksis. Nye perspektiver på elev og læringsvurdering* (s. 23-39). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Stallings, V. & Tascione, C. (1996). Student self-assessment and self-evaluation. *Mathematics Teacher*, 89 (7), 548-554. Hentet fra <http://www.jstor.org/stable/pdf/27969906.pdf?refreqid=excelsior%3A1c9bc6a7fcf942a57094c5a5cdd977cd>
- Stefani, L.A.J. (1994). Peer, self and tutor assessment: relative abilities. *Studies in Higher Education*, 19 (1), 69-75. doi: 10.1080/03075079412331382153

Tan, K. (2007). Conceptions of self assessment: What is needed for long-term learning?. I D. Boud & N. Falchikov (Red.), *Rethinking assessment in higher education: Learning for the long term* (s. 114-127). London: Routledge.

Thronsen, I., Hopfenbeck, T.N., Lie, S., & Dale, E.L. (2009). *Bedre vurdering for læring. Rapport fra "Evaluering av modeller for kjennetegn på måloppnåelse i fag"*. Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/5/bedre_vurderingspraksis_ils_rapport.pdf

Tjora, A. (2010). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Tjora, A. (2012). Kapittel 5: Analyse av kvalitative data. I A. Tjora (Red.), *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2. utg., s. 174-195). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Utdanningsdirektoratet (2007). *Sluttrapport. Oppdragsbrev nr. 6 2007 om tiltak knyttet til individvurdering i skole og fag- og yrkesopplæring*. Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/5/bedre_vurderingspraksis_sluttrapport_til_kd.pdf

Utdanningsdirektoratet (2008, 28. mars). Kartlegging av vurderingsopplegg hos norske skoleeiere. Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/5/kartlegging_vurderingsopplegg.pdf

Utdanningsdirektoratet (2009). *Bedre vurderingspraksis – sluttrapport fra Utdanningsdirektoratet*. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/rapporter/Bedre-vurderingspraksis-sluttrapport-fra-Utdanningsdirektoratet-2009/>

Utdanningsdirektoratet (2010a, februar). Vurdering på ungdomstrinnet og i videregående opplæring. Nå gjelder det. Hentet fra http://www.udir.no/PageFiles/Vurdering%20for%20laring/Dokumenter/Hva%20er%20vurdering%20for%20laering/Vurdering%20for%201%C3%A6ring%20i%20forskriften/2/Ny%20vurderingsforskrift_8-10_net.pdf

Utdanningsdirektoratet (2010b, 27. oktober). Grunnlagsdokument. Satsingen Vurdering for læring 2010-2014. Hentet fra <http://www.udir.no/PageFiles/35141/Grunnlagsdokument%20for%20satsingen%20Vurdering%20for%201%C3%A6ring%20okt%20%2020111.pdf>

Utdanningsdirektoratet (2012, 11. januar). Rammeverk for grunnleggende ferdigheter. Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/lareplangrupper/rammeverk_grf_2012.pdf

Utdanningsdirektoratet (2015, 30. juli). Egenvurdering, elevinvolvering og involvering av lærlinger. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/undervisvurdering/involvering/>

Utdanningsdirektoratet (2016, mars). Samfunnsfag: kjenneteikn på måloppnåing. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/sluttvurdering/samfunnsfag-rettileiande-nasjonale-kjenneteikn-pa-maloppnaing-for-standpunktvurdering-etter-10.-trinn/>

Webster, F., Pepper, D. & Jenkins, A. (2000). Assessing the undergraduate dissertation. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 25 (1), 71-80. doi: 10.1080/02602930050025042

Wiliam, D. (2010). The Role of Formative Assessment in Effective Learning Environments. I H. Dumont, D. Istance & F. Benavides (Red.), *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice* (s. 135-155). OECD Publishing.

