



UIT

NORGES
ARKTISKE
UNIVERSITET

Institutt for sosiologi, statsvitenskap og samfunnsplanlegging

Vurderingsformer i samfunnsfag

En kvalitativ studie av tre vurderingsformer i samfunnsfag og hvordan disse påvirker elevenes læringsmotivasjon

—

Sebastian Nielsen

Mastergradsoppgave i statsvitenskap ved lektorutdanningen, trinn 8-13

November 2018



STV-3908 Mastergrad i statsvitenskap ved lektorutdanningen, trinn 8-13. 50 studiepoeng
Oppgaven er en masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk ved UiT Norges arktiske universitet
og er utelukkende samfunnsfagdidaktisk.

Oppgaven inneholder 22904 ord, inkludert litteraturliste og vedlegg.

Forord

Dagen jeg har ventet på siden studiestarten i 2011 er endelig her, jeg sitter med en ferdigskrevet mastergradsoppgave. To og et halvt år etter normert tid kan jeg endelig si meg ferdig med mitt store prosjekt. Det har vært en lang reise med flere hindringer som nå er overvunnet.

Først og fremst må jeg rette en stor takk til alle informantene som velvillig har stilt opp og gitt meg et innblikk i deres skolehverdag, uten dere hadde jeg ikke stått der jeg står i dag.

Det er mange som skal takkes for at dere alltid har stått ved min side og støttet meg gjennom denne perioden. En særlig takk rettes her til venner og familie for at dere alltid har kommet med oppmuntrende og gode ord!

Til slutt vil jeg takke en person som virkelig har betydd mye gjennom perioden, **Berit Opphus**, takk for all hjelp med tanker, bearbeiding av min frustrasjon og ikke minst motivasjonsbringende ord helt på tampen, når alt så mørkt ut.

Tromsø, november 2018

Sebastian Nielsen

Sammendrag

Temaet for denne masteroppgaven er vurdering i samfunnsfag. Læreplanen har ingen eksplisitt didaktisk del som omhandler vurdering, Theo Koritzinsky skriver om dette i boken *Samfunnskunnskap: fagdidaktisk innføring* da vurdering i samfunnsfag i dag er en sammen satt løsning, der læreren står fritt til å finne sine vurderingsmetoder utfra tidligere erfaring og andre fag. Studiens hensikt er å bidra med kunnskap og innsyn i hvordan tre utvalgte metoder der to ikke er vesentlig mye i bruk på denne skolen kan bidra til en økt motivasjon for læring hos elevene.

Oppgaven har en fordeling mellom en kvantitativ og kvalitativ tilnærming. Dette for å få inn et større materiale som i etterkant kunne analyseres nærmere ved dybdeintervjuer. Utvalget har bestått av 40 elever i spørreundersøkelsen, 5 elever til intervjuene samt en lærer, fordelt på to klasser i samfunnsfag ved en videregående skole i Troms.

Teorien og det empiriske materialet viser at elevene opplever forskjell i sin læringsmotivasjon når ulike vurderingsformer brukes. Elevenes motivasjon er her dokumentert med forståelsen av ytre og indre motivasjon. Empirien som er hentet inn i studien viser at elevenes kunnskap om vurdering skaper noen utfordringer for å benytte seg av vurderingsformene som gir elevene en større deltagelse enn ved lærer styrt vurdering. Til slutt fremmes noen refleksjoner rundt temaet og hva videre potensiell forskning bør se videre.

Innholdsfortegnelse

Forord.....	iv
Sammendrag	vi
Figurliste	xii
1 Innledning	1
2 Begrepsavklaring.....	3
2.1 Formålet med samfunnsfag	3
2.1.1 Vurdering i samfunnsfag	3
2.2 Motivasjon i skolen	4
3 Metode	7
3.1 Hvordan ble utvalget til?	7
3.2 Valg av metode.....	8
3.2.1 Spørreskjema	8
3.2.2 Intervju.....	9
3.3 Valg av forskningsmetodisk tilnærming.....	11
3.3.1 Fenomenologi.....	11
3.3.2 Hermeneutikk	11
3.4 Analyse.....	12
3.5 Vurdering av studiens kvalitet	12
4 Teori og tidligere forskning	15
4.1 Innledning.....	15
4.2 Den sosiokulturelle læringsteorien.....	15
4.2.1 Den proksimale utviklingssonen	16
4.3 Formålet med samfunnsfag	17
4.4 Vurdering i samfunnsfag	18
4.5 Ulike vurderingsmetoder	19

