

Motivasjon og læring med formativ vurdering i samfunnsfag

*En kasusstudie av Vg1-elevers erfaringer med
formative vurderingsmetoder.*

Vilde Ingunnsdatter Salas



Masteroppgave ved
Det utdanningsvitenskapelige fakultet
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2018

Tittelblad

Motivasjon og læring med formativ vurdering i samfunnsfag

*En kasusstudie av Vg1-elevers erfaringer med
formative vurderingsmetoder.*

Vilde Ingunnsdatter Salas

Masteroppgave ved
Det utdanningsvitenskapelige fakultet,
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning,
UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2018

Copyright Vilde Ingunnsdatter Salas

2018

Motivasjon og læring med formativ vurdering i samfunnsfag. En kasusstudie av Vg1-elevs erfaringer med formative vurderingsmetoder.

Vilde Ingunnsdatter Salas

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

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Temaet for denne oppgaven er formativ vurdering i samfunnsfag. Hovedproblemstillingen er *Hvordan opplever Vg1-elever formativ vurdering i samfunnsfag som motivasjons- og læringsfremmende, og hvordan synes dette å bidra til fagets formål?* Studiens forskningsspørsmål omhandler 1) kjennetegn ved vurderingsmetoden, 2) om elevene opplever å motiveres og lærer av den formative vurderingen ved hjelp av vurderingskriterier, tilbake- og fremovermeldinger, egenvurdering, og kommunikasjon og 3) hvorvidt formativ vurdering bidrar til å nå overordnede samfunnsfaglige undervisningsformål.

Opgavens teoretiske grunnlag bygger på formativ vurderingsteori, lærings- og motivasjonsteori og teori om samfunnsfagets formål. En hensikt med oppgaven er å studere formativ vurdering i et samfunnsfagsdidaktisk lys, noe som kan ha praktisk betydning for lærere i samfunnsfag (eller andre fag) og bidra til det samfunnsfagsdidaktiske feltet. Studien er en kasstudie, der empirien er samlet inn ved hjelp av et triangulert forskningsdesign, der både kvalitative og kvantitative datainnsamlingsmetoder inngår. Undersøkelsen bygger på data fra observasjon, en spørreundersøkelse og intervjuer.

Hovedkonklusjonene som trekkes rundt studiens problemstilling er for det første at elevenes opplevde motivasjon viser seg å være nokså delt. Det som kjennetegner elevene som motiveres, er at de setter seg faglige mål eller evner å gjøre målene som foreligger til sine egne, har mestringsforventninger, en indre motivasjon og ser på læreren som en betydningsfull annen. Elevene som er mindre motiverte etterlyser flere positive, konkrete tilbakemeldinger i vurderingen. For det andre rapporterer flere av elevene at de har et stort læringsutbytte fordi de opplever å tilegne seg flere fagkunnskaper med formativ vurdering. Alle elevene jeg intervjuet opplever å ha et læringsutbytte når det gjelder å utvikle fagferdigheter som for eksempel drøfting. Den formative vurderingen synes å bidra til samfunnsfagets formål ved at elevenes kunnskaper og ferdigheter utvikles, blant annet ved at de tilegner seg relevante holdninger og verdier for deltakelse i samfunnslivet og lærer gjennom deltakelse. For det tredje kan aspekter ved vurderingsformen, som egenvurdering og kommunikasjon, bidra til at elevene involveres og blir aktive deltakere i vurderingsarbeidet. Egenvurdering og kommunikasjon har også en sammenheng med motivasjon og læringsutbytte og kan være med på å bidra til elevenes dannelse, subjektivering og utvikling av relevante ferdigheter for medborgerrollen.

Forord

Da jeg selv gikk på videregående møtte jeg stort sett én, ensformig form for vurdering – prøver der man fikk karakter. Som lektorstudent, og nå som lærer, er jeg blitt opptatt av at man må kunne utfordre tidligere gitte sannheter, ved å stille spørsmål og være nysgjerrig og åpen for andre måter å gjøre ting på. Det ble jeg blant annet inspirert til da jeg var i praksis og ble presentert for måten min praksisveileder drev vurdering på.

Jeg vil derfor takke denne praksisveilederen for å tørre å vise elever, praksisstudenter og andre kollegaer at det går an å tenke annerledes rundt vurdering. Han tok meg også godt i mot igjen da jeg spurte om jeg kunne bruke ham og hans klasser for å gjennomføre undersøkelser til denne masteroppgaven. Det er jeg svært takknemlig for. Takk også til elevene som har vært informanter til denne oppgaven.

I tillegg må jeg rette en stor «¡gracias!» til Rolf Mikkelsen for utmerket og presis veiledning i forbindelse med denne oppgaven, med både gode tilbake- og fremovermeldeinger hele prosessen gjennom. Tusen takk også til mamma, Ingunn, for å ha tatt seg tid til å lese mer enn én masteroppgave denne våren. Mine egne elever ved Ulsrud videregående fortjener også en takk etter å ha vært tålmodige med min til tider famlende formative vurderingspraksis. Og sist, men ikke minst, har Simon, i tillegg til å ha vært en helt super flyttepartner, alltid kunnet kontrastere det akademiske livet med hyggelige «Pærra»-kvelder.

Jeg håper oppgaven kan være til nytte for dens lesere! Jeg er spent på å få høre deres meninger.

Vilde Ingunnsdatter Salas,

21.05.2018

Innholdsfortegnelse

| | | |
|----------|--|-----------|
| 1 | Innledning | 0 |
| 1.1 | Studiens problemstilling og forskningsspørsmål | 1 |
| 1.2 | Aktualisering | 2 |
| 1.3 | Forskningsdesign og disposisjon..... | 2 |
| 2 | Teori og tidligere forskning | 4 |
| 2.1 | En formativ vurderingspraksis..... | 4 |
| 2.1.1 | Endringer i forståelsen av vurdering i norsk skole | 5 |
| 2.1.2 | Formativ vurdering i fag | 6 |
| 2.1.3 | Bedre vurderingspraksis i samfunnsfag | 8 |
| 2.1.4 | Metoder i den formative vurderingspraksisen | 10 |
| 2.1.5 | Oppsummering | 14 |
| 2.2 | Lærings- og motivasjonsteori..... | 15 |
| 2.2.1 | Motivasjonsteori | 15 |
| 2.2.2 | Kognitiv læringsteori | 16 |
| 2.2.3 | Sosiokulturell læringsteori | 17 |
| 2.2.4 | Sosialkonstruktivisme | 18 |
| 2.2.5 | Potensial for motivasjon og faglæring med formativ vurdering | 18 |
| 3 | Faglig kontekst..... | 20 |
| 3.1 | Overordnede mål for samfunnsfaget | 20 |
| 3.1.1 | Skolen og samfunnsfagets mandat | 20 |
| 3.1.2 | Samfunnsfagets formål | 22 |
| 3.1.3 | Målet om utvikling av demokratisk medborgerskap | 23 |
| 3.1.4 | En helhetlig forståelse av samfunnsfaget..... | 24 |
| 3.1.5 | Oppsummering | 24 |
| 3.2 | Analyse av vurderingspraksisen i kasuset | 25 |
| 3.2.1 | Kompetansemål..... | 25 |
| 3.2.2 | Læringsmål for undervisningen | 27 |
| 3.2.3 | Vurderingskriterier | 29 |
| 3.2.4 | Vurderingssituasjonene | 32 |
| 3.2.5 | Oppsummering og sammenhenger | 34 |
| 4 | Metode | 35 |
| 4.1 | Forskningsdesign..... | 35 |
| 4.1.1 | Valg av kasus | 36 |
| 4.2 | Blandede datainnsamlingsmetoder | 36 |
| 4.2.1 | Observasjon..... | 37 |
| 4.2.2 | Spørreundersøkelse | 37 |
| 4.2.3 | Kvalitative forskningsintervjuer | 39 |
| 4.3 | Utvalg | 40 |
| 4.4 | Gyldighet og pålitelighet..... | 41 |
| 4.5 | Studiens generaliserbarhet..... | 44 |

| | | |
|----------|---|-----------|
| 5 | Resultater, analyse og diskusjon | 45 |
| 5.1 | Vurderingspraksisen i kasuset | 45 |
| 5.1.1 | Praktisk gjennomføring av den formative vurderingen | 45 |
| 5.1.2 | Lærerens formative vurderingspraksis | 47 |
| 5.2 | Elevenes opplevelse av vurderingsmetodene | 50 |
| 5.2.1 | Motivasjon | 51 |
| 5.2.2 | Læringsutbytte | 52 |
| 5.2.3 | Læringsmål og vurderingskriterier | 55 |
| 5.2.4 | Tilbake- og fremovermeldinger | 57 |
| 5.2.5 | Egenvurdering | 60 |
| 5.2.6 | Kommunikasjon i læringsarbeidet | 62 |
| 5.2.7 | Diskusjon av resultater og sammenhenger | 63 |
| 5.3 | Vurderingens samfunnsfaglige måloppnåelse | 72 |
| 5.3.1 | Tilegnelse av kunnskaper og ferdigheter | 72 |
| 5.3.2 | Sosialisering og styring | 73 |
| 5.3.3 | Dannelse, subjektivering og medborgerskap | 74 |
| 6 | Konklusjon | 78 |
| 6.1 | Implikasjoner for praksis og videre forskning | 80 |
| 7 | Litteraturliste | 81 |
| 8 | Vedlegg / Appendiks | 88 |
| 8.1 | Spørreundersøkelse | 88 |
| 8.2 | Intervjuguider | 89 |
| 8.2.1 | Lærerintervju | 89 |
| 8.2.2 | Elevintervjuer | 90 |
| 8.3 | Informasjonsskriv for deltakelse i intervju | 92 |
| 8.4 | Samfunnsfagsprøver | 94 |
| 8.4.1 | Politikk og demokrati | 94 |
| 8.4.2 | Sosialisering og kriminalitet I | 97 |
| 8.4.3 | Sosialisering og kriminalitet II | 99 |
| 8.5 | NSD-godkjenning | 101 |
| 8.6 | Variabelsammenhenger analysert i SPSS | 104 |
| 8.6.1 | Variablenes sammenheng med motivasjon | 104 |
| 8.6.2 | Variablenes sammenheng med læring | 107 |
| 8.6.3 | Sammenheng mellom motivasjon og læring | 110 |

1 Innledning

Elevvurdering utgjør en betydelig del av all undervisning i grunnskole og videregående skole. De siste årene har det blitt lagt større vekt på vurderingspraksiser som i seg selv skal bidra til å fremme læring (NOU, 2015:8, s. 13; Throndsen, Hopfenbeck, Lie & Dale, 2009).

Resultater lagt frem etter prosjektet *Bedre vurderingspraksis* (Throndsen et al., 2009) påviser en sammenheng mellom formativ vurdering, også kalt underveisvurdering, og læringsutbytte. Denne sammenhengen understreker at det finnes et behov for å styrke satsningen på vurdering *for læring*. Til tross for at formativ vurdering har stått på dagsorden lenge og blitt fremhevet blant annet i vurderingsforskriften (Forskrift til opplæringslova, 2009, § 3-1), kommer det frem i en NOU (2015:8, s. 13) om fremtidens skole og fagfornyelsen at underveisvurderingspraksisen i norsk skole bør videreutvikles.

Både i forskningen og i læreplandokumentene er det lite å finne om fagspesifikk underveisvurdering. Per i dag er det lærerens jobb å følge forskriften i arbeidet med å integrere formativ vurdering i læreplanen i det bestemte faget. Et mål med det nevnte prosjektet *Bedre vurderingspraksis* var nettopp å finne en vurderingsmodell som kan gi felles referanser i vurderingsarbeidet, en felles nasjonal retning og en mer faglig relevant og rettferdig vurdering av elevenes kompetanse i de ulike fagene (Throndsen et al., 2009, s. 21).

I stortingsmeldingen [St.meld.] «Fag – Fordypning – Forståelse» (Kunnskapsdepartementet 2015b, s. 56) presenteres en plan for å utvikle styringsdokumenter for vurdering i alle fag, med den hensikt å gi lærere et profesjonelt handlingsrom samtidig som de gis støtte gjennom veiledninger og tydeligere retningslinjer. De nye læreplanene med *fagfornyelsen* fra 2020 skal derfor vektlegge en tydeligere progresjon i kompetansemål for det enkelte fag, for å bidra til å synliggjøre elevenes utvikling i faget og hva elevene må gjøre for å utvikle sin faglige forståelse (2015b, s. 58; Udir, 2017). Departementet vil også inkludere en fagspesifikk omtale av underveisvurdering i den enkelte læreplanen (2015b, s. 58). Dette vil kunne bidra til å støtte en mer enhetlig vurderingspraksis i skolen og i fagene.

Når det gjelder elevvurdering spesifikt knyttet til samfunnsfaget, peker Rognaldsen (2010, s. 110) på hvordan det faglige mangfoldet kan by på utfordringer for vurdering av elevene. Han hevder at formativ vurdering kan være et nyttig verktøy. Ved å drive med formativ vurdering i samfunnsfag vil man kunne gå mer i dybden i fagkunnskaper og ferdigheter. Den

proessorienterte arbeidsmåten formativ vurdering åpner for, kan skape en mer helhetlig forståelse av temaer i faget. I tillegg kan en vurdering som vektlegger inkludering, samhandling og kommunikasjon, bidra til å nå et av samfunnsfagets hovedmål om å støtte elever i deres utvikling mot å bli demokratiske medborgere. Det målet fremheves slik i læreplanen i samfunnsfag:

I eit demokratisk samfunn er verdiar som medverknad og likeverd viktige prinsipp. Sentralt i arbeidet med samfunnsfaget står forståing av og oppslutning om grunnleggjande menneskerettar, demokratiske verdiar og likestilling. Faget skal stimulere til og gje erfaring med aktivt medborgarskap og demokratisk deltaking. (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 1).

Medvirking, aktivt medborgerskap og demokratisk deltakelse er aspekter som også kan kjennetegne elevrollen i formativ vurdering. Hvorvidt vurderingsmetodikken faktisk bidrar til å involvere elevene som aktive deltakere, er noe denne studien tar sikte på å finne ut av.

1.1 Studiens problemstilling og forskningsspørsmål

Denne masteroppgaven har som formål å utforske hvordan elever i to klasser med samme lærer opplever formative vurderingsmetoder i samfunnsfag. I tillegg har studien til hensikt å finne ut hvorvidt formativ vurdering kan være gunstig og relevant for samfunnsfaget. Det er en kausstudie med et teoretisk grunnlag og en empirisk metodisk tilnærming.

Studiens hovedproblemstilling er:

Hvordan opplever Vg1-elever formativ vurdering i samfunnsfag som motivasjons- og læringsfremmende, og hvordan synes dette å bidra til fagets formål?

Problemstillingen er konkretisert i tre forskningsspørsmål. De strukturerer analysen og diskusjonen av resultatene, og lyder slik:

1. *Hva kjennetegner lærerens bruk av formative vurderingsmetoder, og i hvilken grad tar metodene for seg relevante aspekter som vurderingsforskningen vektlegger?*
2. *I hvilken grad motiveres og lærer elevene av formativ vurdering i samfunnsfag ved hjelp av vurderingskriterier, tilbake- og fremovermeldinger, egenvurdering og kommunikasjon?*
3. *På hvilken måte bidrar den formative vurderingen til å nå overordnede mål for samfunnsfaget?*

Det første forskningsspørsmålet danner bakteppet for de to neste, og tar for seg kjennetegn ved vurderingspraksisen til læreren i kausstudien. Det andre er det som ligger nærmest opp til første del av problemstillingen, men her mer utdypet. Det siste knytter vurderingsmetoden i kasuset til samfunnsfaglige mål, i tråd med problemstillingens andre del.

1.2 Aktualisering

Formativ vurdering er et aktuelt tema som mange, både forskere, lærere og skoleledere, er opptatt av. Vurderingsformen kan på ulike måter være relevant i alle skolefag, og mye forskning er drevet på vurderingsfeltet – noe av den med faglige vinklinger.

Vurdering for læring og formative vurderingsmetoder styrker stadig sin posisjon i skolen, og skal som nevnt vektlegges i (fag)fornyelsen av Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2015b; Udir, 2017). Likevel er mange lærere ennå ikke vant til å bruke metodene i egen undervisning. Rognaldsen (2010, s. 108, 109) hevder at noen samfunnsfagslærere har motforestillinger mot «vurderingsparadigmet». At lærere får tilgang til forskning på elevenes oppfatning av, motivasjon og læringsutbytte med formative vurderingsmetoder, kan gjøre det lettere å ta i bruk metoder som viser seg å fungere. Det å få et elevperspektiv på erfaringer med ulike vurderingspraksiser kan være nyttig både for skolen og det samfunnsfagsdidaktiske forskningsfeltet. Temaet formativ vurdering er i liten grad forsket på i en samfunnsfaglig kontekst. Sånn sett vil denne oppgaven kunne være et relevant bidrag til feltet.

Læreren i de to klassene som studeres i kasuset deltok i forskningsprosjektet *Bedre vurderingspraksis* (Thronsen et al., 2009). Det betyr at denne oppgaven, i all beskjedenhet, kan ses på som en slags forlengelse av forskningsprosjektet fra 2009. Forskningsprosjektet, som ble iverksatt på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet, kommer i konklusjonen frem til en rekke tiltak for å bedre vurderingspraksisen i norsk skole (2009, s. 7). I studiens avsluttende kapittel «Anbefalinger» skriver de under overskriften «Forskning og utviklingsarbeid» at forskningen deres ikke berører sammenhengen mellom en eventuell forbedring av faglig relevant tilbakemelding og økt læringsutbytte hos elevene (2009, s. 114). Dette er en sammenheng som denne oppgaven har til hensikt å utforske.

1.3 Forskningsdesign og disposisjon

Jeg vil benytte Maxwells (2013, s. 4-5) interaktive modell for forskningsdesign som inngang til forskningen og for å skape en sammenheng i oppgaven. Den er bygget opp rundt studiens problemstilling, som står i sentrum. I denne innledende delen tar jeg for meg det «øverste triangelet» i modellen, det vil si forholdet mellom *problemstilling* og *studiens formål*. I neste

kapittel vil jeg ta for meg det siste aspektet i triangelen, *det konseptuelle rammeverket*, sett i lys av nettopp *problemstilling* og *studieformål*.

I kapittel 2 definerer jeg problemstillingens i tillegg begreper opp mot studiens formål, og legger frem relevant forskning på formativ vurdering, motivasjon og læring. Kapittel 3 er en forlengelse av den teoretiske gjennomgangen, men mer fundert i samfunnsfaget. Der redegjør jeg for og analyserer den faglige konteksten, det vil si bruken av kompetansemål, læringsmål, vurderingskriterier og prøvespørsmål i kasuset. I kapittel 4 utdypes Maxwells (2013) modell og forskningsdesignet i denne oppgaven ut fra datainnsamlingsmetodene brukt. Der tar jeg for meg og diskuterer mine metodiske valg av og med datainnsamlingsmetodene jeg har benyttet i studien.

Deretter, i kapittel 5, presenteres, analyseres og diskuteres de empiriske resultatene fra datainnsamlingen i lys av de teoretiske perspektivene, for å besvare oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Avslutningsvis følger en konklusjon for oppgaven, der jeg også tar for meg implikasjoner av studien for forskningsfeltet og for læreres undervisningspraksis.

2 Teori og tidlige forskning

Dette kapitlet består av to deler. I den første delen utdypes jeg relevante begreper knyttet til formativ vurdering og gjennomgår tidlige forskning fra det pedagogiske feltet. Underveis forsøker jeg også å flette inn forskning på vurdering i fag. I den andre delen gjennomgår jeg motivasjons- og læringsteorier.

Det er drevet mye generell forskning på formativ vurdering, og en del forskning er gjort på denne metodikken knyttet til enkeltfag som på ulike måter kan ha relevans for samfunnsfaget. For eksempel er det forsket på prosessorientert skrivearbeid i norsk. Det er imidlertid gjennomført få studier som knytter formativ vurdering direkte, og kun, til samfunnsfaget. Et unntak er likevel *Bedre vurderingspraksis*-studien (Thronsen, et al., 2009), der samfunnsfag er ett blant flere fag som studeres. Et mål i dette kapitlet er å vise hva forskningen på generell basis har å si om den formative vurderingens nytteverdi og læringsutbytte. Jeg vil videre vurdere i hvilken grad den generelle og den mer fagspesifikke forskningen er relevant for oppgaven og samfunnsfaget. Men først vil jeg definere og avgrense begrepet.

2.1 En formativ vurderingspraksis

Det er flere grunner til at man i norsk og internasjonal sammenheng er opptatt av formativ vurdering. I oversiktsartikkelen fra 1998 «Assessment and Classroom Learning» tolker Black og Wiliam (1998b) begrepet formative vurdering «formative assessment» slik: «... as compassing all those activities undertaken by teachers, and/or by their students which provide information to be used as feedback to modify the teaching and learning activities in which they are engaged» (1998b: 7-8). Ifølge forskerne har den formative vurderingen til hensikt å gi informasjon som kan brukes til å endre undervisnings- og læringsaktiviteter. Smith (2009) mener vurdering kan kalles formativ idet den følger elevenes læringsprosess, på en måte der personlig fremgang og læringsutbytte blir formet ut fra den prosessorienterte vurderingen.

Ifølge Slemmen (2010, s. 58) har vurderingen to hovedformål. De to formålene eller funksjonene er *formativ* og *summativ vurdering*, en dikotomi opprinnelig presentert av Scriven (1967). Formativ vurdering er noe som gjennomføres flere ganger underveis i en prosess, med formål om utvikling eller forbedring av et produkt. Summativ vurdering dreier seg i større grad om å vurdere resultatet av en prosess, eller effekten av et læringsprogram

(Slemmen, 2010, s. 58; Scriven, 1967). Vurdering henholdsvis *for* og *av* læring er blitt brukt synonymt med dette begrepspar (Dobson, Eggen & Smith, 2009, s. 12).

Et tilsvarende begrepspar som tydeliggjør skillet mellom de ulike vurderingsmetodene brukes i forskriften til opplæringsloven (2009, § 3-1), nemlig det mellom *underveisvurdering* og *sluttvurdering*. Underveisvurdering skal brukes som et redskap i læreprosessen, som grunnlag for tilpasset opplæring og for at elever skal øke kompetansen sin i fag (2009, §3-11), mens sluttvurderingen skal gi informasjon om kompetansen til eleven ved avslutninga av opplæringen i fag i læreplanverket (2009, §3-17). Det er hovedsakelig synonymene formativ vurdering, vurdering *for* læring og underveisvurdering som ligger til grunn for oppgaven.

Ifølge Engh (2010, s. 28) er vurdering for læring en metode for å integrere vurdering og undervisning, der vurderingen ikke skal være fullstendig atskilt fra undervisningen. En slik integrering kan vise seg å være utfordrende. Læreplanene i hvert enkelt fag, som den samfunnsfaglige, legger frem kompetansemål for undervisningen, men har en vurderingsdel som kun tar for seg «Retningslinjer for sluttvurdering» med informasjon om hva slags karakterer som skal gis (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 10). Det betyr at det per i dag ikke finnes noen overordnede retningslinjer for gjennomføring av underveisvurdering opp mot kompetansemålene for den enkelte læreplan. Det kan tenkes at det er med på å bidra til en manglende felles vurderingspraksis i samfunnsfag og på tvers av skoler (Sandmark, 2012).

2.1.1 Endringer i forståelsen av vurdering i norsk skole

I St.meld. nr. 16 (Kunnskapsdepartementet, 2007, s. 77) hevdes det at en manglende vurderingskultur i norsk skole har ført til en utilstrekkelig oppfølging av elevene, som har redusert deres faglige utviklingsmuligheter. I St.meld. nr. 31 (Kunnskapsdepartementet 2008, s. 30) står det at «[t]ilbakemeldinger som fremmer læring og mestring, ser generelt ut til å ha vært en mangelvare i grunnopplæringen». På bakgrunn av dette ble det i 2009 vedtatt en endring av vurderingsforskriftens form og innhold (Udir, 2010, s. 2). Viktige endringer i innholdsdelen var:

- tydeliggjøring av formålet med vurdering og grunnlaget for vurdering
- styrking av underveisvurdering og en vurderingspraksis som har læring som mål
- styrking av elevens, lærerens og lærekandidatens medvirkning i vurderingsarbeidet i opplæringen
- innføring av halvårsvurdering i hele grunnopplæringen
- innføring av planlagt samtale med eleven hvert halvår også i grunnskolen. (Udir, 2010, s. 4).

Endringene i forskriften til opplæringsloven som trådte i kraft i 2010 førte til et tydeligere fokus på undervisvurdering og elevmedvirkning som et formål med vurderingen (Udir, 2010, s. 4; Dobson & Engh, 2010, s. 20). Denne dreiningen tyder på en forsterkning av formative vurderingsprinsipper. Nå er derfor formativ vurdering, eller undervisvurdering, lovfestet ved opplæringslovens vurderingsforskrift (Forskrift til opplæringsloven, 2009, § 3-1), i forskriftens tredje kapittel.

Både i vurderingsforskriften og i *Prinsipper for opplæringen* (Kunnskapsdepartementet, 2006) blir elevenes juridiske rett til aktiv elevmedvirkning understreket. I et rundskriv fra av Utdanningsdirektoratet [Udir] om bestemmelsene i Forskrift til opplæringslovens kapittel 3, utdypes styrkingen av undervisvurdering og en vurderingspraksis med læring som mål (Udir, 2010, s. 5). Her hevdes det at lærerens vurderingspraksis har mye å si for læringsmotivasjon og muligheter til faglig utvikling (2010, s. 5).

Udir har utarbeidet fire prinsipper for god undervisvurdering, som gjelder generelt, på tvers av fag (Kunnskapsdepartementet, 2015a). De er basert på forskning på formativ vurdering og tilbakemeldinger (Udir, 2010; Hattie & Timperley, 2007). Her heter det at all vurdering som foregår underveis i opplæringen er undervisvurdering. Den skal være et redskap i læreprosessen, gi grunnlag for tilpasset opplæring og bidra til at elever og lærlinger øker kompetansen sin i fag (Kunnskapsdepartementet, 2015a). De fire prinsippene for læringsfremmende undervisvurdering, som også er en del av forskriften til opplæringsloven, lyder som følger:

1. Elevene ... skal forstå hva de skal lære og hva som er forventet av dem.
2. Elevene ... skal få tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen.
3. Elevene ... skal få råd om hvordan de kan forbedre seg.
4. Elevene ... skal være involvert i eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere eget arbeid og utvikling. (Kunnskapsdepartementet, 2015a).

Disse retningslinjene kan, i tillegg til å være til hjelp for lærere, bidra til å skape en noe mer enhetlig vurderingspraksis i norsk skole. Likevel foreligger det som nevnt kun generelle retningslinjer for hvordan vurderingen skal utføres, uten at de er knyttet til de enkelte fag.

2.1.2 Formativ vurdering i fag

Flere forskningsrapporter viser at systematisk formativ vurdering gir læringsutbytte. Det ble tidlig vist i studiene til Black og Wiliam (1998a, b). I rapporten *Formative assessment* –

improving learning in secondary classrooms (OECD, 2005, s. 2) er mer spesifikke funn at formativ vurdering øker elevens evne til å lære, og at metoden hjelper dem å utvikle læringsstrategier. I tillegg kommer betydningen av å aktivisere elevene frem i studien:

Students who are actively building their understanding of new concepts (rather than merely absorbing information) and who are learning to judge the quality of their own and their peers' work against well-defined criteria are developing invaluable skills for lifelong learning. (2005, s. 2).

Formativ vurdering er altså nyttig for at elever skal danne seg en faktisk forståelse av nye begreper og ideer, fremfor passivt å ta til seg informasjon. På den måten kan elever utvikle ferdigheter for livslang læring, som kan være nyttige i deres liv som samfunnsborgere.

De presenterte funnene over underbygges på generelt grunnlag i norsk sammenheng med *Bedre vurderingspraksis*-studien (Thronsen et al., 2009). Der skriver forskerne blant annet at faglig presise tilbakemeldinger om hva elevene *mestrer* anses som læringsfremmende, og at det vil føre til økt motivasjon for læringsarbeidet hos elevene (2009, s. 21). Hvorvidt elever får slike faglige tilbakemeldinger hvor mestring vektlegges, og hvorvidt de anser det formative vurderingsarbeidet som læringsfremmende og motiverende, er nettopp det jeg forsøker å utforske og i bestemte klasserom med denne masteroppgaven.

I forskningsstudien til Thronsen et al. (2009, s. 80) analyseres kjennetegn på måloppnåelse fra Udir og fra bestemte skoler, i fagene norsk, matematikk, mat og helse, og samfunnsfag. Kjennetegnene analysert fra norsk og matematikk er hentet fra grunnskoler og videregående skoler, mens kjennetegnene fra mat og helse, og samfunnsfag er hentet fra grunnskoler.

Noen studier av læringsutbyttet ved formativ vurderingspraksis har vært mer fagspesifikke. I en norskfaglig kontekst legger Eriksen (2017) frem elevers oppfatning av *nytteverdien av lærertilbakemeldinger* på skriftlige arbeider. Tilbakemeldingspraksisen studert kjennetegnes av prinsipper for vurdering for læring. Et funn herfra er at elever ofte opplever lærertilbakemeldinger som «moderat nyttige» (2017, s. 16). I tillegg kommer det frem at elevene i mindre grad finner det nyttig å levere skriftlige arbeider om igjen. En antakelse om hva det skyldes, er at elevene opplever seg «ferdige» med det aktuelle fagstoffet (2017, s. 17). Totalt sett kommer det likevel frem at «(...) elever ikke opplever noen signifikant sammenheng mellom lærers tilrettelegging for bruk av tilbakemeldinger og opplevd nytte, og siden teorilitteraturen er så klar i anbefalingen om at tilbakemeldinger brukes i videre læringsarbeid, indikerer dette tapte læringsmuligheter» (2017, s. 17). Det er interessant å ha

med seg disse funnene, men det vil kunne være vanskelig å sammenligne «nytte»-begrepet fra denne studien med motivasjon og læringsutbytte, som er det som studeres her.

I et kapittel av boken *Vurdering for læring i fag* beskriver Fjørtoft (2010, s. 50) *proessorientert skrivepedagogikk* i norskfaget som en formativ praksis. Det begrunnes ved at elevene vurderer seg selv og andre medelever underveis, og de har en reell mulighet til å lære mer og forbedre prestasjonene før læreren vurderer teksten summativt (2010, s. 50). Her er sammenhengen tydelig mellom norskfaget og de skriftlige arbeidene i samfunnsfag til grunn for dette kasuset. I kasuset har elevene hatt skriftlige prøver med drøftingsoppgaver som de skulle revidere etter tilbakemeldinger og levere på nytt.

Holt og Kvammen (2010, s. 161) skriver om vurdering i naturfag at:

En forutsetning for å kunne gi systematiske og meningsfulle tilbakemeldinger til elevene er at vi har klare mål for læringsarbeidet. Målene må vi dele med elevene, de må være formulert slik at elevene skjønner dem godt, elevene må være innforstått med undervisningens hensikt og ha klart for seg hvilke krav som er satt for læringsarbeidet.

En forutsetning for motivasjon og læring er altså at undervisningsmålene er tydelig kommunisert til elevene. Poenget til Holt og Kvammen (2010) om å gi elevene klare mål for læringsarbeidet er sentralt for vurderingens motivasjons- og læringseffekt. Det er rimelig å anta at det på dette området er en sammenheng mellom naturfaget og samfunnsfaget, og at det å gi tydelige læringsmål kan bidra til økt læringsutbytte i samfunnsfag.

Av den forskningen på formativ vurdering som er gjennomgått så langt, er det kun Eriksens (2017) studie som tar for seg et elevperspektiv på bruk av formative vurderingsmetoder i klasserommet. Vurdering i norsk og samfunnsfag har lignende trekk og utfordringer.

2.1.3 Bedre vurderingspraksis i samfunnsfag

I prosjektet *Bedre vurderingspraksis*, igangsatt i 2009, kommer utdanningsforskerne Thronsen, Hopfenbeck, Lie & Dale frem til flere tiltak for å gjøre vurderingspraksisen i norsk skole mer faglig relevant. Med prosjektet prøvde de ut og utarbeidet kjennetegn på måloppnåelse på ulike trinn, i fagene norsk, matematikk, mat og helse, og samfunnsfag, ut fra kompetansemål (2009, s. 21). Målet var å gi skoleeiere, skoleledere, lærere, elever og foresatte felles referanser for hva som kjennetegner kvaliteten på måloppnåelse, eller god kompetanse, i fag (2009, s. 21).

I andreutkastet til de nye kjerneelementene i samfunnsfag står det om *progresjon og forventet læringsløp* at Vg1 og Vg2-elever gradvis skal utvikle en evne til å forstå og vurdere kompleksitet, sammenhenger, abstraksjon og generalisering (Udir, 2018, s. 3, 5-6). Det står også at progresjonen tydeligere må synliggjøres gjennom kompetansemål (2018, s. 6). At faglig progresjon skal flettes inn i samfunnsfagets læreplan, kan sees på som en måte å implementere og operasjonalisere prosessorientert, formativ vurdering i faget.

Mål på faglig progresjon i samfunnsfag, og taksonomiske uttrykk

Koritzinsky (2014, s. 268) viser til undersøkelser som har funnet en overvekt av fasitdominerte prøver i samfunnsfag. Mikkelsen (1999, s. 53) påpeker at karakterene på eksamen i samfunnsfag på videregående skole bør avspeile et høyere taksonomisk nivå enn ren reproduksjon. For å oppnå det viser han at det har blitt igangsatt tiltak i flere fag som «åpen bok-eksamen», muntlig eksamen med forberedelsestid, mappevurdering og forsøk på å utvikle større sammenheng mellom undervisning og vurdering (1999, s. 53).

Ifølge Koritzinsky (2014, s. 261-262) bør kompetansen som skal vurderes heller deles inn etter kunnskaps-, ferdighets- og holdningsmål. Fjeldstad (2009) presenterer en annen måte å tolke samfunnsfagets episteme, eller kunnskapsgrunnlag, på. Ut fra de grunnleggende ferdighetene og kompetansemålene i læreplanene deler Fjeldstad (2009, s. 259) «dyktighet i samfunnsfag» inn i åtte kategorier der hver av dem representerer et *kunnskaps-* eller *ferdighetsområde*. De er faktabeherskelse og definisjonskunnskap, begrepsanvendelse, informasjonsbehandling, verdi- og handlingsforståelse, kulturforståelse, kausalitet, formulering av hypoteser, samt modellbruk (2009, s. 259).

Koritzinsky (2014, s. 262) mener at man ved å måle kunnskaps-, ferdighets- og holdningsmål hver for seg, vil man kunne si noe om elevenes *helhetlige kompetanse*. Fjeldstad (2009, s. 259) hevder at kunnskaps- og ferdighetsområdene i samfunnsfaget gir et grunnlag for vurdering av elevens kompetanse – når hvert av områdene blir koblet sammen med et sett av vurderingskriterier i form av en tredelt skala som baseres på RAV-typologien (2009, s. 259).

I en taksonomi utarbeidet av læreplangruppene i Kunnskapsløftet, skal utfordringene i kompetansemålene avspeiles i tre nivåer i den grove taksonomien: [*R*]reproduksjon,

[A]nvendelse og [V]urdering, også kjent som *RAV-typologien* (Mikkelsen, 2009, s. 307; Slemmen, 2010, s. 51). Denne forenklingen er basert på Blooms taksonomi (utviklet av Bloom & Krathwohl, 1956). I et mer oppdatert syn på modellen, som det for eksempel kompetansemålene bygger på, kan man gjenfinne både et enkelt, grunnleggende og et høyt kompetansenivå innen de tre taksonomiske nivåene (Mikkelsen & Sætre, 2015, s. 293-294). Modellen er ikke forstått hierarkisk med V som det høyeste nivået.