Yang, J.C & Laube, D.W (1983). Improvement of reliability of an oral assessment by a structured evaluation instrument. *Journal of Medical Education*, 58 (11), 864-872. Hentet fra http://ovidsp.uk.ovid.com/sp-3.25.0a/ovidweb.cgi?WebLinkFrameset=1&S=FGJDPDJKNEHFKMCEFNGKGDEGMNMPAA00&returnUrl=ovidweb.cgi%3fMain%2bSearch%2bPage%3d1%26S%3dFGJDPDJKNEHFKMCEFNGKGDEGMNMPAA00&directlink=http%3a%2f%2fovidsp.uk.ovid.com%2fovftpdfs%2fPDHFFNEGGDCENE00%2ffs046%2fovft%2flive%2fgv023%2f00004999%2f00004999-198311000-00005.pdf&filename=Improvement+of+reliability+of+an+oral+examination+by+a+structured+evaluation+instrument.&navigation_links=NavLinks.S.sh.24.1&link_from=S.sh.24%7c1&pdf_key=PDHFFNEGGDCENE00&pdf_index=/fs046/ovft/live/gv023/00004999/00004999-198311000-00005&D=ovft&link_set=S.sh.24|1|sl_10|resultSet|S.sh.24.25|0

Vedlegg 1

Informasjonsskriv

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Utforming av muntlige vurderingskriterier i samfunnsfag – hvilke ressurser anvendes, og hvordan blir de anvendt?”

Bakgrunn og formål

Denne oppgaven er en masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo. Formålet med denne studien er å undersøke hvilke ressurser samfunnsfaglærere anvender når de skal utvikle muntlige vurderingskriterier, og hvordan de ulike ressursene anvendes. Hensikten med studien er å produsere mer kunnskap om hvordan samfunnsfaglærere arbeider når de skal gjennomføre muntlige vurderinger og hvorfor. Problemstillingen er foreløpig formulert på følgende måte: ”Hvilke ressurser anvender lærere når de skal utforme kriterier for vurdering av muntlige ferdigheter i samfunnsfag, og hvordan anvendes de ulike ressursene”?

Hva innebærer deltakelse i forskningsprosjektet?

Metoden i denne oppgaven er semistrukturert intervju. Ettersom oppgaven er i samfunnsfagdidaktikk er det lærere i samfunnsfag som er relevante informanter for mitt forskningsprosjekt. Intervjuene vil gjennomføres individuelt, og jeg vil anvende båndopptaker under intervjuene. Jeg vil også ta notater underveis i intervjuet om jeg mener dette er hensiktsmessig. Dette kan eksempelvis være knyttet til at informant kommer med informasjon som jeg ønsker at vedkommende utdypet på et senere tidspunkt i intervjuforløpet. Intervjuene vil ha en varighet på cirka 60 minutter, men kan ha både litt lengre og litt kortere varighet enn dette. Spørsmålene jeg stiller vil handle om hvilke ressurser som anvendes når muntlige vurderingskriterier skal utformes, og hvordan disse ressursene anvendes. Jeg vil spørre om informantens alder og utdanning, hvor lenge de har arbeidet som samfunnsfaglærer og hvilket eller hvilke andre fag de underviser i, men ellers ikke stille noen personlige spørsmål. Hvis det er ønskelig kan informantene få tilsendt en kopi av hele eller deler av intervjuguiden i forkant av intervjuet.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Kun jeg vil ha tilgang til lydopptaket og transkripsjonen av denne i sin helhet. Veileder vil få tilgang til de delene av transkripsjonen som anvendes i masteroppgaven frem til denne er ferdigstilt. Transkripsjonen vil oppbevares på min personlige mac i en passordbeskyttet mappe som er utilgjengelig for uvedkommende. Selve maskinen er i tillegg beskyttet med brukernavn og passord for å logge inn. Lydopptaket vil lagres på en ekstern harddisk som er beskyttet med brukernavn og passord. Både lydopptak og transkripsjoner vil slettes ved prosjektets avslutning.

Informantene vil omtales i transkripsjonen og i masteroppgaven ved et annet navn og en annen alder enn sin egen for å sikre deres anonymitet. Beskrivelsen av skolen lærerne arbeider ved vil også være generell nok til at skolen ikke kan identifiseres.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 1. juni 2017.