4.5.1	Egenvurdering	19
4.5.2	Kameratvurdering	20
4.5.3	Lærervurdering	22
4.6	Læringsmotivasjon	23
4.6.1	Indre og ytre motivasjon.....	24
4.6.2	Teoretiske perspektiver på motivasjon	25
4.7	Tidligere forskning	26
5	Empiri.....	27
5.1	Samfunnsfag	27
5.2	Læringsmotivasjon	28
5.3	Begrepsforståelse	32
5.4	Karakterjaget.....	35
6	Analyse	39
6.1	Hvilken vurderingsform foretrekker elevene og hva sier teorien om vurdering i forhold til elevene	39
6.1.1	Kameratvurdering	40
6.1.2	Egenvurdering	42
6.1.3	Lærervurdering.....	44
6.2	Hvordan påvirker vurderingsformen elevenes læringsmotivasjon	46
6.2.1	Kameratvurdering	46
6.2.2	Egenvurdering	48
6.2.3	Lærervurdering.....	49
6.2.4	Karakterer	51
6.3	Oppsummering	52
7	Avslutning og veien videre.....	53
8	Litteraturliste.....	55
9	Vedlegg	57

9.1	Vedlegg I: Intervjuguide elever	57
9.2	VedleggII: Intervjuguide lærer	58
9.3	Vedlegg III: Samtykkeerklæring elever	59
9.4	Vedlegg IV: Samtykkeerklæring elever – intervju.....	61
9.5	Vedlegg V: Samtykkeerklæring lærer	63

Figurliste

Figur 1 – Den proksimale utviklingssonen	16
--	----

1 Innledning

Denne oppgaven ser nærmere på vurdering i samfunnsfag, og hvordan vurderingen påvirker elevenes motivasjon for læring. Det empiriske materialet er samlet inn fra 40 elever som går i tredje klasse studieforberevende program på en videregående skole i form av en spørreundersøkelse om de ulike vurderingsformene, dette er etterfulgt av fem dybdeintervjuer med vilkårlige elever fra de som svarte på undersøkelsen. Intervjuene har fått sitt utgangspunkt i spørreundersøkelsen. Ett intervju med lærer i faget også gjennomført. Oppgaven forsøker å tegne et bilde av hvordan elevene opplever de ulike vurderingsformene i skolehverdagen, samt hvordan de bruker tilbakemeldingene de får.

Det overordnede formålet med denne oppgaven er å undersøke hvilken vurderingsform som gir elevene mest motivasjon for videre læring i faget samfunnsfag, og hvordan dette samsvarer med teorien som ligger bak de ulike vurderingene og teori om motivasjon. Jeg vil undersøke hvordan vurderingene påvirker elevene og hvorfor de gir disse utslagene. Dette ga meg følgende overordnede problemstilling, som innebefatter to aspekter:

Hvordan opplever elevene vurdering i samfunnsfag, og er den motivasjonsøkende for det videre arbeidet med faget?

Fokuset for denne oppgaven ble lag til å undersøke sammenhengen mellom vurdering og motivasjon, nettopp for å finne ut hvorvidt elever benytter seg av underveisvurderingen i ulike former for å kunne videreutvikle sin kompetanse i faget. En generell oppfatning, som jeg også kjenner meg selv igjen i fra min tid som elev på videregående skole, er at selve resultatet i form av en tallkarakter tar fokuset bort fra selve vurderingen i seg selv. Ved å teste ulike former for underveisvurdering, med spesielt fokus på kameratvurdering og egenvurdering, ville jeg se om dette ville gjøre elevene mer bevisst på læringsprosessen og utvikling i faget, fremfor tallkarakteren.

I kapittel to vil jeg ta for meg hva som er formålet med samfunnsfag der læreplanen ligger til grunn for denne bestemmelsen. Videre ser jeg her på hvordan vurdering i samfunnsfag fungerer i dag ifølge teorien og helt tilslutt vil jeg se på hva motivasjon i skolen er definert som og hvorfor dette er en viktig faktor for læring.

Videre, i kapittel tre, vil jeg presentere metodene som er brukt for datainnsamling i oppgaven, samt hvordan dette materialet er analysert, med diskusjon om hvorfor disse metodene er gode grunnlag for denne oppgaven.

Kapittel fire og fem presentere henholdsvis det empiriske materialet som er innhentet med eksempler både fra spørreundersøkelsen og intervjuene som er gjennomført. Kapittel fem tar for seg den bakenforliggende teorien som er anvendt i denne oppgaven.