Ifølge Mikkelsen (2009) kommer de taksonomiske utfordringene særlig til syne når de grunnleggende ferdighetene integreres i kompetansemålene, og ulike «ferdighets»-verb som *gjøre rede for, beskrive, bruke, analysere, drøfte, diskutere* og *vurdere* knyttes til samfunnsfaglig temaområder, samt til kompleksiteten i temaene. Verbene som kommer frem i kompetansemålene tar, ifølge Mikkelsen og Sætre (2015, s. 294), opp i seg RAV-taksonomien med de grunnleggende ferdighetene og faglige ferdigheter.

2.1.4 Metoder i den formative vurderingspraksisen

Formativ vurdering har ikke bestemte prøveformer eller metoder tilknyttet seg, men ulike prinsipper og metoder kan likevel bidra til å realisere en formativ vurderingspraksis. Noen av dem, relevante for kasuset, vil gjennomgå. At det mangler en felles forståelse av prøvemethoder og -spørsmål for formativ vurdering blant lærere er ifølge Black (1999; Throndsen et al., s. 30) en utfordring ved vurdering.

Læringsfremmende tilbakemeldinger

Det er sentralt med en god tilbakemeldingspraksis for å fremme formative vurderingsprinsipper (Slemmen, 2010, s. 114; Black & Wiliam, 1998a; Sadler, 1989; Throndsen, et al., 2009; Dobson, Eggen & Smith, 2009; Dobson & Engh, 2010). Sadler (1989, s. 12) hevder tilbakemeldinger er et nøkkelelement for formativ vurdering som bør deles mellom læreren og eleven. Det vil si at læreren bruker tilbakemeldinger for å ta pragmatiske avgjørelser for faget og undervisningen, mens eleven bruker dem til å overvåke egne prestasjoners styrker og svakheter ut fra kvalitetskriterier (1989, s. 120). Elevresponsen gjøres formativ og læringsfremmende ved at den gis underveis som del av elevenes læringsprosess (Brevik & Blikstad-Balas, 2014; Wiliam, 2010; Hopfenbeck, 2014).

Ramaprasad (1983, s. 4) definerer tilbakemeldinger på følgende måte: «Feedback is information about the gap between the actual level and the reference level of a system parameter which is used to alter the gap in some way». Man kan ifølge definisjonen kun kalle noe en tilbakemelding dersom den bidrar til å minke gapet mellom den aktuelle og den ønskede kunnskapen. Ut fra en slik forståelse av *faglige* tilbakemeldinger «feedback», kan tilbakemeldinger som bidrar til å tette kunnskapsgapet sies å ha en formativ karakter. Dette blir i motsetning til *generelle* tilbakemeldinger som for eksempel «bra» eller «riktig». Slike generelle tilbakemeldinger har vist seg å dominere norske læreres tilbakemeldingspraksis (Thronsdén et al., 2009, s. 31; Klette, 2003; Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 30).

Rognaldsen (2010, s. 108) påpeker hvordan gode læringsresultater forutsetter at elevene vet hva de skal lære og hva som forventes av dem. Ifølge ham forutsetter det at elevene får konkrete *læringsfremmende tilbakemeldinger* om kvaliteten på læringsarbeidet (prosess og produkt) langs hele læringsveien (2010, s. 108), brukt formativt for faglig forbedring. I artikkelen «The power of feedback» presenterer Hattie og Timperley (2007) begrepet *effektive tilbakemeldinger*. De effektive tilbakemeldingene skal ifølge forskerne kunne besvare tre hovedspørsmål stilt av lærer eller elev: «Where am I going? (What are the goals?), How am I going? (What progress is being made toward the goal?), and Where to next? (What activities need to be undertaken to make better progress?)» (2007, s. 86). Effektive tilbakemeldinger skal informere om nivået på elevprestasjonen (*tilbakemeldinger*) og hva eleven kan gjøre videre for å forbedre produktet (*fremovermeldinger*) (2007, s. 86).

Tilbake- og fremovermeldingene elevene gir seg selv har også en effekt. Hattie (2009, s. 22; Dobson & Engh, 2010, s. 23) finner i sin forskning at intet annet enkelttiltak som læreren kan benytte i sin praksis har bedre effekt for elevenes læringsutbytte enn deres egenvurdering.

Man kan ifølge Viddal (2007, s. 96-97) skille mellom monologiske og dialogiske tilbakemeldinger. Når tilbakemeldinger er monologiske er de «forkledd» som dialoger hvor lærerens meninger settes i fokus (2007, s. 96). Her får eleven rollen som mottaker, mens læreren blir den som overfører (2007, s. 96). Dialogiske tilbakemeldinger defineres som

...dialoger som fremmer læring, anerkjennelse, engasjement, refleksjon og potensiell kompetanse hos den lærende. Dette realiseres når den profesjonelle part trer inn i den lærendes perspektiv på hans eller hennes arbeid uten å miste sitt eget, er seg sin egen posisjon bevisst, og i øyeblikk lar være å sammenligne og vurdere den andre, slik at den lærendes opplevelse av tilbakemeldingen er i kontakt med vedkommendes selvbevissthet

knyttet til eget arbeid og virke... (2007, s. 93).

Når tilbakemeldinger er dialogiske foregår de altså mellom to aktive parter, der hver part evner å tre ut av sin egen posisjon og se et produkt fra ulike synsvinkler.

Tilbakemelding uten karakter

Butler (1998) argumenterer i en klassisk studie for at tilbakemeldinger uten karakter gir økt indre motivasjon. Hun fant at karakterer, og kommentarer gitt i følge av karakterer, hadde en undergravende effekt på elevers interesse og prestasjon (1998, s. 1). Ifølge Black og Wiliam (2006, s. 74) har tilbakemeldinger gitt fortløpende og uten følge av karakterer, som er relatert til læringsmål, størst effekt på elevers læring. En klasseromskultur med for stor vekt på karakterer og sammenligning av elevresultater kan ifølge Black og Wiliam (1998a, s. 9) føre til at elevene ser etter den letteste veien til gode karakterer i stedet for å ta hensyn til egne læringsbehov.

Slemmen (2009, s. 74) knytter Black og Wiliams poeng om karakterers undergravende effekt til motivasjon. Hun hevder at den indre motivasjonen, som påvirkes av elevenes mestringsforventninger, vil kunne svekkes over tid ved et sterkt resultatfokus (2009, s. 74). Karakterer kan sånn sett knyttes mer til elevenes ytre motivasjon. Ifølge Engh (2010, s. 46-47) er karakterer et summativt uttrykk som i seg selv ikke er noe hjelpemiddel for at elevene skal prestere bedre i neste omgang. I tillegg er det vanskelig å påvise at karakterer i seg selv kan øke elevenes kompetanse (2010, s. 47). Derfor passer bruken av karakterer dårlig med idealer for vurdering for læring. Elever skal ifølge Kunnskapsdepartementet (2017b) få vurdering uten karakter gjennom hele opplæringsløpet. Det som kommer i tillegg på ungdomsskolen og i videregående skole er at elevene skal få halvårs- og sluttvurdering med karakter (2017b). Bruken av karakterer i underveisvurderingen er altså hverken noe som kreves av skolemyndighetene, eller noe som støttes i særlig grad av forskningen.

Én begrunnelse for karakterer kan kanskje være elevenes eget ønske om å få vite hvordan de ligger an i faget. Engh (2010, s. 46) mener den begrunnelsen for å gi karakterer underveis er problematisk. Det er fordi karakterer er en nokså udefinert forståelse av elevens kompetanse i faget (2010, s. 47). Han viser også til forskning på at det ofte gis *normative* fremfor *målrelaterte karakterer* i norske klasserom, altså at karakterer settes etter elevgruppens sammensetning (2010, s. 46; Throndsen et al., 2009, s. 17). Det er altså de læringsfremmende

tilbake- og fremovermeldingene som har en verdi for elevenes læring, eller at elevene selv får trening i å sette karakterer på bakgrunn av lærerens vurderinger (2010, s. 47).

Elevsamtalen som vurderingsdialog

Tobiassen (1999) presenterer elevsamtalen mellom lærer og elev som en *vurderingsdialog*. Han skiller mellom to former for samtaler: «Den enstemmige tekst om eleven», det vil si lærerens monolog hvor læreren vurderer eleven, og «de dialogiske tekster om eleven» som oppstår idet elev og lærer utveksler informasjon (1999, s. 77-78). Det er i tråd med Viddals (2007) begreper om monologiske og dialogiske samtaler. En vurderingssamtale bør kjennetegnes av sistnevnte dialogiske toveissituasjon (1999, s. 78). Da blir både elevens og lærerens «tekster» tankeredskaper som skal brukes til å skape ny innsikt om hvordan elevens læring og utvikling best kan skje i fremtiden (1999, s. 78). En slik dialogbasert samtale kan, som del av en formativ vurderingsprosess, bidra til å konstruere kunnskap i en sosial setting.

Proessorientert skriving

Kringstad og Kvithyld (2013) hevder at vurdering for læring kan brukes i skriveopplæringen for å fremme elevenes skriveutvikling. Dysthe (1999b) skriver i sin bok *Ord på nye spor* om den *proessorienterte skrivepedagogikken*, som tar sikte på at elevene får systematisk veiledning gjennom alle deler av skriveprosessen (Dysthe 1999b; Leirvåg & Manglerød, 2007, s. 146). Et mål med proessorientert skriving er å gjøre elever til mer bevisste skrivere, som etter hvert vil kunne være sine egne responsgivere (Leirvåg & Manglerød, 2007, s. 148). Ved blant annet å strukturere skrivearbeidet kan alle elever støttes gjennom de ulike fasene i en god skriveprosess (2007, s. 148). Selv om skrivepedagogikken gjør seg mest gjeldende for norskfaget, er prinsipper derfra også svært relevante for å lære kunnskaper og ferdigheter i samfunnsfaget.

Lyster og Frost (2009, s. 263) beskriver hvordan den proessorienterte skrivepedagogikken har fremhevet betydningen av å arbeide seg gjennom flere utkast på veien mot et ferdig produkt, og at skrivingen gradvis har gått over fra å være en enkeltmannsprestasjon til å bli et prosjekt der flere arbeider sammen. Ved at elevene får respons underveis blir skriveprosessen både formativ og sosialkonstruktivistisk. I tillegg vil elevene gradvis kunne overlates til seg selv, slik at deres autonomi utvikles med skriveprosessen ved at eleven som eier teksten avgjør om og hvordan han vil følge opp responsen han får på teksten (Igland, 2001, s. 253).

Mappevurdering

Mappevurdering som vurderingsform ble prøvd ut i flere fag på 1990-tallet, og kjennetegnes av at elevene samler sine produkter i en mappe og blir vurdert på et bredt grunnlag (Mikkelsen, 1999, s. 54). Mikkelsen (1999, s. 54) beskriver mappevurdering som en prosessvurdering der elevene vurderer sitt eget arbeid og andres arbeid både underveis og til slutt. Ifølge Dysthe (1999a, s. 197) kan arbeidet med mapper føre til en bedre balanse mellom prosess og produkt. Hun hevder at «[m]appa kan synleggjere at det er mange vegar fram til gode produkt, og ho kan gje legitimitet til at elevar arbeider på ulike måtar» (1999a, s. 197). Mappevurdering kan dermed være en metode for å drive formativ vurdering gjennom skoleåret, som også lar seg tilpasse til læringskurven til den enkelte elev.

Dysthe (2007) skriver i tillegg om hvordan man kan drive mappevurdering ut fra ulike kunnskaps- og læringssyn.

Mapper er et uttrykk for et syn på eleven som aktivt skapende og med store ressurser, og et syn på læring som en målrettet virksomhet der den lærende selv er en viktig agent i samhandling med andre. Mappemetodikk må etter min oppfatning bygge på et konstruktivistisk og sosiokulturelt syn på kunnskap og læring som legger vekt på samspill og interaksjon mellom elev og lærer og mellom elevene. Respons og vurdering fra andre danner basis for å øve opp evnen til egenvurdering. (Dysthe, 2007, s. 137).

Det Dysthe (2007) beskriver er i tråd med perspektiver på læringssyn til grunn for formativ vurdering generelt, men her realisert gjennom en metodikk som bruker mapper.

Mappevurderingens funksjoner oppsummeres slik:

Mapper er lærings- og vurderingsverktøy som kan tjene mange pedagogiske formål, som for eksempel å fremme faglig kvalitet, skape kontinuitet i læringsarbeidet og heve elevenes motivasjon. De kan også brukes til å sørge for et bedre grunnlag for vurdering enn bare prøver og til å tydeliggjøre sammenhengen mellom oppgaver, arbeidsinnsats, veiledning, kriterier, vurderingsmåter og læringsutbytte. (...). Den [*mappen*] kan fungere bevisstgjørende for hvordan de [*elevene*] lærer, og vise hva de må arbeide mer med og hvilken hjelp de behøver fra andre. Arbeid med mappe gir trening i egenvurdering og gradvis øving i å forstå innholdet i de kvalitetskriteriene vurderingen bygger på. (Dysthe, 2007, s. 138).

Rognaldsen (2010, s. 113) knytter også mappevurdering an til formativ vurdering, ved at det kan bidra til å fange opp det holistiske kunnskapssynet som læreplanen, bl.a. i samfunnsfagene, er tuftet på.

2.1.5 Oppsummering

Formativ vurdering dreier seg om den vurderingen elevene får underveis, som har til hensikt å gi dem informasjon om hvordan de ligger an og veien videre (Hattie & Timperley, 2007).

Formativ vurdering bør drives ut fra et sosialkonstruktivistisk læringssyn (Black & Wiliam, 1998a), basert på at kunnskap konstrueres gjennom kommunikasjon og dialog. Formativ vurdering krever ikke bruk av en bestemt metode. Likevel finnes det metoder som kan bidra til å realisere formative vurderingsmål, som for eksempel læringsfremmende tilbake- og fremovermeldinger (gitt uten karakterer), prosessorientert skriving og mappevurdering.

I Norge har man prøvd å implementere formativ vurdering i skoler og i skoledokumenter. Likevel har man fortsatt til gode å skape en tydeligere sammenheng mellom det enkelte faget og den formative vurderingen. Throndsen et al. (2009, s. 21) understreker at man bør forenkle lærerens arbeid med å gi faglig presise tilbakemeldinger fordi det kan føre til økt motivasjon for læringsarbeidet for elevene. I forbindelse med fagfornyelsen er det et arbeid på gang med å implementere faglig progresjon i kompetansemålene i de nye læreplanene (Udir, 2018). Som vist har samfunnsfagsdidaktikere forsøkt å utarbeide kjennetegn på faglig progresjon ved å utforme vurderingstaksonomier som for eksempel RAV-typologien.

2.2 Lærings- og motivasjonsteori

I denne delen utdypes hovedbegrepene fra problemstillingen, motivasjon og læringsutbytte. For senere å kunne vurdere sammenhengen mellom formativ vurdering og motivasjon, vil jeg presentere motivasjonsteoretiske perspektiver. For å begrunne relevansen til de formative vurderingsmetodene vil jeg vise hvordan ulike læringsteorier kan knyttes til undervisvurderingen. Ut fra læringsteoriene vil jeg forsøke å legge frem aspekter ved formativ vurdering som kan bidra til at vurderingen gir et læringsutbytte.

2.2.1 Motivasjonsteori

Throndsen et al. (2009, s. 41) skriver og fortolker, i sin rapport fra prosjektet *Bedre vurderingspraksis*, motivasjonsformer og -teorier som er relevante for vurdering for læring. Derfor velger jeg å bruke rapporten som kilden jeg baserer denne gjennomgangen av motivasjonsteoretiske perspektiver på. Motivasjon er ifølge Throndsen et al. (2009, s. 41) en sentral faktor i læringsprosessen. Elevenes motivasjon for læring kan enten fremmes eller hemmes gjennom undervisnings- og vurderingspraksisen i skolen (2009, s. 41-42).

Et relevant skille å presisere når det er snakk om motivasjon, er det mellom indre og ytre motivasjon. Hos Throndsen et al. (2009, s. 46-47) knyttes dette skillet, i forbindelse med

vurdering, til hvordan elevene oppfatter oppgavers verdi. Elevenes indre motivasjon «intrinsic value» kan forbindes elevenes subjektive *interesse* for å utføre en oppgave, innenfor et gitt tema eller fagområde, til aktivitetens egne verdi (Wigfield & Eccles, i Throndsen et al., 2009, s. 46-47). På den annen side kan elevenes ytre motivasjon «extrinsic utility value» knyttes til en oppgaves opplevde *nytteverdi*, og ha sammenheng med målene elevene har satt seg, for eksempel om å få en bestemt karakter i et fag (2009, 2. 47). I denne oppgaven vektlegger jeg betydningen av indre motivasjon for faglæring, som kanskje kan ses i motsetning til Eriksens (2017) studie, der nytteperspektivet er det mest sentrale.

Den første motivasjonsformen som nevnes hos Throndsen et al. (2009, s. 42), og som jeg vil trekke frem her, er Banduras (1997) begrep om *mestringsforventninger* «self efficacy beliefs». Forventning om mestring betyr, ifølge Bandura (1997; Slemmen, 2009, s. 74), i hvilken grad personer tror de kan gjøre det som skal til for å løse en oppgave og lykkes med faglige prestasjoner. Den andre motivasjonsformen Throndsen et al. (2009, s. 43) nevner er *attribusjon*. Begrepet dreier seg om hvorvidt elever forklarer årsakene til sine skolefaglige prestasjoner som indre eller ytre (2009, s. 43). Motivasjon dreier seg i denne sammenhengen om eleven føler hun har kontroll over egen læring og utvikling (2009, s. 44). Det kan også omhandle om eleven føler at resultatet er et mål på egne evner (2009, s. 44).

Den tredje motivasjonsformen som Throndsen et al. (2009, s. 45) beskriver er *målorientering*, som betyr å sette mål og styre læringsarbeidet mot disse målene. Målorientering kan her knyttes til motivasjon for læring, fordi det skapes en drivkraft for arbeidet og en handlingsplan frem mot målene (2009, s. 45). Elever vil med andre ord engasjere seg i aktiviteter som de mener vil føre dem fremover i læringsprosessen. Deres kjennskap til og forståelse av hva som ligger i kompetansemålene i læreplanen er derfor en forutsetning for elevenes motivasjon for læring (2009, s. 45).

2.2.2 Kognitiv læringsteori

Å være bevisst egne læringsstrategier og drive med metakognisjon er sentrale tankeprosesser som beskrives i *kognitiv læringsteori*. Dobson, Eggen og Smith (2009, s. 14) skriver at kognitiv læringsteori har som utgangspunkt at kunnskap er konstruert av individet ved hjelp av aktiv deltakelse og problemløsning. Ved å utfordre (andre) elever til å reflektere over egne

tankeprosesser kan lærere og medelever bidra til å gjøre ubevisste tankeprosesser mer eksplisitte og tilgjengelige for fremtidig «bruk» (Black & Wiliam, 2009, s. 20)

I tråd med Udirs fjerde prinsipp for god undervisvurdering (Kunnskapsdepartementet, 2015a), som dreier seg om egenvurdering, kan man si at det å delta aktivt i vurdering av egne arbeider kan bidra til å utvikle en evne til *selvregulert læring*. I NOU-en *Elevenes læring i fremtidens skole* (2014:7, s. 36) står det at «[e]levers metakognisjon og evne til selvregulert læring bidrar positivt til læring. Fellestrekk ved begrepene er at de betegner hvordan personer reflekterer over og aktivt forsøker å kontrollere og påvirke egen læring». Om formativ vurdering bidrar til utvikling av metakognisjon og selvregulering vil diskuteres i kapittel 5.

2.2.3 Sosiokulturell læringsteori

Kommunikasjon og dialog er sentrale prinsipper innenfor *sosiokulturell læringsteori*. Dysthe (1999a, s. 189), som har vært opptatt av «det flerstemmige klasserommet», viser til Bakhtins teorier om dialogens rolle for forståelse og meningsskaping og Vygotskijs teorier om sammenhengen mellom språk og tenkning. Kommunikasjon mellom aktørene i en læringsprosess er en viktig faktor for læring, og innenfor dette læringssynet er troen på at læringsutbyttet kan økes gjennom elevsamarbeid gjennomgripende (Engh, 2010, s. 38; Hattie, 2009).

Øhra (2006, s. 163) beskriver det som et paradigmatisk skille da kognisjonsforskningen ble utfordret av en forståelse av undervisning som en sosial og kulturell praksis, med sterkere fokus på praksisfellesskapet. Det sosiale er ifølge Vygotskij (i Øhra, 2006, s. 165) en betingelse for barns kreative individualiseringsprosess. I skolesammenheng, kan man se på læringsstrategiene selvregulert læring og metakognisjon som noe som kan utvikles innenfor sosiale rammer i klasserommet. James (i Hopfenbeck, 2014, s. 96) hevder at de fleste vurderingspraksiser har blitt utviklet innenfor et sosio-kognitivt perspektiv.

Sosiokulturell læringsteori er ifølge Engh (2010, s. 38) et naturlig utgangspunkt for å begrepsfeste vurdering for læring teoretisk. Vygotskijs (2001) teori om den aktuelle og proksimale læringszone kan knyttes til formativ vurdering ved at elevene får tilpasset respons og faglige tilbakemeldinger eller veiledning med utgangspunkt i hvor de er i læringsprosessen (Engh, 2010, s. 38; Throndsen et al., 2009, s. 26).

2.2.4 Sosialkonstruktivism

Black og Wiliam (1998a, 2009) har videreutviklet teorien om formativ vurdering innenfor et *sosialkonstruktivistisk* perspektiv. Der ser man på læring som noe som skjer i fellesskap med andre, hvor man løser problemer gjennom samarbeid, og deltar i læringsfellesskap hvor kunnskap utvikles gjennom samtaler med andre (Hopfenbeck, 2014, s. 96-97).

Ifølge Black & Wiliam (2009, s. 20) reflekterer formative praksiser svært generelle læringsprinsipper, som sosialkonstruktivism og metakognisjon. De hevder det utgjør et problem for lærere, fordi deres tilbakemeldinger er nødt til å konstrueres ut fra innsikt i elevens mentale liv, og det som ligger bak det elevene selv kan uttrykke (Black & Wiliam, 2009, s. 12). De legger vekt på det følgende i en sosialkonstruktivistisk formativ vurdering:

The emphasis paid to creating cognitive conflict rather than giving answers, to the importance of dialogue to serve the social construction of knowledge, and to metacognition involving learners' reflection on their own learning, makes it clear that formative assessment practices are an essential feature of these programmes (2009, s. 21).

Slik forklarer forskerne betydningen av å skape kognitiv konflikt, og å bruke dialog for å konstruere kunnskap. I tillegg understrekes betydningen av å utvikle metakognitive ferdigheter for å lære seg å reflektere over egen læring. Det kognitive og sosiale kan ses som midler for at kunnskap kan konstrueres hos individer, for eksempel med formativ vurdering.

2.2.5 Potensial for motivasjon og faglæring med formativ vurdering

Det er påvist at det er et manglende samsvar mellom elevenes vurdering av egen kompetanse og deres prestasjoner. En forklaring kan være at det generelt stilles for lave forventninger og krav til norske elever, og at tilbakemeldingene ikke har vært faglig relevante (Thronsdén et al., 2009, s. 43). Det kan potensielt endres gjennom en formativ vurderingspraksis.

En grunn til at formativ vurdering kan bidra til faglæring, er ved at metoden åpner for *dybdelæring*. Dybdelæring betyr at elever gradvis og over tid utvikler sin forståelse av begreper og sammenhenger innenfor et fag (Pellegrino & Hilton, Sawyer, og National Research Council i Kunnskapsdepartementet, 2015b, s. 14). Elevenes læringsutbytte øker når de gjennom dybdelæring utvikler en helhetlig forståelse av fag (2015b, s. 14). Formative vurderingsmetoder kan bidra til å gå faglig i dybden ved at man jobber mer med oppgaver. Samfunnsfagsdidaktikeren Rognaldsen (2010, s. 108) ser på styrkingen av vurdering for læring og undervisvurdering i skolen som et forsøk på å konkretisere noe av det de

sosiokulturelle undervisnings- og læringsparadigmene handler om – nemlig at undervisning og læring er noe lærer og elev er sammen om. Vektleggingen av vurdering for læring kan også oppfattes som en støtte til prinsipper om elevmedvirkning og til synet på den autonome og selvstyrte elev (2010, s. 108). Han knytter prinsippene til faglæring på følgende måte:

Via presise kjennetegn på måloppnåelse og høvelige læringsstrategier, vil elevene få bedre muligheter til å arbeide i sitt eget tempo og til å konstruere ny kunnskap basert på det hver enkelt elev har med seg av kunnskaper og ferdigheter når de møter nytt lærestoffet [*sic.*]. Påvirkningen fra det kognitive læringsperspektivet og prinsippet om tilpasset opplæring er tydelig (Rognaldsen, 2010, s. 108).

Her viser Rognaldsen (2010) betydningen av presise kjennetegn på måloppnåelse i samfunnsfag som grunnlag for å kunne konstruere kunnskap. Det er allerede nevnt at det mangler slike felles kjennetegn på måloppnåelse i det enkelte fag. Det vil derfor være opp til den enkelte lærer og utarbeide så konkrete beskrivelser på kompetanse/måloppnåelse som mulig. En slik målorientering vil samtidig kunne styrke elevenes motivasjon.

Oppsummert kan man, i lys av de presenterte læringsteoriene, si at formativ vurdering bør foregå ut fra elevenes egne forutsetninger og med utgangspunkt i et sosialkonstruktivistisk læringssyn. Involvering gjennom samhandling og deltakelse må stå sentralt i vurderingen, slik at dialog og kommunikasjon kan bidra til læring. Dobson, Eggen og Smith (2009, s. 15) hevder at lærer-elev-relasjonen må bli et samarbeidsprosjekt. Det innebærer et syn på vurdering der eleven blir delaktig i vurderingen, ved hjelp av støttende, formative strategier (2009, s. 15). Et annet sentralt aspekt ved elevinvolvering er de demokratiske prosessene rundt vurdering og læring (2009, s. 15), som kan realiseres for eksempel ved at elever får ta del i beslutningsprosesser i klasserommet.

I forholdet mellom vurdering og læring, hevder Dobson, Eggen og Smith (2009, s. 15) at vurdering for læring åpner for meningsskaping og deltakelse i praksisfellesskap, interaksjon, dialog, gruppeprosjekter, refleksjon om læring, undervisning og elevdelaktighet. Dersom elevene lærer seg ferdigheter som metakognisjon, kommunikasjon, refleksjon og selvregulering, kan det bidra til deres muligheter for deltakelse i et demokratisk samfunn (Hopfenbeck, 2014, s. 146-147). Det kan bidra til økt faglig motivasjon og læringsutbytte.

3 Faglig kontekst

Dette kapitlet er todelt i sin gjennomgang av kasusets faglige kontekst. Først presenteres teori tilknyttet overordnede mål for (skolen og) samfunnsfaget. Deretter følger en analyse av hvordan samfunnsfaglige kompetansemål blir konkretisert og brukt i kasuset.

3.1 Overordnede mål for samfunnsfaget

I kapittdel 3.1 fremheves skolens, og spesielt samfunnsfagets, mandat. I tillegg beskrives formålet med samfunnsfaget, og de kunnskapene og ferdighetene relevante for å realisere mandatet og samfunnsfagets overordnede mål. De teoretiske perspektivene vil senere i oppgaven inngå i en diskusjon om hvordan den formative vurdering kan bidra til å realisere samfunnsfaglige formål, i tråd med problemstillingens andre del, og forskningsspørsmål 3.

3.1.1 Skolen og samfunnsfagets mandat

I den nye, generelle delen av læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 9) står det at demokratiske verdier må fremmes ved aktiv deltakelse gjennom hele opplæringsløpet. Betydningen av elevenes deltakelse i beslutningsprosesser, og det at elevene får erfaring med ulike former for demokratisk deltakelse og medvirkning, understrekes her (2017a, s. 9).

I NOU-en (2015:8, s. 21) «Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser» står det at kunnskap om samfunnet og om verden rundt kan bidra til personlig utvikling, kritisk refleksjon og et informert og velfungerende demokrati. Skolen illustreres der som et miniatyrsamfunn hvor elevene lærer, samhandler og deltar i ulike fellesskap (2015:8, s. 21). Samfunnsfaget har et spesielt ansvar for å utvikle elevenes demokratiske kompetanse og samhandlingskompetanse, ved at det fremmer samfunnskunnskap og vektlegger kommunikasjon, samhandling og deltakelse (2015:8, s. 48). Det blir også trukket frem at det at elevene lærer seg å bidra til fellesskapet er en relevant kompetanse for fremtiden, for eksempel ved at de lærer å gi og motta tilbakemeldinger på eget og andres arbeid på en konstruktiv måte (2015:8, s. 30).

Ifølge Biesta (2009) kan skolens mandat deles inn i tre funksjoner. Den første er *kvalifisering* av elever for samfunnslivet, den andre er *sosialisering* med deltakelse som mål, og den tredje at skolen skal sørge for en *subjektivering* av elevene så de utvikles til selvstendige individer.

Børhaug (2005) begrunner også samfunnsfaget ut fra en tredeling. *Nytteperspektivet* på samfunnsfaget dreier seg om å tilegne seg relevante kunnskaper og ferdigheter for samfunnsdeltakelse. *Styringsperspektivet* (jf. Durkheim, 1956) handler om at elevene sosialiseres inn i samfunnet ved at samfunnsfaget bidrar til å overføre et felles verdisystem til elevene. I tillegg begrunner han samfunnsfaget ut fra et *dannelsesperspektiv*, som innebærer en distansering fra passiv mottakelse av bestemte meninger og handlingsmønstre (2005, s. 174). Dannelse har heller å gjøre med elevenes evne til kritisk vurdering og deres myndiggjøring (Hellesnes i Børhaug, 2005, s. 174).

Biestas (2009) overordnede *kvalifiseringsbegrep* ligger nær *nytteperspektivet* til Børhaug (2005), der begge handler om elevenes tilegnelse av kunnskaper og ferdigheter. *Sosialisering*sbegrepets og *styringsperspektivets* funksjon er å forme elever til å bli en del av demokratiet. Disse to «begrepsparene» dreier seg om overføring av kunnskaper, ferdigheter og holdninger for samfunnsdeltakelse. Biestas (2009) mål om *subjektifisering* har mye til felles med Børhaugs (2005) *dannelsesperspektiv*, siden begge vektlegger individets selvstendigjøring, dannelse og evne til å tenke selv. Dette begrepsparet, *subjektifisering* og *dannelse*, kan sies å stå i motsetning til de to førstnevnte.

Stray (2014, s. 651) bekrefter dette motsetningsforholdet når hun beskriver et todelt demokratimandat i skolen. På den ene siden finnes de *grunnleggende ferdighetene* og *kunnskapene* elevene vil trenge som samfunnsborgere, som omfatter de to første begrepsparene i avsnittet over. På den andre siden finner man utviklingen av medborgerskap og den aktive deltakelsen som styrker den *demokratiske styreform*en. Det tydeliggjøres i det sistnevnte begrepsparet der *subjektifisering* og *dannelse* inngår.

Spenningen mellom *kunnskapsoverføring* og *sosialisering* på den ene siden, og *kritisk tenkning* og *dannelse* på den andre er et skille som også er å gjenfinne i samfunnsfagets læreplan. På den ene side skal elevene vise oppslutning om bestemte kunnskaper og samfunnsverdier, som er en forutsetning for demokratisk deltakelse og medborgerskap (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 1). På den annen side skal elevene utvikle seg til tenkende aktører i et fellesskap, der de kan forme seg og sine omgivelser (2013, s. 1).

Målet om utvikling av *kritisk tenkning* hos elevene er sterkt fokusert i planverket. Det utdypes i *Utforskaren*, i de grunnleggende ferdighetene, og i kompetansemålene – der verbet «vurdere» er å finne flere steder (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 2, 4, 9). Det ligger et paradoks i at dannelsesperspektivet og kritisk tenkning kan utfordre verdier og holdninger til grunn for sosialiseringen. Likevel kan kritisk tenkning ses som en verdi man ønsker at skal overføres til elevene gjennom sosialiseringen. For at man ikke skal se på sosialiseringsperspektivet som for styrende for elever, vil det at elevene sosialiseres inn i en rolle som kritisk tenkende individer bidra til å styrke legitimiteten til et slikt sosialiseringsperspektiv.

3.1.2 Samfunnsfagets formål

Læreplanen i samfunnsfag innledes med en beskrivelse av *formålet* med faget. I det første avsnittet står det at:

I eit demokratisk samfunn er verdier som medverknad og likeverd viktige prinsipp. Sentralt i arbeidet med samfunnsfaget står forståing av og oppslutning om grunnleggjande menneskerettar, demokratiske verdier og likestilling. Faget skal stimulere til og gje erfaring med aktivt medborgarskap og demokratisk deltaking. (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 1).

Utdraget understreker målet om fortsatt oppslutning om demokratiske verdier. Samfunnsfaget påtar seg en særlig forpliktelse til å utvikle elevenes kunnskaper, ferdigheter og holdninger knyttet til menneskerettigheter og demokrati (Fjeldstad, 2009, s. 254). Med det som formål kan læreplanen ifølge Fjeldstad (2009, s. 254) oppfattes som et politisk vedtatt dannelsesdokument. Det impliserer at elever i samfunnsfag skal lære seg demokratiske prinsipper, verdier og medborgerskap, og øve på deltakelse som ferdighet (2009, s. 254).

De grunnleggende ferdighetene, og ferdighetene som kreves i samfunnsfaget, kommer til uttrykk gjennom ordlyden i læreplanen. Verbene antyder en stigende vanskelighetsgrad i ferdighetsbeherskelsen: fortelle, beskrive, samtale, presentere, bruke, forklare, reflektere, sammenligne, argumentere, drøfte (2009, s. 255). Fjeldstad (2009, s. 255) peker på at «stigen» gjenspeiler RAV-typologien, og at målrettet undervisning tar sikte på å utvikle elevenes ferdigheter gjennom arbeidet med samfunnsfaglige temaer. På det høyeste nivået i typologien understrekes betydningen av elevenes evne til (kritisk) vurdering. Ferdigheten blir også på den måten en sentral ferdighet å tilegne seg i samfunnsfaget.

Ifølge Stray og Berge (2012, s. 17) skal elevene tilegne seg ferdigheter, kunnskap, kompetanse, erfaringer, verdier og holdninger som kan forberede dem på deltakelse i

demokratiske prosesser. Det konkretiseres og kategoriseres av Fjeldstad (2009, s. 260) med hans *kunnskaps- og ferdighetsområder i samfunnskunnskap*. Utviklingen av en helhetlig kompetanse med samfunnsfaglige kunnskaper og ferdigheter kan bidra til å realisere formålet om utvikling av demokratisk medborgerskap.

3.1.3 Målet om utvikling av demokratisk medborgerskap

Stray (2014, s. 657) ser på opplæringen av demokratisk medborgerskap som delt i tre dimensjoner. Den første omhandler læring av kunnskaper og ferdigheter *om* demokratiet, og de kunnskapene og ferdighetene som er relevante for å være en del av et demokrati – i tråd med kvalifiserings- og nytteperspektivet (Biesta, 2009; Børhaug, 2005). Den andre handler om å tilegne seg verdier og holdninger *for* demokratisk deltakelse, i tråd med sosialisering- og styringsperspektivet. Den tredje dimensjonen dreier seg om å lære *gjennom* demokratisk deltakelse (2014, s. 657). Elevdeltakelse kan bidra i utviklingen av selvstendige og kritisk tenkende individer, gjennom ulike former for ferdighetstrening og klasseromsaktiviteter. Et ekstra poeng som Fjeldstad og Mikkelsen (2008) fremhever er at demokratisk dannelse handler om mer enn bare å lære om *demokratiet*, men også det å skaffe seg allmenntilgjengelig kunnskap og generell innsikt i samfunnsproblemer, sett i et historisk og nåtidig perspektiv. Målet for opplæringen er ifølge Hopfenbeck (2014, s. 146-147) at elevene skal klare seg mest mulig uten lærerens støtte, slik at de etter hvert kan delta i samfunnet som aktive medborgere med evne til selvstendig og kritisk tenkning. Det er også en sentral del av samfunnsfaget.