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 slettet og ingen opplysninger om deg vil anvendes i masteroppgaven.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med

Kaja Ekeberg Bodin

Tlf. [REDACTED]

kajaebo@student.uv.uio.no

Annelie Ott (veileder)

Tlf. [REDACTED]

annelie.ott@ils.uio.no

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

(Signatur, dato)

Vedlegg 2

Intervjuguide

”Utvikling av muntlige vurderingskriterier i samfunnsfag”

Del 1. Innledning

Takke for at informanten ønsker å delta.

Presentere hvem jeg er, gjenta for informanten hva hensikten med intervjuet er og hva informasjonen skal anvendes til.

Påminne om at informanten vil anonymiseres, at det er frivillig å delta, at det er mulig å trekke seg underveis i forskningsprosessen og at innsamlede data vil bli slettet når masteroppgaven er levert.

Gjenta at jeg ønsker å benytte båndopptaker under intervjuet og få informantens samtykke til dette. Spørre om informanten samtykker til at jeg kan ta notater underveis i intervjuet.

Understreke for informanten at jeg gjennom spørsmålene jeg stiller er ute etter å få informasjon om hva han/hun tenker, mener og/eller har erfart.

Del 2. Innledende spørsmål

- 1) Hvor mange år har du arbeidet som lærer i samfunnsfag?
- 2) Hvilket/hvilke undervisningsfag har du i tillegg til samfunnsfag?
- 3) Hva slags utdannelse har du fullført før du begynte å arbeide som lærer?
- 4) Hvor gammel er du?

Del 3. Muntlig vurdering i samfunnsfag - Lærerens redegjørelse av hvilke ressurser de anvender når de skal utforme muntlige vurderingskriterier

- 5) Hva mener du kjennetegner en faglig dyktig lærer i samfunnsfag? Hva mener du kjennetegner en faglig sterk elev?
- 6) Hva mener du en rettferdig vurdering innebærer? Hva gjør du for å sikre en mest mulig rettferdig vurdering av dine elever?
- 7) Hva ser du etter/etterspør du når dine elever skal ha en muntlig presentasjon? Hvilket læringsutbytte ønsker du at dine elever skal få av å ha muntlige presentasjoner? Tror du dette oppnås? Hvorfor/Hvorfor ikke?

- 8) Hvordan arbeider du når du skal utforme muntlige vurderingskriterier i samfunnsfag?
- 9) Utformer du kun faglige kriterier, eller utformer du også noen praktiske kriterier knyttet til selve fremføringen? Hvorfor velger du å gjøre det på den måten?
- 10) Kan du komme med noen eksempler på faglige og praktiske kriterier du anvender når du skal vurdere dine elever muntlig?
- 11) Anvender du læreboken når du skal utforme muntlige vurderingskriterier i samfunnsfag? Hvis ja, hvordan brukes den?
- 12) Påvirker læreplanen hvilke vurderingskriterier du benytter deg av ved muntlig vurdering? Hvis ja, hvordan?
- 13) Opplever du at læreplanen inneholder den informasjonen du trenger for å kunne utforme muntlige vurderingskriterier? Hvis ja, hvorfor? Hvis nei, hva mener du mangler?
- 14) Benytter du opplæringslovens generelle retningslinjer for vurdering når du skal utforme muntlige vurderingskriterier? Hvis ja, hvordan? Er det noe du savner i disse retningslinjene? Hvis nei, hvorfor ikke?