Kapittel seks tar for seg selve analysen av det empiriske materialet som er innsamlet og dette blir belyst opp mot teorien som er brukt i denne oppgaven. Tilslutt vil jeg legge frem og sammenfatte konklusjoner basert på teori og egne refleksjoner.

2 Begrepsavklaring

I dette kapitlet vil jeg avklare de ulike begrepene som har hovedfokus i denne avhandlingen. Dette handler om hvilket formål samfunnsfag har i dagens skole, hvordan vurdering i samfunnsfag fungerer i praksis og tilslutt hvordan motivasjon er en viktig faktor for å lykkes med skolearbeid.

2.1 Formålet med samfunnsfag

Først og fremst vil jeg nå i begynnelsen sette rammene for hva som egentlig er formålet med samfunnsfag slik vi kjenner det fra skolen. Dette er et viktig poeng og avgrensning, uten en slik forståelse vil det være vanskelig å forstå og ikke minst begrunne hvorfor man velger den vurderingsformen man velger. Vi kan her gå til læreplanen i samfunnsfag og finne flere eksempler på hva som er formålet til samfunnsfag. «Sentralt i arbeidet med samfunnsfaget står forståelse av og oppslutning om grunnleggende menneskerettigheter, demokratiske verdier og likestilling. Faget skal stimulere til og gi erfaring med aktivt medborgerskap og demokratisk deltakelse.» (Utdanningsdirektoratet, 2013) Med dette som utgangspunkt handler samfunnsfaget i andre ord om hvordan verden er satt sammen av ulike styresett. Her vises det til medborgerskap og demokratisk deltakelse, det er dette elevene skal læresopp i som hovedmål.

Videre i læreplanen kan vi lese om opplæring i det kulturelle mangfoldet og at faget skal gi en bevissthet rundt identitetsdannelse og forankring i egen kultur. Et annet sentralt poeng som danne grunnlag for samfunnsfaget «som reflekterende og handlende individer og som fellesskap kan menneskene bidra til å forme seg selv, og både påvirke og bli påvirket av omgivelsene sine.» (Utdanningsdirektoratet, 2013) Dette vil si at eleven skal trenes i refleksjon som bidrar til at de danner sin egen forståelse for hvordan samfunnet er sammensatt av ulike kulturer og styreformers. Læreplanen legger også vekt på at elevene skal få verktøy «... til å analysere og drøfte historiske og aktuelle samfunnsproblemer ...» (Utdanningsdirektoratet, 2013) og det er her oppgavens tematikk om vurderingsformer kommer inn som et passende spørsmål. Dette vil jeg komme mer tilbake til lenger ned, men først vil jeg beskrive hvordan vurderingen i samfunnsfag fungerer i dag.

2.1.1 Vurdering i samfunnsfag

Jeg vil nå gå nærmere inn på hvordan vurdering i samfunnsfag i dag blir gjennomført og hvilke utfordringer som allerede er belyst i pensumet innenfor samfunnsfagdidaktikken i dag. Her kan vi se rett til Theo Koritzinsky og han beskriver følgende «Læreplanene i samfunnsfag

eller samfunnskunnskap har ikke egne fagdidaktiske avsnitt om vurdering.» (Koritzinsky, 2012, s. 244) Dette viser til at vi ikke har noen faste vurderingsprinsipper og vurderingsmåter innenfor samfunnsfag, men at man må se til den generelle vurderingspraksisen og finne en måte som fungerer. Koritzinsky peker også på hvordan vurderingsmåtene påvirker elevene «Dessuten påvirker de elevenes selvtillit, læringsevne og lærelyst». (Koritzinsky, 2012, s. 243) Dette peker direkte på undersøkelsene som dette prosjektet har gjennomført. Hvilken vurderingsmåte som gir elevene størst faglig utvikling.

Siden det ikke finnes noen formelle vurderingsmåter som er knyttet direkte mot samfunnsfag vil dette bli opp til hver enkelt lærer. Dette krever også en del av læreren som skal vurdere og ifølge Koritzinsky «... bør samfunnsfaglærere ha noe innsikt i de faglige og utdanningspolitiske argumentene fra de siste åras debatter og beslutningsprosesser om vurderingsformål, vurderingskriterier, prøveformer og karaktersystemer». (Koritzinsky, 2012, s. 244) Dette betyr at en lærer i samfunnsfag hele tiden må orientere seg om hvordan systemet mener vurderingen bør foregå, selv etter dette blir det opptil den enkelte lærer og finne sin individuelle måte og gjennomføre dette på.