Ifølge Stray (2014, s. 655) kan man forstå demokratisk medborgerskap som det at individer opprettholder demokratiet ved å delta i samfunn og offentlighet, leve etter demokratiske spilleregler og handle med demokratiske verdier som retningsgivere. I skolesammenheng kan demokratisk medborgerskap handle om «å lære å leve sammen i et politisk, stabilt fellesskap» (2014, s. 655). En kan forstå medborgerskap både som politisk deltakelse, for eksempel i valg, og som individers aktive deltakelse i demokratiet. Skolen skal ifølge NOU-en *Fremtidens skole* (2015:8, s. 30) legge til rette for at elevene får erfaring med ulike former for deltakelse og medvirkning i demokratiske prosesser både ved deltakelse i representative organer og gjennom det daglige skolearbeidet. Politisk deltakelse er en mer formell form for deltakelse, mens samfunnsdeltakelsen kan forstås som en mer uformell deltakelsesform (Skelton, 2010, s. 145). For ungdom kan denne mer uformelle rollen som sosial aktør, der de deltar, engasjerer seg og handler aktivt, være mer nærliggende enn den formelle.

Kompetansen som kreves for de to deltakelsesformene kan øves på i en samfunnsfaglig klasseromskontekst.

3.1.4 En helhetlig forståelse av samfunnsfaget

I formålsdelen til læreplanen i samfunnsfag står det at «[s]amfunnsfaget er delt inn i ulike hovedområde som utgjør ein heilskap» (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 1). Her forstås «helhetlig» om det å se sammenhengen mellom de fem hovedområdene i læreplanen i samfunnsfag etter Vg1. Selv om hovedområdene med tilhørende kompetansemål tar for seg ulike temaer og aspekter ved faget, vil det viktig å kunne se dem i sammenheng. Ifølge Engh (2010, s. 40) er det ikke slik at man oppnår den samlede og overordnede kompetansen som etterspørres i læreplanen når man arbeider isolert med ett og ett delmål. Rognaldsen (2010, s. 113) argumenterer for at formative vurderingsmetoder kan bidra til å skape en mer helhetlig forståelse av samfunnsfaget i videregående skole, for eksempel ved hjelp av mappevurdering.

Mappevurdering er et eksempel på en formativ vurderingsmetode som kan benyttes for at elevenes opparbeidede kompetanse skal fremstå som mer sammenhengende. Rognaldsen (2010, s. 113) skriver at mappevurdering tar sikte på å fange opp det holistiske, eller helhetlige, kunnskapssynet som læreplanen, blant annet i samfunnsfagene, er tuftet på. Dersom elever gjennom skoleåret har mulighet til å revidere sine tidligere arbeider, får de muligheten til å inkludere ny kunnskap i arbeidene. Det gjelder også muligheten til å forbedre ferdigheter som drøfting og diskusjon. Ettersom elevene får utviklet kunnskaper og ferdigheter i samfunnsfag, vil de utover i skoleåret kunne bli stadig bedre rustet til å vurdere egne tidligere prestasjoner.

3.1.5 Oppsummering

Samfunnsfaget skal bidra til utvikling av demokratisk medborgerskap, og gi kunnskap om det politiske systemet og demokratiske beslutningsprosesser (NOU, 2015:8, s. 48; Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 1). Det inngår som en del av skolens verdigrunnlag at skolen skal fremme samhandling, samarbeid og demokrati (NOU 2015:8, s. 48; Kunnskapsdepartementet, 2006, 2017; Opplæringslova, 2008). Skolens og samfunnsfagets mandat kan samtidig sies å være todelt, mellom et mål om sosialisering av elever på den ene siden og deres dannelse på den andre. Dette paradokset kan legitimeres i skolen ved at

kunnskaper, verdier og holdninger man ønsker oppslutning om styrkes gjennom elevenes evne til kritisk vurdering.

Et annet formål med samfunnsfaget er elevenes tilegnelse av aspekter innenfor ulike kunnskaps- og ferdighetsområder. Formative vurderingsprinsipper som aktiv deltakelse i vurderingen, gjennom for eksempel egenvurdering, kan bidra til å nå de overordnede målene om dannelse og utvikling av demokratisk medborgerskap. En jevn arbeids- og vurderingsmetode kan samtidig gjøre at utviklingen av kunnskaper og ferdigheter bidrar til å skape en mer helhetlig forståelse av faget.

3.2 Analyse av vurderingspraksisen i kasuset

I dette delkapitlet beskrives og analyseres kasusets vurderingspraksis, med prøver, vurdering med egenvurdering, tilbake- og fremovermeldinger. For å tydeliggjøre hva som ligger bak prøvingen vil jeg gjennomgå hvordan kompetansemålene er operasjonalisert til læringsmål, vurderingskriterier og prøvespørsmål. Ifølge Black (1999; Throndsen et al., 2009, s. 30) er det mangel på åpenhet om hvordan man gjennomfører prøver. Det fører til at man mister muligheten til en kritisk diskusjon rundt vurderingsformene som benyttes, i tillegg til at det hindrer skolene i å gjøre forbedringer (1999; 2009, s. 30). Hensikten med denne delen blir derfor å studere vurderingsarbeidet i kasuset grundigere.

Det sentrale i kasuset er vurderingssituasjonene underveis i arbeidet med de to (todelte) samfunnsfaglige temaene politikk/demokrati, og sosialisering/kriminalitet (se vedlegg 8.4). Utgangspunktet for analysen av kompetanse- og læringsmål, vurderingskriterier og prøvespørsmål er RAV-typologien (*Reproduksjon, Anvendelse og Vurdering*). Ved hjelp av en slik taksonomisk belysning vil jeg kunne analysere hvordan fagspesifikke *ferdigheter* kommer til uttrykk i kompetansemål fra *Utforskaren* og som *verb* i mer kunnskapsrettede kompetansemål, samt læringsmål og vurderingskriterier (Mikkelsen & Sætre, 2015, s. 294).

3.2.1 Kompetansemål

Kompetansemålene som danner grunn for undervisningen og prøvingen i kasuset er hentet fra aktuelle hovedområder i læreplanen for samfunnsfag etter Vg1 (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 9). Til hvert av kapitlene i læreboken *Delta!* (Holgersen, Iversen & Kosberg, 2013, s. 215), som undervisningen følger, står kompetansemålene som berøres listet opp. En

utfordring ved kompetansemålene fra K06-planen for bruk i undervisning, som Fjeldstad (2009, s. 258) peker på, er at de for mange lærere har vist seg å være for lite konkrete. Det legger økt vekt på utviklingen av presise og anvendbare læringsmål.

Kompetansemål for temaet politikk/demokrati

I den første undervisningsperioden er politikk/demokrati temaet. Kompetansemålene i Tabell 1, de som temaet er bygd opp rundt, er hentet fra de to hovedområdene *Utforskaren* og *Politikk og demokrati* (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 9; Holgersen et al., 2013, s. 215). I begge kolonner er ferdigheter uthevet, som jeg vil analysere ved hjelp av RAV-typologien.

Tabell 1:

| Utforskaren | RAV | Politikk/demokrati | RAV |
|--|-----|---|-----|
| formulere ei aktuell samfunnsfagleg problemstilling og skrive en drøftande tekst ved å bruke fagomgrep, variert kjeldetilfang og kjeldehenvisingar utforske aktuelle lokale, nasjonale eller globale problem og drøfte ulike løysingsforslag munnleg og skriftleg med presis bruk av fagomgrep bruke varierte digitale søkjestrategiar for å finne og samanlikne informasjon som beskriv problemstillingar frå ulike synsvinklar, og vurdere formålet og relevansen til kjeldene | A | gjere greie for ulike utfordringar for demokratiet, mellom anna representasjon frå urfolk og minoritetar | R |
| | V | diskutere samanhengar mellom styreform, rettsstat og menneskerettar | AV |
| | A | gjere greie for styreforma og dei viktigaste politiske styringsorgana i Noreg, både norske og samiske, og drøfte fleirtalsdemokratiet | R |
| | V | analysere grunnleggjande skilnader mellom dei politiske partia i Noreg | AV |
| | A | gjere greie for sentrale kjenneteikn ved den økonomiske politikken i Noreg | AV |
| | V | diskutere hovudprinsippa for den norskevelferdsstaten og dei utfordringane han står overfor | R |
| | | | RAV |

(Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 9; Holgersen et al., 2013, s. 215).

Kompetansemålene i *Utforskaren* er på de taksonomiske nivåene A og V. At ingen av dem er på R-nivå kan ha å gjøre med at kompetansemålene her er mer ferdighetspregede og vektlegger elevenes evne til utforskning, anvendelse og vurdering av kunnskaper. Hensikten med målene til *Utforskaren* er å trene *ferdigheter*, mens *kunnskapene* skal innhentes gjennom hovedområdene med «innholdsanvisninger». Innenfor hovedområdet *Politikk og demokrati* er ulike deler av kompetansemålene inntil alle de tre taksonomiske nivåene. Noen kompetansemål er kun på R-nivå, fordi det er et mål at elevene skal ha kunnskaper om og kunne redegjøre for eksempel for det politiske systemet, mens det andre steder flettes inn analytiske ferdigheter.

Kompetansemål for temaet sosialisering/kriminalitet

Den andre undervisningsperioden har sosialisering/kriminalitet som tema. I Tabell 2 står de relevante kompetansemålene fra *Utforskaren* og *Individ, samfunn og kultur*

(Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 9; Holgersen et al., 2013, s. 215). Også her har hver av de uthevede ferdighetene fått tilknyttet en bokstav fra RAV-taksonomien.

Tabell 2:

| Utforskaren | RAV | Individ, samfunn og kultur | RAV |
|---|-------------|---|---------|
| utforske aktuelle lokale, nasjonale eller globale problem og drøfte ulike løsningsforslag munnleg og skriftleg med presis bruk av fagomgrep | A V | definere sentrale omgrep knytte til sosialisering og bruke dei til å undersøkje og diskutere trekk ved sosialiseringa av ungdom i Noreg | R AV |
| bruke varierte digitale søkje-strategiar for å finne og samanlikne informasjon som beskriv problemstillingar frå ulike synsvinklar, og vurdere formålet og relevansen til kjeldene* | A A V | analysere omfanget av ulike former for kriminalitet og overgrep, drøfte korleis slike handlingar kan førebyggjast, og korleis rettsstaten fungerer | RA V |
| bruke samanfallande og motstridande informasjon frå statistikk til å drøfte ei samfunnsfagleg problemstilling | A V | «A»*: definere omgrepet kultur og gje døme på korleis kultur, kjønnsroller og familie- og samlivsformer varierer frå stad til stad og endrar seg over tid | R A |
| | | «B»*: drøfte årsaker til at fordommar, rasisme og diskriminering oppstår og kva tiltak som kan motverke dette | AV |

(*«A» og «B»-klassen. Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 9; Holgersen et al., 2013, s. 215).

Her gjelder noe av det samme som ble kommentert under Tabell 1 – at de ferdighetspregede nivåene A og V er å finne under *Utforskaren* og R, A og V under *Individ, samfunn og kultur*, der kunnskaper om temaet også er sentralt. I prøven ble den ene klassen testet i kompetansemålet «A» og den andre i målet markert «B», i tillegg til de andre.

Graden av oppnåelse av kompetansemålene er altså det som skal måles med prøvene. Før det kan måles må kompetansemålene konkretiseres som læringsmål for undervisningen. Til grunn for prøvingen ligger også vurderingskriterier operasjonalisert ut fra kompetanse- og læringsmål, og for å «teste» disse må et sett prøvespørsmål utarbeides.

3.2.2 Læringsmål for undervisningen

Undervisningen i de to periodene var nokså lærebokorientert. Målene for undervisningen kan derfor sies å ha vært basert på læringsmålene presentert i begynnelsen av hvert kapittel i læreboken *Delta!* (Holgersen et al., 2013). Der har lærebokforfatterne gjort en fortolkning fra kompetansemål til læringsmål. Ifølge Fjeldstad (2009, s. 259) utvikles lærerens evne til å gi *forsvarlige tolkninger av læreplanens kunnskaps- og verdisyn* gjennom erfaring og rutine. I læreboken er dette gjort bevisst, og av flere lærere – men målene blir likevel gjennomgått her.

Her analyserer jeg hvorvidt læringsmålene utfordrer elevene i samme grad som kompetansemålene gjør. Jeg ser på læringsmålenes vanskelighetsgrad, om de gir elevene mulighet til å vise etterspurt kompetanse (kunnskaper og ferdigheter), slik den fremstilles i *Utforskaren* og det aktuelle «innholds»-hovedområdet.

Læringsmål for temaet politikk/demokrati

Læringsmålene i dette temaet er hentet fra kapittel 1, «Kampen om fremtiden», og halve kapittel 2, «Slik styres Norge», med to av seks læringsmål (Holgersen et al., 2013).

Tabell 3:

| Når du har jobbet med dette kapitlet [<i>kap. 1 «Kampen om fremtiden»</i>], skal du kunne | RAV |
|---|---------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none">• forklare hva som ligger i begrepene demokrati og politikk• forklare hva som menes med at Norge har en blandingsøkonomi og er en velferdsstat• plassere norske partier i forhold til hverandre med utgangspunkt i begrepene høyre og venstre, og rød, blå og grønn• hente informasjon om partienes politikk og vurdere kildene kritisk• diskutere velferdsstaten og bærekraftig utvikling muntlig og digitalt• drøfte en problemstilling i en samfunnsfaglig artikkel | RA RA R RV RAV RAV |
| Når du har jobbet med dette kapitlet [<i>kap. 2 «Slik styres Norge»</i>], skal du kunne | RAV |
| <ul style="list-style-type: none">• beskrive maktfordelingen mellom Stortinget og regjeringen, og forklare hvordan Stortinget velges og regjeringen utpekes• beskrive ansvarsfordelingen mellom staten, fylkeskommunene og kommunene | RA R |

(Holgersen, 2013, s. 7, 31).

Samlet berører læringsmålene alle nivåene i RAV-taksonomien (med unntak av de fra kapittel 2, der fire mål som elevene skal jobbe med på et annet tidspunkt er utelatt). Det virker som «gjør greie for» fra kompetansemålene er erstattet med «forklar», og noen steder «beskriv» i læringsmålene. Verb som «diskutere», «drøfte» og «vurdere kritisk» brukes, slik som i *Utforskaren*. Selve utforskningsbegrepet mangler i læringsmålene. Kompetansemålet fra *Utforskaren* om å «utforske lokale, nasjonale eller globale problemer og drøfte løsningsforslag» mangler også, men finnes i læringsmål for kapittel to som er utelatt her. Elevene har likevel gjennom undervisningen fått *undersøke* (utforske) hva de politiske partiene står for i noen stridsspørsmål ved å oppsøke «valgkampaktører».

Verbet «analysere» mangler i læringsmålene, når det gjelder å plassere politiske partier, men å plassere krever også noe sammenligning, og kan da ses som en neddempet analyse. Sammenligner man læringsmålene med kompetansemålene innenfor hovedområdet *Politikk og demokrati*, er begrepet *politikk* konkretisert i større grad her i læringsmålene enn i kompetansemålene. Totalt sett fremstår imidlertid kompetansemålfortolkningen som en *nokså* god konkretisering, og ivaretagelse av kunnskaper, ferdigheter og vanskelighetsgrad.

Læringsmål for temaet sosialisering/kriminalitet

Læringsmålene til temaene sosialisering/kriminalitet er hentet fra kapittel 3, «Du og samfunnet», og kapittel 4, «Kriminalitet» (Holgersen et al., 2013).

Tabell 4:

| | |
|---|-----------------------------|
| Når du har jobbet med dette kapitlet [<i>kap. 3 «Du og samfunnet»</i>], skal du kunne | RAV |
| <ul style="list-style-type: none"> • definere begrepene norm, rolle, sosial kontroll, kjønnsrolle, internalisering, rollekonflikt, identitet, kultur, urfolk og rasisme • hente og sammenligne informasjon om norsk kultur i dag og tidligere, samisk kultur og etniske minoriteters kultur • diskutere hva som er positivt og negativt med kulturell variasjon • diskutere konsekvenser av rasisme, fordommer og diskriminering og hvordan dette kan motarbeides | R A RAV RAV |
| Når du har jobbet med dette kapitlet [<i>kap. 4 «Kriminalitet»</i>], skal du kunne | RAV |
| <ul style="list-style-type: none"> • forklare hva som ligger i at Norge er en rettsstat • forklare hva som ligger i begrepene individualpreventiv og allmennpreventiv og redegjøre for ulike typer straffereaksjoner • vite hva som ligger i uttrykkene mørketall og tilfeldige svingninger • kjenne til forskjellen på statistisk sammenheng og årsakssammenheng, og vite hva betydningen av dette er i tolkning av kriminalitetsstatistikk • diskutere ulike tiltak for å forebygge kriminalitet | RA RA R RAV RAV |

(Holgersen, 2013, s. 57, 87).

Når det gjelder ferdighetsområder, berører læringsmålene over alle RAV-nivåene. I læringsmålene skal elevene blant annet forklare, redegjøre og definere, diskutere og tolke. «Vanskelighetsgraden» slik den uttrykkes gjennom verbene, er nokså lik i kompetanse- og læringsmål. Når det gjelder tiltak for kriminalitet står det «drøfte» i kompetansemålene og «diskutere» i læringsmålene, men begrepene kan sies å være synonymer der begge inneholder alle RAV-nivåer. Målene fra *Utforskaren* er i mindre grad synliggjort i læringsmålene i disse kapitlene, kanskje med det unntak at rasisme m.m. kan diskuteres som et aktuelt «lokalt, nasjonalt eller globalt problem». Siden *Utforskar*-målene kan knyttes til mange av de andre kompetansemålene er det trolig at lærebokforfatterne har valgt å knytte disse målene til andre læringsmål i andre kapitler, som kapitlene «Kampen om fremtiden» og «Slik styres Norge».

I læringsmålene utformet etter hovedområdet *Individ, kultur og samfunn* finner man ikke igjen kjernebegrepet «sosialisering» fra kompetansemålene, selv om en analyse av begrepet kommer til syne i et annet læringsmål via andre sentrale begreper som norm, rolle, internalisering, identitet m.m. Totalt sett fremstår fortolkningen av kompetansemålene her også som nokså konkret og god, når det gjelder kunnskaper, ferdigheter og vanskegrad.

3.2.3 Vurderingskriterier

Læreplanene inneholder ikke fastsatte kriterier og standarder for måloppnåelse (Slemmen, 2009, s. 46-47). Utarbeidelsen av vurderingskriterier blir derfor nok en operasjonalisering som læreren må foreta, basert på kompetanse- og læringsmål. En utfordring ved bruk av vurderingskriterier, som kommer frem i St.meld. 28 (Kunnskapsdepartementet, 2015b, s. 61), er at kriteriene benyttes som vurderingsgrunnlag *i stedet for* kompetansemålene. Kriteriene

må derfor utformes på en slik måte at de synliggjør sammenhengen mellom fagets formål og kompetansemålene, men uten at kriteriene erstatter dem (2015b, s. 61).

Vurderingskriterier på prøve i politikk/demokrati

Tabell 5:

| | Lav | Middels | Høy | RAV |
|---|---|---|---|----------|
| Gjengivelse av faktakunnskap om valgresultatet og partienes plassering | Delvis riktig | I hovedsak riktig | Presis | R |
| Gjengivelse av argumentasjon | Delvis dekkende for en av sidene | Dekkende for en av sidene | Dekkende for begge sider | A |
| Vurdering av argumenter | Begrunner eget standpunkt uten å aktivt forholde seg til de sentrale motargumentene | Imøtegår noen motargumenter eller forklarer hvorfor argumentene som støtter eget syn må tillegges størst vekt | Forholder seg aktivt til alle motargumenter mot eget syn ved enten å imøtegå dem, eller forklare hvorfor de må tillegges mindre vekt | V |
| Bruk av kunnskap om det politiske systemet og partienes plassering | Gir en analyse av hva som vil skje basert på en i hovedsak misforstått oppfatning av hvordan regjeringer dannes, hvordan norske partier forholder seg til hverandre, og hvilke ansvarsområder som hører til under stat, kommuner og fylkeskommuner | Gir en analyse av hva som vil skje basert på en delvis korrekt forståelse av hvordan regjeringer dannes, hvordan norske partier forholder seg til hverandre, og hvilke ansvarsområder som hører til under stat, kommuner og fylkeskommuner | Gir en realistisk analyse av hva som vil skje basert på en korrekt forståelse av hvordan regjeringer dannes, hvordan norske partier forholder seg til hverandre, og hvilke ansvarsområder som hører til under stat, kommuner og fylkeskommuner | A |

Vurderingskriteriene på politikprøven er i tråd med kompetanse- og læringsmål både på R, A og V-nivå i taksonomien, der både en reproduksjon, anvendelse og vurdering av kunnskap er inkludert. Ut fra kjennetegnene på måloppnåelse – lav, middels og høy – kommer det i tillegg frem at taksonominivåene kan fremkomme på hvert av de tre måloppnåelsesnivåene. Det er i tråd med beskrivelsen for bruk av taksonomier i et tidligere kapittel (2.1.5). Når det gjelder vanskelighetsgrad og relevans i kunnskaper og ferdigheter, virker vurderingskriteriene å være en god operasjonalisering av kompetansemålene.

Vurderingskriterier på prøve i sosialisering/kriminalitet

Tabell 6, «A»-klassen:

| | Lav | Middels | Høy | RAV |
|-------------------------------------|---|---|---|-----------|
| Begrepsforståelse: | Eleven bruker noen begrepene på delvis korrekt måte. | Eleven bruker/forklarer de relevante fagbegrepene på en i hovedsak korrekt måte. | Eleven bruker de relevante fagbegrepene på en presis måte. | RA |
| Lesing og bruk av statistikk | Eleven leser statistikken i hovedsak riktig. | Eleven leser statistikken presist. | Eleven leser statistikken presist og bruker den på en relevant måte i oppgaven. | RA |
| Tiltak | Eleven gir en delvis dekkende gjengivelse av hvordan kildene | Eleven gir en dekkende gjengivelse av hvordan kildene forklarer at tiltakene vil virke / gir en delvis dekkende gjengivelse av hvordan | Eleven gir en dekkende gjengivelse av hvordan kildene forklarer at tiltakene vil virke og kobler det til | R |

| | | | | |
|----------------------------|--|---|---|---|
| | forklarer at tiltakene vil virke. | kilden forklarer at tiltaket vil virke og kobler delvis til undervisningen og/eller læreboka og/eller andre kilder | undervisningen og/eller læreboka og/eller andre kilder. | |
| Akademisk skrivning | Eleven har noe fagspråk , oppgir i noen grad kilder og teksten er i noen grad strukturert. | Eleven har i hovedsak et godt fagspråk , følger delvis/i hovedsak Blindern-malen og teksten er delvis/stort sett strukturert på en hensiktsmessig måte. | Eleven har et presist fagspråk , følger Blindern-malen og teksten er strukturert på en hensiktsmessig måte. | - |

Vurderingskriteriene i første kolonne på denne prøven tar for seg begrepsforståelse på nivåene R og A. De neste om lesing og bruk av statistikk vil også treffe nivåene R og A. Når elevene bes om å gjengi hvordan kilder forklarer tiltak, kommer dette kriteriet kun på R-nivå. I disse kriteriene mangler V-nivået. Det kan være at læreren forventet at elevene skulle vurdere tiltakene i en drøfting, men det kommer ikke tydelig frem i det aktuelle kompetansemålet. Når det gjelder vanskelighetsgrad og ferdighetsnivå, virker vurderingskriteriene å være på et noe lavere nivå enn kompetansemålene fordi begreper som drøfte, diskutere og vurdere mangler.

Tabell 7, «B»-klassen:

| | Lav | Middels | Høy | RAV |
|------------------------------|--|---|---|------------|
| Begrepsforståelse: | Eleven bruker noen begrepene på delvis korrekt måte. | Eleven bruker/forklarer flere relevante fagbegrep på en i hovedsak korrekt måte. | Eleven bruker de relevante fagbegrepene på en presis måte. | RA |
| Statistikkforståelse: | Eleven forstår noe av hva som er forskjellen på statistiske sammenhenger og årsakssammenhenger. | Eleven anvender en i hovedsak riktig forståelse av statistisk sammenheng og årsakssammenheng. | Eleven anvender en presis forståelse av hva som er statistiske og mulige årsakssammenhenger. | A |
| Analyse | Eleven gir noen delvis begrunnede forklaringer . | Eleven gir i hovedsak godt begrunnede forklaringer med referanse til flere kilder | Eleven gir godt underbygde og selvstendige oppbygde forklaringer med referanse til flere relevante kilder | AV |
| Akademisk skrivning | Eleven har noe fagspråk , oppgir i noen grad kilder og teksten er i noen grad strukturert. | Eleven har i hovedsak et godt fagspråk , følger delvis/i hovedsak Blindern-malen og teksten er delvis/stort sett strukturert på en hensiktsmessig måte. | Eleven har et presist fagspråk , følger Blindern-malen og teksten er strukturert på en hensiktsmessig måte. | - |

I disse kriteriene finner vi at kunnskaper skal reproduseres, anvendes og vurderes. Det er i kolonnen for «Analyse» man finner V-nivået, der begrunnelsene vil kunne innebære vurdering. Likevel er det mindre tydelig enn i kompetansemålene der verb som diskutér og drøft brukes. Derfor anser jeg også disse kriteriene for å være på et noe lavere nivå når det gjelder vanskelighetsgrad og ferdigheter.

3.2.4 Vurderingssituasjonene

Elevene i de to klassene fikk én prøve om politikk/demokrati (se vedlegg i 8.4.1), og én prøve om sosialisering/kriminalitet (se vedlegg i 8.4.2 og 8.4.3). Her analyseres elevenes mulighet til å få vist kompetanse, etter hvordan kunnskaper og ferdigheter fra vurderingskriteriene (og kompetanse- og læringsmålene) kommer til uttrykk i prøvespørsmålene.

Elevene ble gitt vurderingskriteriene sammen med prøvene, og ble oppfordret til å bruke dem underveis, og i forbedringsarbeidet, med prøvene. Læreren forteller at vurderingskriteriene var spesifikt rettet mot prøvespørsmålene. For eksempel var de faktaorienterte politikkspørsmålene knyttet til ett kriterium, mens drøftingsspørsmålene kunne være delt inn i flere vurderingskriterier. Han sier at: *Spørsmålene er jo igjen en operasjonalisering av hvordan vi hadde jobba med kompetansemålene. Og vurderingskriteriene var da ment å være hjelpende og orienterende for at elevene skulle forstå hva jeg krevde i spørsmålene.*

Prøve i politikk/demokrati

Prøven om politikk/demokrati ble holdt rundt datoen for stortingsvalget høsten 2017, som dannet bakteppet for prøven. Elevene i de to klassene ble gitt like prøver i temaet, der de to første oppgavene var gjort kjent for elevene på forhånd.

Tabell 8:

| Prøvespørsmål | RAV |
|--|----------------------------------|
| 1. a) Hvor mange prosent av stemmene gikk til sammen til partier som støtter Erna Solberg som statsminister? b) Hvor mange prosent av mandatene fikk de samme partiene? c) Hvilke partier tror du kommer til å danne regjering framover? Begrunn svaret. | R R A |
| 2. Oppsummer hvordan partiene som fra og med Stortingsvalget 2017 sitter på Stortinget stiller seg til følgende stridsspørsmål: a) Økt eller redusert formuesskatt b) Mer eller mindre bruk av konkurranseutsetting for å løse offentlige velferdsoppgaver c) Ja eller nei til konsekvensutredning av oljeboring i Lofoten og Vesterålen d) Mer eller mindre bruk av midlertidig oppholdstillatelse for asylsøkere | RA |
| 3. Les innlegget, rapportoppsummeringen og artiklene i lenkene* under og bruk informasjonen og argumentene i disse til å drøfte følgende spørsmål: Bør vi bruke konkurranseutsetting mer eller mindre for å løse offentlige velferdsoppgaver? <i>* Et leserinnlegg «ja til konkurranseutsetting. «Fafo»: konsekvenser av konkurranseutsetting. «Fri fagbevegelse»: inntjeningskrav på bekostning av mennesker, kvalitet og kompetanse. «Virke: konkurranse»: like vilkår for offentlige og private aktører.</i> | A V |
| 4. I hvilken grad vil utfallet av Stortingsvalget 2017 påvirke hvor mye konkurranseutsetting kommer til å bli brukt i produksjonen av offentlige velferdsoppgaver i årene framover? Begrunn svaret. | A |

Spørsmålene på prøven berører alle de tre taksonomiske nivåene, slik kompetanse- og læringsmålene også gjør. Det er kun i ett av spørsmålene på V-nivå, ved at elevene bes om å drøfte. Dette er likevel en oppgave det virker som at elevene skal besvare nokså omfattende,

hvor argumenter skal vurderes, slik det står i et vurderingskriterium. Ellers står vurderingskriteriene direkte til prøvespørsmålene, slik læreren beskrev det. Sånn sett er det en tydelig sammenheng, og elevene blir gitt mulighet til å vise etterspurt kompetanse i tråd med kompetansemål og fortolkede læringsmål. *Utforskaren* ivaretas i prøven ved at oppgave 3 besvares som en drøfting, med vurdering av argumenter fra kilder.

Prøve i sosialisering/kriminalitet

På prøven «Kultur og samfunn» var temaet sosialisering/kriminalitet. I dette temaet ble hver av klassene gitt forskjellige prøver, der den ene klassen ble testet i et kompetansemål om rasisme og den andre i et om kjønnsroller. Her ble også kompetansemålene som ble testet gitt sammen med prøvene, i tillegg til vurderingskriteriene.

Tabell 9:

| A: Prøvespørsmål | RAV |
|---|-----|
| 1. a) Hva er de formelle og uformelle normene for en tur med T-banen, da spesielt med tanke på av- og påstigningen, setevalg og kjøp av billetter. | RA |
| b) Hvilke sanksjoner kan man bli møtt med dersom man bryter disse normene? | RA |
| 2. Bruk eksemplet fra timen: «Det er større sannsynlighet for at de som hører på sangen "Bængshot" er mer kriminelle, enn de som ikke gjør det» og forklar hvorfor denne påstanden er riktig ved å vise til forskjellen mellom statistisk sammenheng og årsakssammenheng | A |
| 3. #Metoo kampanjen har den siste tiden dominert nyhetsbilde og belyst viktigheten av å snakke om seksuelle overgrep. I denne oppgaven skal du derfor skrive en lengre sammenhengene tekst med overskriften «Seksualforbrytelser». Bruk kildene og svar på følgende spørsmål: | A |
| a) Forklar hva statistikken over anmeldelser av seksuallovbrudd de siste årene kan fortelle oss | A |
| b) Hva kan forklare denne utviklingen? | A |
| c) Hvilke tiltak trekker kildene frem for å få ned antall seksualforbrytelser? Hvorfor vil hver av disse tiltakene kunne virke? | RAV |

Disse prøvespørsmålene berører alle de tre taksonomiske nivåene. Spørsmål to går direkte på et av læringsmålene, bortsett fra at elevene på prøven ikke blir bedt om å «tolke» statistikken. Spørsmål 3 ivaretar kompetansemål fra *Utforskaren* om å skrive en tekst der tiltak drøftes.

Vurderingskriteriene i Tabell 6 har en tydelig sammenheng med spørsmålene på denne prøven, selv om det at elevene skal drøfte og vurdere tiltak kommer tydeligere frem på prøvespørsmålet enn i vurderingskriteriene. Når det gjelder kunnskapsområdene fra *Individ, samfunn og kultur*, tar denne prøven for seg aspekter ved sosialisering, kriminalitetsstatistikk og kjønnsroller. De bes likevel ikke om å *diskutere* trekk ved sosialiseringen, slik som i kompetansemålet. At elevene ikke skal diskutere gjør at kompetansemålet dekkes i mindre grad på denne prøven, men totalt sett dekkes store deler av kunnskapsområdene fra kompetansemålene.

Tabell 10:

| B: Prøvespørsmål | RAV |
|--|-------------|
| 1. a) Beskriv kort og konsist hva som er de formelle normene i henholdsvis staten og på skolen, knyttet til at ungdom under 18 år bruker: i. Snus, ii. Alkohol, iii. Hasj/marihuana og iv. Heroin. | RA |
| b) Beskriv kort og konsist hva som er de uformelle normene i henholdsvis klassen og din omgangskrets ellers, knyttet til at ungdom under 18 år bruker: i. Snus, ii. Alkohol, iii. Hasj/marihuana og iv. Heroin | RA |
| c) I hvor stor grad vil du oppsummere at det er et samsvar mellom de formelle og de uformelle normene knyttet til ungdom og bruk av ulike rusgifter? (Svar kort og konsist på dette). Hva kan forklare samsvaret eller avviket? (Svar utfyllende på dette). | AV |
| 2. Er forestillinga om at svarte begår mer kriminalitet enn hvite en rasistisk forestilling eller et resultat av rasisme? Svar utfyllende med referanse til hva ulike typer statistikk kan fortelle, og ikke fortelle. | A(V) |
| 3. Vurder hva som kan være hensiktene, og hva som kan være virkningene, av at noen himler med øyene overfor medelever. Svar utfyllende med bruk av referanser til de oppgitte kildene , relevante begreper fra læreboka og eventuelle egne opplevelser eller observasjoner. | AV |

Disse prøvespørsmålene befinner seg også på alle tre taksonomiske nivåer. Spørsmål tre er det som i størst grad er på V-nivå, ved at elevene bes drøfte og bruke kilder, som er deler av mål fra *Utforskaren*. Vurderingskriteriene i Tabell 7 har i tillegg en tydelig sammenheng med prøvespørsmålene. Også på denne prøven får elevene vist kunnskap om sosialisering, i tillegg til at de skal forklare trekk ved sosialiseringen (samsvar/avvik) og at de skal vurdere uformelle sanksjoner i spørsmål 3. Kompetansemålet om kriminalitet, der elevene skal drøfte tiltak, dekkes ikke direkte (i spørsmål 2). Sånn sett fremstår prøven som nokså dekkende for kunnskapsområdene fra kompetansemålene.

3.2.5 Oppsummering og sammenhenger

I dette kapitlet er det foretatt en analyse av lærerens fortolkning av kompetansemål til læringsmål, læringsmål til vurderingskriterier, og vurderingskriterienes sammenheng med prøvespørsmålene. Stort sett ivaretas de tre nivåene på RAV-taksonomien gjennom alle undervisnings- og vurderingsmål, slik at elevene får mulighet til å vise kompetanse på alle tre taksonomiske ferdighetsområder. Unntaket er noen steder der noen av konkretiseringene ikke er like eksplisitte i verbbruken og i kunnskapskravene.