Del 4. Kollegaers og elevers rolle i arbeidet med å utforme vurderingskriterier

- 15) Opplever du at din utdanning påvirker hva du vurderer som viktige elementer i samfunnsfaget? Hvis ja, hvordan?
- 16) Opplever du at din yrkeserfaring påvirker hvordan du nærmer deg vurderingsarbeidet? Hvis ja, hvordan?
- 17) Flere forskere anbefaler at lærer snakker med hverandre om vurdering for å få til en mer rettferdig og helhetlig vurdering. Er det vanlig på din skole at lærere samarbeider om vurdering? Hvis ja, på hvilke måter? Gjelder dette også for utforming av vurderingskriterier, eller gjelder det hovedsakelig for konkrete vurderinger av elevers arbeid?
- 18) Hvis ja på spørsmål 17): hvordan opplever du samarbeidet med andre lærere om vurdering? Har dere samme syn på hva faglig dyktighet i samfunnsfag innebærer? Hvilke positive og negative sider vil du trekke frem?
- 19) Innen samfunnsfagdidaktikken og pedagogikken anbefales det å inkludere elevene i vurderingsarbeidet, da dette gir de et større læringsutbytte. Hvilke tanker har du om dette?
- 20) Inkluderer du dine elever i vurderingsarbeidet? Hvis ja, på hvilke måter? Hvis nei, hvorfor ikke? Hvis ja, gjelder dette også for utformingen av vurderingskriterier? Hvorfor/hvorfor ikke?

Del 5. Avslutning

Be informanten forklare eller utdype eventuelle utsagn eller begreper som ikke har blitt adressert i løpet av selve intervjuet basert på eventuelle notater som er gjort under intervjuet. Dette vil fungere som en bekreftelse eller avkreftelse på om jeg har oppfattet informantens utsagn riktig og vil i tillegg fungere som en oppsummering av deler av intervjuet.

21) Er det noe mer du ønsker å tilføye?

22) Er det noen utdrag fra intervjuet du ønsker at jeg ikke inkluderer i oppgaven?

23) Har du noen spørsmål du ønsker å stille meg?

Takke for deltakelsen. Spørre om jeg kan kontakte dem dersom nye spørsmål dukker opp eller dersom jeg ønsker å gjennomføre observasjon eller elevintervjuer i tillegg. Gi dem min kontaktinformasjon slik at de har muligheten til å ta kontakt med meg hvis de skulle ha et behov for det. Spørre om de ønsker å få tilsendt transkripsjonen av sitt intervju for gjennomlesning.

Vedlegg 3

Analysetableller

Lærernes forståelser – Koder

Informant	Erik	Mina	Anders	Kim
Faglig dyktighet	Må kunne reflektere og sette seg inn i ”motpartens” argumenter.	Kunne vise høy grad av refleksjon. Se sammenhenger mellom nyhetsbildet, verdensbildet og det som de har lært.	Fagkunnskaper og evne til refleksjon. Kunne sette ting i sammenheng med hverandre.	Forståelse for hvordan samfunn og historie skapes og endres. Være i stand til å sette ord på det ved hjelp av informasjon fra ulike kilder.
Rettferdig vurdering	Rom for ny vurdering. Vurdering mer opp til hver enkelt lærer i samfunnsfag. Får kriterier i forkant. Kunnskapsnivå undersøkes gjennom å stille spørsmål. Mulig å presentere foran kun lærer av hensyn til for eksempel angst.	Måler den kompetansen eleven faktisk har. Fokus på det elevene faktisk kan og kompetansen de har. At eleven faktisk får mulighet til å vise hva han/hun kan. Uansett om dette er skriftlig eller muntlig. Varierte former for vurdering. Mulig å levere skriftlig i stedet for muntlig for elever som er ukomfortable med muntlige presentasjoner.	Elevene må kjenne til kriteriene på forhånd. Faste kriterier. Ingen skjulte kriterier som kommer i tillegg. Samarbeidssystem mellom faglærere.	Begrenset hva elevene får vist ved muntlige presentasjoner. Skriftlige prøver er en enkel og streit form for vurdering som skaper lite kontrovers og er lett for elevene å akseptere. Det er vanskelig som lærer å vurdere muntlige presentasjoner objektivt, det er veldig mange gråsoner som gjør det mer vrient. Finne andre vurderingsformer som gir eleven mulighet til å vise sine ferdigheter av hensyn til for eksempel dysleksi. Variere vurderingsformene. Det skal være forutsigbart, ting som er urettferdig eller ulikt er problematisk.