Med bakgrunn i denne korte innledningen av formålet med samfunnsfag som skolefag og hvilke utfordringer som ligger til grunn for vurdering slik faget er bygget opp i dag ser jeg nødvendigheten av å undersøke dette på et dypere nivå i den norske skole.

2.2 Motivasjon i skolen

Motivasjon i skolen er en like viktig definering som hva samfunnsfag er da dette er danner mye av bakgrunnen for hvordan elevene jobber og hvordan de forstår hva vi jobber med. En umotivert elev vil ikke se hensikten med de oppgavene den får eller hva som skal til for at den vurderingen den har fått skal bli bedre. Som Utdanningsdirektoratet skriver på sine sider om motivasjon «Elever blir motiverte av å mestre» (Utdanningsdirektoratet, 2015) her ligger det en bakgrunn som tilsier at elevene skal møte den mest korrekte utfordring for dem selv. I disse tilfellene vil de føle mestring da de må jobbe for resultatet, men det er heller ikke for tøft slik at de ikke vil klare oppgaven og mist motivasjon. Dette forankres i Utdanningsdirektoratets forklaring på at forventningene må være både høye og realistiske. Det tas også med i denne sammenheng at det må stilles krav til læreren som gjennomfører læringsaktiviteten. «Læreren må imidlertid ikke bare ha forventninger til elevene, men også stille krav og ha forventninger til seg selv som leder og lærer.». (Utdanningsdirektoratet, 2015) Dette er et viktig punkt for at motivasjonen blant elevene skal øke og være tilstede, er

læreren mer passiv og kun tenker på forventningene til elevene vil det være en begrenset motivasjons økning hos elevene og læreren vil heller ikke se hva som kan gjøres annerledes for å endre dette i fremtidige læringsaktiviteter. Det legges til grunn her at læreren har gode fagkunnskaper om det man skal undervise i, dette for at man skal ha et godt grunnlag for å tilrettelegge undervisningen slik at den er tilpasset den målgruppen man underviser. Nysgjerrighet og engasjement kan skapes hos elevene når læreren selv er engasjert i faget. (Utdanningsdirektoratet, 2015)

Utdanningsdirektoratet skriver videre at «elevenes motivasjon kan styrke konsentrasjonen om arbeidet» (Utdanningsdirektoratet, 2015) dette viser den nære tilknytningen motivasjon har på hvordan elevene jobber med skolearbeidet sitt. Uten motivasjon vil det være både tungt og vanskelig å gjennomføre i fag man skal prestere i for å lage et utgangspunkt for sin videre skolegang om det er videregående skole eller universitet og høyskole man skal videre til.

For å samle sammen trådene om motivasjon kan man si den store og viktige faktoren for at dette skal lykkes ligger i hvordan man bruker klasseledelse for å skape et godt å engasjerende arbeid blant elevene, men også at man som lærer selv utvikler seg ved og reflektere over om oppgavene elevene fikk hadde høye nok og realistiske forventninger til hvordan kunnskapen deres er i faget.

3 Metode

Metode og ulike måter for informasjonsinnhenting er en viktig del av et forskningsprosjekt. Det vil i dette kapitlet komme forklaringer på de valgene som er tatt. Det vil også være en tilnærming til hvordan utvalget ble funnet og hvordan dette ble bestemt. Oppgaven har en gjennomgående deling av både kvalitativ og kvantitativ metode. Dette er valgt på bakgrunn av antall respondenter i prosjektet, samt prosjektets problemstilling. Det vil kun være en kortere forklaring på forskjellene mellom kvalitativ- og kvantitativ metode.

Det er noen forskjeller mellom kvalitativ- og kvantitativmetode som må forklares før det videre arbeidet presenteres. Hovedforskjellen mellom disse to variantene er at den kvantitative baserer informasjonen på statistikk og tall, mens den kvalitative går mer i dybden med intervjuer. En annen stor og viktig forskjell er muligheten for antall informanter. De kvantitative metodene åpner for flere informanter enn det som vil være overkommelig i de kvalitativemetodene. Det er i mange sammenhengene naturlig at det i et prosjekt beveger seg mellom det kvalitative til det kvantitative før det kommer tilbake til det kvalitative igjen. Dette vil dere også se i dette prosjektet.

3.1 Hvordan ble utvalget til?

Utvelgelsen er basert på å bruke bekjente personer innenfor miljøet som det var aktuelt å forske i for å finne egnede skoleklasser som kunne være respondenter. Fremleggelse av prosjektet ble gjort ved den aktuelle skolen. En lærer og to klasser ønsket og delta. Det var opp til hver enkelt elev om de ønsket og være med eller ikke på undersøkelsene i etterkant.