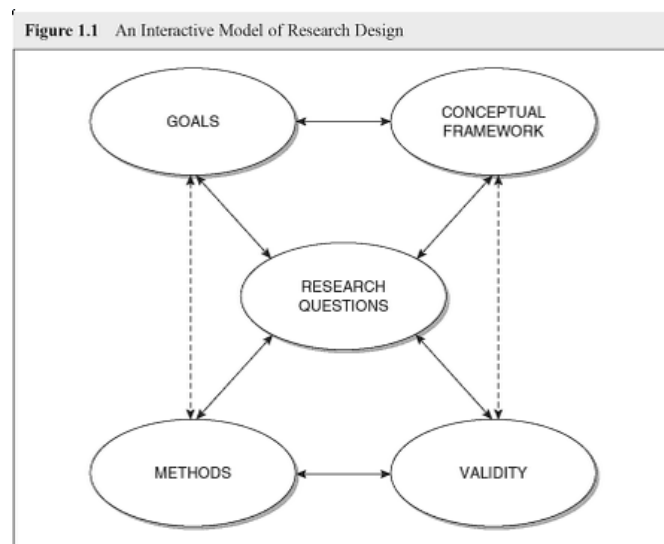
Kriteriene på prøvene er delt inn i nivåer, slik at elevene kan oppnå et lavt, middels eller høyt nivå på hvert av taksonominivåene som berøres i de ulike kriteriene. I tillegg dekker prøvespørsmålene en god del av kunnskapsområdene fra de relevante kompetansemålene. Totalt sett kan man si at det er en rimelig god sammenheng mellom kompetansemål, læringsmål, vurderingskriterier og prøvespørsmål, og at elevene får vist både kunnskaper og ferdigheter på prøvene. Det kan sies å danne et godt utgangspunkt for veiledning av eleven til videre læring, ved forbedring av egne prestasjoner gjennom formative vurderingsmetoder.

4 Metode

I dette kapitlet presenterer jeg forskningsopplegget brukt i studien, og redegjør for mine metodiske valg. I tillegg diskuterer jeg ulike aspekter ved gjennomføringen av datainnsamlingen og argumenterer for hvorfor jeg mener metodene er egnet til å besvare studiens problemstilling og forskningsspørsmål.

Jeg tar utgangspunkt i det nederste, mer operasjonelle triangelet i Maxwells (2013, s. 5-6) modell. Her vil jeg knytte deler av forskningsspørsmålene, med bakgrunn i det tidligere presenterte studieformålet og teoretiske rammeverket, til datainnsamlingsmetodene.

Metodenes validitet vil også vurderes. Etter kapittel 4 vil hver av de fem delene i modellen være redegjort for, og satt i sammenheng, før den videre analysen.



I det videre legges først forskningsdesignet for kasusstudien frem. Deretter beskriver jeg datainnsamlingsmetodene, og utvalgsmetodene jeg har brukt i forbindelse med de ulike formene for datainnsamling. Avslutningsvis drøftes validitets- og reliabilitetsspørsmål.

4.1 Forskningsdesign

Studiens forskningsdesign kjennetegnes av å være en *empirisk kasusstudie*. Studieobjektet er to samfunnsfagsklasser på Vg1 og vurderingsmetodene som ble brukt i elevenes første halvår på videregående, høsten 2017. Læreren deres, som har praktisert formativ vurdering i samfunnsfag, tar også del i studien. Mellom september 2017 og januar 2018 studerte jeg ved

hjelp av flere metoder elevenes oppfatning av den formative vurderingen av to samfunnsfagsprøver. En kasusstudie som denne gir ifølge Flyvbjerg (2006, s. 41) mulighet for å gå i dybden på temaet. Studien er en enkelt-kasusstudie (2003, s. 5). Den kan også sies å være en utforskende «exploratory» kasusstudie, kjennetegnet av en datainnsamling som skal besvare forskningsspørsmål som formes underveis i prosessen (2003, s. 6).

4.1.1 Valg av kasus

Kasuset ble valgt *strategisk* (Light et al. I Maxwell, 2013, s. 97), for sin gyldighet. Jeg valgte altså et kasus der jeg visste at læreren drev systematisk med formativ vurdering. Da kunne jeg enklere og mer presist studere nettopp effekten av formative vurderingsmetoder. Det gjør kasuset mer relevant for å besvare studiens forskningsspørsmål (Flyvbjerg, 2006, s. 229).

Læreren i kasuset var veileder i min lektorpraksis. Jeg som forsker hadde derfor på forhånd en relasjon til denne ene informanten. Fordelen med det var at jeg på forhånd kjente til at lærerens arbeid med formative vurderingsmetoder og hadde kjennskap til gjennomføringen av vurderingen. Ulempene en slik relasjon vil kunne medføre er at den påvirker forskningsresultatene, for eksempel i overdreven positiv retning. Elevene i lærerens klasser hadde jeg ingen relasjon til. Disse elevene utgjør studiens «søkelys» – det er deres meninger jeg ønsker å utforske. Siden formålet med studien er å kartlegge elevenes opplevelse av vurderingsmetodene som læreren jeg har kjennskap til har brukt, mener jeg at datainnsamlingen har gitt objektive innspill.

4.2 Blandede datainnsamlingsmetoder

Datainnsamlingsmetodene er basert på en såkalt ”mixed methods”-tilnærming. Det vil kunne gi en mer helhetlig forståelse av fenomenet det er forsket på (Creswell, 2014, s. 4). Tjora (2017, s. 21) hevder at kasusstudier er godt egnet for å kombinere ulike former for kvalitative så vel som kvantitative metoder. De ulike metodene vil kunne ta for seg flere aspekter ved hvert av forskningsspørsmålene. Derfor kan man anta at en slik flermetodisk tilnærming kan styrke forskningens gyldighet og pålitelighet.

Prosjektet, med tilhørende datainnsamlingsmetoder, er meldt inn til Norsk senter for forskningsdata AS (NSD) og har blitt godkjent (se vedlegg i 8.5).

4.2.1 Observasjon

Datainnsamlingen begynte i september 2017 med observasjon av fire undervisningsøkter, som inneholdt fellesgjennomganger av de to prøvene som er sentrale for min undersøkelse. Øktene ble holdt klassevis og på ulike tidspunkter i begge klassene utover høsten. Jeg observerte fire slike undervisningsøkter.

Observasjon som metode ble benyttet for å skaffe informasjon om den praktiske gjennomføringen av den formative vurderingen, og for å se hvordan elevene arbeidet med vurdering for læring (Tjora, 2017, s. 53). Observasjonen gav også relevant *kulturell kompetanse* – en viktig forutsetning for forskningen (Dunn & Neumann, 2016, s. 83). Det å være fysisk tilstede gav samtidig nyttig bakgrunnskunnskap om konteksten informantene befant seg i. Observasjonsdataene ble samlet inn i form av feltnotater. Dataene egnet seg for å besvare forskningsspørsmål 1 om kjennetegn ved lærerens bruk av formative vurderingsmetoder. Dataene ble i tillegg brukt for å utforme spørreundersøkelser og intervjuer.

Av rolletypene Gold (gjengitt i Tjora, 2017, s. 59) beskriver, tok jeg som forsker en åpen observatørrolle som *observerende deltaker*, der de observerte – elevene – visste om at jeg som forsker drev observasjon av vurderingsarbeidet. Det innebar i praksis at jeg satt bakerst i klasserommet som en «deltaker» i undervisningen, der jeg kun «deltok» ved min tilstedeværelse. Når det gjelder påvirkningsproblematikk kan det være relevant å nevne at elevene i de to klassene hadde hatt andre praksisstudenter og forskere fra universitetet inne i timene sine, og derfor kan ha vært vant til situasjonen. Sånn sett kan det tenkes at elevene i mindre grad har latt seg påvirke av denne observasjonen, og at den derfor i liten grad har økt *forskningseffekten* i observasjonssituasjonen (2017, s. 71). Men til dette knyttet usikkerhet.

4.2.2 Spørreundersøkelse

Den andre metoden jeg har benyttet i denne studien er et kvantitativt element, i form av en spørreundersøkelse, der hensikten var å få bredde i datamaterialet (Cohen, Manion & Morrison, 2011, s. 256; Creswell, 2014, s. 155-156). Metoden ble brukt for å innhente svar som ville være relevante for hovedproblemstillingen og forskningsspørsmål to, om elevenes opplevelse av de formative vurderingsmetodene som motivasjons- og læringsfremmende.

Elevene besvarte spørreskjemaundersøkelsen i begynnelsen av desember 2017, etter at de hadde gjennomført og levert andreutkast av de to prøvene. Spørreskjemaet var en selvrapportering (utformet i UiO's «Nettskjema») basert på en multippel operasjonalisering av begrepene fra hovedproblemstillingen. Skjemaet besto av tre deler, med spørsmål/påstander med svarskala 1-5 (se vedlegg 8.1). Hensikten med svarskalaens var å få bredde i resultatene uten for mange variabler, men med en «nøytral midtverdi», 3.

Spørreskjemaets første del (A) bestod av følgende «Bakgrunnsspørsmål om måloppnåelse»:

1a) Hvilken grad av måloppnåelse (ikke karakter) tror du at du har i samfunnsfag per i dag?. Spørsmålet skulle besvares i skalaen: *Lav* (1)–(2)–(3)–(4)–(5) *Høy*. I spørreskjemaets andre del (B) skulle elevene ta stilling til åtte påstander på skalaen: *Ikke enig* (1)–(2)–(3)–(4)–(5) *Svært enig*. De fem første påstandene var formulert og operasjonalisert basert på Udirs fire prinsipper for god undervisvurdering (Kunnskapsdepartementet, 2015a). Punkt én var operasjonalisert i to deler i spørsmål én og to. Ordlyden og rekkefølgen var:

- 1b) Jeg visste hva jeg skulle lære og hva jeg ble vurdert etter.
- 2b) Jeg brukte vurderingskriterier for å forbedre/endre samfunnsfagsprøvene.
- 3b) Jeg fikk tilbakemeldinger som sa meg noe om kvaliteten på samfunnsfagsprøvene mine.
- 4b) Jeg fikk faglige råd om hvordan jeg kunne forbedre/endre samfunnsfagsprøvene.
- 5b) Jeg opplevde at jeg var involvert og fikk deltatt aktivt i vurderingsarbeidet, blant annet gjennom egenvurdering.

Jeg begynte med disse spørsmålene for å finne ut om elevene opplevde at vurderingen hadde oppfylt kravene for «god undervisvurdering». Spørsmål 6 handlet om *kommunikasjon*, en sentral del av det konstruktivistiske læringssynet og skolen og samfunnsfagets dannelsesprosjekt. Spørsmålet lød slik:

- 6b) Jeg kommuniserte (snakket med, samarbeidet, diskuterte) med lærer eller medelever i vurderingsarbeidet.

De to siste spørsmålene dreide seg henholdsvis om motivasjon og læring:

- 7b) Å forbedre/endre samfunnsfagsprøvene gjorde meg faglig motivert.
- 8b) Jeg opplever at jeg har hatt et læringsutbytte (= har lært, og hatt faglig utvikling) av forbedrings-/endringsarbeidet med samfunnsfagsprøvene.

Spørsmålene om motivasjon og læring, som er direkte relevante for hovedproblemstillingen, ble bevisst stilt til slutt. Hensikten var at elevene først skulle ha hatt mulighet til å reflektere og gjøre seg opp noen meninger om egen opplevelse med vurderingsarbeidet.

Spørreundersøkelsens siste del (C) var følgende fritekstspørsmål. Hensikten var å bruke svarene herfra til en kvalitativ analyse av fremovermeldingene elevene hadde fått.

- 1c) Hva slags faglige 'råd for å forbedre deg' fikk du?».

Siden spørreundersøkelsen skulle kartlegge elevenes oppfatning av vurderingsmetodene, gjorde jeg en *univariat analyse* av variablene, for å få relevant informasjon om variablenes fordeling og *sentral tendens* (Cohen, Manion & Morrison, 2011, s. 608, s. 637-629; Creswell, 2014, s. 163). Resultatene fra de åtte spørsmålene i del to ble analysert hver for seg, og fremstilles i kapittel 5 som beskrivende statistikker med frekvensfordelinger av variablene (2011, s. 606; kap. 35). I tillegg er det gjort en korrelasjonsanalyse i SPSS av sammenhengen mellom variablene i spørsmål 1a og 1-6b opp mot spørsmål 7b om motivasjon og spørsmål 8b om læring (vedlagt i 8.6 – grunnet «plassmangel»).

4.2.3 Kvalitative forskningsintervjuer

Den siste av de tre datainnsamlingsmetodene i studiens flermetodiske tilnærming er *kvalitative forskningsintervjuer* (Kvale & Brinkmann, 2015). Intervjuene gir mulighet for å få et dypere innblikk i elevenes meninger og oppfatninger. For å utforske nyanser i informantenes opplevelser og erfaringer, var ulike varianter av dybdeintervjuet hensiktsmessige å benytte (Tjora, 2017, s. 114). Det å gå dypere inn i studiematerialet passet i tillegg med målet for selve kasusstudien (Brinkmann & Tanggard, 2010). Jeg gjennomførte intervjuer med læreren og et utvalg elever, alle i midten av januar 2018.

Intervjuene var alle semistrukturerte, med en tema- og spørsmålsbasert intervjuguide (se vedlegg 8.2; Tjora, 2017, s. 113). Det vil si at intervjuene var åpne for at informantene kunne gi beskrivelser utover de konkrete spørsmålene som ble stilt, samtidig en forhåndsbestemt struktur ble fulgt (Brinkmann & Tanggard, 2010). Intervjuene ble foretatt på et lukket «grupperom», med én og én informant av gangen. Det ble gjort opptak av intervjuene, og samtykke for dette var innhentet fra samtlige på forhånd. Intervjuene var, som nevnt, meldt inn til og godkjent av NSD, og samtlige intervjuede leste gjennom og signerte informasjonsskrivet for deltakelse i intervjuundersøkelsen (vedlagt i 8.3).

Lærerintervjuet var et *dybdeintervju*, som hadde til hensikt å være en relativt fri samtale kretsende rundt noen spesifikke, forhåndsbestemte temaer (Tjora, 2017, kap. 4, s. 114; Kvale & Brinkmann, 2015). Et mål med dybdeintervjuet, basert på et fenomenologisk perspektiv, var det at jeg som forsker skulle forsøke å forstå informantens opplevelser, og få høre informantenes refleksjoner rundt disse opplevelsene (Spradley i Tjora, 2017, s. 114). Dette

intervjuet varte i ca. en time. Bakgrunnen for å intervju læreren var at det kunne gi meg ytterligere informasjon om vurderingsmetoden og de fagdidaktiske refleksjonene bak, samt om hans innblikk i elevenes motivasjon og læringsutbytte.

Elevintervjuene gav meg mulighet til å utdype spørsmålene fra spørreundersøkelsen og å snakke med elevene om deres erfaringer og opplevelser med formativ vurdering. Siden temaet for intervjuene var nokså avgrenset, ønsket jeg en intervjuform som var tilpasset det. Derfor gjennomførte jeg det Tjora (2017) kaller *fokuserte intervjuer* med elevene, først brukt av Merton og Kendall (1946). Min vurdering var at denne typen intervju ville være egnet for mitt formål av flere grunner. Fokuserte intervjuer skal være korte (eksempelvis fra ca. 7-23 min.) og passer derfor når temaet er klart avgrenset og ikke særlig følsomt eller vanskelig (Tjora, 2017, s. 126). For slike formål kan nødvendig tillit etableres relativt raskt i intervju-situasjonen (2017, s. 126, 129). Det fokuserte intervjuet var også velegnet fordi informantene hadde vært involvert i bestemte situasjoner, som jeg som intervjuer hadde en del kunnskap om – noe intervjuguiden gjenspeiler. I tillegg dreide intervjuene seg om deltakernes personlige opplevelser av disse situasjonene (Tjora, 2017, s. 129; Merton & Kendall, 1946). Målet var å utforske elevenes erfaringer med konkrete fenomener, samtidig som data-genereringen kunne frembringe «(...) mest mulig relevant og pålitelig informasjon uten *unødig* bruk av forskeres og deltakeres tid og ressurser» (Tjora, 2017, s. 17). Seks slike intervjuer ble gjennomført. De varte mellom 10:36 og 19:30 minutter, i snitt 13:44 minutter.

I bearbeidingsfasen transkriberte jeg intervjuene i sin helhet, og normaliserte språket. For å få oversikt og for å lettere kunne sammenligne intervjuene benyttet jeg dataprogrammet NVivo. I forkant av analysen kodet jeg intervjuene etter en kategorisering foretatt med begreper fra forskningsspørsmål 2 (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 226). Utvalget av intervjuer ble gjort etter sitatens relevans for å besvare forskningsspørsmål to, og for å få et mest mulig nyansert bilde av elevenes oppfatninger (Tjora, 2017, s. 237).

4.3 Utvalg

Informantene i kasusstudien som helhet omfatter alle elevene i de to samfunnsfagsklassene, det vil si ca. 60 elever, i tillegg til læreren. Ifølge Tjora (2017, s. 131) avgrenses utvalget av informanter i kasusstudier av en naturlig enhet som eksisterer uavhengig av undersøkelsen. Det var tilfellet i denne studien. Utvalget til observasjon og spørreundersøkelse skjedde

derfor naturlig i tråd med det Tjora (2017) beskriver. Det kan også kalles ”a total population sample” (Lærd Dissertation, 2017). Spørreundersøkelsen hadde totalt 49 respondenter, så her var det noe frafall i forhold til det totale antall informanter.

Ifølge Tjora (2017, s. 130) er en hovedregel for utvalg i kvalitative intervjustudier at man velger informanter som av ulike grunner vil kunne uttale seg på en reflektert måte om det aktuelle temaet. Derfor brukte jeg en *strategisk* utvalgsmetode for å skaffe intervjurespondenter (2017, s. 40). Å velge ut læreren til intervju var et strategisk valg, og det eneste valget. Utvalget til elevintervjuene var også strategisk, og ble gjort på bakgrunn av lærerens vurdering av elevenes nivå, og sannsynligheten for å få bredde i meninger om det undersøkte temaet. Jeg ba om å «få» tre elever fra hver klasse der én hadde lav, én hadde middels, og én hadde høy måloppnåelse. Etter en diskusjon med læreren fikk jeg totalt seks elever, fordelt på de ulike nivåene. Disse elevene hadde i ulik grad forbedret sitt faglige nivå, forblitt på samme nivå, eller redusert sitt faglige nivå. Å basere utvalget på lærerens vurdering på denne måten, kunne ha endt med et utvalg elever som malte et svært godt bilde av vurderingsmetodene. Etter å ha gjennomført intervjuene, var det likevel tydelig det var en bredde i utvalget og at elevene hadde svært forskjellige meninger.

4.4 Gyldighet og pålitelighet

Maxwell (2013, kap. 6) mener validitet i forskningen dreier seg om hvorvidt en kan ha tatt feil. I Maxwells (2013) modell er *validitet* (*gyldighet*) den tredje komponenten i triangelet som består av forskningsspørsmål, metoder og validitet. Gyldighet omhandler, ifølge Tjora (2017, s. 232), i hvilken grad forskningssvarene faktisk besvarer spørsmålene man har stilt. *Pålitelighet* (*reliabilitet*) er et relevant aspekt for å vurdere forskningen, som handler om at forskningen så nøyaktig som mulig måler det som faktisk er ment å måle (2017, s. 232).

Med utgangspunkt i relevante punkter fra Maxwells (2013, s. 125) sjekkliste for å sikre validitet i den kvalitative forskningen, vil jeg si noe om dette forskningsprosjektets gyldighet. Kasestudien åpnet for intensiv involvering over tid, og gav rike, dype data («rich data») gjennom observasjon og intervjudata. Bredde i materialet fikk jeg gjennom «tall» fra spørreundersøkelsen. En kombinasjon, eller *trianglering*, av flere datainnsamlingsmetoder, har gitt større sikkerhet i svarene om det undersøkte fenomenet (2013, s. 102). Med en flermetodisk tilnærming, som den studien baserer seg på, styrkes gyldigheten i forholdet mellom metoder

og forskningsspørsmål. På den måten dekkes større deler av problemstillingen og forskningsspørsmålene, og svarene og konklusjonene blir mer presise, og deres gyldighet styrkes (Creswell, 2014, s. 202). Ved at jeg har brukt flere datainnsamlingsmetoder i forskningsprosjektet, øker altså sjansen for at jeg har gjort gyldige konklusjoner relatert til studieformål og problemstilling.

En trussel mot forskningens gyldighet er metode-, eller forskerfeil, der jeg som forsker kan ha valgt data som passer til forhåndseksisterende teorier eller mål, eller at det er valgt ut data som skiller seg ut og som passer med det nevnte målet (Maxwell, 2013, s. 124; Creswell, 2014, s. 187-202). Disse utfordringene har jeg håndtert ved å ha en åpen diskusjon om teoretiske perspektiver til grunn for begreper i problemstilling og forskningsspørsmål. At metodene er basert på forskningsspørsmål forankrede i teori, kan tenkes å generere mer objektive data. Bredden i intervjuinformantenes meninger og faglige nivå, gjorde resultatene flerstemmige og noen steder motstridende. Konklusjonene jeg har trukket fra resultatene er forsøksvis gjort åpent gjennom diskusjon. Ellers er gjennomsiktighet rundt metoder, relasjoner og fremgangsmåter vektlagt.

En annen trussel mot forskningens gyldighet er *reaktivitet*, det vil si forskerens mulige påvirkning på studien og de studerte (Maxwell, 2013, s. 124; Tjora, 2017, s. 237-238). For å minke min påvirkning på informantene, lot jeg for eksempel intervjuene bli styrt av en teoretisk forankret intervjuguide med åpne spørsmål, der fokuset ble rettet mot temaet i intervjuundersøkelsen, og bort fra relasjonen forsker - intervjuperson. Det er likevel vanskelig å sikre seg helt mot slik påvirkning i forskningen (2013, s. 125).

Også andre sider ved forskerrollen og forskerens posisjon kan bidra til å sikre pålitelighet i svarene (Tjora, 2017, kap. 8.2). I observasjonen var jeg som forsker utenforstående, selv om jeg samtidig var en «deltaker» i undervisningen. Det var et mål å få minst mulig innvirkning på situasjonen som mulig (Sauro, 2015). I intervjuforskningen gjaldt det for meg som forsker å forsøke å skape en distansert nærhet til intervjupersonene, der jeg forsøkte å skape en relasjon, men fortsatt opptre profesjonelt og nøytralt.

At jeg har redegjort for spørsmålene jeg har stilt både i intervju- og i spørreundersøkelsen, kan ifølge Tjora (2017, s. 234) bidra til å tydeliggjøre hvordan forskningen er praktisert. Det

bidrar til å skape *transparens* i forskningen (2017, kap. 8.4) og kan bidra til å styrke forskningens gyldighet ved at de som leser forskningen inviteres til å ta kritisk stilling til forskningens relevans og presisjon (2017, s. 234). Beskrivelsen av hva jeg har gjort på ulike trinn av forskningen, kan også bidra til at resultatene kan reproduseres på andre tidspunkter av andre forskere (Kvale & Brinkmann, 2015). En slik reproduksjon vil likevel være vanskelig å få til i den kontekstavhengige kasusstudien og i intervjuene.

Pålitelighet i forskningen skapes altså ved at man, så nøyaktig som mulig, måler det som er ment å måle. At personlige erfaringer fra observasjon og fra kjennskap til lærerens vurderingsmetoder ble brukt i utformingen av intervjuguiden, kan ha gitt mer presise svar. At intervjuene ble tatt opp gjorde at de kunne reproduseres i detalj, noe som har latt informantenes «stemme» komme gjennom (2017, s. 237). Det kan ha bidratt til å styrke resultatenes objektivitet, noe som igjen styrker resultatenes og konklusjonenes pålitelighet.

For å sikre pålitelighet, og sørge for begrepsvaliditet opp mot målingene i spørreundersøkelsene, bør de stilte spørsmålene være presise operasjonaliseringer av forskningsspørsmålenes begreper (Shadish, Cook & Campbell, 2002). For å sørge for såkalt «*construct validity*», altså å fange opp relevant informasjon, er spørsmålene i undersøkelsen konkrete og gjennomtenkte, og forankret i teori (Creswell, 2014, s. 160). Jeg vil hevde at det styrker innholds- og begrepsvaliditeten at jeg i spørsmål 1b-5b operasjonaliserer undervisvurderingen ut fra fire, allerede definerte, prinsipper (Shadish, Cook & Campbell, 2002, s. 38, kap. 3; Cohen, Manion & Morrison, 2011, s. 188). Disse punktene er teoretisk forankret og basert på tidligere forskning. Til de andre temaene i spørsmål 6b-8b, «kommunikasjon», «motivasjon» og «læring», hadde jeg bare ett spørsmål, men de var forsøksvis formulert presist.

Det at spørreundersøkelsen baserer seg på selvrapporing kan påvirke de endelige resultatenes gyldighet og dermed svekke undersøkelsens pålitelighet. For eksempel kan elevene over- eller undervurdere hva de har gjort i vurderingsarbeidet, eller misforstå hva som ligger i spørsmålene/påstandene, og dermed ikke rapportere faktiske forhold. For å sikre at deltakerne forsto hva som lå i spørsmålene ble ordlyden og begreper gjennomgått med elevene i forkant av undersøkelsen.

4.5 Studiens generaliserbarhet

Denne studien har en *indre generaliserbarhet* som gjør at konklusjoner kan trekkes på bakgrunn av analyserte resultater *innad* i kasuset, situasjonen og gruppen studert, til «ikke målte» aspekter ved studien (Maxwell, 2013, s. 137). Derfor trekkes det konklusjoner opp mot studiens hovedproblemstilling og om kasuset som helhet. Man kan stille spørsmålstegn ved kassusstudiens *eksterne generaliserbarhet* (2013, s. 137), siden kasuset ikke vil være representativt for en større populasjon (for eksempel for alle elever i videregående skole). Målet med dette forskningsprosjektet er å gå i dybden på et «problemområde» i et spesifikt tilfelle (Tjora, 2017, s. 238-239).

Et problem med å generalisere fra intervjudata kan være at man i intervjuer utforsker forhold utelukkende knyttet til informantene som subjekt (Tjora, 2017, s. 114). Det gjelder for denne studien. Intervjudataene vil sånn sett heller bidra til å kunne nyansere de bredere svarene som fremkommer av spørreundersøkelsen.

Flyvbjerg (2006, s. 224) hevder at det er en misforståelse at man ikke kan generalisere på bakgrunn av enkeltkasus. Man kan ifølge Tjora (2017, s. 240) argumentere for at også avgrensede kassusstudier kan ha nytteverdi i form av at andre, som lærere eller forskere i sin *lesning* kan teste studiens gyldighet opp mot kjent forskning eller egne erfaringer. En slik *naturalistisk generalisering* (Stake og Trumbull i Tjora, 2017, s. 240) av forskning kan likevel være problematisk fordi den blir en subjektiv vurdering av den aktuelle forskningen. En moderat, *analytisk generalisering* (Kvale i Tjora, 2017, s. 245), der det vurderes hvorvidt funnene kan brukes som en indikasjon på hva som vil skje i en annen situasjon, kan muligens foretas med denne studien. Med en *konseptuell generalisering* (Tjora, 2017, s. 246) kan man ut fra forskningsresultatene «heve blikket» fra kassusstudien, og sette funnene i en mer generell sammenheng. Men å generalisere fra kassusstudien er altså ikke nødvendigvis et mål. Et hovedformål med oppgaven er å fremskaffe *kunnskap* om et tema – formativ vurdering – som er mye studert, med et elevperspektiv og i en samfunnsfagdidaktisk kontekst (Flyvbjerg, 2006, s. 227).

5 Resultater, analyse og diskusjon

Dette kapitlet besvarer studiens problemstilling nedfelt i forskningsspørsmål. Det gjøres gjennom en analyse og presentasjon av resultater fra datainnsamlingen, etterfulgt av en resultatdiskusjon fundert i det konseptuelle rammeverket.

Kapitteldel 5.1 besvarer forskningsspørsmål 1, og legger opp til en beskrivelse og analyse av lærers bruk av formative vurderingsmetoder. Neste del, 5.2, som tar for seg forskningsspørsmål 2, vil bli den største delen av denne resultat- og diskusjonsdelen. Det er særlig her at studiens hovedproblemstilling besvares – om vurderingsmetodene bidro til motivasjon og læring for elevene – ut fra en analyse og diskusjon av resultater. Elevenes opplevde motivasjon og læring analyseres ved å se på bruk av læringsmål og vurderingskriterier, tilbake- og fremovermeldinger, egenvurdering og kommunikasjon. I tillegg analyseres om elevene fikk generelle, fagspesifikke eller ferdighetsorienterte tilbake- og fremovermeldinger. Til slutt, i 5.3, drøftes andre del av problemstillingen og forskningsspørsmål 3, om i hvilken grad den formative vurderingen bidrar til oppnåelse av mer overordnede mål for samfunnsfaget.

5.1 Vurderingspraksisen i kasuset

Denne delen rammer inn resten av kapittel 5. Kildene brukt i her er intervjuet med læreren om hans ambisjoner med og kjennetegn ved den formative vurderingen, observasjon av felles gjennomgangstøkt, og de analyserte kriteriene og prøvene. Forskningsspørsmål 1, som besvares her, dreier seg om kjennetegn ved lærerens bruk av formative vurderingsmetoder og i hvilken grad lærerens metoder tar for seg aspekter som vurderingsforskningen vektlegger. Først beskrives den praktiske gjennomføringen av den formative vurderingen i kasuset, og deretter gjennomgås lærerens begrunnelser for og ambisjoner med vurderingen. Avslutningsvis oppsummeres og diskuteres kjennetegn ved vurderingsmetodene og -praksisen knyttet til relevante aspekter ved vurderingsforskningen.

5.1.1 Praktisk gjennomføring av den formative vurderingen

Ved skoleårets begynnelse presenterte læreren vurderingsformen for elevene og motiverte dem for den formative lærings- og vurderingsmetodikken. Deretter stemte elevene for om de skulle drive med formativ vurdering det påfølgende skoleåret. For det stemte flertallet «ja».

Læreren forteller at han med dette vurderingssystemet gjennomfører prøvene et par uker tidligere enn ved avslutningen av et tema. Nå setter han av minimum en uke etter prøven for viderearbeid med det samme tema. Prøvene blir en sentral del av faglæringen ved at prøvegjennomgangen settes sentralt i læringsprosessen. På prøvene får elevene, ifølge læreren, bruke alle hjelpemidler, unntatt å kommunisere med hverandre, og hente inn og bruke kilder underveis når de skriver tekster. Med det har læreren et mål om å gjøre prøvene mer virkelighetsorienterte.

Etter at elevene har hatt en prøve, og læreren har rettet dem ved å notere seg hver enkelt elevs måloppnåelse og utfordringer, får elevene en felles gjennomgang av hva læreren mener er viktig, og hva han så som typiske feil. *Det er veldig sjelden at det er noe helt spesielt for én elev som ikke gjaldt flere, så jeg tar opp alle de typiske tingene som var mangelfulle, og prøver å forklare på nytt hva som kjennetegner høy måloppnåelse.* I gjennomgangssøkten oppfordrer læreren elevene til å ta notater, og sier at de nå skal hjelpe hverandre med å komme frem til gode besvarelser. En del elever noterer flittig i gjennomgangssøkten, mens noen også er passive. Det kan tyde på at det blir vanskelig for noen elever å huske på hva som har blitt gjennomgått i denne fellesøkten, til bruk i eget forbedringsarbeid.

I den felles – klassevise – gjennomgangssøkten av «Poltikk og demokrati»-prøvene settes elevene i grupper hvor de skal samarbeide om å finne argumenter fra hver av kildene (de får utdelt én kilde hver). Samarbeidsoppgaven lar elevene delta aktivt, og den legger grunnlaget for en gjennomgang av argumenter knyttet til det ene drøftingsspørsmålet på prøven. Dette er et eksempel på hvordan vurderingsarbeidet blir omgjort til en del av læringsarbeidet, der også samarbeid og kommunikasjon inngår.

Mot slutten av fellesgjennomgangen skal elevene levere en egenvurdering der de selv oppsummerer hva de mestrer, hva de må forbedre, og hvilken måloppnåelse de ligger på i de ulike kategoriene i kriteriene. *At de ikke skal gi seg selv en karakter gjør dem mer opptatt av innholdet i hva som må gjøres bedre,* sier læreren. Læreren samler inn egenvurderingene og sammenligner dem med egne notater. Deretter har han *vurderingssamtaler* med hver enkelt der de får informasjon om de, ut fra egenvurderingen, har forstått (og ikke) hvordan de ligger an og hva de må jobbe videre med. Elever som har prestert mindre godt, men har forstått hva

de må jobbe med videre, får en *positiv* tilbakemelding, som «Ja, det har du forstått!». Læreren mener det kan bidra til økt motivasjon for eleven. Da frigjøres samtidig lærerens tid til de elever som har en mindre realistisk forståelse av hvordan de har prestert – som de som har gjort feil uten å ha forstått det selv, eller de overdrevent selvkritiske.

Når prøvene er rettet for andre gang inngår de i en mappe som blir vurdert på et senere tidspunkt. Denne gangen inngikk de to samfunnsfagsprøvene elevene hadde på høsten i denne mappen. Når andreutkastene er levert i mappen gir læreren elevene en tak- og gulvkarakter, basert på det de presterte på prøven i første omgang (gulvet), og hva de har forbedret i etterkant (taket). Elevene får altså ikke en ny tilbakemelding på «andreutkastet» de leverer. Det begrunner læreren med at det hadde blitt for tidkrevende om han skulle gitt en ny tilbakemelding på hvert av utkastene. *Så der går jeg på kompromiss med hva elevene ville ønska, sier han, – for å ha et realistisk vurderingsopplegg som jeg kan fortsette med.*

Læreren forteller videre at første gang elevene ser en tallkarakter, er etter at mappen er levert. Tidligere har læreren pleid å ha fagsamtaler for å plassere dem på en karakter mellom «taket og gulvet». Denne gangen hadde en heldagsprøve om bærekraftig utvikling denne funksjonen, og elevene skulle vise fagferdigheter som drøfting og kildebruk. Til en viss grad inngikk også forståelse og bruk av relevante begreper innen politikk og sosiologi.

5.1.2 Læreren formative vurderingspraksis

Bakgrunn for og ambisjoner med vurderingen

Utgangspunktet for læreren systematiske bruk av formativ vurdering var den gamle vurderingsforskriften, der det sto at karakteren skulle være uttrykk for kompetanse ved avslutning av faget. Det at læreren var deltaker i prosjektet *Bedre vurderingspraksis* i 2009, gjorde at han, som han selv sier, ble nødt til å finne egnede metoder for å vurdere elevenes helhetlige kompetanse. Formativ vurdering, der elevene samlet skulle levere forbedrede arbeider som en mappe, ble en metode som fungerte godt til det formålet. Han har fortsatt med en slik helhetsvurdering også etter at det nevnte kravet fra vurderingsforskriften ble fjernet. At han kunne vurdere en helhetlig kompetanse ved avslutningen av faget, gjorde at han kunne vurdere mappen ut fra et helhetsinntrykk av om kompetansemålene var nådd.

Læreren er opptatt av å bruke prøver/vurderinger som en del av læringsprosessen, og ikke bare som en evaluering når læringsprosessen er ferdig. Læreren sier at: *Istedenfor å legge lista så lavt at jeg vet at de har gode forutsetninger for å klare det på første forsøk, så prøver jeg å strekke oppgavene opp mot det som kompetansemålene helt bokstavelig sier at elevene skal kunne.* Sånn sett begrunner læreren metoden ut fra både *kunnskaps-* og *ferdighetsmål* i læreplanen, og hevder at det kreves et faglig arbeid som går mer i dybden for faktisk å nå kompetansemålene. Læreren understreker at vurderingsmetoden er særlig godt egnet til å bruke når det er snakk om å teste om elevene har nådd kompetansemålene som begynner med verbene «drøft» og «diskutér», det vil si mer *ferdighetsorienterte* kompetansemål. Han mener at han ved å gjøre vurderingen formativ, får mulighet til å styre læringsarbeidet mer, og gi elevene en bredere forståelse.

Å legge det faglige nivået høyere hevder han bare lar seg gjøre fordi de skal gjennomgå prøven i etterkant, og at det ville blitt demotiverende dersom de ikke hadde en ny mulighet til å forbedre seg. Forbedring er det som her blir den «formative kjernen» i vurderingen.