<p>Ønsket læringsutbytte</p>	<p>Mål om dypere kjennskap til emnet.</p> <p>Klassen skal lære noe nytt av presentasjoner i klassen.</p> <p>Elevenes evne til å stille gode spørsmål inngår i vurderingen.</p>	<p>Vi går rett inn på sosiokulturell læringsteori og det med samhandling mellom mennesker.</p> <p>De (elevene) sitter igjen med mer når de har fått satt ord på ting.</p> <p>Elevene mener selv de lærer mest av muntlige presentasjoner og debatter.</p> <p>De skal sitte igjen med mer enn det de kunne før de begynte.</p>	<p>Mål om at de skal klare å reflektere.</p> <p>Man må utforme oppgaver som gjør det mulig for elevene å trekke linjer.</p> <p>De skal øve seg på å presentere på en måte som er forståelig for andre.</p> <p>Ryddighet og struktur.</p> <p>Involvere flere elever enn den/de som fremfører. Liten prøve i etterkant av presentasjoner eller at de stiller spørsmål til presentasjoner.</p>	<p>Man må formulere oppgaver som gjør at elevene kan vise sin kompetanse og forståelse.</p> <p>Mål om at de kan forklare begreper og bruker egne ord.</p> <p>Stiller oppfølgings-spørsmål hvis tid, men ofte blir det bare gjennomføring.</p> <p>Misforholdet mellom dannelsesmisjonen, det å få inn arbeidsevne og konsentrasjon, og dokumentasjonskravet som stilles til lærere, er et dilemma.</p>
-------------------------------------	--	---	---	---

Faglige ressurser - Koder

Informant	Erik	Mina	Anders	Kim
<p>Faglige og praktiske kriterier</p>	<p>Ønsker spørsmål og tilbakemeldinger knyttet til faginnhold.</p> <p>Snakke om fremfor lese opp.</p> <p>Praktiske kriterier knyttet til lengde og form. Vurderes ikke.</p> <p>Forstå og anvende tilsier høyere karakter enn forklare.</p>	<p>Innholdet er viktigere enn det praktiske. Men samtidig må man gjøre seg forstått.</p> <p>God struktur gjør det lettere å fremme innholdet eller budskapet.</p> <p>Det (de praktiske kriteriene) er midlene til å vise hva de har oppnådd, eller hva de har forstått.</p> <p>Anvendelse og diskusjon tilsier høyere karakter enn gjengivelse.</p>	<p>Har med noen praktiske kriterier, fordi det er viktig at de øver seg på det.</p> <p>Det som vurderes er innholdet og læreplanen.</p> <p>Viktig at de øver i å formidle et budskap.</p>	<p>Utformer både faglige og praktiske kriterier.</p> <p>Ønsker at de skal snakke rundt bilder eller stikkord.</p> <p>De praktiske kriteriene gjør elevene tryggere på at de har kontroll på og mestrer situasjonen.</p>