Denne metoden for innhenting av informanter kan på mange måter defineres som snøballmetoden. I boken *Systematikk og innlevelse* av Tove Thagaard beskrives denne som den mest vanlige metoden for innsamling av informanter for forskeren. Det hele starter med en person som har tilknytning til det miljøet eller de gruppene man ønsker å forske i, som kan rettlede til flere personer som også kan være aktuelle for akkurat dette forskningsprosjektet. (Thagaard, 2011, s. 56) Så i denne oppgaven kan vi relatere læreren som den første personen jeg får kontakt med og på denne måten opprettes det kontakt med elevene som blir en del av forskningsprosjektet.

Snøballmetoden har både styrker og svakheter, noe også Thagaard peker på. Styrken er som beskrevet ovenfor, man får kontakt med personer innenfor det miljøet man skal forske på. Videre kan dette også ha en negativ effekt da man kun får kontakt med personer innen det

samme miljøet, det vil si at «... snøballen ikke nødvendigvis ruller etter intensjonene.» (Thagaard, 2011, s. 56) I forhold til det etiske problemet som kan forekomme innenfor denne type utvelgelse av informanter, er at den første personen navngir neste person og slik forsetter ballen. I dette konkrete tilfellet anser jeg ikke dette som et stort problem, da læreren i denne oppgaven har funnet to klasser som ble introdusert til prosjektet og fikk deretter sin tid til å tenke på om de ville svare på spørreundersøkelsen eller ikke.

Utvelgelsen av informanter til intervju har foregått direkte etter snøballmetoden, der lærer har funnet enkeltelever i begge klassene som kunne tenke seg å svare på oppfølgingsspørsmål til spørreundersøkelsen. Her er det etiske dilemmaet mer relevant, men jeg som forsker har etter beste evne forklart elevene som ble spurt om de ønsket å være med på dette, samt at dette var helt frivillig. Skulle de ikke ønske og svare selv om læreren i dette tilfellet mente de var riktig personer, så var dette opp til eleven selv. Jeg opplevde heller ikke at noen av elevene følte seg presset til å si ja til selve intervjuet.

3.2 Valg av metode

Valg av metode vil omhandle de ulike metodene som er brukt for innsamling av empiri, det vil belyses både fordeler og ulemper, samt hvordan de er brukt praktisk i forhold til dette prosjektet. Utvalget har bestått av 40 elever i den videregående skolen, samt en lærer. Det er jevn fordeling av kvinner og menn i prosjektet. Alle 40 elevene har svart på spørreskjemaet, deretter ble 5 elever og lærer intervjuet om prosessen, med spørsmål som var knyttet til deres opplevelse av dette.

3.2.1 Spørreskjema

Dette prosjektet består hovedsakelig som tidligere nevnt av to metoder for innsamling av empiri. Hoveddelen er samlet inn via spørreskjema, dette på bakgrunn av antall respondenter. Ved bruk av spørreskjema ble informasjonen samlet inn fra alle deltakerne og ikke kun et enkelt utvalg som ble intervjuet, noe som resulterte i en større mengde innsamlet data. Lenger ut i kapitlet kommer det en forklaring på fordeler og ulemper ved bruk av spørreskjema.

«Spørreundersøkelser er den overlegent mest benyttede datainnsamlingsmetode i samfunnsvitenskapene, og benyttes også til å utarbeide offisiell statistikk.» (Ringdal, 2009, s. 167) Med dette som utgangspunkt er vi inne på noe av det essensielle med spørreskjemaet som metode for innsamling av data. Dette er en av de mest velbrukte metodene og det er alltid en fordel å benytte seg av disse, da de er godt utprøvd og man vet hva som er fordeler og

ulemper ved bruken. Vi kan se til Bjørndal sin bok, *Det vurderende øyet*, der han beskriver følgende «... har spørreskjemaet den fordel at informasjonen allerede er registrert i skriftform ...» (Bjørndal, 2012, s. 102) dette beskriver en av de store fordelene ved bruk av spørreskjema. Når respondentene har svart på dette så er dataen allerede kategorisert og systematisert. Dette sparer meg som forsker en god del tid i selve analysearbeidet. Siden data blir registrert direkte er dette også en veldig god metode når man skal samle inn informasjon fra en større mengde respondenter. Den største ulempen handler i hovedtrekk om mulighetene til å samle inn dybdeinformasjon. (Bjørndal, 2012, s. 102)