Med denne vurderingsmetoden opplever jeg at jeg kan teste dem i retning av å nå høyere forståelse i faget. Jeg kan rett å slett gi dem mer krevende utfordringer. Jeg kunne for eksempel ikke bedt dem om å drøfte konkurranseutsetting hvis ikke de fikk en endringsmulighet. Nå kan jeg det. (Fra lærerintervju).

Gjennom å stille høye forventninger oppmuntrer læreren elevene og gir dem tro på at de kan utvikle sine faglige prestasjoner, noe som kan tenkes å styrke elevenes tillit til egen mestring. Samtidig forteller læreren at han tror elevene opplever prøvene som veldig krevende, og at noen nok kunne tenke seg at de fikk prøver de «slapp» å forbedre, der forventningene var lavere.

Kjennetegn ved vurderingspraksisen

Oppsummert kjennetegnes lærerens formative vurderingspraksis av at elevene jobber prosessorientert med prøver som de forbedrer etter å ha gjort en egenvurdering og fått felles og individuell tilbakemelding. Målet blir utvikling og forbedringen av et produkt (Slemmen, 2010; Scriven, 1967). Læreren har til hensikt å integrere vurdering og undervisning, som Engh (2010, s. 28) trekker frem som en viktig del av vurdering for læring. Udirs fire prinsipper for god underveisvurdering kan identifiseres i kasuset (Kunnskapsdepartementet, 2015a). Det foreligger læringsmål og vurderingskriterier for prøving og undervisning, elevene får tilbakemeldinger og forbedringsråd, og de er involvert i eget læringsarbeid.

Hvorvidt vurderingen faktisk oppfyller alle aspekter ved de fire prinsippene vil måtte vurderes også ut fra elevenes opplevelse av undervisvurderingen.

I lærerens formative vurderingspraksis inngår flere av vurderingsmetodene gjennomgått i kapittel 2.1.4. Læreren gir, eller har et mål om å gi, læringsfremmende tilbakemeldinger (se for eksempel Slemmen, 2010, s. 114; Black & Wiliam, 1998a; Sadler, 1989; Ramaprasad, 1983; Hattie & Timperley, 2007). Det blir både gitt individuelle tilbakemeldinger og forbedringsråd i plenum, i tillegg til at læreren har vurderingsdialoger med elevene (Tobiassen, 1999). Tilbakemeldingene hans kommer ikke i følge med en karakter (Butler, 1998; Black & Wiliam, 2006; Slemmen, 2009; Engh, 2010; Throndsen et. al., 2009). At elevene får, og med egenvurderingen gir seg selv, tilbakemeldinger uten karakter kan ifølge studier gjort av Butler (1998) bidra til økt indre motivasjon for læring. Sånn sett kan elevene ta hensyn til egne læringsbehov fremfor å finne letteste vei til en god karakter (Black & Wiliam, 1998a). At læreren er opptatt av å kunne gi positive tilbakemeldinger til elever som på egenvurderingen klarer å vurdere egen prestasjon «riktig», kan styrke elevens motivasjon hvis de opplever læreren som en *betydningsfull annen* (Throndsen et al., 2009, s. 43).

Det at det stilles høye krav til elevene kan gjøre at de danner seg mestringsforventninger hvor de får en tro på at de kan lykkes med utvikling og forbedring av faglige prestasjoner (Bandura, 1997). Det kan styrke motivasjonen deres for faglig arbeid. Læreren, med sin refleksjon rundt det at noen kan oppleve prøvene som krevende, synes å knytte an til Vygotskij (2001), med teorien om den proksimale læringszone, der utvikling skjer når nivået er tilpasset den enkelte, mens den samtidig gis utfordringer. Denne balansegangen kan være utfordrende å finne i klasser med mange elever, men er avgjørende for læringsutbyttet.

Siden prøvene elevene får er skriftlige, inngår prosessorientert skriving som en del av den formative vurderingsmetodikken (Kringstad og Kvithyld, 2013; Dysthe, 1999b; Leirvåg & Manglerød, 2007; Lyster & Frost, 2009; Igland, 2001). Skriveprøver er samtidig en ensformig prøveform, og kun slike prøver er del av den formative vurderingen i denne omgang. Elevene skal levere inn forbedrede versjoner av arbeidene sine samlet mot slutten av semesteret, og dermed er mappevurdering en relevant vurderingsform i kasuset (Mikkelsen, 1999; Dysthe, 1999a; Øhra, 2006; Rognaldsen, 2010).

5.2 Elevenes opplevelse av vurderingsmetodene

I dette delkapitlet analyseres resultater fra datainnsamlingen, i samme rekkefølge som begrepene er presentert i forskningsspørsmål 2. Først legges elevenes opplevde *motivasjon* og *læringsutbytte* frem. Deretter følger punktene *læringsmål og vurderingskriterier*, *tilbakemelding og fremovermeldinger*, og *egenvurdering* – utformet fra Udirs fire prinsipper for god undervisvurdering (Kunnskapsdepartementet, 2015a) – og punktet *kommunikasjon*. Etter resultatpresentasjonen diskuteres elevenes læringsutbytte og motivasjon ut fra de nevnte punktene, og sammenhenger mellom dem. I diskusjonen blir motivasjons-, lærings- og annen teori tatt i bruk. Aller først følger en kort oversikt over elevinformantenes bakgrunn.

Kildene til resultatene som analyseres i denne delen er spørreundersøkelsen, seks elevintervjuer, lærerintervjuet, observasjon av felles gjennomgangsokt, og analysen gjort (i kap. 3) av læringsmål, kompetansemål, vurderingskriterier og prøvespørsmål.

Eleveinformantenes bakgrunn

I tabell 11 finnes oversikten over måloppnåelsen elevene selv oppfatter at de har i samfunnsfag. Informasjonen benytter jeg blant annet i diskusjonsdelen, for å se sammenhengen mellom elevenes faglige nivå og punktene fra forskningsspørsmål 2. Når elevene besvarer dette spørsmålet har de fått lærertilbakemeldinger, men flertallet har ikke fått noen karakter i faget (noen har fått en «tak- og gulvkarakter»). Over 80% av elevene rapporterer at de ligger på et av de to høyeste måloppnåelsesnivået i faget. Elevene på skolen og i de to klassene har et nokså høyt faglig nivå. Det er likevel også noen elever som rapporterer nivået sitt til å være på de tre laveste nivåene. Man må uansett kunne ta noe høyde for at elevene kan ha rapportert feilaktige svar om egne resultater, enten på grunn av manglende selvinnsikt, eller fordi de ikke ønsker å oppgi at de har et gitt (lavt) faglig nivå.

Tabell 11: Bakgrunnsspørsmål basert på måloppnåelse

| <i>1a) Hvilken grad av måloppnåelse (ikke karakter) tror du at du har i samfunnsfag per i dag?</i> | Lav | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Høy |
|--|-----|-----|-------|--------|------|--------|-----|
| Svar fordelt på antall | | 1 | 3 | 5 | 24 | 16 | |
| Svar fordelt på prosent | | 2 % | 6,1 % | 10,2 % | 49 % | 32,7 % | |

Når det gjelder spørreskjemaresultatene er det én elev som har svart 1 på alt og gitt en nedlatende kommentar på fritekstspørsmålet. Det påvirker resultatene negativt. Ellers har de andre respondentene gitt mer nyanserte svar med variasjon på svarskalaen.

Intervjuinformantenes egenrapporterte måloppnåelse i faget er som følger. I klasse «A» har «Julie» høy måloppnåelse og fikk før jul gulv/tak-karakterene 5-6. «Frans» ligger på middels måloppnåelse (sier han gikk ned fra høy på ungdomsskolen til middels). Han oppgir ikke gulv/tak-karakterer. «Mona» ligger på middels nivå, og hadde gulv/tak-karakter på 3-6. I klasse «B» ligger «Henrik» på middels nivå, og av gulv/tak-karakteren han fikk før jul husker han fikk han kun gulv-karakteren 4. «Silje»: har høy måloppnåelse, og fikk gulv/tak-karakter 4-6. «Vanjas» nivå er middels pluss (4) og gulv/tak-karakterene var 3-4.

5.2.1 Motivasjon

Jeg er ikke helt sikker på om vurderingen motiverer meg spesielt mye. Kanskje fordi at hvis man har skrevet veldig mye på en prøve, og så får man den tilbake med en del ting man må rette opp, så må du fortsette å jobbe masse med den. Man blir liksom ikke så raskt ferdig som man blir i andre fag, da.

Men samtidig er det jo motiverende å få tilbakemelding og å få mulighet til å endre på prøven, og når læreren sier at «hvis du endrer på dette så vil du nå en bedre karakter» så blir du jo motivert fordi du på en måte får fasiten. Så det er jo litt motiverende vil jeg si. (Fra intervju med «Julie»).

Analyse av resultater

«Julie» presenterer med sitatet over et slags «både og»-dilemma om motivasjonen hennes for formativ vurdering. Hun er usikker på hvor motivert hun blir av forbedringsarbeidet, fordi det krever et fortsatt arbeid med produkter som kan føles avsluttede. Samtidig opplever hun å bli motivert av å få muligheten til å endre på konkrete ting for å få høyere måloppnåelse. Som man kan lese av tabellen under, er svarene på om elevene under ett ble faglig motivert av forbedringsarbeidet også nokså delt. Likevel ligger vekten mot de tre øverste svaralternativene, nærmest «Svært enig».

Tabell 12:

| 7b) Å forbedre/endre samfunnsfagsprøvene gjorde meg faglig motivert. | Ikke enig | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Svært enig |
|--|-----------|--------|--------|--------|--------|---|------------|
| Svar fordelt på antall | 6 | 6 | 11 | 14 | 12 | | |
| Svar fordelt på prosent | 12,2 % | 12,2 % | 22,4 % | 28,6 % | 24,5 % | | |

Tre av elevene intervjuet som ble intervjuet, «Mona», «Silje» og «Vanja», opplever å bli motivert av forbedringsarbeidet med prøvene. «Mona» sier hun hadde et dårlig utgangspunkt, men at det motiverte henne svært mye å få muligheten til å gjøre det bedre. «Silje» er også motivert for å oppnå høy måloppnåelse. Hun tror likevel det kan fungere demotiverende for

de som allerede «ligger dårlig an», og at det at de ikke får noen ny karakter etter å ha endret prøvene kan gjøre at noen ikke ser poenget med forbedringsarbeidet.

For de to guttene, «Frans» og «Henrik», virker motivasjonen deres i noen grad knyttet til karakteroppnåelse. «Henrik» sier han var motivert underveis i vurderingsarbeidet, fordi han trodde han kom til å forbedre karakteren sin. Da han ikke så noen endring, påvirket det motivasjonen hans. *Det hadde vært litt motiverende å se en faktisk forbedring på karakteren fra første til andre innlevering. Nå ble jeg bare liggende på karakteren fire etter begge innleveringene.* «Frans» forteller at han har gått ned i måloppnåelse fra ungdomsskolen, og at motivasjonen hans er lav fordi vurderingsarbeidet blir for seriøst og forventningene for høye.

Når læreren forteller om sitt syn på elevenes motivasjon med den formative vurderingen, sier han at elevene virket veldig positive da vurderingsopplegget først ble presentert for dem. Læreren tror likevel at tilfredsheten deres ble mye mer delt underveis, i takt med at elevene forsto at metoden innebar mye mer arbeid. Han tror det kan henge sammen med at mange elever føler at de får veldig vanskelige prøver sammenlignet med hva de får i andre fag.

Dette systemet innebærer at jeg stiller høyere faglige krav til dem. Det kan slite litt på opplevelsen av motivasjon for faget. Og for noen kan det føre til at de faktisk ikke blir motiverte for å jobbe. Det ser jeg ikke helt bort fra. (Fra lærerintervju).

Han fortsetter med å si at han tror at særlig noen gutter som har vært vant til å « snakke seg til gode karakterer » på ungdomsskolen kan oppleve det som lite motiverende å jobbe på en måte som krever mye av skriveingen deres. Bildet læreren tegner finner man i beskrivelsen til «Frans», som opplever vurderingen som svært krevende. Læreren svarer med at han tror denne arbeidsmåten er en nødvendig tilvenning til det elevene vil møte når (hvis) de skal studere. Han sier i tillegg at han har vanskelig for å se for seg at noen av dem som har opplevd lav motivasjon ville ha gjort så mye mer med et annet vurderingsopplegg. Han tror de da kunne ha fått en bedre karakter, men hovedsakelig fordi han måtte lagt lista lavere.

5.2.2 Læringsutbytte

Vilde (intervjuer): *Hvordan tror du det hadde vært hvis du for eksempel hadde fått en femmer da, med en kommentar, men ikke måtte rette opp prøven?* «Julie»: *Nei, da hadde jeg nok ikke lært av feilene mine.*

Analyse av resultater

«Julie» opplever at å måtte bruke tilbakemeldinger har gjort at hun lærer av feilene sine. Resultatene i tabell 13 viser at en større andel elever opplever å ha lært noe av den formative vurderingen, enn de som sa de ble motivert av den. Her avgir over 60% av elevene svar på et av de to øverste svaralternativene, mot «Svært enig». 16% av elevene svarer på de to nederste, mot «Ikke enig».

Tabell 13:

| 8b) Jeg opplever at jeg har hatt et læringsutbytte (= har lært, og hatt faglig utvikling) av forbedrings-/endringsarbeidet med samfunnsfagsprøvene. | Ikke enig | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Svært enig |
|---|-----------|-------|--------|--------|--------|--------|------------|
| Svar fordelt på antall | | 3 | 5 | 10 | 15 | 16 | |
| Svar fordelt på prosent | | 6,1 % | 10,2 % | 20,4 % | 30,6 % | 32,7 % | |

Flertallet av elevene som ble intervjuet, sier at de hadde et læringsutbytte av vurderingen. «Julie», «Mona», «Silje» og «Vanja» er alle tydelige når de sier de har lært av forbedringsarbeidet. «Silje» synes det er bra at de får muligheten til å jobbe mer med prøvene. *Jeg lærer mye av det, og det gir meg en ny sjanse.* «Vanja» synes også vurderingsmetoden gir dem en ny sjanse til å gjøre det bedre, ved at de kan rette feilene sine etter å ha fått tilbakemeldinger. «Mona» forteller at hun blant annet fikk satt seg mer inn i stoffet.

Siden vi kunne forbedre oss ble det sånn at vi ikke bare fikk én time til å gjøre prøven. Jeg jobbet med den i mange dager og satte meg ordentlig inn i stoffet – fulgte med på nyheter og alt. Så ja, jeg lærte veldig mye, spesielt på den politikkprøven. (Fra intervju med «Mona»).

Og når vi bare får en og en halv time på prøven, blir det jo bedre på andreutkastet når du kan bruke en hel helg, og du tenker ikke på hvor dårlig tid du har og sånn. Da får man tenkt bedre ut hva og hvordan man skal svare. For på førsteutkastet når man gjør prøven på skolen må man jo bare skrive masse ting, og alt blir rotete. (Fra intervju med «Vanja»).

Det at elevene fikk mer tid til å gå i dybden med forbedringsarbeidet til prøven, synes altså å ha bidratt til det økte læringsutbyttet.

Guttene «Frans» og «Henrik» er mer nølende når de besvarer spørsmålet om læringsutbytte. «Frans» begynner med å si at han ikke lærte noe, men kommer frem til at det er fordi han ikke fikk forbedret prøvene på grunn av sykdom. Hadde han forbedret prøvene tror han kanskje han kunne ha fått bedre karakter, og kanskje også ha lært noe, men han er ikke sikker. «Henrik» sier at han lærte litt, fordi prøvene blir gjennomgått detaljert i etterkant.

I tillegg til å spørre om elevenes generelle læringsutbytte, skiller jeg i intervjuene mellom elevenes opplevde læringsutbytte av *fagkunnskaper* og *-ferdigheter*. Når det gjelder

fagkunnskaper, svarer elevene noe delt. Én av elevene, «Silje», som allerede hadde høy måloppnåelse opplevde ikke å lære noe mer. «Julies» fagkunnskaper økte ved å rette opp noen feil. «Henrik» og «Vanja» synes de lærte noe om de politiske sakene. «Mona» sier at:

Ja, fagkunnskapene økte, og jeg lærte mer. Jeg lærte hva konkurranseutsetting er, og eksempler på noen som kan bruke konkurranseutsetting, som eldrehjem. Jeg lærte også noe generelt om politikk, som hva de politiske partiene står for. (Fra intervju med «Mona»).

«Mona» hadde ikke hatt så stor forståelse i forkant, men ville forbedre seg, og lærte derfor mye. Elever på høyere nivå som allerede mestret det faglige, synes å ha hatt mindre å lære.

Ifølge læreren presterte de fleste elevene nokså dårlig på første forsøk av politikk/demokrati-prøven. Derfor hadde mange elever mye å forbedre, og læreren påpeker at det var nettopp en tydelig faglig forbedring. Når det gjaldt prøven om sosialisering/kriminalitet forteller læreren at elevene hadde større forutsetninger for å kunne noe på forhånd, og at resultatene gjennomgående var bedre på første forsøk. Elevene trekker i mindre grad frem sistnevnte prøve på spørsmål om faglig forbedring, noe som kan tyde på at det var politikkprøven de i størst grad opplevde faglig læring av. Læreren sier at mange av elevene leverte et nesten likt andre- som førsteutkast av sosialisering/kriminalitet-prøven, og at han tror det kan ha vært fordi han ikke tydeliggjorde forbedringspotensialet godt nok.

Når det gjelder forbedringen av faglige *ferdigheter*, sier alle elevene som hadde engasjert seg i forbedringsarbeidet seg enig i at fagferdighetene ble forbedret.

Ja, ferdighetene synes jeg virkelig man forbedret, fordi man måtte jobbe så sykt mye med det. Det er veldig mye jobb å ha sånn revurdering, fordi du må gå gjennom teksten og rette opp i alt. Og det er en veldig tyngdejobb, føler jeg. Så jeg har blitt veldig god på det ettersom han gjør det sånn. Og hvis man gjør det ordentlig så blir man veldig god på det, fordi det krever en del jobb, da. (Fra intervju med «Julie»).

Spesielt drøfting blir trukket frem av elevene som en ferdighet de forbedret fra førsteutkastet, men også kildebruk, strukturering av fagtekst, argumentasjon og kritisk vurdering blir nevnt.

Jeg fikk en mye større forståelse av hva drøfting er. Siden vi ikke gjorde det så mye på ungdomsskolen, er det noe jeg føler jeg lærte veldig godt med de to prøvene. Og kildebruk var også nytt. Det har jeg faktisk lært meg utenat! (Fra intervju med «Mona»).

Det er altså tydelig at ferdighetene ble utviklet ved at elevene fikk gå mer i dybden på fagstoffet, men også fordi prøvespørsmål og kriterier la opp til bruk av ferdighetene.

Læreren kommenterer elevenes faglige utbytte med eksempelet om å drøfte konkurranseutsetting, og at det var noe «maks én elev» kunne ha klart å gjøre før de startet med arbeidet.

Nå tror han det er flere som har forutsetninger for å kunne gjøre det. *Jeg innbiller meg at*

arbeidet de har gjort med mappa kan ha forbedret deres evne til å bygge opp en tekst drøftende. Men igjen, det var ikke sånn at drøftinga de leverte på heldagsprøva var veldig imponerende. Han sier han nok ikke tror at måten å bygge opp en drøftende tekst på er helt internalisert ennå, men at om han sammenligner den første drøftingen med det de presterte på heldagsprøven, var den siste helt klart bedre. Ut fra dette sier han at han tror det har vært en læringseffekt.

Læreren tror at hvorvidt elevene har opplevd å ha et læringsutbytte av den formative vurderingen eller ikke, i stor grad er basert på egen arbeidsinnsats.

Det er klart at for elever som ikke gadd å gjøre noe særlig i etterkant og ikke fulgte med helt på gjennomgangen, så vil jo læringsutbyttet være like lavt som det ellers ville vært, det vil si at dette her egentlig har gitt dem null. (Fra lærerintervju).

Han mener at fordelene vurderingssystemet gir er at ingen elever lenger får anledning til å unndra seg vurderingssituasjoner. Siden alle prøvene nå uansett skal inn i mappa, kan elevene ikke lenger kun levere et utvalg av prøvene. Dersom det trekker dem ned i vurdering, mener han at det vil være riktig, selv om det ikke akkurat gjør dem fornøyde.

De elevene som jobbet godt og selvstendig med å forbedre seg derimot, tror læreren «rimelig sikkert» har utviklet både kunnskap om tematikk og ferdigheter. Læreren synes å ha sett at elever med ulike «utgangsnivåer» har hatt faglig utbytte av vurderingsmetoden.

Jeg har sett elever som starta veldig lavt som har kommet seg opp på midten, og elever som har starta på midten og kommet seg helt opp. Men jeg ser også elever som var i øvre sjikt, men som ikke lenger er der fordi de hadde en holdning om at «jeg er suveren og gjør det allerede bra på prøver, og har ikke noe å forbedre». (Fra lærerintervju).

I hvilken grad elevene evner å arbeide selvstendig og drive selvregulering synes altså å ha en innvirkning på læringsutbyttet deres, i større grad enn deres opprinnelige faglige nivå.

5.2.3 Læringsmål og vurderingskriterier

I Udirs første prinsipp for god undervisningsvurdering heter det at elevene skal forstå hva de skal lære og hva som er forventet av dem (Kunnskapsdepartementet, 2015a). Her analyserer jeg i hvilken grad elevene ble gitt informasjon om læringsmål og vurderingskriterier.

Analyse av resultater

Elevene fikk presentert læringsmål og vurderingskriterier. Læringsmålene, utarbeidet fra kompetansemål, var presentert i begynnelsen av lærebokens kapitler og ble gjennomgått ved

starten av hvert nytt tema. Vurderingskriteriene ble gitt sammen med prøvene, slik at elevene kunne ta dem i bruk når de besvarte prøven, og også i ettertid ved forbedringsarbeidet.

Det ble konkludert i kapittel 3 med at læringsmålene er nokså gode konkretiseringer av kompetansemålenes innhold, ferdigheter og vanskelighetsgrad. Vurderingskriteriene på politikk/demokratiprøven tar opp i seg relevante kunnskaper og ferdigheter, og vanskelighetsgraden fra kompetansemålene. På sosialisering/kriminalitetsprøven mangler begreper som drøfte, diskutere eller vurdere fra kompetansemålene i vurderingskriteriene.

Vurderingskriteriene som læreren lager til drøftings- og diskusjonsoppgaver, utformer han sånn at de skal gi elevene en forståelse av hvor nivået skal være, samt at de er svært viktige for å styre dem i forståelsen av hva oppgaven egentlig går ut på. Slik blir kriteriene direkte knyttet til selve prøvene og prøvenes læringsmål.

Tabell 14 viser svarene fra spørreundersøkelsen på spørsmålet om i hvilken grad elevene visste hva de skulle lære og hva de ble vurdert etter. Nesten halvparten har svart enig («4»), og omtrent en fjerdedel har svart svært enig («5») på påstanden om at de kjente til læringsmål og vurderingskriterier. Likevel er det elever som svarer nøytralt og er uenige i påstanden. Det kan skyldes mangel på eksplisitt kommunikasjon av målene fra læreren, eller at elevene rett og slett ikke har fulgt med.

Tabell 14:

| <i>1b) Jeg visste hva jeg skulle lære og hva jeg ble vurdert etter.</i> | Ikke enig | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Svært enig |
|---|-----------|-----|--------|--------|--------|--------|------------|
| Svar fordelt på antall | | 1 | 5 | 9 | 22 | 12 | |
| Svar fordelt på prosent | | 2 % | 10,2 % | 18,4 % | 44,9 % | 24,5 % | |

Spørsmålet presentert i tabell 15, som dreier seg mer om elevenes bruk av vurderingskriterier i forbedringsarbeidet, viser at over 90% har svart «3», «4» eller «5». Det tyder på at de fleste elevene i noen eller større grad brukte vurderingskriteriene i forbedringsarbeidet. Det kan ha å gjøre med at kriteriene var såpass synlige på selve prøven.

Tabell 15:

| <i>2b) Jeg brukte vurderingskriterier for å forbedre / endre samfunnsfagsprøvene.</i> | Ikke enig | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Svært enig |
|---|-----------|-------|-------|--------|--------|--------|------------|
| Svar fordelt på antall | | 2 | 2 | 17 | 18 | 10 | |
| Svar fordelt på prosent | | 4,1 % | 4,1 % | 34,7 % | 36,7 % | 20,4 % | |

Når jeg i intervjuene spurte elevene *om og hvordan* de brukte kriteriene for å forbedre prøvene, ble svarene mindre entydige enn i spørreundersøkelsen. Det bør derfor legges til at spørreundersøkelsen lå nærmere prøvene i tid, og at flere av elevene på intervjuene (som ble foretatt flere uker etterpå) sier at de ikke husker helt om de brukte kriteriene.

Fire av elevene sier at de kan ha sett på dem, men ikke brukt dem så mye. Disse elevene sier at de heller brukte lærerens tilbakemelding og formuleringene på selve prøven når de forbedret prøvene sine. En elev, «Frans», sier han aldri bruker kriterier, men han hadde heller ikke fått forbedret prøvene. En annen elev, «Mona» sier entusiastisk at hun gikk ut fra kriteriene og prøvde å finne ut hvordan hun kunne tilpasse det de «bad om» til prøvesvarene.

5.2.4 Tilbake- og fremovermeldinger

Udires andre og tredje prinsipp for god undervisvurdering er at elevene skal få *tilbakemeldinger* om kvaliteten på prestasjonen og at de skal få råd om hvordan de kan forbedre seg (*forbedringsråd* eller *fremovermeldinger*) (Kunnskapsdepartementet, 2015a). I kasuset fikk elevene felles tilbake- og fremovermeldinger i plenum, og individuelle i samtaler med læreren. Svært få elever sier seg uenig i de to påstandene i tabell 16 og 17.

Analyse av resultater

Tabell 16:

| 3b) Jeg fikk tilbakemeldinger som sa meg noe om kvaliteten på samfunnsfagsprøvene mine. | Ikke enig | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Svært enig |
|---|-----------|-------|-------|--------|--------|--------|------------|
| Svar fordelt på antall | | 2 | 2 | 13 | 15 | 17 | |
| Svar fordelt på prosent | | 4,1 % | 4,1 % | 26,5 % | 30,6 % | 34,7 % | |

Tabell 17:

| 4b) Jeg fikk faglige råd om hvordan jeg kunne forbedre / endre samfunnsfagsprøvene. | Ikke enig | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Svært enig |
|---|-----------|-------|-------|--------|--------|--------|------------|
| Svar fordelt på antall | | 2 | 3 | 9 | 19 | 16 | |
| Svar fordelt på prosent | | 4,1 % | 6,1 % | 18,4 % | 38,8 % | 32,7 % | |

I tabell 16 og 17 presenteres svarene på hvordan elevene opplevde å få henholdsvis tilbakemeldinger og forbedringsråd. Elevene har svart nokså likt på disse to spørsmålene, med det unntak av at noen flere har svart «4» på forbedringsråd, og noen flere «3» på tilbakemeldinger. Fordi skillet mellom svarene vedrørende tilbakemeldinger og forbedringsråd er så lite, kan en mulig antakelse være at elevene ikke har forstått tydelig hva som er forskjellen

mellom begrepene. I intervjuene ble det tydelig at elevene ikke klarte helt å skille mellom disse to begrepene. Derfor analyseres tilbake- og fremovermeldinger noen steder samlet.

Som en utdyping av spørreundersøkelsesspørsmålet i tabell 17 ble elevene gitt et fritekstsvar der de skulle skrive hva slags faglige forbedringsråd de hadde fått. Det elevene skriver her er stort sett faktiske forbedringsråd, så sann sett kan det tyde på at det er noe de har forstått.

Fellesgjennomgang og vurderingssamtaler

Læreren hadde felles gjennomgangssøker i de to klassene etter prøvene, fordelt over til sammen fire økter (én i hver klasse for hver av prøvene), som jeg observerte. Om gjennomgangssøktene sier læreren at det her blir gitt råd til alle, og de skal se kritisk på sin egen besvarelse for å se hva de kan forbedre, før de skriver en egenvurdering, og får en avklaring på om den stemmer i vurderingssamtaler. Læreren forteller at han i plenum tar opp typiske ting som er gjort feil på prøvene, mens at han i de etterfølgende vurderingssamtalene kan ta opp helt konkrete ting, som faglige misforståelser. Han sier for eksempel at drøfting, som er vanskelig for alle, er noe han vektlegger å gå gjennom i fellesgjennomgangssøkten.

I alle gjennomgangssøktene ble konkrete, faglige aspekter ved prøvene gjennomgått, som «hva er riktige/gode svar», «argumenter for og imot konkurranseutsetting», «formelle og uformelle normer på t-banen» og «hvordan bruke kildene». Den substansielle gjennomgangen av faglig korrekte prøvesvar ble gjort ved å gjennomgå fagbegreper og innhold i kildene. I tillegg modellerte læreren ferdigheter som drøfting og kritisk vurdering blant annet ved en oppstilling av argumenter opp mot hverandre på tavlen. Læreren karakteriserer disse øktene som de sannsynligvis mest intensive læringsøktene elevene har hatt, fordi det er det som gjennomgås her, mer enn den faktiske prestasjonen på prøven, som er avgjørende å få med seg for å forbedre prestasjonen.

Læreren forteller i intervjuet at tilbakemeldingene og forbedringsrådene som elevene fikk var direkte basert på vurderingskriteriene på prøven. Han sier også at han vektlegger å gi elevene konkrete tilbakemeldinger om faglige misforståelser på prøven. Siden vurderingskriteriene, slik det fremkom av analysen i kapittel 3, mer generelt dreier seg om at eleven viser korrekte fagkunnskaper og behersker samfunnsfaglige ferdigheter, kan det å basere tilbake- og fremovermeldingene på kriteriene likevel fort gjøre at de blir generelle. I hvilken grad

elevene har opplevd å få generelle eller konkrete faglige tilbakemeldinger vil jeg diskutere ytterligere i følgende kapittdel.

Generelle eller faglige tilbakemeldinger

I analysen av fritekstspørsmålet i spørreundersøkelsen, der elevene skulle skrive inn faglige forbedringer, har jeg delt svarene inn i kategoriene *generelle råd* og råd om å forbedre *ferdigheter* og *kunnskaper*. Fritekstspørsmålet var formulert «Hva slags faglige ‘råd for å forbedre deg’ fikk du?» 33 av 49 elevsvar er «relevante» for tredelingen, mens de resterende skriver ting som hvilken karakter de tror de ligger på, at de ikke husker eller annet.

Av de 33 er 18 generelle. Eksempler på *generelle* forbedringsråd elevene skriver de har fått er: «skrive mer utfyllende svar», «konkretisere teksten», «forklare mer utfyllende», «bruke flere fagbegreper», «skrive mer saklig», «legge til noe jeg mangler», «ta bort noe», «bli ferdig med teksten», «svare riktig på oppgavene», «skrive lenger». Fire av forbedringsrådene går på å forbedre konkrete *fagkunnskaper*, som det å rette opp «småfeil» eller «skrive mer om mørketall», og en skriver han fikk en forklaring på noe han hadde misforstått. Elleve av rådene elevene oppgir går på å forbedre *ferdigheter* som «bruke og referere til kildene», «bruke statistikk», «tydeliggjøre argumenter», «drøfte», «trekke en konklusjon i diskusjonsoppgaven», «reflektere», «strukturere/bygge opp teksten bedre». Elevene trekker altså frem flest generelle forbedringsråd. Svarene tyder på at elevene knytter spørsmålene til de personlige forbedringsrådene de fikk. Den felles gjennomgangen omhandlet likevel i nokså stor grad forbedring av fagkunnskaper, selv om forbedringsråd herfra nok ikke nevnes.

I intervjuene spør jeg om elevene opplevde å få generelle eller mer fagspesifikke tilbakemeldinger. (Her blandes altså begrepene tilbakemeldinger og forbedringsråd noe, med noe større vekt på forbedringsråd. Det kan ha å gjøre med at tilbakemeldinger både kan være en reaksjon på det som er gjort og hva som må til. Sistnevnte kalles da mer presist fremovermeldinger eller forbedringsråd). Elevene jeg intervjuer er delt i svarene sine.

«Julie» synes for eksempel at noen tilbakemeldinger var generelle, som at «Noe er litt uklart», mens andre tilbakemeldinger som gikk på faktafeil eller faglige misforståelser var konkrete. «Julie» synes de konkrete tilbakemeldingene er mest nyttige og at mye av det generelle, som å underbygge argumenter og drøfte, «er man gjerne klar over fra før». I tillegg

synes hun det kunne vært bedre å få mer «fullstendige» tilbakemeldinger, fordi det at ikke alt på prøven hennes var kommentert gjorde at hun ble usikker på kvaliteten på deler av arbeidet.

Tre av elevene opplever de personlige tilbakemeldingene som nokså generelle. Det sier «Mona», som utdyper det med at: *Jeg fikk for eksempel beskjed om å drøfte mer og bedre. Men siden jeg visste hva som måtte til fra før, med vurderingskriteriene, så klarte jeg å se for meg hva jeg skulle gjøre.* «Henrik» forteller han fikk generelle tilbakemeldinger som at «den siste delen ble litt slurvete», men sier at det var greit fordi det gjorde at han forbedret den delen. «Vanja» sier at læreren i tilbakemeldingssamtalen kommenterte at det var noen oppgaver hun ikke hadde svart på, og at han fortalte henne hvordan han ville at hun skal svare. Hun fikk også beskjed om at hun gjorde det best på langsvarsoppgaven, men at hun måtte bruke kildene der. Hun opplevde tilbakemeldingene som lite konkrete, og sier at det blir vanskelig å sette seg ned å forbedre prøven etter å ha fått generelle, muntlige tilbakemeldinger. «Silje» fikk beskjed om at hun måtte trene på å drøfte, og sier at læreren snakket med henne om dette. *Han kom med klare tilbakemeldinger. Rådene var konkrete,* sier hun.

«Silje» legger til at hun likte å få tilbakemeldinger, men at vekten kanskje var på det negative, altså det som ikke var riktig. Hun legger til at det hadde gjort det litt tydelig for henne hva som var bra hvis det faktisk var blitt påpekt, og sier hun savner flere positive tilbakemeldinger. «Julie» påpeker at det hadde vært motiverende om hun også hadde fått tilbakemeldinger som vektla det positive.

Det burde være tydelig hva som er bra med teksten når man får tilbakemelding, i tillegg til at man får litt tilbakemelding på hva som kan forbedres. Da blir man ikke helt slått i bakken og tenker at «her er det mye å ta tak i», men man forstår heller at «okey, dette er bra, og kan bli stående, men det andre må jeg endre på». (Fra intervju med «Julie»).

De intervjuede elevene opplever altså tilbakemeldingene som hovedsakelig generelle, men tidvis konkrete. Det virker som vekten er på fremovermeldingene, og at elevene i mindre grad får «positive» tilbakemeldinger på mestringen de har vist.

5.2.5 Egenvurdering

Det siste av Udirs fire prinsipper for god undervisningsvurdering omfatter *egenvurdering* (Kunnskapsdepartementet, 2015a). Der poengteres det at elevene skal være involvert i eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere eget arbeid og utvikling. Etter fellesgjennomgangene

ble elevene bedt om å gjøre egenvurderinger av egen prestasjon på prøvene, komme med forbedringsforslag og sette en total måloppnåelse (ikke karakter).

Analyse av resultater

31 av 49 elever opplever, ved å svare «4» eller «5», å ha deltatt aktivt i vurderingsarbeidet. Fem elever svarer «2», og tolv «3». Alle elevene fikk beskjed om å gjennomføre en egenvurdering i etterkant av prøvene, men resultatene her kan tyde på at noen få av elevene likevel ikke har følt at de har vært involverte og aktive deltakere i vurderingsarbeidet.