<p>Lærebok</p>	<p>Bruker tidligere oppgaver mer enn læreboka.</p> <p>Anser ikke læreboken som et sånt gyllent pensum.</p> <p>Elevene bruker læreboken mer enn læreren.</p>	<p>Vi bruker ikke lærebok.</p> <p>Vi jobber temabasert, og så at temabasert undervisning utelukket mye av læreboken sine tema.</p> <p>Elevene bruker læreboken for å lese til prøver og sånt.</p> <p>Bruker tidligere vurderingskriterier innen samme tema.</p>	<p>Bruker ikke læreboken når muntlige vurderingskriterier skal utformes.</p>	<p>Bruker begrepene i læreboken mer enn innholdet.</p> <p>Elevene bruker læreboken til å undersøke årsak og virkning, likheter og forskjeller og endringer over tid.</p>
<p>Læreplan</p>	<p>Utgangspunkt i kompetansemål og tidligere oppgaver.</p> <p>Funnet tidligere oppgaver som er knyttet opp mot kompetansemålene.</p> <p>Læreplanen sier noe om hva elevene skal lære, men ikke hvordan de skal lære det.</p>	<p>Læreplanen ligger i bunn, for der ligger kompetansemålene. Det er de (kompetansemålene) som avgjør hvordan vurderingskriteriene skal se ut.</p> <p>Jeg skjønner at det er veldig vanskelig å lage læreplaner. Hva skal med, hva skal ikke med, og hvor detaljstyrt skal det være?</p> <p>Læreplanen kan være litt vanskelig å forstå av og til. Hva er det de egentlig vil frem til?</p>	<p>Læreplanen ligger i bunn, fordi der er den kompetansen de skal vise.</p> <p>Bruker et innarbeidet skjema for vurdering som justeres til temaet.</p> <p>Læreplanen er veldig vid og må brytes ned i kriteriene.</p> <p>Bruker de samme verbene som i læreplanen og tilpasser de til temaet.</p>	<p>Ved klage må vi gå gjennom alle kompetansemålene i læreplanen og dokumentere elevens kompetanse.</p> <p>Følger man læreplanen er man innenfor den juridiske normen som foreligger.</p> <p>Burde være litt mindre omfattende og fokusere mer på grunnleggende ferdigheter.</p> <p>Savner litt mer gjennomarbeidede linjer og litt tydeligere instruksjoner.</p> <p>Utformer kjennetegn på lavt, middels og høyt nivå innen hvert kompetansemål.</p> <p>Dilemmaet er jo at jeg opplever at det blir litt sånn overflatisk. Hvordan skal de lage disse fortellingene, for eksempel?</p>
<p>Opplæringslovens generelle retningslinjer</p>	<p>Ser sjeldent på vurderingsforskrifter, men følger de mer automatisk.</p>	<p>Bruker de ikke så mye.</p> <p>Det man begynner med, det fortsetter</p>	<p>Bruker ikke de når vi jobber sammen.</p> <p>Skolen har jobbet mye med</p>	<p>Har tatt vare på dem og sett på dem flere ganger.</p> <p>Bruker dem for å</p>

	Vurdering med både tilbakemelding og karakter. Rom for ny vurdering senere (jfr. undervisvurdering og sluttvurdering).	man med. Ikke en naturlig del å oppsøke selv. Ikke noe miljø for å se på det eller snakke om det.	undervisvurdering og sluttvurdering. Følger dem, men bruker de ikke aktivt. Føler ikke helt behovet for det.	reflektere over hva ulike kompetansenivåer innebærer/betyr. Kunne blitt flinkere til å bruke dem.
--	---	---	---	--

Sosiale og kulturelle ressurser – Koder

Informant	Erik	Mina	Anders	Kim
Utdannelse	Kan mye om og har fokusert mye på krig og konflikt på grunn av historiefag. ”For mye” fordypning, får ikke brukt dybdekunnskapen. Samfunnsfagsundervisningen mer preget av andre ting enn studier.	Rettsvitenskap er lite til stede i pensum med unntak av statsvitenskapelige temaer. Administrasjon og organisasjonsvitenskap er lite til stede. Nyheter og internasjonale forhold er veldig viktig for meg.	Geografi har jeg ikke utdannelse i og kan jeg dårligst. Jeg liker historie veldig godt. Jeg føler meg tryggere på historie og samfunnsfag enn geografi.	Jeg følger jo på en måte tren tanken. At man skal legge opp undervisningen mot innsikt og forståelse. Det er ferdighetene, det man faktisk klarer å få ned på papiret, som er det vesentlige og viser hva de har forstått.
Yrkeserfaring	Man finner ut hvordan ting fungerer i arbeidslivet. Lært mye mer om vurdering etter hvert. Lager mye mer konkrete vurderingskriterier nå.	Jeg jobbet på en skole med veldig sterke elever. Her på denne skolen ser jeg mye av det motsatte. Da merkes det på hvordan du sitter og tenker vurderingskriterier. De grunnleggende ferdighetene for eksempel blir jo viktig.	Tok med det praktiske i vurderingen før. Fokuserer mer på refleksjon og mindre på kunnskap enn tidligere. Det holder ikke lenger å lage en god presentasjon, man må også kunne ha en samtale om den hvor man viser kunnskapen sin.	Som fast lærer er jeg ganske ny. Lærerjobben er litt vanskelig å sjonglere. Det er nok lettere å innføre ting hvis man kommer inn som nyutdannet. Mange som har vært lærere lenge har lagt seg til ting på egne måter og opplever det som vanskelig å skulle endre det.
Kollegialt samarbeid	Ikke så mye samarbeid om vurdering i samfunnsfag. Vanskelig uten å vite konteksten. Jeg har kjørt mitt eget løp i år.	Vi sender av og til oppgaver til hverandre. Diskuterer/tolker eksamensoppgaver. Færre lærere og mindre praksis på det. Nå er det mer en og en. Veldig fruktbart å	Tolærersystem som omfatter planlegging av arbeidsplan, prøver og diskusjoner om vurdering. Ingen lærere som gjør noe helt for seg selv. Mer samarbeid i	Når man samarbeider med andre lærere får man ikke alltid gjennomslag for egne ideer eller meninger. Vi ser på ulike typer vurderinger og blir enige om hva vi forventer av de ulike kompetansenivåene.