Videre så gjennomførte respondentene alle tre prosjektene før de fikk tilgang til å svare på spørreskjemaet. Det ble benyttet elektronisk programvare fra Questback for besvarelse av denne. Spørreskjemaet var bestående av både rangering, åpne og lukkede spørsmål. Dette for at respondentene skulle ha muligheten til enkelt å svare på hvordan de oppfattet det. Samtidig skulle de også ha muligheten til å kunne utdype seg, hvis de følte det var nødvendig. Hverken jeg som forsker eller læreren til klassen, var ikke tilstede under besvarelsene. Dette for at vi ville unngå å påvirke elevene i deres svar.

3.2.2 Intervju

Intervju ble i dette prosjektet brukt som en sekundær metode for innsamling av tilleggsdata og bekreftelse på allerede innsamlet data. Spørreskjemaet gir som beskrevet over ulemper ved at en som forsker ikke får stilt eventuelle oppfølgingsspørsmål til respondentene. Det er her intervju kom inn som en god metode for å sikre datainnsamlingen. Dette ga meg mulighet til å stille spørsmålene som dukket opp etter gjennomgang av svarene fra spørreskjemaet. På denne måten har man fått en dypere forståelse av hva respondentene har tenkt når de har svart på spørreskjemaet.

«Målet med en intervjustudie er å komme så tett som mulig på intervjupersonens opplevelser ...» (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 20) Dette er en meget god måte å beskrive hvordan vi forholder oss til selve intervjuet. Vi ønsker og knytte opplevelsen til den enkelte respondent til de ulike vurderingsmetodene. Intervjuene i dette prosjektet har på mange måter en fordel da det allerede foreligger en tolket opplevelse av vurderingsmetodene fra min side, gjennom svarene fra spørreundersøkelsen.

Når man bruker intervju som metode er det en rekke forskjellige måter og bygge opp intervjuet på. Dette baserer seg hovedsakelig på hvordan man stiller spørsmålene til

respondentene. I *Det vurderende øyet* av Cato R.P. Bjørndal skriver han om fire forskjellige måter og utforme intervjuet på samtaleintervju, bruk av intervjuguide, standardisert intervju med åpne spørsmål og svar og standardisert intervju med faste svaralternativer. Det vil ikke bli gått nærmere inn på de forskjellige, men heller beskrive hvordan intervjuene ble planlagt i dette prosjektet.

Det er tatt utgangspunkt i et intervju med bruk av intervjuguide, dette på bakgrunn av svarene som allerede var gitt i spørreskjemaet. «Intervjuformen balanserer hensynet mellom det å være åpen for ulike typer informasjon og samtidig å sikre at man fokuserer på temaer og spørsmål det er viktig å få svar på.» (Bjørndal, 2012, s. 97) I spørreskjemaet fremkom det flere spørsmål det var nødvendig med en avklaring på. Svarene som var gitt kunne oppfattes som vanskelig å tolke. Ved bruk av intervjuguide kunne det formes temaer rundt spørsmålene som trengte en dypere forklaring. Samtidig gir bruk av intervjuguide et semistrukturert intervju, her er vi noe friere og kan hoppe mellom ulike temaer ettersom respondenten svarer. For meg som forsker gir dette også en frihet til å kunne stoppe opp og stille tilleggsspørsmål ettersom intervjuet går. Samtidig vil det i mange tilfeller ikke føles så anstrengt å være i situasjonen, som man ville oppleve om det var et meget strukturert intervju med faste svaralternativer. På denne måten kommer vi tettere inn på personen som ble intervjuet. Spørsmål og temaer som er omhandlet i intervjuguiden gir respondenten muligheten til å forklare og fortelle om de ulike situasjonene de hadde opplevd.

3.2.2.1 Utarbeidelse av intervjuguide

Intervjuguide har i dette prosjektet vært en viktig del av hvordan intervjuene ble gjennomført. Som beskrevet ovenfor kom intervju som metode på banen etter innsamling av informasjon med spørreskjemaet. Det er også svarene fra spørreskjemaet som er grunnlag for videre utdypning av spørsmålene. Det er laget to intervjuguides til dette prosjektet; en til elevene og en til læreren.

De er begge to bygget opp på samme måte og er semistrukturert, men de har to forskjellige viklinger på spørsmålene. Lærer har i starten blitt intervjuet ang prosessen og hvordan denne er lagt opp og hva elevene har fått av informasjon om de ulike vurderingsmetodene. Hos elevene handler den første delen av intervjuet om deres opplevelse av selve prosjektet med spørsmål som er direkte knyttet til de ulike vurderingsmetodene.