Tabell 19:

| 5b) Jeg opplevde at jeg var involvert og fikk deltatt aktivt i vurderingsarbeidet, blant annet gjennom egenvurdering. | Ikke enig | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Svært enig |
|---|-----------|-----|--------|--------|--------|--------|------------|
| Svar fordelt på antall | | 1 | 5 | 12 | 18 | 13 | |
| Svar fordelt på prosent | | 2 % | 10,2 % | 24,5 % | 36,7 % | 26,5 % | |

Elevene ble stilt spørsmål om de opplevde at egenvurderingen hjalp dem å se hvordan de lå an og hvordan de kunne forbedre seg. Svarene var ikke helt entydige. «Julie» synes det hjalp litt å vurdere seg selv for å finne ut hva man kunne forbedre, men at man lett ble blind på egen tekst. Hun oppfattet det som positivt når læreren var enig i egenvurderingen hennes, og hun fikk bekreftet at hun hadde oppfattet riktig noen av feilene. «Vanja» er også delt i sitt svar, og sier at egenvurderingen kun hjalp henne å se hva hun kunne gjøre bedre, ikke hva hun allerede hadde fått til. Hun legger til at det hadde holdt å bare få tilbakemelding fra lærer.

En elev, «Frans» opplevde at egenvurderingen «overhodet ikke» hjalp ham. Han sier at han synes det er læreren som bør gi tilbakemeldinger, og ikke at man skal måtte gjøre det selv. «Henrik» synes heller ikke egenvurderingen hjalp ham, og sier at: *Det har egentlig aldri funket for meg.* «Mona» sier hun allerede visste hva hun måtte gjøre, så selve egenvurderingen ikke var så mye til hjelp. Likevel er hun enig i at det å få den innsikten også fungerte som en slags egenvurdering som man kan si hjalp henne. «Silje» er mer positiv til å drive egenvurdering. *Ja, jeg synes egenvurdering hjelper, det. Det får meg til å innse selv hva jeg må gjøre, i stedet for at noen bare sier det og så gjør jeg det.*

Læreren forteller i intervjuet at han tror mange elever blir usikre av at de først må gjøre en egenvurdering, og at de hadde foretrukket å få lærerens vurdering med en gang. Men ved å be elevene gjøre egenvurderinger sier læreren at han kan gi mer utfyllende og justerende

tilbakemeldinger til de elevene som ikke viser innsikt i hvordan de ligger an og hva de må forbedre. En fordel ved egenvurdering han vektlegger, er at elever som ikke har prestert så bra på prøven, men som innser det selv, heller kan få en positiv (*generell*) tilbakemelding, som «Du skriver at du må bygge ut argumentasjonen din her. Det er akkurat det du må!». Sånne tilbakemeldinger sier han at han ofte kunne gi. Han tror at gjennomgangsoekten bidro til å gi elevene en forståelse av hva de måtte forbedre, og at en del klarte å formulere det i egenvurderingen.

5.2.6 Kommunikasjon i læringsarbeidet

Kommunikasjon i læringsarbeidet, med hensikt å konstruere kunnskap i fellesskap med andre er en sentral del av det sosiokulturelle læringssynet (Black & Wiliam, 2009). I denne delen legges det frem hvorvidt elevene kommuniserte med andre i vurderingen.

Analyse av resultater

I tabellen under svarer 40% «4», og totalt 40% «3» eller «5», på om de kommuniserte med lærer eller medelever i vurderingsarbeidet. 14% svarer «2». I intervjuene får jeg også høre at en del har kommunisert med familie om prøvesvarene. Alle elevene hadde en vurderingssamtale med læreren, så på den måten kommuniserte de fleste elevene noe med ham. Det kan tenkes at elevene svarte sånn fordi spørsmålet også inkluderte medelever, eller at de ikke opplevde å få bidratt (snakket eller diskutert) i samtalen med læreren.

Tabell 20:

| <i>6b) Jeg kommuniserte (snakket, samarbeidet, diskuterte) med lærer eller medelever i vurderingsarbeidet.</i> | Ikke enig | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Svært enig |
|--|-----------|-------|--------|--------|--------|--------|------------|
| Svar fordelt på antall | | 2 | 7 | 9 | 20 | 11 | |
| Svar fordelt på prosent | | 4,1 % | 14,3 % | 18,4 % | 40,8 % | 22,4 % | |

I intervjuene blir elevene spurt om de kommuniserte direkte med lærer, medelever eller andre i forbedringsarbeidet. Ut fra måten de svarer på tar de ikke samarbeidet styrt av lærer i klassen, for eksempel i gjennomgangsoekten, i betraktning. I fellesgjennomgangen legger læreren opp til samarbeid og aktiv deltakelse. Læreren sier for eksempel eksplisitt at de i denne økten skal hjelpe hverandre med å komme frem til gode besvarelser.

Tre av elevene intervjuet, «Julie», «Mona» og «Vanja», forteller at de snakket eller samarbeidet med andre medelever. «Julie» sier at: *Når man snakker med folk om hva de har*

tatt med og hva deres syn på spørsmålet var, så vil man jo få forskjellige synspunkter, og det blir en mye fyldigere oppgave når man får innspill fra flere. «Mona» forteller at hun i tillegg til å spørre medelever snakket med foreldrene sine, som for eksempel hadde lært henne om aspekter ved politikk som konkurranseutsetting. «Silje» spurte ikke andre medelever om hjelp, men synes det hjalp å snakke med læreren, i tillegg til at hun fikk hjelp fra sin bror på trinnet over. Hun synes det å få veiledning for å komme i gang, og å snakke med folk underveis i arbeidet er nyttig.

«Frans» forteller at han ønsket hjelp av andre, men at han hang så pass langt etter og det var så mye som var gått gjennom på gjennomgangssøkten at det ikke var noen som «gadd» å hjelpe ham. «Henrik» forteller at han gjorde det meste av forbedringsarbeidet hjemme, men at han nok kunne fått hjelp fra andre dersom han hadde spurt.

5.2.7 Diskusjon av resultater og sammenhenger

Her diskuteres resultater og svar på forskningsspørsmål i lys av teori. Kapitteldelen er strukturert etter kjernebegrepene motivasjon (A) og læring (B), og underveis diskuteres begrepenes sammenheng med punktene *læringsmål og vurderingskriterier, tilbake- og fremovermeldinger, egenvurdering og kommunikasjon*. Sammenhengene tydeliggjøres i tillegg ved hjelp av krystabeller av kjernebegrep og hvert av punktene over, vedlagt i 8.6.

A) Elevenes opplevde motivasjon med formativ vurdering

Flertallet av elevene (24 av 49 respondenter) oppgir å ligge på faglig måloppnåelse «4» i spørreundersøkelsen. 16 elever oppgir å ligge på høyeste nivå, «5». 15 av de 16 respondentene har motivasjon på «3», «4» eller «5», hvorav seks av dem oppgir høyeste motivasjonsnivå (se 8.6.1, 1a*7b). Kun én av dem har svart «2» og ingen «1». Det kan tyde på at de elevene som sier de har høyest faglig nivå, er av de mest faglige motiverte, selv om det varierer noe på skalaen. De som oppgir måloppnåelse «4» har motivasjon spredt nokså jevnt over hele skalaen. Én elev oppgir de sprikende tallene «2» i måloppnåelse og «5» i motivasjon.

Elevenes opplevde motivasjon med den formative vurderingen, slik det fremkommer av resultatene ellers, er nokså delt. Tre av elevinformantene uttrykker tydelig motivasjon, én er delt, og to er mindre motiverte. Den ene av de mindre motiverte sier det er på grunn av at han

ikke så noen faktisk forbedring, og den andre begrunner den lave motivasjonen med at det skyldes for høye faglige krav – noe læreren også viser innsikt i.

Sammenheng mellom kjennskap til læringsmål og vurderingskriterier – og motivasjon

På spørsmål om elevenes kjennskap til lærings- og vurderingsmål (8.6.1, 1b*7b) svarer 22 elever «4». Av dem oppgir 19 en motivasjon på «3» eller høyere, og åtte av dem svarer «4». De ti som svarte «5» på at de *brakte* vurderingskriterier i forbedringsarbeidet, hadde alle en motivasjon på «3» eller høyere (8.6.1, 2b*7b). Det kan tyde på at det er en sammenheng mellom kjennskap til mål og opplevd motivasjon. Evnen til å bruke læringsstrategier (som kriteriebruk) for å oppnå faglige mål synes også å ha en sammenheng med motivasjon.

Elevenes evne til målorientering, det vil si evnen til selv å sette seg mål, har ifølge Throndsen et al. (2009) nettopp en sammenheng med motivasjon. I kasuset er læringsmålene utarbeidet av læreboken og vurderingskriteriene av læreren. Det kan tenkes at det gjør at elevene ikke føler eierskap til disse målene, og at motivasjonen synker, hvis de ikke også har satt seg egne faglige mål. Elevene som i intervjuene selv uttrykker at de har mål om å få en bestemt måloppnåelse i faget, virker mer faglig motiverte. Da vil de også ifølge Throndsen et al. (2009, s. 45) engasjere seg i aktiviteter som fører dem fremover i læringsprosessen, som det å ta i bruk vurderingskriteriene i arbeidet med å forbedre prøvene.

I kasuset får elevene vurderingskriterier delt inn i lav, middels og høy måloppnåelse. Måloppnåelsesinndelingen anses i vurderingslitteraturen for å være et summativt begrep som beskriver elevenes forventede læringsutbytte på et gitt tidspunkt (Engh, 2010, s. 47-48). For å bruke vurderingskriteriene mer formativt ble det i *Bedre vurderingspraksis*-prosjektet utviklet en praksis for å involvere elevene i større grad i utarbeidelsen av vurderingskriterier (2010, s. 48). Dale (i Engh, 2010, s. 48) foreslår at man ved en tredeling av kompetansenivåene heller bruker begrepene *enkel*, *grunnleggende* og *høy kompetanse*, fordi det i større grad vil tilfredsstillende kravet om målrelatert vurdering. «Middels» måloppnåelse refererer til noe gjennomsnittlig i en gruppe, og det kan tenkes å virke mer motiverende å jobbe mot å oppnå «grunnleggende kompetanse». Det å få vite at man har vist «enkel kompetanse» kan i tillegg tenkes å virke noe mer positivt enn å få «lav måloppnåelse». På den måten kan formuleringen av kriterieinndelingen ha en sammenheng med elevenes målorientering og motivasjon.

Sammenheng mellom tilbake- og fremovermeldinger – og motivasjon

17 av 49 elever opplever i høyest mulig grad («5») å ha fått tilbakemeldinger om kvaliteten på arbeidet sitt (8.6.1, 3b*7b). Av dem svarer én elev «1» og en annen «2» på motivasjon. De resterende 15 er motivert på ett av nivåene «3-5». Resultatene på spørsmålet om fremovermeldinger er helt likt – bortsett fra svaret til én respondent (8.6.1, 4b*7b). Svarene kan tyde på at elevene opplever det som motiverende å motta tilbakemeldinger som sier dem noe om kvaliteten på egen prestasjon.

I fellesgjennomgangen får elevene «samlet» forbedringsråd som går på fagkunnskaper og fagferdigheter. Når det gjelder tilbake- og fremovermeldingene gitt i de individuelle vurderingssamtalene, oppgir elevene at de hovedsakelig er generelle eller ferdighetsbaserte. De faglige kommentarene de får her dreier seg mest om å rette opp fagfeil. På intervjuene uttrykker elevene at det var mindre motiverende at de personlige tilbakemeldingene var generelle. Elevene trekker frem de konkrete tilbakemeldingene og rådene som «best». Likevel hadde fellesgjennomgangssøkten til hensikt å være mer faglig konkret. Flere elever syntes å være motivert for forbedringsarbeidet i denne økten.

I intervjuene trekker to av elevene frem at de først og fremst fikk tilbakemeldinger som var «negative». Det kan bety at de også i vurderingssamtalen fikk flest forbedringsråd, og at det de allerede mestret ikke ble kommentert. Læreren som en *betydningsfull annen* har noe å si for elevenes opplevelse av støtte fra læreren og dermed deres motivasjon (Thronsen et al., 2009). Det kan oppleves som lite motiverende når eleven ikke får positive og «personlige» tilbakemelding fra læreren. Det viser betydningen av å ha en støttende lærer, både emosjonelt og faglig. Som faglærer i samfunnsfag har man færre timer med elevene og får dermed mindre tid til å bli godt kjent med dem. I tillegg er klassene store. Disse aspektene kan påvirke motivasjonen negativt.

Sammenheng mellom egenvurdering og motivasjon

Flest, 18 av 49 elevene svarer «4» på opplevd involvering og deltakelse gjennom egenvurdering i vurderingsarbeidet (8.6.1, 5b*7b). Av disse oppgir flest (syv) motivasjon på «3». Av de 13 som har svart «5» på egenvurderingsspørsmålet, oppgir seks elever en motivasjon på «5», og fem elever «4». Det kan tyde på at de som føler seg mest involverte i vurderingsarbeidet også er de som i størst grad er motiverte for forbedringsarbeidet.

At elevene gjennomfører en egenvurdering gjør at de involveres i læringsprosessen, fordi de selv må finne ut hva som skal til for å skulle få en høyere måloppnåelse. Det øker deres evne til selvregulering og kan kanskje igjen bidra til økt motivasjonen for læringsarbeidet.

Elevene jeg intervjuet er likevel delt i synet på om egenvurderingen hjalp dem å forstå hvordan de lå an og hvordan de kunne forbedre seg. Noen svarer tydelig *ja*, andre *nei*. Måten læreren bruker egenvurderingen på kan fungere positivt for motivasjon, ved at elever som ikke har prestert så godt på prøven likevel kan få en positiv tilbakemelding på egenvurderingen. Det at noen elever ikke er så interesserte i å gjøre egenvurderinger kan ha å gjøre med at det, som læreren sier, oppleves «tryggere» å få vurderingen til læreren, som kan oppleves som den med «definisjonsmakt». Å trene elevene til å ta den mer aktive rollen, der eleven selv kan oppleve å mestre vurderingen av egne prestasjoner, kan tenkes å styrke elevens selvtillit og motivasjon for selvstendig arbeid (Solhaug, 2005).

Sammenheng mellom kommunikasjon og motivasjon

Lignende svarene på forrige punkt svarer flest (20) av elevene «4» på om de kommuniserte med andre i vurderingsarbeidet (8.6.1, 6b*7b). Åtte av disse svarer også «4» på motivasjon. Seks av de elleve som svarte «5» på kommunikasjon, svarer «5» på motivasjon. Spørreskjemaresultatene viser at det er en sammenheng mellom motivasjon og det å kommunisere med andre.

Det finnes flere kommunikasjonssituasjoner i vurderingsarbeidet i kasuset. I fellesgjennomgangene legges det til rette for kommunikasjon mellom elevene i form av samarbeidsoppgaver og felles diskusjoner av enkeltoppgaver der flere får mulighet til å delta aktivt. Ved å legge til rette for kommunikasjon, samhandling og samarbeid i læringsarbeidet blir elevene del av aktiviteter og med i det sosiale og kulturelle fellesskapet i klassen. På den måten bygges det i tillegg oppunder det sosiokulturelle perspektivet på læring, og elevene kan føle en tilknytning som også styrker motivasjonen deres (Manger, 2013).

En annen kommunikasjonssituasjon er den individuelle vurderingssamtalen med læreren. Denne situasjonen kan støtte elevenes behov for autonomi, kompetanse og tilknytning til andre. Dersom disse tre aspektene og behovene for tilknytning blir ivaretatt, i tråd med

selvbestemmelsesteori, kan det føre til at elever opplever en indre motivasjon der læringsarbeidet blir mer i tråd med deres interesser (Deci & Ryan, 1985, i Manger, 2013).

Syv elever svarer «2» på om de kommuniserte med andre i læringsarbeidet. Av dem oppgir seks å ha en motivasjon på «3» eller lavere. Dersom elevene i stor grad får oppgaver de må løse alene, stimulerer det ikke den proksimale utviklingssonen deres (Manger, 2013). Det at elevene i stor grad var overlatt til seg selv i selve forbedringsarbeidet etter at de hadde fått tilbakemeldinger, kan gjøre at forbedringsarbeidet for noen ikke var på et passende nivå.

Andre aspekter ved formativ vurdering som kan påvirke motivasjon

Én av elevene jeg intervjuet opplever det faglige nivået som for høyt. Ifølge Bråten og Turmann-Moe (1996) kan det motivere å arbeide innenfor sin proksimale læringszone, det vil si på *rett* nivå. Oppgaven skal da ikke være så lett at det blir kjedelig og ikke så vanskelig at man gir opp. I kasuset blir nivået tilpasset til elevene ved at de kan få støtte i samtale med lærer, og tilbakemeldinger basert på hvor de er i læringsprosessen (Thronsen et al., 2009, s. 26), noe som kan være viktig blant annet for den enkeltes motivasjon.

For de elevene som ikke så noen positiv utvikling i sin prestasjon kan det virke som deres mestringsforventninger, forventningene om å lykkes med den faglige prestasjonen, ikke ble innfridd (Bandura, 1997; Slemmen, 2009). Ifølge Graham og Weiner (1996, i Manger, 2013) øker mestringsforventningene når læreren setter kortsiktige mål, fordi det da blir lettere for elevene å vurdere fremgang. For elevene i kasuset virker det som målet i seg selv blir å forbedre prøvene. Da kan motivasjonen synke i det elevene ikke ser noen faktisk forbedring.

Motivasjonsformen *attribusjon*, altså opplevelsen av å ha kontroll over egen læring og utvikling, kan knyttes til elevenes indre eller ytre motivasjon (Thronsen et al., 2009). I kasuset får elevene mulighet til å forbedre prestasjonen sin, samtidig som det legges til rette for videre faglig fordypning, noe som gjør at elevene kan lære mer. At tallverdiene for motivasjon er lavere enn de på læringsutbytte, kan tyde på at elevene ikke motiveres av læringsarbeidet i seg selv, men heller er motivert av ytre faktorer som karakterer. Det er de to intervjuede guttene eksempler på. For at elevene skal oppleve indre motivasjon bør læringsstoffet oppleves relevant og ha en verdi i seg selv. Noen av elevene beskriver en sånn type indre motivasjon for arbeidet med faget.

Selv om læringen i seg selv er av betydning for noen av elevene som opplever sterk indre motivasjon, er den prestasjonsorienterte skolemodellen, som elevene møter fra ungdomsskole til universitet, i større grad rettet inn mot betydningen av karakterer. Selv om en lærer i et enkelt fag går bort fra å bruke karakterer underveis, forblir karakterer svært betydningsfulle for fortsettelsen i utdanningsløpet, og dermed for elevene. Sånn sett kan man si at utdanningssystemet i seg selv legger opp til at karakterer blir en sterk, ytre motivasjonsfaktor.

B) Elevenes opplevde læringsutbytte med formativ vurdering

De 16 elevene som oppga å ha høyest måloppnåelse, «5», i faget, fordeler seg på de øverste nivåene «3-5» på spørsmål om opplevd læringsutbytte (se 8.6.2, 1a*8b). Ni av dem oppgir «5» på læringsutbytte. Flest elever (24 av 49 respondenter) svarer at de har «4» i måloppnåelse. Ti av disse svarer «4» og syv «5» på spørsmålet om opplevd læringsutbytte.

Flertallet av elevene som ble intervjuet opplever å ha hatt et læringsutbytte av den formative vurderingen, fordi metoden gir dem mulighet til å lære av feilene sine, gir dem en ny sjanse, og de får satt seg mer inn i stoffet. To av elevene opplever i mindre grad å ha hatt et læringsutbytte. Flere elever synes de til en viss grad har utviklet sine *fagkunnskaper*, men de legger mer vekt på utviklingen av *fagferdigheter*, som drøfting og riktig bruk av kilder.

Læreren tror elevenes læringsutbytte henger sammen med deres arbeidsinnsats. Men ut fra det læreren forteller, trenger ikke det faglige nivået elevene hadde i begynnelsen av faget nødvendigvis å ha påvirket arbeidsinnsats og læringsutbytte. Arbeidsinnsatsen til elevene kan likevel tenkes å ha en sammenheng med deres motivasjon. Sammenhengen mellom elevenes motivasjon og læringsutbytte (se 8.6.3, 7b*8b*) viser at av de tolv elevene som svarer «5» på motivasjon, svarer ni at de hadde et læringsutbytte på «5», to på «4» og én på «2». 13 elever svarer «4» på motivasjon, og av dem svarer to «5», ti «4» og én «3». Seks elever svarer «3» på både læringsutbytte og motivasjon. 29 elever oppgir samme svar på opplevd motivasjon og læring. Med utgangspunkt i mitt materiale virker sammenhengen tydelig.

«Julie» opplever at det å jobbe lenger med prøvene gjør at man lærer mer fordi man går i *dybden* på fagstoffet. Dybdelæring, slik det presenteres i NOU-en «Fag – fordypning – forståelse», kan bidra til at elever gradvis, og over tid, utvikler sin forståelse av begreper og

sammenhenger i samfunnsfaget, i tillegg til at læringsutbyttet øker ved at de utvikler en mer helhetlig forståelse av faget (Pellegrino & Hilton, Sawyer, og National Research Council i Kunnskapsdepartementet, 2015b, s. 14). «Julie» påstår likevel at man kan føle seg litt ferdig med et tema når man faktisk har fullført en prøve. For noen faglig sterke elever, slik som «Julie» eller «Silje», kan noe av forbedringsarbeidet kanskje føles overflødig. Likevel rapporterer ingen av elevene som oppgir å ha høyest faglig nivå et læringsutbytte under «3» (se 8.6.2, 1a*8b). Da kan det være at heller forbedringen av *ferdigheter*, som drøfting, er det disse elevene opplever å ha lært av. I tillegg kan det at læreren bevisst la inn oppgaver på prøven om temaer de ikke hadde jobbet så mye med, som for eksempel konkurranseutsetting, ha bidratt til ytterligere læring av fagstoff, også for disse faglig sterke elevene.

Elevenes læringsutbytte med formativ vurdering kan kobles til Udirs prinsipper for god undervisningsvurdering, i tillegg til punktet kommunikasjon. Det sistnevnte er sentralt i det sosialkonstruktivistiske læringssynet, der også dialog, samhandling og deltakelse inngår (Black & Wiliam, 1998ab, 2009). Kunnskap ses da som noe som konstrueres i fellesskap.

Sammenheng mellom læringsmål og vurderingskriterier – og læringsutbytte

22 elever svarer «4» på om de kjenner læringsmål og vurderingskriterier (8.6.2, 1b*8b). 20 av dem svarer, nokså jevnt fordelt, «3-5» på spørsmålet om læringsutbytte. Av de tolv elevene som svarer «5» på læringsmål og kriterier, svarer elleve av dem «4» eller «5» på læringsutbytte. Flest elever (18) svarer «4» på om de *brukte* vurderingskriterier i forbedringsarbeidet (8.6.2, 2b*8b). Av dem er det 13 som svarer «4» eller «5» på læringsutbytte. Det kan tyde på at kjennskap til mål, og evne til å bruke kriterier, kan ha en sammenheng med læringsutbytte. Det kan igjen knyttes til påstanden om at å ha en målorientering motiverer til faglig arbeid, og at det igjen vil kunne gi et økt læringsutbytte.

Elevene i kasuset blir presentert for læringsmål, og vurderingskriterier. Ifølge Rognaldsen (2010) er det at elevene får presise kjennetegn på måloppnåelse av stor betydning for deres læringsutbytte. At elevene vet hva de skal lære, gjør at de kan bruke læringsstrategier for å bidra til å nå målene de eventuelt har satt seg. Via presise kjennetegn på måloppnåelse og høvelige læringsstrategier, vil elevene få bedre muligheter til å arbeide i sitt eget tempo og til å konstruere ny kunnskap basert på det hver enkelt av dem har med seg av kunnskaper og ferdigheter når de møter nytt lærestoff (Rognaldsen, 2010, s. 108). Det kan i tillegg bidra til

at elevene utvikle evner til å drive selvregulert læring (Dobson, Eggen og Smith, 2009). På den måten kan elevene bli autonome, og evne å styre sitt eget læringsarbeid.

Sammenheng mellom tilbake- og fremovermeldinger – og læringsutbytte

Flest elever (17) svarer «5» på om de fikk tilbakemeldinger på kvaliteten på prøvene sine (8.6.2, 3b*8b). 16 av disse oppgir et læringsutbytte på «4» eller «5», og én på «3». På spørsmålet om de fikk forbedringsråd svarer 19 «4», hvorav 15 av dem opplever å ha et læringsutbytte på «4» eller «5» (8.6.2, 4b*8b). Av de 16 som svarer «5» på spørsmålet om de fikk forbedringsråd opplever tolv å ha hatt et læringsutbytte på «4» eller «5», mens tre svarer «3» og én svarer «2». Dette kan tyde på at det er en sammenheng mellom læringsutbytte og det å få tilbake- og fremovermeldinger.

Elevene jeg intervjuet synes å ha hatt mest læringsutbytte av de konkrete faglige tilbakemeldingene og rådene som det er enkelt å rette seg etter. Det får de på fellesgjennomgangen, men i mindre grad i den individuelle vurderingssamtalen. Det er ikke sikkert alle elevene så potensialet i notere seg fagstoff fra gjennomgangsøkten. Det er heller ikke sikkert at de reflekterte over at det som ble gjennomgått og jobbet med i denne økten var en del av læringen. En del elever jobbet likevel godt i disse øktene, som hadde et høyt læringstrykk, og øktene kan ha bidratt til å styrke elevenes faglige forståelse.

Siden gjennomgangsøkten foregikk som en normal undervisningstime kan det ha vært vanskelig å tilegne seg stoffet som ble gjennomgått uten opparbeidede læringsstrategier, for eksempel ved å ta notater i timen. Det samme gjaldt den muntlige, individuelle samtalen, der elevene måtte huske det som ble sagt dersom de ikke selv noterte seg ting på egen prøve. En elev uttrykker at dette gjorde det vanskelig å huske alle tilbake- og fremovermeldingene. Elevenes læringsstrategier kan sann sett ha hatt en innvirkning på deres læringsutbytte.

En forutsetning for at elevene i det hele tatt skal kunne lære noe, er at læringsarbeidet foregår innenfor deres proksimale læringszone og at elevene utfordres faglig på egnet nivå (Vygotskij, 2001). Det faglige arbeidet i kasuset har et nokså høyt nivå, som gjør at noen elever opplever forventningene som svært høye. Men læreren i kasuset gir også elevene individuelle, i tillegg til felles, tilbakemeldinger. Den formative vurderingen gir på den måten mulighet til at elevene får en tilpasset respons (Engh, 2010, s. 38; Throndsen et al., 2009, s.

26). Egenvurderingen gjør dessuten at elevene selv får styre hva de skal jobbe videre med i faget og i hvilken grad de skal arbeide for å komme til et høyere nivå, ut fra de målene de selv har satt seg.

Sammenheng mellom egenvurdering og læringsutbytte

På spørsmål om involvering og deltakelse i vurderingen ved egenvurdering, svarer flest (18) elever «4» (8.6.2, 5b*8b). Av dem svarer åtte elever «5» på spørsmålet om læringsutbytte, seks svarer «4» og fire «3». Tolv elever svarer «3», og tretten svarer «5», på involvering ved egenvurdering. Av de 13 svarer ti å ha hatt et læringsutbytte på «4» eller «5». Av de tolv elevene som svarer «3» på involvering ved egenvurdering, opplever seks å ha et læringsutbytte på «4». Hattie (2009, s. 22) hevder egenvurdering har størst effekt på elevenes læring. Ut fra resultatene i min studie synes denne sammenhengen å være moderat sterk.

I intervjuene uttrykte elevene seg delt på om de opplevde at egenvurderingen hjalp dem å se hvordan de lå an og hvordan de kunne forbedre seg. Noen synes det hjalp, og én sier at egenvurderingen fikk henne til selv å innse hva hun måtte gjøre videre. Egenvurdering kan bidra til å utvikle elevenes evne til selvregulering og autonomi og bidra til å gi elevene viktige læringsstrategier, i tråd med prinsipper innenfor kognitiv læringsteori (Dobson, Eggen & Smith, 2009).

Sammenheng mellom kommunikasjon og læringsutbytte

Flest elever, 20, svarer «4» på om de kommuniserte med andre (8.6.2, 6b*8b). Av dem svarer 18 å ha hatt et læringsutbytte på «3» eller høyere. Av de elleve elevene som svarer «5» på spørsmål om kommunikasjon, har ti hatt et læringsutbytte på «4» eller «5». Studienes resultater tyder på at det er en sammenheng mellom kommunikasjon med andre og læring.

Elevsamarbeid kan bidra til læring i fellesskap med andre og gjennom dialog (Dysthe, 1999a; Engh, 2010; Hattie, 2009). I kasuset får elevene samarbeide om oppgaver i gjennomgangsoøkten. Læreren legger også opp til at de skal «hjelp hverandre» i forbedringsarbeidet, og oppfordrer til, heller ennå legge restriksjoner på, kommunikasjon elevene imellom.

I vurderingssamtalen mellom elev og lærer, kan det oppstå en dialog, som kan bidra til å øke læringsutbyttet til eleven. Det er avgjørende at ikke det kun er lærer som formidler

informasjon til eleven i denne samtalen. Det at læreren tar utgangspunkt i elevenes egenvurdering i denne samtalen, gjør elevene i kasuset til aktive bidragsytere, slik at dialog kan oppstå. Dialoger i klasserommet bidrar til å skape kognitive konflikter hos elevene, som kan gjøre dem i stand til å kunne reflektere over egen læring og igangsette tiltak nettopp for at de skal kunne lære mer (Black & Wiliam, 2009). Metakognisjon og selvregulering gjør i tillegg ubevisste tankeprosesser eksplisitte og tilgjengelige for fremtidig bruk (Black & Wiliam, 2009). På denne måten lærer elevene ferdigheter for senere samfunnsdeltakelse.

5.3 Vurderingens samfunnsfaglige måloppnåelse

I denne delen følger en diskusjon om andre del av hovedproblemstillingen, konkretisert i forskningsspørsmål 3, om hvordan den formative vurderingen i kasuset bidrar til å nå overordnede formål med samfunnsfaget. Her vil jeg trekke inn resultatene fra 5.1 og 5.2 og se dem opp mot teoretiske perspektiver på skolen og samfunnsfagets formål og mandat. Kapitteldelen er delt inn etter de tre perspektivene på formålene med (skolen og) samfunnsfaget, som vist via Biesta (2009), Børhaug (2005) og Stray (2014) i kapittel 2. Sånn får jeg besvart forskningsspørsmålet ut fra en teoretisk forankret inndeling.

5.3.1 Tilegnelse av kunnskaper og ferdigheter

Først vil jeg diskutere om den formative vurderingen bidrar til å *kvalifisere* elevene til samfunnsliv gjennom tilegnelse av kunnskaper og ferdigheter, i tråd med *nytteperspektivet* på samfunnsfaget (Biesta, 2009; Børhaug, 2005). Nytteperspektivet dreier seg om at elever lærer *om* demokrati og samfunnsliv, og tilegner seg relevante kunnskaper og ferdigheter for samfunnsdeltakelse (Stray, 2014; Fjeldstad og Mikkelsen, 2009).

Den formative vurderingen og det faglige nivået i kasuset legges tett opp mot de samfunnsfaglige kompetansemålene. Det fremkommer av ambisjonene læreren uttrykker med vurderingen, i tillegg til analysen gjort av læringsmål, vurderingskriterier og prøvespørsmål. Læreren gir uttrykk for at han ønsker å bruke den formative vurderingen til å utvikle ferdighetene som kompetansemålene bokstavelig legger opp til gjennom bruk av verb som «drøft» og «diskutér». Et eksempel hentet fra den nevnte analysen er der hvor kompetansemålet «diskutere hovedprinsippa for den norske velferdsstaten og dei utfordringane han står overfor» (Kunnskapsdepartementet, 2013) operasjonaliseres til et prøvespørsmål om å «drøfte konkurranseutsetting». Læreren vektlegger da drøfting, og et

omstridt trekk ved velferdsstaten, som kan fordypes og forbedres gjennom den formative vurderingen.

Ulike aspekter ved og metoder innen formativ vurdering bidrar til læring av fagkunnskaper og fagferdigheter. Flere elever i kasuset uttrykker for eksempel at de opplever å lære av å gå mer i dybden på faget. Dybdelæring i flere temaer kan også bidra til at de får en mer *helhetlig* forståelse av kunnskaps- og ferdighetskravene i faget. En av metodene som bidrar til dybdelæring er det prosessorienterte skrivearbeidet, hvor flere av elever opplever å ha utviklet ferdigheter som redegjørelse av aspekter ved mer eller mindre komplekse temaer, analyse, drøfting og kritisk vurdering, i tråd med ulike nivåer på RAV-typologien.

5.3.2 Sosialisering og styring

Styringsperspektivet på samfunnsfaget og skolen dreier seg om sosialiseringen av elevene og deres tilegnelse av bestemte verdier og holdninger for å bli samfunnsborgere (Biesta, 2009; Børhaug, 2005). Ifølge Stray (2014) skal elevene tilegne seg holdninger og verdier *for* å bli demokratiske medborgere. Her vurderes derfor i hvilken grad elevene i kasuset utvikler demokratiske holdninger og verdier ved hjelp av den formative vurderingen.

Formålsdelen i læreplanen for samfunnsfagfaget viser at det er et mål å få oppslutning om demokratiske verdier (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 1). Det kan realiseres gjennom læring av demokratiske prinsipper, verdier og medborgerskap (som utdypes i neste delkapittel) og gjennom å lære om viktige sider ved samfunnslivet. I kasuset bidrar den formative vurderingen nettopp til å utvikle elevenes kunnskaper og ferdigheter om aspekter ved samfunnslivet, hvor verdier og holdninger indirekte inngår. At elevene møter holdninger og verdier gjennom noe konkret, som samarbeid, dialog, inkludering og deltakelse, kan også bidra til internalisering, og sosialisering.

Formative vurderingen kan bidra til å sosialisere elevene inn i rollen som selvstendig tenkende individer. Det bidrar til å styrke argumentet om en skolestyrt sosialisering, fordi sosialiseringen innebærer at elevene samtidig tilegner seg ferdigheter som det å reflektere over sin egen rolle og utvikling. I en studie gjort av OECD (2005, s. 2) kommer det frem at elever i større grad lærer å bli en del av samfunnet ved at de aktivt bygger forståelse rundt

nye konsepter, fremfor passivt å absorbere ny informasjon. Sosialiseringen innebærer da at elevene aktivt tar stilling til om de faktisk skal slutte opp om gitte holdninger og verdier.

5.3.3 Dannelse, subjektivering og medborgerskap

Ser man på samfunnsfaget ut fra et dannelsesperspektiv er et sentralt mål at elevene skal subjektiveres, det vil si at de skal utvikle seg til å bli selvstendig reflekterende individer og medborgere (Biesta, 2009; Børhaug, 2005). Elevenes dannelse handler om utviklingen av deres evne til selvregulering og refleksjon, i tillegg til at de rustes for å mestre deltakelsen i samfunnslivet. Å nå målene om dannelse innebærer at elevene trener på, og lærer *gjennom*, demokratisk deltakelse, hvor at involvering, deltakelse, kommunikasjon inngår. I dette delkapitlet vil det diskuteres i hvilken grad disse prinsippene er til stede i kasuset og hvordan de bidrar til elevenes dannelse, subjektivering og utvikling av medborgerskap.

Elevenes involvering og deltakelse i vurderingsarbeidet

Udirs fjerde prinsipp for god undervisningsvurdering (Kunnskapsdepartementet, 2015a) handler om elevenes involvering i læringsarbeidet gjennom, blant annet gjennom egenvurdering. Her finner man en direkte kobling mellom generelle undervisningsformål og mål som samfunnsfaget har som oppgave å realisere. Under vil jeg vurdere hvorvidt det ble lagt til rette for nettopp elevinvolvering og deltakelse i vurderingsarbeidet i kasuset.