		<p>samarbeide med andre lærere om vurdering.</p> <p>Jo bedre vi blir på vurdering, jo større læringsutbytte får elevene.</p>	<p>forkant ved muntlig vurdering, utformer kriterier sammen og diskuterer nivå og hva vi forventer.</p> <p>Positivt med samarbeid, men man må være litt på bølgelengde faglig sett.</p>	<p>I praksis opplever jeg at samarbeid ofte stjeler tid, det er nesten lettere å sette seg ned alene og planlegge et år for seg selv.</p> <p>Som skole så står man jo sammen om det man gjør. Og det er jo ofte lettere å stå sammen om noe.</p>
Elevenes rolle	<p>Elevene er definitivt med på muntlig vurdering.</p> <p>Egenvurdering.</p> <p>Ikke så fornøyd med innspillene på muntlige vurderingskriterier.</p>	<p>Vi er ikke gode nok på å gå gjennom vurderingskriteriene.</p> <p>Elevene ønsker å snakke mer om hva de betyr og hva de innebærer.</p> <p>Elevene vil komme med innspill på hva de tenker det vil være naturlig å vurdere.</p> <p>De er opptatt av egenvurdering. Hvor ligger jeg på de ulike vurderingskriteriene basert på de kommentarene jeg har fått?</p> <p>Forstå og kunne plassere.</p> <p>De fleste vil heller bare få enn å være med på å lage vurderingskriterier.</p>	<p>Egenvurdering og hverandrevurdering basert på vurderingskriteriene.</p> <p>Elevene er av og til med på å utforme muntlige vurderingskriterier.</p> <p>Det fungerer godt, de tenker ganske likt som meg når det gjelder hva som er viktig.</p> <p>Involvering og egenvurdering gir elevene motivasjon og kan gi de et metaperspektiv på sin egen læring.</p> <p>Du må jo ha litt tid til det, og det kan være en utfordring.</p> <p>Hverandrevurdering kan bli litt sånn vennestyr, bevisst eller ubevisst.</p>	<p>Elevene er av og til med på å utforme muntlige vurderingskriterier.</p> <p>Foreslår som regel praktiske kriterier.</p> <p>Bruker egenvurdering og hverandrevurdering.</p> <p>Hverandrevurdering blir veldig ofte overflatisk.</p> <p>Det er vanskelig å få elever til å se utfordringer i eget arbeid.</p> <p>Savner en kvalitetstilnærming til egenvurdering og hverandrevurdering knyttet til det faktiske innholdet.</p>

Vedlegg 4

Kvittering fra NSD



Annelie Ott
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning Universitetet i Oslo
Postboks 1099 Blindern
0317 OSLO

Vår dato: 22.12.2016

Vår ref: 51242 / 3 / K01

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 23.11.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

51242	<i>Utforming av muntlige vurderingskriterier i samfunnsfag - hvilke ressurser anvendes, og hvordan blir de anvendt?</i>
Behandlingsansvarlig	Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Annelie Ott
Student	Kaja Ekeberg Bodin

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.12.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Kjersti Haugstvedt

Kontaktperson: Kjersti Haugstvedt tlf: 55 58 29 53

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