Den siste delen av begge intervjuene er det lagt opp med spørsmål som er hente ut fra gjennomgangen av rapporten fra spørreskjemaet. Disse spørsmålene er stilt til begge parter for å få en nyansert forståelse av hva som egentlig kan være bakgrunnen for akkurat de svarene som er gitt.

3.3 Valg av forskningsmetodisk tilnærming

3.3.1 Fenomenologi

Fenomenologi kan i korthet forklares med hvordan vi oppfatter tingene rundt oss i den verden vi lever i. Når denne metoden brukes innenfor forskning «... tar den utgangspunkt i den subjektive opplevelsen og søker å oppnå en forståelse av den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer» (Thagaard, 2011, s. 38) Det er altså en viktig del innen fenomenologien som handler om perspektivet til den som blir studert og hvordan denne oppfatter og forstår omverden. Som Thagaard skriver videre «er det viktig at forskeren er åpen for erfaringen til informantene» (Ibid.) I denne studien vil dette være hvordan elever og lærere oppfatter og forstår sin egen undervisningshverdag og sitt forhold til ulike vurderingsmetoder.

3.3.2 Hermeneutikk

En hermeneutisk tilnærming innen den kvalitative metoden handler om å fortolke folks handlinger, dette gjøres ved at man legger fokuset mot det dypere meningsinnholdet enn det som vanligvis er det mest innlysende. (Thagaard, 2011, s. 39) Det legges også vekt på i denne sammenhengen at det ikke finnes noen sannhet, men fenomener må tolkes på ulike nivåer. (ibid.) Det kan i denne studien ansees som samtalen mellom forsker og eleven i intervjusituasjonen. Der man snakket om ulike forståelser og oppfatninger av vurderingsmetoder.

Historisk var hermeneutikken knyttet til fortolkninger av tekst, men senere har den også fått betydning innenfor det samfunnsvitenskapelig der fortolkninger har fått en sentral plass. (Ibid.) Et annet eksempel som blir skrevet i Thagaard sin bok er hentet fra Geertz (1973) studier av kultur er meget interessant og en viktig del da særlig med fokus inn mott dette prosjektet. «... fremhever at et mål for forskeren må være å presentere en «tykk» eller «tett» beskrivelse.»(Thagaard, 2011, s. 39) Når man her snakker om en «tykk» og «tynn» beskrivelse handler dette om hvordan man har hentet inn sitt datamateriale, der det tenkes at en «tynn» beskrivelse er basert på observasjon, mens en «tykk» beskrivelse inneholde både observasjon, men også utsagn fra informantene, den inneholder det Thagaard kaller et

meningsaspekt. (Ibid.) I denne studien ser vi en helt klar sammenheng mellom akkurat denne forståelsen mellom en «tynn» og «tykk» beskrivelse. Det er her kun brukt en «tykk» beskrivelse som baserer seg på både data fra spørreskjemaet og fra intervjuene. På bakgrunn av disse poengene har også Geertz ifølge Thagaard uttalt følgende «En god fortolkning er en fortolkning som «treffer»»(Thagaard, 2011, s. 40)

3.4 Analyse

Analysedelen av oppgaven er hovedsakelig strukturert i to deler. Del en er basert på spørreskjemaet respondentene svarte på det. Dette ble som beskrevet tidligere hentet inn ved hjelp av en nettbasert undersøkelse laget i Questback. Informasjonen fra respondentene ble her hentet ut i en skriftlig rapport. Denne ble gjennomgått og var basis for spørsmålene som ble brukt i intervjuguiden. Fordelen ved bruk av en nettbasert programvare for innsamling av data i spørreundersøkelsen har spart meg tid i selve analysearbeidet av denne undersøkelsen.

Videre er intervjuene gjennomført i løpet av et kort tidsrom på ca. en uke. Etter dette startet transkriberingen av intervjuene, det er i transkriberingen ikke skrevet på dialekt eller brukt muntlig språk. Det er utelatt ord som er intetsigende eksemplifisert her ved «eee ... hmm etc.». Disse har ingen betydning for selve analysen og dette har blitt fjernet under transkriberingen. Selve analysen er basert på intervjuene av elevene da det er deres mening og forståelse som skal belyses i denne problemstillingen. Det er likevel intervjuet en lærer som har vært med på prosjektet, intervjuet er brukt for å balansere svarene og for at begge sider skulle belyses.