Elevene involveres aller først ved at de får muligheten til å stemme over hvorvidt de som klasse ønsker å drive med vurderingmetoden. Her får de konkret trening i demokratisk deltakelse gjennom et direkte demokratisk valg. At dette blir gjort ved håndsopprekning i plenum, etter at læreren har forsøkt å overbevise elevene om at vurderingsformen er egnet, kan ha bidratt til å undergrave det frie valget i noen grad. Likevel får elevene relevant «demokratisk trening». Deltakelse som ferdighet er ifølge Fjeldstad (2009, s. 254) noe som nettopp må øves på.

Elevene får presentert læringsmål for undervisningen og vurderingskriterier på prøven. Målene utarbeides og fastsettes uten en involvering av elevene i utarbeidelsen av dem. Målene og kriteriene er likevel utformet fra allerede foreliggende kompetansemål, i tråd med Udirs første prinsipp for god undervisningsvurdering om at elevene skal forstå hva de skal lære og hva som er forventet av dem (Kunnskapsdepartementet, 2015a). Elevene kunne imidlertid

ha blitt inkludert i utarbeidelsen av kriterier. Det kunne ha gitt dem et større eierskap til målene, slik at disse målene kunne bli til individuelle, faglige mål elevene kunne arbeide mot. Gevinsten av slik elevinvolvering kan være at elevene øker sitt faglige læringsutbytte, samtidig som de får relevant kunnskap for fremtiden om å sette seg mål de arbeider mot å nå.

I den formative vurderingen involveres elevene i vurderingsarbeidet ved blant annet å gjennomføre egenvurderinger. Elevene i kasuset mottar ikke kun en «dom» fra læreren, men får mulighet til selv å uttrykke hvordan de vurderer sin egen prestasjon. Elevene får tilbakemeldinger på i hvilken grad de mestrer denne egenvurderingen. Dette gjør elevene gradvis mer autonome i sitt læringsarbeid, og etter hvert som elevene får færre justeringer og blir mer selvstendige og kyndige til å vurdere eget arbeid, kan man se på det som et «stillas» som gradvis fjernes (Hopfenbech, 2014, s. 146; NOU, 2014:7, s. 36). At de selv gjør seg mer og mer uavhengig av andre og lærer seg strategier for læring, utvikling og for deltakelse i demokratisk samfunnsliv er relevant lærdom. Slike kunnskaper og strategier er relevante. En elev, «Silje», opplever at egenvurderingen hjelper henne å oppdage hva hun må gjøre for å forbedre seg. Sånn kan egenvurderingen bidra til å legge et grunnlag for «livslang læring» hos elever, ved at de lærer seg å se hva de mestrer og hva de må gjøre for å utvikle seg.

I kasuset erstatter aktiviteter som egenvurdering, der elevene er aktivt medvirkende, mer passive læringsaktiviteter, som det å kun motta skriftlige tilbakemeldinger fra læreren (Solhaug, 2005, s. 225). Det bidrar til å styrke lærings- og vurderingsaktivitetenes funksjon som dannende. At elevene i kasuset først vurderer seg selv gjør at rollene i klasserommet snus om på, ved at elevene får en aktiv og definerende subjektrolle som kan gi dem en mulighet til å definere læringsarbeidet (2005, s. 229). Flere elever uttrykker at de gjerne skulle ha fått lærertilbakemeldingen med en gang. Å arbeide aktivt med en subjektivering kan være uvant for elever som har vært vant til passivt å motta informasjon fra lærere. Derfor er dette noe som må trenes opp gradvis.

Kommunikasjon og samhandling i vurderingsarbeidet

Her diskuterer jeg i hvilken grad den formative vurderingen legger til rette for samhandling og kommunikasjon, som grunnlag for subjektivering, danning og medborgerskap.

I vurderingssamtalene brukes egenvurderingen til å skape en dialog mellom elev og lærer om elevens prestasjon. Tilbakemeldingene blir dialogiske ved at elevene gjøres til aktive deltakere (Viddal, 2007), og vurderingsdialogen kjennetegnes dermed av å være en toveissituasjon (Tobiassen, 1999). Måten læreren har lagt opp det å gi tilbake- og fremovermeldinger i disse samtalene bidrar altså til at læring skjer gjennom kommunikasjon, samhandling og dialog (Dobson, Eggen & Smith, 2009, s. 15; Hopfenbeck, 2014, s. 96-97; Smith, 2009, s. 24). I vurderingssamtalene trenes elevene på en *kommunikativ rasjonalitet* (Habermas i Eriksen, 1995, s. 22), som handler om at sosiale aktører (elevene) må begrunne valg og forsvare handlinger mot «kritikk» fra andre aktører (læreren). Man kan si at den formative vurderingen trener opp elevenes evner til å kommunisere om egne prestasjoner og at elevene samtidig trenes på å tenke kritisk og reflektere selvstendig.

Elevene får i tillegg tilbakemeldinger gjennom fellesgjennomgangen av prøvene. Her åpnes det for dialog, kommunikasjon og samarbeid. Elevene gis for eksempel samarbeidsoppgaver som utgangspunkt for en plenumsdiskusjon av en av drøftingsoppgavene. Her konstrueres en forståelse av fagstoffet i fellesskap, og læring skjer ved at problemløsning gjøres i et læringsfellesskap der kunnskap utvikles i samarbeid med andre (Hopfenbeck, 2014, s. 96-97). Samarbeidsoppgavene bidrar til elevinvolvering gjennom aktiv deltakelse, kommunikasjon og dialog. Solhaug (2005, s. 235) mener at nettopp dialog og samhandling er en forutsetning for dannelse.

Ellers oppfordrer læreren elevene direkte til å kommunisere underveis i forbedringsarbeidet med prøvene. Hvorvidt elevene faktisk gjør det varierer ut fra det som kommer frem i intervjuene, men de som oppgir å kommunisere mest med andre oppgir også å ha hatt et læringsutbytte (8.6.2, 6b*8b). Det kan tyde på at det i kasuset er skapt en klasseromskultur der åpenhet og kommunikasjon står sentralt, som gjør at det kan bidra til elevenes læring. Det er i tråd med Youngs (i Enslin, Pendlebury og Tjiattas, 2001, s. 129) begrep *kommunikativt demokrati*, som inkluderer en bredere forståelse av demokratisk medborgerskap, der målet er å utvikle en kommunikativ skolekultur der det er åpent for å uttrykke seg og at ulike meninger lyttes til. Likevel oppgir ni elever at de ikke kommuniserte med andre i vurderingsarbeidet, og én av elevene jeg intervjuet følte at han ikke kunne spørre de andre elevene om hjelp. At klasseromskulturen skal være åpen må innebære at de fleste elevene opplever den som nettopp det.

Andre vurderingsaspekter som bidrar til dannelse, subjektivering og medborgerskap

At elevene lærer seg samfunnsfaglige ferdigheter kan knyttes til læring både *om, for* og *gjennom* demokratisk deltakelse – ved at elevene tilegner seg relevante samfunnskunnskaper og -ferdigheter, opparbeider seg holdninger og verdier, og trener på den demokratiske deltakelsen. Det at man utvikler ferdigheter/evner til diskusjon, faglig analyse, og deltakelse, har ifølge Børhaug (2005, s. 176) en sammenheng med samfunnsfaglig dannelse.

Læreren i kasuset uttrykker at han ønsker å gi elevene prøver som er mer virkelighetsnære, ved at de skal bruke hjelpemidler og kilder underveis. Også det at de får jobbe formativt med prøvene hjemme, gjør arbeidssituasjonen mer «normal». Børhaug (2005, s. 174-175) hevder at det at faget nærmer seg elevenes virkelighet er betydningsfullt for deltakelse og dannelse.

At den formative vurderingen i mindre grad legger vekt på en (karakter)vurdering av selve prestasjonen, men heller fremhever prosess, utvikling og læring, kan bidra til å minke et press på elevene som kan gjøre dem mentalt sterkere og mer rustet for samfunnslivet. Også egenvurderingen kan tenkes å bidra positivt når det gjelder å ruste elevene mentalt for samfunnslivet. Den styrker elevenes innsikt i egne prestasjoner, og kan redusere betydningen av andres vurderinger. Lærerens justering av vurderingen vil selvfølgelig være sentral, men etter hvert som elevene blir sikrere på sin egen vurdering av seg selv kan deres selvtillit og tro på egen vurdering av seg selv og egne prestasjoner styrkes.

6 Konklusjon

Oppgavens hovedproblemstilling, om elevene i kasuset opplever å motiveres og lærer av formative vurderingsmetoder, har blitt belyst med besvarelsen av tre forskningsspørsmål, og diskutert i kapittel 5. Her vil jeg oppsummere og trekke noen konklusjoner knyttet til forskningsspørsmålene og mer overordnet på hovedproblemstillingen.

Læreren i kasuset benytter formativ vurdering i to samfunnsfagsklasser på Vg1. De leverer drøftende prøver i flere omganger og driver dermed med prosessorientert skriving med mappevurdering. Elevene får ikke karakterer underveis, men de får en gulv- og takkarakter etter at arbeidene som skal inn i mappen er levert. Ved hjelp av en avsluttende vurderingssituasjon plasseres de på karakterskalaen. Elevene får mål og kriterier for hva som skal læres, de får tilbake- og fremovermeldinger i plenum og i individuelle vurderingssamtaler, og elevene gjør egenvurderinger. Dette er i tråd med Udirs fire prinsipper for god underveisvurdering (Kunnskapsdepartementet, 2015a). I tillegg inngår flere kommunikative situasjoner i vurderingen, som for eksempel der elevene får mulighet til å samarbeide og delta i dialoger.

Av resultatene fra observasjon, spørreskjema, og intervjuer fremgår det at elevene i de to Vg1-klassene kun i noen grad opplever å bli motivert av den formative vurderingsmetoden. Det vil si at noen elever motiveres svært mye av metodikken, andre mindre. Det kan tyde på at det er en sammenheng mellom motivasjon og kjennskap til mål, og evnen til å bruke for eksempel vurderingskriterier til å oppnå mål. Når det gjelder tilbake- og fremovermeldingene elevene får fra læreren, tyder resultatene på at elevene motiveres mer når de får konkrete faglige råd, og også positive tilbakemeldinger på hva de allerede mestrer. Selv om elevene får konkrete faglige tilbakemeldinger i en fellesgjennomgang av prøven, opplever flere elevinformanter at forbedringsrådene de får på de individuelle samtalene i større grad er generelle enn spesifikke for kunnskaper og ferdigheter i faget, og at rådene går mer på feil enn det elevene mestrer. Elevinvolvering, for eksempel i form av egenvurdering, og det å kommunisere med andre i læringsarbeidet, synes også å fungere motiverende. Det er altså en del aspekter som synes å måtte oppfylles for at elevenes skal oppleve motivasjon. Andre aspekter ved vurderingen som kan fungere motiverende er at det faglige nivået er innenfor elevens læringssoner, at elevenes mestringsforventninger innfris (for eksempel ved at målene de setter seg er realistiske), og at eleven opplever en indre, fremfor ytre motivasjon for å lære.

Flesteparten av elevene som har besvart spørreundersøkelsen, og de som har besvart intervju spørsmål, opplever å ha hatt et læringsutbytte av å drive med formativ vurdering i samfunnsfag. Ved at de jobber med lærestoffet over tid og at vurderingssituasjonene gjøres til læringssituasjoner, får de gått mer i dybden og opparbeidet seg *fagkunnskaper*. For en del elever kan det samtidig gi en større forståelse av det faglige innholdet, ved at de både får en dypere innsikt i temaer og mer helhetlig forståelse av faget. For noen elever ligger det faglige nivået allerede for høyt, og de høye forventningene gjør at noen «faller av» og ikke får noe faglig utbytte. For noen faglig sterke elever, som i utgangspunktet forsto det faglige innholdet, er læringsutbyttet på dette området nødvendigvis ikke så stort, selv om prøvene kan introdusere noe nytt fagstoff. De intervjuede elevene opplever i ganske stor grad å ha utviklet faglige *ferdigheter* ved hjelp av den formative vurderingen. Drøfting, kildebruk, kritisk vurdering og strukturering av fagtekster er blant ferdighetene elevene synes de får utviklet ved at de i større grad får trent på dem gjennom denne vurderingsmetodikken. Resultatene herfra tyder på at det å kjenne til mål og evne å bruke vurderingskriterier kan ha en sammenheng med læringsutbytte. Når det gjelder tilbake- og fremovermeldinger virker det som at det er de konkrete, faglige tilbakemeldingene som bidrar til læring. Egenvurdering virker i dette tilfellet i noen grad å ha en sammenheng med læring, mens det å kommunisere med andre kan bidra til et økt læringsutbytte.

Den formative vurderingen bidrar på ulike måter til å nå overordnede mål for samfunnsfaget og skolen. Elevene kvalifiserer seg til samfunnslivet ved å tilegne seg relevante kunnskaper og ferdigheter for samfunnsdeltakelse gjennom vurderingen i faget. I tillegg møter de på ulike måter verdier og holdninger som de kan komme til å tilegne seg underveis, som en del av deres sosialisering. Elevene får også delta i vurderingen ved å velge måten de skal vurderes på, og ved at de involveres ved hjelp av egenvurdering, samarbeidsoppgaver og dialog. Egenvurderingen lærer elevene å vurdere seg selv og egne prestasjoner og kan bidra til at de utvikler læringsstrategier, evner til metakognisjon og selvregulert læring. Det er egenskaper som vil være sentrale for elevenes dannelse og deltakelse i samfunnslivet som medborgere. For utvikling av medborgerskap og for læring generelt står samhandling og kommunikasjon sentralt. I kasuset får elevene på ulike måter være aktive – samarbeide og kommunisere – i vurderingsarbeidet. På den måten kan det skapes et mer åpent miljø med en kommunikativ kultur for læring.

6.1 Implikasjoner for praksis og videre forskning

Funn fra denne studien viser hvordan man kan benytte formative vurderingsmetoder for å bidra til å øke elevenes motivasjon, samfunnsfaglige læringsutbytte og utvikling til medborgere. Funnene viser samtidig hvilken utfordring det er å motivere elevene med et faglig arbeid som krever intensiv fordypning over tid. Utfordringer med hensyn til lærerens bruk av tid i vurderingsarbeidet kan antydes. Læreren i kasuset sier han må gå på bekostning av elevenes ønsker når det gjelder å gi utfyllende tilbakemeldinger på prøvene, fordi vurderingsformen allerede er så tidkrevende. At det i så liten grad foreligger eksempler på fremgangsmåter der man kan drive formativ vurdering innenfor rimelige tidsrammer, kan gjøre at mange lærere «skremmes» fra å implementere en vurdering som for eksempel innebærer å vurdere samme prøve flere ganger, eller igangsetter en vurderingspraksis med «mangler». Derfor vil det å drive mer forskning på fagspesifikk formativ vurdering, og konkrete måter å drive undervisvurdering i fag på, ha en viktig hensikt. Å deretter implementere det i læreplaner, koblet opp mot progresjonen som etter fagfornyelsen skal utdype kompetansemålene, vil i større grad kunne legge til rette for at lærere endrer sin nåværende vurderingspraksis.

Prinsippene som ligger til grunn for den formative vurderingen, kan tenkes å bidra til å skape en likere vurderingspraksis. Prosjektet *Bedre vurderingspraksis* (Thronsen et al., 2009) tok sikte på å utvikle en mer faglig relevant og rettferdig vurdering, ved hjelp av nasjonale kjennetegn på måloppnåelse. Slike kjennetegn er etter prosjektet under ytterligere utvikling i forbindelse med fagfornyelsen. Med endringene her kommer man forhåpentligvis nærmere en felles vurderingspraksis for samfunnsfaglærere. De planlagte kjennetegnene på måloppnåelse skal utarbeides i alle fag, men kun på trinn med sluttvurdering. Sånn sett virker det som kjennetegnene vil forbindes mer med summativ enn formativ vurdering. For at faglærere skal kunne drive undervisvurdering av kunnskaper og ferdigheter fra kompetansemålene, bør det kanskje også her utvikles noen nasjonale kjennetegn som kan bidra til å forenkle utviklingen av flere formative vurderingspraksiser.

7 Litteraturliste

- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Biesta, G. J. J. (2009). Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 33-46.
- Black, P. (1999). Assessment, Learning Theories and Testing Systems. I Murphy, P. (Red.) *Learners, Learning and Assessment*. London: The Open University.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998a). Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment. *The Phi Delta Kappan*, 80(2), 139-144, 146-148.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998b). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74.
- Black, P. & Wiliam, D. (2006). Assessment FOR learning in the classroom. I Gardner, J. (Red.) *Assessment and learning*. London: Sage.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability (formerly: Journal of Personnel Evaluation in Education)*, 21(1), 5.
- Bloom, B. & Krathwohl, D. R. (1956). Taxonomy of educational objectives. The classification of educational goals, by a committee of college and university examiners. Handbook 1: *Cognitive domain*. Longmans, New York.
- Brevik, L., & Blikstad-Balas, M. (2014). Blir dette vurdert lærer? Om vurdering for læring i klasserommet. I Elstad, E. & Helstad, K. (Red.): *Profesjonsutvikling i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Brinkmann, S. & Tanggard, L. (Red.) (2010). *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bråten, I. og Turmann-Moe A. C. (1996). Den nærmeste utviklingssonen som utgangspunkt for pedagogisk praksis. I Bråten, I. (Red.) *Vygotsky i pedagogikken*. Oslo?: Cappelen Akademisk Forlag.
- Butler, R (1998). Enhancing and Undermining Intrinsic Motivation: The Effects of Task-Involving and Ego-Involving Evaluation on Interest and Performance. *Br. J. educ. Psychol.*, 58, 1-14.
- Børhaug, K. (2005). Hvorfor samfunnskunnskap? I Børhaug, K., Fenner, A. B., & Aase, L.

- (Red.) *Fagenes begrunnelser: Skolens fag og arbeidsmåter i et dannelsingsperspektiv*.
Bergen: Fagbokforlaget.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education* (7. utg.). New York: Routledge.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches* (4. utg.). Los Angeles: SAGE.
- Dobson, S., Eggen, A. B. & Smith, K. (Red.) (2009). *Vurdering, prinsipper og praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Dobson, S. & Engh, R. (Red.) (2010). *Vurdering for læring i fag*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Dunn, K. C., & Neumann, I. B. (2016). *Undertaking discourse analysis for social research*. University of Michigan Press.
- Durkheim, E. (1956). Education: Its Nature and its Role. *Education and Sociology*, 61-90. New York: The Free Press.
- Dysthe, O. (1999a). Mappevurdering som læringsform og sammenhengen med kunnskaps- og læringssyn. I Fuglestad, O. L., Lillejord, S. & Tobiassen, J. (Red.) *Reformperspektiv på skole- og elevvurdering*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Dysthe, O. (1999b). *Ord på nye spor. Innføring i prosessorientert skrivepedagogikk* (2. utg.). Oslo: Samlaget.
- Dysthe, O. (2007). Mappevurdering som opplæringsform. I. Tveit, S. (Red.) *Elevvurdering i skolen. Grunnlag for kulturendring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hattie, J. A. (2009). *Visible learning: A synthesis of 800+ meta-analyses on achievement*. Abingdon: Routledge.
- Hattie, J. A. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational research*, 77(1), 81-112.
- Hopfenbeck, T. N. (2014). *Strategier for læring. Om selvregulering, vurdering og god undervisning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Engh, R. (2010). Vurdering for læring. Hva og hvorfor? I Dobson, S. & Engh, R. (Red.) *Vurdering for læring i fag*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Enslin, P., Pendlebury, S., & Tjiattas, M. (2001). Deliberative democracy, diversity and the challenges of citizenship education. *Journal of Philosophy of education*, 115-130.
- Eriksen, H. (2017). Elevers oppfatning av lærers tilbakemeldingspraksis: om sammenheng

- mellom graden av VfL-praksis og elevenes opplevde nytte av lærerens skriftlige tilbakemeldinger i skriftlig norsk. *Nordic Journal of Literacy Research*, 3: 1–20.
- Eriksen, O. D. (1995). *Deliberativ politikk: Demokrati i teori og praksis*. Oslo: Tano Aschehough.
- Flyvbjerg, B. (2006). Five Misunderstandings About Case-Study Research. *Qualitative Inquiry*, 12: 219-245.
- Fjeldstad, D. (2009). Samfunnskunnskap som samtidskunnskap – og litt til. I Mikkelsen, R., & Fladmoe, H. (Red.). *Lektor-adjunkt-lærer: artikler for studiet i praktisk-pedagogisk utdanning* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Fjeldstad, D. & Mikkelsen, R. (2008). Samfunnsfaglig dannelse som demokratiforberedelse – konvensjon og kritikk. I Arneberg, P. & Briseid, L. G. (Red.) *Fag og danning – mellom individ og fellesskap*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fjørtoft, H. (2010). *Vurdering og læring i norsk skriftlig. Mot en kriteriebasert skrivepedagogikk*. I Dobson, S. & Engh, R. (Red.) (2010). *Vurdering for læring i fag*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Forskrift til opplæringslova. (2009). Kapittel 3. Individuell vurdering i grunnskolen og i videregående opplæring. Hentet 17.09.2017 fra:
https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_4
- Holgensen, T. S., Iversen, M. A., & Kosberg, E. (2013). *Delta!: Samfunnsfag Vg1/Vg2*. Oslo: Cappelen Damm.
- Holt, A. & Kvammen, P. I. (2010). Vurdering i naturfag. I Dobson, S. & Engh, R. (Red.) (2010). *Vurdering for læring i fag*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Igland, M.-A. (2001). Mens teksten blir til: Lærarkommentarer og felles bearbeidingsprosjekt. I Dysthe, O. (Red.), *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Klette, K. (2003). Lærernes klasseromsarbeid; Interaksjons- og arbeidsformer i norske klasserom etter Reform 97. I Klette, K. (Red.) *Klasserommets praksisformer etter reform 97*. Oslo: Unipub.
- Koritzinsky, T. (2014). *Samfunnskunnskap – fagdidaktisk innføring* (4. utg.) Oslo: Universitetsforlaget.
- Kringstad, T. & Kvithyld, T. (2013). Skrivning på ungdomstrinnet. Fem prinsipper for god skriveopplæring. *Bedre skole*, 2, 71-79.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). Læringsplakaten. I *Prinsipper for opplæringen*. Oslo:

- Utdanningsdirektoratet. Hentet 20.09.2017 fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/laringsplakaten/>
- Kunnskapsdepartementet. (2007). ... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring. (Meld. St. 16 2006-2007). Hentet 20.02.2018 fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/a48dfbadb0bb492a8fb91de475b44c41/no/pdfs/stm200620070016000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2008). Kvalitet i skolen. (Meld. St. 31 2007-2008) Hentet 20.02.2018 fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/806ed8f81bef4e03bccd67d16af76979/no/pdfs/stm200720080031000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2013). Læreplan i samfunnsfag. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet 17.01.2018 fra: <https://www.udir.no/kl06/SAF1-03>
- Kunnskapsdepartementet. (2015a). Fire prinsipper for god undervisvurdering. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet 20.02.2018 fra: <http://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/om-vurdering/undervisvurdering/>
- Kunnskapsdepartementet. (2015b). Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet. (Meld. St. 28 2015-2016) Hentet 14.03.2018 fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet (2017a). Ny generell del av læreplanverket. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet 14.03.2018 fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/ny-generell-del-av-lareplanen/>
- Kunnskapsdepartementet (2017b). Individuell vurdering Udir-5-2016. Utdanningsdirektoratet. Hentet 14.03.2018 fra: <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/finn-regelverk/etter-tema/Vurdering/individuell-vurdering-udir-5-2016/>
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2015): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Leirvåg, U. & Manglerød, G. (2007). Erfaring med mappevurdering i norsk skriftlig. I Tveit, S. (Red.) *Elevvurdering i skolen. Grunnlag for kulturendring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lyster, S.-A. H. & Frost, J. (2009). Lese- og skriveopplæring på språklig grunnlag. Forebygging og vansker. I Befring, E. & Tangen, R. (Red.). *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademisk.

- Lærd Dissertation (2017). Total population sampling. Hentet 31.10.2017 fra:
<http://dissertation.laerd.com/total-population-sampling.php>
- Manger, T. (2013). Motivasjon for skularbeid. I Krumsvik, R. J. og Säljö, R. (Red) *Praktisk pedagogisk utdanning. En antologi*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Maxwell, J. A. (2013): *Qualitative research design: an interactive approach*. Los Angeles: SAGE.
- Merton, R. K. & Kendall, P. L. (1946). The Focused Interview. *The American Journal of Sociology*, 51(6): 541-557.
- Mikkelsen, R. (2009). Verdensfaget geografi og geografididaktikken. I Mikkelsen, R., & Fladmoe, H. (Red.). *Lektor-adjunkt-lærer: artikler for studiet i praktisk-pedagogisk utdanning* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Mikkelsen, R. & Sætre, P. J. (2015). *Geografididaktikk for klasserommet* (3. utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- NOU 2014:7. (2014). Elevenes læring i fremtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet 11.03.2018 fra:
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/>
- NOU 2015:8. (2015). Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet 13.03.2018 fra:
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- [OECD] Organisation for Economic Co-operation and Development (2005). *Formative assessment: Improving learning in secondary classrooms*. OECD publishing.
- [Opplæringslova]. Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. (2008). Kapittel 1. Formål, verkeområde og tilpassa opplæring m.m. I *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* av 17. juli 1998 nr. 61, med endring av 19. des. 2008 nr. 118. Hentet 09.04.2018 fra: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#§1-1
- Ramaprasad, A. (1983). On the definition of feedback. *Behavioral Science*, 28(1), 4-13. Hentet 19.03.2018 fra: <http://dx.doi.org/10.1002/bs.3830280103>
- Rognaldsen, S. (2010). Samfunnsfag og elevvurdering. I Dobson, S. & Engh, R. (Red.) *Vurdering for læring i fag*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Tjora, A. (2017). *Fra nysgjerrighet til innsikt. Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Trondheim: Sosiologisk forlag.
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems.

- Instructional Science*, 18, 119-144.
- Sandsmark, K. (2012). Vurdering og tolkningsfellesskap i samfunnsfagene: Hva legger lærere vekt på når de vurderer faglig dyktighet i skriftlige elevbesvarelser? Universitetet i Oslo.
- Sauro, J. (2015). 4 Types of Observational Research. Measuring U. Hentet 10.02.2018 fra: <https://measuringu.com/observation-role/>
- Scriven, M. (1967). Chapter 5. The methodology of Evaluation. I Taylor, P. A & Cowley D. M. (Red.): *Reading in Curriculum Evaluation*. Dubuque, Iowa: Wm. C. Brown Company Publishers.
- Shadish, W. R., Cook, T. D., & Campbell, D. T. (2002). *Experimental and Quasi-Experimental Designs for Generalized Causal Inference*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Skelton, T. (2010). Taking young people as political actors seriously: opening the borders of political geography. *Area*, 42(2), 145-151.
- Slemmen, T. (2009). *Vurdering FOR læring i klasserommet*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Slemmen, T. (2010). *Vurdering FOR læring i klasserommet* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Smith, K. (2009). *Samspillet mellom vurdering og motivasjon*. I Dobson, S., Eggen, A. B. & Smith, K. (Red.) *Vurdering, prinsipper og praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Solhaug, T. (2005). *Elevmedvirkning og danning*. I Børhaug, K., Fenner, A. B., & Aase, L. (Red.) *Fagenes begrunnelser: Skolens fag og arbeidsmåter i et dannelsesperspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Stray, J. H. (2014). Skolens demokratimandat. I Stray, J. H., & Wittek, L. (Red.) *Pedagogikk – en grunnbok*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Stray, J. H., & Berge, K. L. (2012). *Demokratisk medborgerskap i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- 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"*. Universitetet i Oslo.
- Tobiassen, J. (1999). Elevsamtalen som vurderingsdialog. Hvordan utvikle individuell vurdering uten karakter i Reform 94? I Fuglestad, O. L., Lillejord, S. & Tobiassen, J. (Red.) *Reformperspektiv på skole- og elevvurdering*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Viddal, L. M. (2007). Tilbakemeldingsdiskurser i elevsamtalen. I Tveit, S. (Red.)

- Elevvurdering i skolen. Grunnlag for kulturendring.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Vygotskij, L. S. (2001). *Tenkning og tale.* Oslo: Gyldendal norsk forlag.
- Utdanningsdirektoratet [Udir]. (2010). *Individuell vurdering Udir-1-2010.* Hentet 08.02.2018 fra: <https://utdanning.ostfoldfk.no/ikbViewer/.../Udir-1-2010-Individuell-vurdering.pdf>
- Utdanningsdirektoratet [Udir]. (2017). *Hva er fagfornyelsen?* Hentet 05.04.2018 fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/hva-er-fornyelse-av-fagene/>
- Utdanningsdirektoratet [Udir]. (2018). *Andre skisse – kjerneelementer i Samfunnsfag VG1/VG2.* Hentet 07.04.2018 fra: <http://docplayer.me/storage/70/63010421/1523098279/HVLPZLBVaEj72UBpqbDUZQ/63010421.pdf>
- Wiliam, D. (2010). *The Role of Formative Assessment in Effective Learning Environments.* I Dumont, H., Istance, D., & Benavides, F. (Red.). *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice.* OECD Publishing.
- Øhra, M. (2006). *Formativ vurdering. Vurdering for læring med hjelp av digitale mapper.* I Bjørnsrud, H., Monsen, L. & Overland, B. (Red). *Utdanning for utvikling av skolen.* Oslo: Gyldendal akademisk.

Alle kilder som er brukt i denne oppgaven er oppgitt.

8 Vedlegg / Appendiks

8.1 Spørreundersøkelse

Spørreundersøkelse om vurdering i samfunnsfag

A) Bakgrunnsspørsmål om måloppnåelse:

1a) Hvilken grad av måloppnåelse (ikke karakter) tror du at du har i samfunnsfag per i dag?

Lav 1 2 3 4 5 Høy

B) Besvar påstandene fra 1-5 der 1 er "Ikke enig" og 5 er "Svært enig":

Ikke enig 1 2 3 4 5 Svært enig

1b) Jeg visste hva jeg skulle lære og hva jeg ble vurdert etter.

2b) Jeg brukte vurderingskriterier for å forbedre/endre samfunnsfagsprøvene.

3b) Jeg fikk tilbakemeldinger som sa meg noe om kvaliteten på samfunnsfagsprøvene mine.

4b) Jeg fikk faglige råd om hvordan jeg kunne forbedre/endre samfunnsfagsprøvene.

5b) Jeg opplevde at jeg var involvert og fikk deltatt aktivt i vurderingsarbeidet, blant annet gjennom egenvurdering.

6b) Jeg kommuniserte (snakket med, samarbeidet, diskuterte) med lærer eller medelever i vurderingsarbeidet.

7b) Å forbedre/endre samfunnsfagsprøvene gjorde meg faglig motivert.

8b) Jeg opplever at jeg har hatt et læringsutbytte (= har lært, og hatt faglig utvikling) av forbedrings-/endringsarbeidet med samfunnsfagsprøvene

C) Fritekstspørsmål om forbedringsråd:

1c) Hva slags faglige 'råd for å forbedre deg' fikk du?

8.2 Intervjuguider

8.2.1 Lærerintervju

1 Bakgrunn om formativ vurdering:

- Kan du beskrive hva som kjennetegner din bruk av formative vurderingsmetoder (*med prosessorienterte prøver, tak og gult, uten karakterer, med fagsamtale/heldagsprøve*)? Hvordan har du kommet frem til metoden sånn du bruker den i dag (*utprøving*)?
- Hvorfor driver du formativ vurdering (*faglig grunnlag*), og hva er dine erfaringer med vurderingsmetoden? Andre grunner enn pålegget fra forskriften?

2 Læringsmål, tilbake- og fremovermeldinger, kompetansemål og kriterier:

- Hva var de konkrete *læringsmålene* (etter kompetansemål) og *vurderingskriteriene* på de to prøvene?
- På hvilken måte var vurderingskriteriene koblet til kompetanse-/læringsmålene (*brede / spesifikke kriterier*)?
- Gav du elevene både tilbake- og fremovermeldinger (*tilbakemelding om kvaliteten på arbeidet, fremovermelding som råd for forbedring*)? På hvilken måte ble de formidlet?
 - Gav du generelle og/el. spesifikke tilbakemeldinger?
 - Hvordan var de basert på kompetansemål og vurderingskriterier?
 - Hvilket utbytte tror du elevene hadde av tilbake- og fremovermeldingene?

3 Elevers læringsutbytte, arbeid og motivasjon:

- Hvordan fikk elevene brukt samfunnsfaglige kunnskaper og -ferdigheter etter det endte forbedringsarbeidet (*heldagsprøve og ikke fagsamtale*)?
- Hvordan opplevde du elevenes læringsutbytte med den formative vurderingsmetoden (*ut fra endringsarbeidet, eller ut fra hvordan de presterte på heldagsprøven*)?
- Virket elevene motiverte i forkant av prøvene? Hvordan synes du at elevene arbeidet for å forbedre prøvene? Virket de motiverte i prosessen med endringsarbeidet?

8.2.2 Elevintervjuer

1 Bakgrunn:

- Hvilken måloppnåelse har du i samfunnsfag nå (lav 1 – 2 – 3 – 4 – 5 høy 5 / karakter)? Husker du tak- og gulvkarakteren du fikk før jul?

2 Læringsmål, vurderingskriterier, tilbake- og fremovermeldinger og egenvurdering:

- Hvilke kunnskaper og ferdigheter skulle prøvene måle (*eks.*)? Synes du det var en tydelig sammenheng mellom det du skulle lære (*kunnskapsmål + ferdighetsmål*) og *vurderingskriteriene*? Hvordan brukte du (eventuelt) vurderingskriteriene i forbedringsarbeidet?
- Hva slags tilbakemeldinger og råd om forbedringer fikk du, som var gitt spesielt til deg på din prøve? Hva slags generelle tilbakemeldinger og forbedringsråd ble gitt (*i plenum*)?
 - Var tilbakemeldingene/rådene konkrete (rett/galt svar), eller var de generelle (godt/dårlig besvart)?
 - Har du konkrete eksempler på hva du skulle forbedre? Hvis ja – hvilke?
 - Hva var det ved tilbakemeldingene og rådene du (eventuelt) følte at du lærte av og kunne bruke i forbedringsarbeidet?
- *Dere skulle vurdere egen prøve før dere fikk lærertilb.mld.* Synes du egenvurderingen hjalp deg med å se hvordan du lå an og hva du måtte gjøre for å forbedre deg? Stemte egenvurderingen overens med lærerens tilbakemelding?

3 Kommunikasjon:

- Hjalp kommunikasjon med andre (lærer eller medelever) deg i endringsarbeidet, og i så fall hvordan?

4 Læring og motivasjon:

- Opplevde du at forbedrings-/endringsarbeidet med samfunnsfagsprøvene gjorde at du lærte mer? På hvilken måte?
 - Økte *fagkunnskapene* dine om temaet? Har du fått brukt fagkunnskapene du forbedret i ettertid (f.eks. på *heldagsprøven*)? (Hvor tror du du ev. vil få bruk for dem?)

- Synes du du forbedret dine ”samfunnsfaglige” ferdigheter (som *drøfting, kritisk vurdering, kildebruk* e.l.l.)? Har du fått brukt ferdighetene du forbedret i ettertid (f.eks. på *heldagsprøven*)? (Hvor tror du ev. du vil få bruk for dem?)
- Opplevde du å bli faglig motivert av forbedrings-/endringsarbeidet? Hvorfor/ikke?
Hva kunne ha motivert deg mer?

8.3 Informasjonsskriv for deltakelse i intervju

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet *”Formativ vurdering i samfunnsfag”*

Bakgrunn og formål

Formålet med studien er å finne ut noe om hvordan vg1-elever i samfunnsfag opplever ”formativ vurdering” og prosessorientert arbeid med samfunnsfagsprøver, og om det gir læring og motivasjon.

Problemstillingene som skal analyseres er 1) *Hvordan opplever vg1-elever i samfunnsfag formativ vurdering som lærings- og motivasjonsfremmende?*

- a) På hvilken måte kan formativ vurdering bidra til å nå (kompetanse)mål for undervisningen og overordnede samfunnsfagsdidaktiske undervisningsformål?*
- b) I hvilken grad opplever elevene at de lærer og motiveres av formativ vurdering, ved hjelp av vurderingskriterier, tilbake- og fremovermeldinger og egenvurdering?*
- c) Hvordan forstår læreren elevenes læringsutbytte? Opplever læreren å ha gitt klare og gode faglige tilbake- og fremovermeldinger basert på kompetansemål og kriterier?”*

Prosjektet er en mastergradsstudie ved Universitetet i Oslo.

Utvalget til elevintervjuene blir gjort basert på lærers informasjon om elevenes måloppnåelse i faget – for å få snakket med elever som per i dag ligger på ulike nivåer. Lærer intervjues også.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltagelse i studien krever å aktivt delta i et intervju. Elev-intervjuene vil vare i ca. 20 min., lærerintervjuet i 30-45 min. Intervjuene vil registreres gjennom lydopptak og notater.

Det vil som nevnt bli hentet inn opplysninger fra lærer om elevens måloppnåelse i faget. Spørsmålene i intervjuet vil dreie seg om elevens oppfatning av om de lærer og motiveres av prosessorientert, formativ vurdering.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Kun masterstudent og hennes veileder vil ha tilgang til personopplysninger. Disse vil bli lagret på passordbeskyttet datamaskin i låsbar rom, der notater og personopplysninger på ark også vil bli oppbevart. En koblingsnøkkel (kode) vil sikre at personopplysninger ikke kan kobles til datamaterialet.

Deltakerne i studien vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.06.2018. Datamaterialet vil anonymiseres ved prosjektslutt.

Frivillig deltakelse

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

(For deg som elev vil svar i studien ikke få innvirkning på forholdet med deres lærer og for deres måloppnåelse i faget, og opplysninger fra studien vil ikke bli gitt til læreren).

Annen informasjon

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med Vilde Salas (93482823). Veileder/daglig ansvarlig for prosjektet er Rolf Mikkelsen (22857718).

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 i intervjuundersøkelsen (*sett kryss*)

Jeg samtykker til at opplysninger om meg kan innhentes fra faglærer.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

8.4 Samfunnsfagsprøver

Om prøvene, fra lærer mail 31.01.2018:

Jeg brukte nøyaktig samme prøven i begge klassene her, i motsetning til i prøven om sosialisering. Til sosialiseringssprøven fikk elevene kildene, men ikke spørsmålene, på forhånd. Her var det altså motsatt. Oppgave 1 og 2 på prøven var altså de facto hjemmeinnleveringsoppgaver. Dessverre var det mange elever som ikke skjønnte at det også var nødvendig å bruke den muligheten de fikk til å gjøre disse oppgavene i forkant av prøvestart for å rekke å gjøre oppgave 3 og 4 i løpet av prøvetida. Det er noe jeg vil tydeliggjøre sterkere en annen gang. Men en slik type blanding av oppgaver som elevene kan gjøre hjemme og oppgaver som de blir nødt til å løse i prøvetida, kommer jeg til å prøve på nytt. For de som faktisk hadde gjort det, fungerte det godt.

mvh «lærer»

8.4.1 Politikk og demokrati

Dette fikk elevene noen dager før prøven:

Prøve samfunnsfag 14.9.

1.
 - a. Hvor mange prosent av stemmene gikk til sammen til partier som støtter Erna Solberg som statsminister?
 - b. Hvor mange prosent av mandatene fikk de samme partiene?
 - c. Hvilke partier tror du kommer til å danne regjering framover? Begrunn svaret
2. Oppsummer hvordan partiene som fra og med Stortingsvalget 2017 sitter på Stortinget stiller seg til følgende stridsspørsmål:
 - a. Økt eller redusert formuesskatt
 - b. Mer eller mindre bruk av konkurranseutsetting for å løse offentlige velferdsoppgaver
 - c. Ja eller nei til konsekvensutredning av oljeboring i Lofoten og Vesterålen
 - d. Mer eller mindre bruk av midlertidig oppholdstillatelse for asylsøkere
3. Les artiklene/oppsummeringen i lenkene under og bruk informasjonen og argumentene i disse til å drøfte følgende spørsmål: (Kildene og hvilket spørsmål som skal drøftes vil bli offentliggjort når prøven starter. Det vil ta utgangspunkt i ett av de fire stridsspørsmålene fra oppgave 2)
4. I hvilken grad vil utfallet av Stortingsvalget 2017 påvirke utfallet av den saken du har drøftet i oppgave 3? Begrunn svaret.

Vurderingskriterier:

| | Lav | Middels | Høy |
|--|---|---|--|
| Gjengivelse av faktakunnskap om valgresultatet og partienes plassering | Delvis riktig | I hovedsak riktig | Presis |
| Gjengivelse av argumentasjon | Delvis dekkende for en av sidene | Dekkende for en av sidene | Dekkende for begge sider |
| Vurdering av argumenter | Begrunner eget standpunkt uten å aktivt forholde seg til de sentrale motargumentene | Imøtegår noen motargumenter eller forklarer hvorfor argumentene som støtter eget syn må tillegges størst vekt | Forholder seg aktivt til alle motargumenter mot eget syn ved enten å imøtegå dem, eller forklare hvorfor de må tillegges mindre vekt |
| Bruk av kunnskap om det politiske systemet og partienes plassering | Gir en analyse av hva som vil skje basert på eni hovedsak misforstått oppfatning av hvordan regjeringer dannes, hvordan norske partier forholder seg til hverandre, og hvilke ansvarsområder som hører til under stat, kommuner og fylkeskommuner | Gir en analyse av hva som vil skje basert på endelvis korrekt forståelse av hvordan regjeringer dannes, hvordan norske partier forholder seg til hverandre, og hvilke ansvarsområder som hører til under stat, kommuner og fylkeskommuner | Gir en realistisk analyse av hva som vil skje basert på en korrekt forståelse av hvordan regjeringer dannes, hvordan norske partier forholder seg til hverandre, og hvilke ansvarsområder som hører til under stat, kommuner og fylkeskommuner |

Dette fikk elevene på selve prøven:

Prøve samfunnsfag 14.9.

1.
 - a) Hvor mange prosent av stemmene gikk til sammen til partier som støtter Erna Solberg som statsminister?
 - b) Hvor mange prosent av mandatene fikk de samme partiene?
 - c) Hvilke partier tror du kommer til å danne regjering framover? Begrunn svaret
2. Oppsummer hvordan partiene som fra og med Stortingsvalget 2017 sitter på Stortinget stiller seg til følgende stridsspørsmål:
 - a) Økt eller redusert formuesskatt
 - b) Mer eller mindre bruk av konkurranseutsetting for å løse offentlige velferdsoppgaver
 - c) Ja eller nei til konsekvensutredning av oljeboring i Lofoten og Vesterålen
 - d) Mer eller mindre bruk av midlertidig oppholdstillatelse for asylsøkere
3. Les innlegget, rapportoppsummeringen og artiklene i lenkene under og bruk informasjonen og argumentene i disse til å drøfte følgende spørsmål: Bør vi bruke konkurranseutsetting mer eller mindre for å løse offentlige velferdsoppgaver?

Kilde 1: www.ielverum.no/debatt/leserbrev/ja-til-konkurransetsetting

Kilde 2: <http://www.fafo.no/index.php/nb/zoo-publikasjoner/fafo-rapporter/item/konsekvenser-av-konkurransetsetting>

Kilde 3: <http://frifagbevegelse.no/nyheter/fagforbundets-leder--norlandias-inntjeningskrav-har-gatt-pa-bekostning-av-mennesker-kvalitet-og-kompetanse-6.158.485122.8f2732f2f9>

Kilde 4: <https://www.virke.no/var-politikk/politiske-artikler/konkurransetsetting--like-vilkar-for-offentlige-og-private-aktorer/>

4. I hvilken grad vil utfallet av Stortingsvalget 2017 påvirke hvor mye konkurranseutsetting kommer til å bli brukt i produksjonen av offentlige velferdsoppgaver i årene framover? Begrunn svaret.

Vurderingskriterier:

| | Lav | Middels | Høy |
|--|--|--|--|
| Gjengivelse av faktakunnskap om valgresultatet og partienes plassering | Delvis riktig | I hovedsak riktig | Presis |
| Gjengivelse av argumentasjon | Delvis dekkende for en av sidene | Dekkende for en av sidene | Dekkende for begge sider |
| Vurdering av argumenter | Begrunner eget standpunkt uten å aktivt forholde seg til de sentrale motargumentene | Imøtegår noen motargumenter eller forklarer hvorfor argumentene som støtter eget syn må tillegges størst vekt | Forholder seg aktivt til alle motargumenter mot eget syn ved enten å imøtegå dem, eller forklare hvorfor de må tillegges mindre vekt |
| Bruk av kunnskap om det politiske systemet og partienes plassering | Gir en analyse av hva som vil skje basert på en i hovedsak misforstått oppfatning av hvordan regjeringer dannes, hvordan norske partier forholder seg til hverandre, og hvilke ansvarsområder som hører til under stat, kommuner og fylkeskommuner | Gir en analyse av hva som vil skje basert på en delvis korrekt forståelse av hvordan regjeringer dannes, hvordan norske partier forholder seg til hverandre, og hvilke ansvarsområder som hører til under stat, kommuner og fylkeskommuner | Gir en realistisk analyse av hva som vil skje basert på en korrekt forståelse av hvordan regjeringer dannes, hvordan norske partier forholder seg til hverandre, og hvilke ansvarsområder som hører til under stat, kommuner og fylkeskommuner |

8.4.2 Sosialisering og kriminalitet I

Prøve i sosialisering og kriminalitet

Oppgave 1 – En T-banetur i Oslo

- A) Hva er de formelle og uformelle normene for en tur med T-banen, da spesielt med tanke på av- og påstigningen, setevalg og kjøp av billetter.
- B) Hvilke sanksjoner kan man bli møtt med dersom man bryter disse normene?

Oppgave 2 – Statistikk

Bruk eksemplet fra timen: «Det er større sannsynlighet for at de som hører på sangen "Bængshot" er mer kriminelle, enn de som ikke gjør det» og forklar hvorfor denne påstanden er riktig ved å vise til forskjellen mellom statistisk sammenheng og årsakssammenheng.

Oppgave 3 – Seksuelle overgrep

#Metoo kampanjen har den siste tiden dominert nyhetsbilde og belyst viktigheten av å snakke om seksuelle overgrep. I denne oppgaven skal du derfor skrive en lengre sammenhengene tekst med overskriften «Seksualforbrytelser». Bruk kildene og svar på følgende spørsmål:

- a) Forklar hva statistikken over anmeldelser av seksuallovbrudd de siste årene kan fortelle oss.
- b) Hva kan forklare denne utviklingen?
- c) Hvilke tiltak trekker kildene frem for å få ned antall seksualforbrytelser? Hvorfor vil hver av disse tiltakene kunne virke?

Kilder:

- Definisjon: https://sml.snl.no/seksuelle_overgrep
- Statistikk over seksuallovbrudd: <https://www.ssb.no/sosiale-forhold-og-kriminalitet/statistikker/lovbrudda> (I tabellen: se på seksuallovbrudd)
- #Metoo-kampanjen: https://www.nrk.no/urix/metoo_emneknaggen-motiverer-tusenvis-til-a-fortelle-om-overgrep-1.13736325
- Forskning: <https://forskning.no/barn-og-ungdom-vold/2016/06/en-av-fire-unge-jenter-har-opplevd-seksuelle-overgrep>
- Institusjonelt tiltak: <https://www.dagbladet.no/nyheter/voldtektssaker-blir-liggende-for-lenge---situasjonen-er-alvorlig-sier-politiet/67447864>
- Helsesøsters tiltak: <https://bloggivest.com/2016/12/02/hvordan-stoppe-seksuelle-overgrep-mot-barn/>
- For lav straff: <https://www.dagbladet.no/nyheter/strengere-straft-for-avliving-av-hund-enn-overgrep-mot-barn/60740792>
- Lover ny handlingsplan: <https://www.vg.no/nyheter/innenriks/voldtekt/lover-ny-handlingsplan-mot-voldtekt-sterk-kritikk-var-oppvekker/a/24005790/>

| | Lav | Middels | Høy |
|-------------------------------------|--|---|--|
| Begrepsforståelse: | Eleven bruker noen begrepene på delvis korrekt måte. | Eleven bruker/forklarer de relevante fagbegrepene på en i hovedsak korrekt måte. | Eleven bruker de relevante fagbegrepene på en presis måte. |
| Lesing og bruk av statistikk | Eleven leser statistikken i hovedsak riktig. | Eleven leser statistikken presist. | Eleven leser statistikken presist og bruker den på en relevant måte i oppgaven. |
| Tiltak | Eleven gir en delvis dekkende gjengivelse av hvordan kildene forklarer at tiltakene vil virke. | Eleven gir en dekkende gjengivelse av hvordan kildene forklarer at tiltakene vil virke / gir en delvis dekkende gjengivelse av hvordan kilden forklarer at tiltaket vil virke og kobler delvis til undervisningen og/eller læreboka og/eller andre kilder | Eleven gir en dekkende gjengivelse av hvordan kildene forklarer at tiltakene vil virke og kobler det til undervisningen og/eller læreboka og/eller andre kilder. |
| Akademisk skriving | Eleven har noe fagspråk, oppgir i noen grad kilder og teksten er i noen grad strukturert. | Eleven har i hovedsak et godt fagspråk, følger delvis/i hovedsak Blindern-malen og teksten er delvis/stort sett strukturert på en hensiktsmessig måte. | Eleven har et presist fagspråk, følger Blindern-malen og teksten er strukturert på en hensiktsmessig måte. |

Relevante kompetansemål:

Utforskaren

- utforske aktuelle lokale, nasjonale eller globale problem og drøfte ulike løysingsforslag munnleg og skriftleg med presis bruk av fagomgrep
- bruke varierte digitale søkjestrategiar for å finne og samanlikne informasjon som beskriv problemstillingar frå ulike synsvinklar, og vurdere formålet og relevansen til kjeldene
- bruke samanfallande og motstridande informasjon frå statistikk til å drøfte ei samfunnsfagleg problemstilling

Individ, samfunn og kultur

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- definere sentrale omgrep knytte til sosialisering og bruke dei til å undersøkje og diskutere trekk ved sosialiseringa av ungdom i Noreg
- analysere omfanget av ulike former for kriminalitet og overgrep og drøfte korleis slike handlingar kan førebyggjast, og korleis rettsstaten fungerer
- definere omgrepet kultur og gje døme på korleis kultur, kjønnsroller og familie- og samlivsformer varierer frå stad til stad og endrar seg over tid

8.4.3 Sosialisering og kriminalitet II

Kilder:

<https://snl.no/konformitetspress>

<https://www.dagbladet.no/tema/de-sprer-stygge-rykter-og-baksnakker-andre-jenter/63128795>

<https://www.ung.no/hjelp/3599-M%C3%A5-jeg-drikke-for-%C3%A5-passe-inn-i-gjengen.html>

<https://forskning.no/barn-og-ungdom-psykologi-sosiale-relasjoner-stub/2008/02/gruppepress-eller-bare-innbilning>

<https://forskning.no/smertelindring-sykepleievitenskap-barn-og-ungdom-skole-og-utdanning/2015/11/far-hverdagsvondt-av>

Oppgaver:

1.
 - a) Beskriv kort og konsist hva som er de formelle normene i henholdsvis staten og på skolen, knyttet til at ungdom under 18 år bruker
 - i) Snus
 - ii) Alkohol
 - iii) Hasj/marihuana
 - iv) Heroin
 - b) Beskriv kort og konsist hva som er de uformelle normene i henholdsvis klassen og din omgangskrets ellers, knyttet til at ungdom under 18 år bruker
 - i. Snus
 - ii. Alkohol
 - iii. Hasj/marihuana
 - iv. Heroin
 - c) I hvor stor grad vil du oppsummere at det er et samsvar mellom de formelle og de uformelle normene knyttet til ungdom og bruk av ulike rusgifter? (Svar kort og konsist på dette). Hva kan forklare samsvaret eller avviket? (Svar utfyllende på dette)
2. Er forestillinga om at svarte begår mer kriminalitet enn hvite en rasistisk forestilling eller et resultat av rasisme? Svar utfyllende med referanse til hva ulike typer statistikk kan fortelle, og ikke fortelle.
3. Vurder hva som kan være hensiktene, og hva som kan være virkningene, av at noen himler med øyene overfor medelever. Svar utfyllende med bruk av referanser til de oppgitte kildene, relevante begreper fra læreboka og eventuelle egne opplevelser eller observasjoner.

Vurderingskriterier og kjennetegn på måloppnåelse

| | Lav | Middels | Høy |
|-----------------------------|---|--|--|
| Begrepsforståelse: | Eleven bruker noen begrepene på delvis korrekt måte. | Eleven bruker/forklarer flere relevante fagbegrep på en i hovedsak korrekt måte. | Eleven bruker de relevante fagbegrepene på en presis måte. |
| Statistikkforståelse | Eleven forstår noe av hva som er forskjellen på statistiske sammenhenger og årsakssammenhenger. | Eleven anvender en i hovedsak riktig forståelse av statistisk sammenheng og årsakssammenheng. | Eleven anvender en presis forståelse av hva som er statistiske og mulige årsakssammenhenger. |
| Analyse | Eleven gir noen delvis begrunnede forklaringer. | Eleven gir i hovedsak godt begrunnede forklaringer med referanse til flere kilder | Eleven gir godt underbygde og selvstendige oppbygde forklaringer med referanse til flere relevante kilder |
| Akademisk skriving | Eleven har noe fagspråk, oppgir i noen grad kilder og teksten er i noen grad strukturert. | Eleven har i hovedsak et godt fagspråk, følger delvis/i hovedsak Blindern-malen og teksten er delvis/stort sett strukturert på en hensiktsmessig måte. | Eleven har et presist fagspråk, følger Blindern-malen og teksten er strukturert på en hensiktsmessig måte. |

Relevante kompetansemål:

Utforskaren

- utforske aktuelle lokale, nasjonale eller globale problem og drøfte ulike løysingsforslag munnleg og skriftleg med presis bruk av fagomgrep
- bruke varierte digitale søkjestrategiar for å finne og samanlikne informasjon som beskriv problemstillingar frå ulike synsvinklar, og vurdere formålet og relevansen til kjeldene
- bruke samanfallande og motstridande informasjon frå statistikk til å drøfte ei samfunnsfagleg problemstilling

Individ, samfunn og kultur

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- definere sentrale omgrep knytte til sosialisering og bruke dei til å undersøkje og diskutere trekk ved sosialiseringa av ungdom i Noreg
- analysere omfanget av ulike former for kriminalitet og overgrep og drøfte korleis slike handlingar kan førebyggjast, og korleis rettsstaten fungerer
- drøfte årsaker til at fordommar, rasisme og diskriminering oppstår og kva tiltak som kan motverke dette

8.5 NSD-godkjenning

Rolf Mikkelsen
Postboks 1099
Blindern 0317 OSLO



Vår dato: 01.12.2017 Vår ref: 56786 / 3 / AMS

Deres dato:

Deres ref:

Vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning § 31

Personvernombudet for forskning viser til meldeskjema mottatt 24.10.2017 for prosjektet:

56786

Behandlingsansvarlig

Daglig ansvarlig

Student

Formativ vurdering i samfunnsfag

Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder

Rolf Mikkelsen

Vilde I. Salas

Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon finner vi at prosjektet er meldepliktig og at personopplysningene som blir samlet inn i dette prosjektet er regulert av personopplysningsloven § 31. På den neste siden er vår vurdering av prosjektopplegget slik det er meldt til oss. Du kan nå gå i gang med å behandle personopplysninger.

Vilkår for vår anbefaling

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon

- vår prosjektvurdering, se side 2

- eventuell korrespondanse med oss

Vi forutsetter at du ikke innhenter sensitive personopplysninger.

Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endringsskjema.

Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

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

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS
NSD – Norwegian Centre for Research Data

Harald Hårfagres gate 29
NO-5007 Bergen, NORWAY

Tel: +47-55 58 21 17
Faks: +47-55 58 96 50

nsd@nsd.no
www.nsd.no

Org.nr. 985 321 884

Ved prosjektslutt 01.06.2018 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

Se våre nettsider eller ta kontakt dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Marianne Høgetveit Myhren

Anne-Mette Somby Kontaktperson: Anne-Mette Somby tlf: 55 58 24 10 / anne-mette.somby@nsd.no

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Vilde I. Salas, vildeisalas@gmail.com



Prosjektvurdering - Kommentar

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

Personvernombudet legger til grunn at forskere og studenter følger Universitetet i Oslo sine rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 01.06.2018. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)

8.6 Variabelsammenhenger analysert i SPSS

8.6.1 Variablenes sammenheng med motivasjon

A Bakgrunnsspørsmål om måloppnåelse

1a) Hvilken grad av måloppnåelse (ikke karakter) tror du at du har i samfunnsfag per i dag? * 7b) Å forbedre/endre samfunnsfagsprøvene gjorde meg faglig motivert.

| | | 7) Å forbedre/endre samfunnsfagsprøvene gjorde meg faglig motivert. | | | | | |
|--|---|---|---|----|----|----|-------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Total |
| 1) Hvilken grad av måloppnåelse (ikke karakter) tror du at du har i samfunnsfag per i dag? | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| | 2 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 3 |
| | 3 | 1 | 0 | 2 | 2 | 0 | 5 |
| | 4 | 3 | 5 | 5 | 6 | 5 | 24 |
| | 5 | 0 | 1 | 4 | 5 | 6 | 16 |
| Total | | 6 | 6 | 12 | 13 | 12 | 49 |

B Besvar påstandene fra 1-5 der 1 er "Ikke enig" og 5 er "Svært enig"

1b) Jeg visste hva jeg skulle lære og hva jeg ble vurdert etter. * 7b) Å forbedre/endre samfunnsfagsprøvene gjorde meg faglig motivert.

| | | 7) Å forbedre/endre samfunnsfagsprøvene gjorde meg faglig motivert. | | | | | |
|---|---|---|---|----|----|----|-------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Total |
| 1) Jeg visste hva jeg skulle lære og hva jeg ble vurdert etter. | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| | 2 | 1 | 3 | 0 | 1 | 0 | 5 |
| | 3 | 2 | 1 | 3 | 1 | 2 | 9 |
| | 4 | 2 | 1 | 6 | 8 | 5 | 22 |
| | 5 | 0 | 1 | 3 | 3 | 5 | 12 |
| Total | | 6 | 6 | 12 | 13 | 12 | 49 |

2b) Jeg brukte vurderingskriterier for å forbedre/endre samfunnsfagsprøvene. * 7b) Å forbedre/endre samfunnsfagsprøvene gjorde meg faglig motivert.

| | | 7) Å forbedre/endre samfunnsfagsprøvene gjorde meg faglig motivert. | | | | | |
|---|---|---|---|----|----|----|-------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Total |
| 2) Jeg brukte vurderingskriterier for å forbedre/endre samfunnsfagsprøvene. | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 2 |
| | 2 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 2 |
| | 3 | 4 | 3 | 5 | 3 | 2 | 17 |
| | 4 | 1 | 2 | 3 | 6 | 6 | 18 |
| | 5 | 0 | 0 | 3 | 3 | 4 | 10 |
| Total | | 6 | 6 | 12 | 13 | 12 | 49 |

3b) Jeg fikk tilbakemeldinger som sa meg noe om kvaliteten på samfunnsfagsprøvene mine. * 7b) Å forbedre/endre samfunnsfagsprøvene gjorde meg faglig motivert.

| | | 7) Å forbedre/endre samfunnsfagsprøvene gjorde meg faglig motivert. | | | | | |
|---------------------------|---|---|---|----|----|----|-------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Total |
| 3) Jeg fikk | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 2 |
| tilbakemeldinger som sa | 2 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 2 |
| meg noe om kvaliteten på | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 13 |
| samfunnsfagsprøvene mine. | 4 | 2 | 2 | 3 | 4 | 4 | 15 |
| | 5 | 1 | 1 | 5 | 6 | 4 | 17 |
| Total | | 6 | 6 | 12 | 13 | 12 | 49 |

4b) Jeg fikk faglige råd om hvordan jeg kunne forbedre/endre samfunnsfagsprøvene. * 7b) Å forbedre/endre samfunnsfagsprøvene gjorde meg faglig motivert.

| | | 7) Å forbedre/endre samfunnsfagsprøvene gjorde meg faglig motivert. | | | | | |
|----------------------------|---|---|---|----|----|----|-------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Total |
| 4) Jeg fikk faglige råd om | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 2 |
| hvordan jeg kunne | 2 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 3 |
| forbedre/endre | 3 | 0 | 3 | 3 | 1 | 2 | 9 |
| samfunnsfagsprøvene. | 4 | 3 | 1 | 4 | 6 | 5 | 19 |
| | 5 | 1 | 0 | 5 | 6 | 4 | 16 |
| Total | | 6 | 6 | 12 | 13 | 12 | 49 |

5b) Jeg opplevde at jeg var involvert og fikk deltatt aktivt i vurderingsarbeidet, blant annet gjennom egenvurdering. * 7b) Å forbedre/endre samfunnsfagsprøvene gjorde meg faglig motivert.

| | | 7) Å forbedre/endre samfunnsfagsprøvene gjorde meg faglig motivert. | | | | | |
|------------------------------|---|---|---|----|----|----|-------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Total |
| 5) Jeg opplevde at jeg var | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| involvert og fikk deltatt | 2 | 2 | 2 | 0 | 0 | 1 | 5 |
| aktivt i vurderingsarbeidet, | 3 | 2 | 1 | 4 | 3 | 2 | 12 |
| blant annet gjennom | 4 | 1 | 2 | 7 | 5 | 3 | 18 |
| egenvurdering. | 5 | 0 | 1 | 1 | 5 | 6 | 13 |
| Total | | 6 | 6 | 12 | 13 | 12 | 49 |

6b) Jeg kommuniserte (snakket med, samarbeidet, diskuterte) med lærer eller medelever i vurderingsarbeidet. * 7b) Å forbedre/endre samfunnsfagsprøvene gjorde meg faglig motivert.

| | | 7) Å forbedre/endre samfunnsfagsprøvene gjorde meg faglig motivert. | | | | | Total |
|-----------------------------|---|---|---|----|----|----|-------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| 6) Jeg kommuniserte | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 2 |
| (snakket med, samarbeidet, | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 0 | 7 |
| diskuterte) med lærer eller | 3 | 1 | 1 | 2 | 3 | 2 | 9 |
| medelever i | 4 | 1 | 3 | 5 | 8 | 3 | 20 |
| vurderingsarbeidet. | 5 | 1 | 0 | 3 | 1 | 6 | 11 |
| Total | | 6 | 6 | 12 | 13 | 12 | 49 |

8.6.2 Variablenes sammenheng med læring

A Bakgrunnsspørsmål om måloppnåelse

1a) Hvilken grad av måloppnåelse (ikke karakter) tror du at du har i samfunnsfag per i dag? * 8b) Jeg opplever at jeg har hatt et læringsutbytte (= har lært, og hatt faglig utvikling) av forbedrings-/endringsarbeidet med samfunnsfagsprøvene

| | | 8) Jeg opplever at jeg har hatt et læringsutbytte (= har lært, og hatt faglig utvikling) av forbedrings-/endringsarbeidet med samfunnsfagsprøvene | | | | | Total |
|-------------------------|---|---|---|---|----|----|-------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| 1) Hvilken grad av | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| måloppnåelse (ikke | 2 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 3 |
| karakter) tror du at du | 3 | 0 | 1 | 2 | 2 | 0 | 5 |
| har i samfunnsfag per i | 4 | 1 | 3 | 3 | 10 | 7 | 24 |
| dag? | 5 | 0 | 0 | 3 | 4 | 9 | 16 |
| Total | | 3 | 5 | 9 | 16 | 16 | 49 |

B Besvar påstandene fra 1-5 der 1 er "Ikke enig" og 5 er "Svært enig"

1b) Jeg visste hva jeg skulle lære og hva jeg ble vurdert etter. * 8b) Jeg opplever at jeg har hatt et læringsutbytte (= har lært, og hatt faglig utvikling) av forbedrings-/endringsarbeidet med samfunnsfagsprøvene

| | | 8) Jeg opplever at jeg har hatt et læringsutbytte (= har lært, og hatt faglig utvikling) av forbedrings-/endringsarbeidet med samfunnsfagsprøvene | | | | | Total |
|------------------------|---|---|---|---|----|----|-------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| 1) Jeg visste hva jeg | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| skulle lære og hva jeg | 2 | 2 | 1 | 0 | 1 | 1 | 5 |
| ble vurdert etter. | 3 | 0 | 2 | 2 | 3 | 2 | 9 |
| | 4 | 0 | 2 | 6 | 7 | 7 | 22 |
| | 5 | 0 | 0 | 1 | 5 | 6 | 12 |
| Total | | 3 | 5 | 9 | 16 | 16 | 49 |

2b) Jeg brukte vurderingskriterier for å forbedre/endre samfunnsfagsprøvene. * 8b) Jeg opplever at jeg har hatt et læringsutbytte (= har lært, og hatt faglig utvikling) av forbedrings-/endringsarbeidet med samfunnsfagsprøvene

| | | 8) Jeg opplever at jeg har hatt et læringsutbytte (= har lært, og hatt faglig utvikling) av forbedrings-/endringsarbeidet med samfunnsfagsprøvene | | | | | Total |
|---------------------------|---|---|---|---|----|----|-------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| 2) Jeg brukte | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 2 |
| vurderingskriterier for å | 2 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 2 |
| forbedre/endre | 3 | 2 | 3 | 4 | 5 | 3 | 17 |
| samfunnsfagsprøvene. | 4 | 0 | 2 | 3 | 6 | 7 | 18 |
| | 5 | 0 | 0 | 2 | 4 | 4 | 10 |
| Total | | 3 | 5 | 9 | 16 | 16 | 49 |

3b) Jeg fikk tilbakemeldinger som sa meg noe om kvaliteten på samfunnsfagsprøvene mine. * 8b) Jeg opplever at jeg har hatt et læringsutbytte (= har lært, og hatt faglig utvikling) av forbedrings-/endringsarbeidet med samfunnsfagsprøvene

| | | 8) Jeg opplever at jeg har hatt et læringsutbytte (= har lært, og hatt faglig utvikling) av forbedrings-/endringsarbeidet med samfunnsfagsprøvene | | | | | Total |
|-------------------------|---|---|---|---|----|----|-------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| 3) Jeg fikk | 1 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 |
| tilbakemeldinger som sa | 2 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 2 |
| meg noe om kvaliteten | 3 | 1 | 1 | 4 | 5 | 2 | 13 |
| på samfunnsfagsprøvene | 4 | 0 | 4 | 4 | 3 | 4 | 15 |
| mine. | 5 | 0 | 0 | 1 | 7 | 9 | 17 |
| Total | | 3 | 5 | 9 | 16 | 16 | 49 |

4b) Jeg fikk faglige råd om hvordan jeg kunne forbedre/endre samfunnsfagsprøvene. * 8b) Jeg opplever at jeg har hatt et læringsutbytte (= har lært, og hatt faglig utvikling) av forbedrings-/endringsarbeidet med samfunnsfagsprøvene

| | | 8) Jeg opplever at jeg har hatt et læringsutbytte (= har lært, og hatt faglig utvikling) av forbedrings-/endringsarbeidet med samfunnsfagsprøvene | | | | | Total |
|-------------------------|---|---|---|---|----|----|-------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| 4) Jeg fikk faglige råd | 1 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 |
| om hvordan jeg kunne | 2 | 0 | 1 | 0 | 0 | 2 | 3 |
| forbedre/endre | 3 | 0 | 2 | 4 | 2 | 1 | 9 |
| samfunnsfagsprøvene. | 4 | 1 | 1 | 2 | 8 | 7 | 19 |
| | 5 | 0 | 1 | 3 | 6 | 6 | 16 |
| Total | | 3 | 5 | 9 | 16 | 16 | 49 |

5b) Jeg opplevde at jeg var involvert og fikk deltatt aktivt i vurderingsarbeidet, blant annet gjennom egenvurdering. * 8b) Jeg opplever at jeg har hatt et læringsutbytte (= har lært, og hatt faglig utvikling) av forbedrings-/endringsarbeidet med samfunnsfagsprøvene

| | | 8) Jeg opplever at jeg har hatt et læringsutbytte (= har lært, og hatt faglig utvikling) av forbedrings-/endringsarbeidet med samfunnsfagsprøvene | | | | | |
|--|---|---|---|---|----|----|-------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Total |
| 5) Jeg opplevde at jeg var involvert og fikk deltatt aktivt i vurderingsarbeidet, blant annet gjennom egenvurdering. | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| | 2 | 2 | 2 | 1 | 0 | 0 | 5 |
| | 3 | 0 | 2 | 2 | 6 | 2 | 12 |
| | 4 | 0 | 0 | 4 | 6 | 8 | 18 |
| | 5 | 0 | 1 | 2 | 4 | 6 | 13 |
| Total | | 3 | 5 | 9 | 16 | 16 | 49 |

6b) Jeg kommuniserte (snakket med, samarbeidet, diskuterte) med lærer eller medelever i vurderingsarbeidet. * 8b) Jeg opplever at jeg har hatt et læringsutbytte (= har lært, og hatt faglig utvikling) av forbedrings-/endringsarbeidet med samfunnsfagsprøvene

| | | 8) Jeg opplever at jeg har hatt et læringsutbytte (= har lært, og hatt faglig utvikling) av forbedrings-/endringsarbeidet med samfunnsfagsprøvene | | | | | |
|--|---|---|---|---|----|----|-------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Total |
| 6) Jeg kommuniserte (snakket med, samarbeidet, diskuterte) med lærer eller medelever i vurderingsarbeidet. | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 2 |
| | 2 | 2 | 2 | 0 | 2 | 1 | 7 |
| | 3 | 0 | 0 | 3 | 3 | 3 | 9 |
| | 4 | 0 | 2 | 5 | 7 | 6 | 20 |
| | 5 | 0 | 0 | 1 | 4 | 6 | 11 |
| Total | | 3 | 5 | 9 | 16 | 16 | 49 |

8.6.3 Sammenheng mellom motivasjon og læring

B Besvar påstandene fra 1-5 der 1 er "Ikke enig" og 5 er "Svært enig"

7b) Å forbedre/endre samfunnsfagsprøvene gjorde meg faglig motivert. * 8b) Jeg opplever at jeg har hatt et (= har lært, og hatt faglig utvikling) av forbedrings-/endringsarbeidet med samfunnsfagsprøvene

| | | 8) Jeg opplever at jeg har hatt et læringsutbytte (= har lært, og hatt faglig utvikling) av forbedrings-/endringsarbeidet med samfunnsfagsprøvene | | | | | Total |
|---|---|---|---|---|----|----|-------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| 7) Å forbedre/endre samfunnsfagsprøvene gjorde meg faglig motivert. | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 0 | 6 |
| | 2 | 1 | 2 | 1 | 0 | 2 | 6 |
| | 3 | 0 | 0 | 6 | 3 | 3 | 12 |
| | 4 | 0 | 0 | 1 | 10 | 2 | 13 |
| | 5 | 0 | 1 | 0 | 2 | 9 | 12 |
| Total | | 3 | 5 | 9 | 16 | 16 | 49 |