3.5 Vurdering av studiens kvalitet

Når man skal vurdere en studies kvalitet brukes reliabilitet, validitet og overførbarhet. Som Thagaard skriver «I samsvar med den kvalitative forskningens fortolkende karakter er det en viktig målsetning at kvalitative tekster inneholder en forståelse av de fenomener som studeres». (Thagaard, 2011, s. 189) Viktigheten av at innsamlingen og fortolkningen i prosjektet er gjort korrekt vil direkte påvirke reliabilitet, validitet og overførbarhet.

Vi starter først ut med relabilitet som «... kan knyttes til spørsmålet om en kritisk vurdering av prosjektet gir inntrykk av at forskningen er utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte» (Thagaard, 2011, s. 198) En viktig forklaring under denne delen er relasjonen mellom meg som forsker og mine informanter. Et punkt her som kan svekke relabiliteten i oppgaven er min kontakt med informantene før selve gjennomføringen. Dette ble gjort for at alle skulle få en forståelse av hva prosjektet gikk ut på og hva man ønsket å finne ut av. Det ble på dette tidspunktet ikke fortalt noe om hvilken hypotese det ble jobbet utfra, men kun en generell gjennomgang av hva de nå skulle få være med på. Videre i prosessen har jeg ikke vært involvert med elevene på noen måte. Det er lærer som har laget oppgaver til de ulike klassene, jeg fikk disse til gjennomlesning og kunne komme med mine kommentarer, slik at det passet til det teamet som var ønskelig å undersøke. Selve spørreundersøkelsen ble gjennomført helt anonymt og det var ikke mulig å finne ut av hvem som hadde svart hva. Dette ble gjort både av etiske og andre årsaker, blant annet fordi jeg visste hvem elevene var. Med bakgrunn i at man ikke visste hvem som hadde svart så ble utvelgelsen til oppfølgingsintervjuene helt tilfeldig. Med dette er det en bevisst avstand fra min inntreden i klasserommet og min tilstedeværelse kan i ytterste konsekvens kun hatt minimal påvirkning på respondentene.

I studiens validitet er det gyldigheten av tolkningene som er gjort i undersøkelsen, som skal gjennomgås. Jeg som forsker er knyttet til den respektive skolen da tidligere praksis har blitt gjennomført her. Dette kan ikke anses å være en svakhet for oppgaven, da selve prosjektet er å teste ut ulike vurderingsmetoder. Videre er det ingen daglig kontakt med respektiv skole lenger og det er en klar distanse til hverdagen elevene har og min egen. Med dette som bakgrunn anser jeg studiens validitet som god.

Overførbarhet handler om forståelse en som forsker utvikler i prosjektet, og om disse funnene kan være relevante for andre studier. Først og fremst så er denne studien et små skala prosjekt. Det er totalt få informanter og utvalget er begrenset til en skole. Resultatene og tolkningene som fremkommer i denne oppgaven må på ingen måte oppfattes som en fellesoppfatning av hvilken vurderingsform elevene synes å passe dem best. Denne studien er slik jeg ser det en viktig brikke i det store spørsmålet om hvilken vurderingsmetode som passer samfunnsfag best. Funnene her kan brukes til å stille spørsmål om det er behov for mer forskning innenfor denne tematikken. Videre så kan resultatene i denne studien anvendes på lignende studier om vurdering i ulike skolefag.

4 Teori og tidligere forskning

4.1 Innledning

I dette kapittelet trekkes det frem relevant teori som belyser studiens problemstilling, samt tidligere forskning på dette fagfeltet. I første delene presenteres hovedpoengene i den sosiokulturelle læringsteorien, her presentert ved Lev Vygotsky. Denne teorien omhandler direkte min hypotese til dette prosjektet. Videre vil det komme en forklaring på formålet med samfunnsfag og en didaktisk tilnærming til vurdering i faget. Deretter defineres de tre vurderingsmetodene som er omhandlet i prosjektet. Tilslutt vil det presenteres tidligere forskning og hvilke funn som er fremkommet her.

4.2 Den sosiokulturelle læringsteorien

Den sosiokulturelle læringsteorien bygger sitt utgangspunkt på Lev Vygotsky sin forståelse og det er også denne som er den underliggende forståelsen i dette prosjektet. Her er det hovedsakelig hans tilnærminger til den proksimale utviklingssonen som gjør seg gjeldene, men samtidig er også hans syn på utvikling, samt språket som et psykologisk redskap.

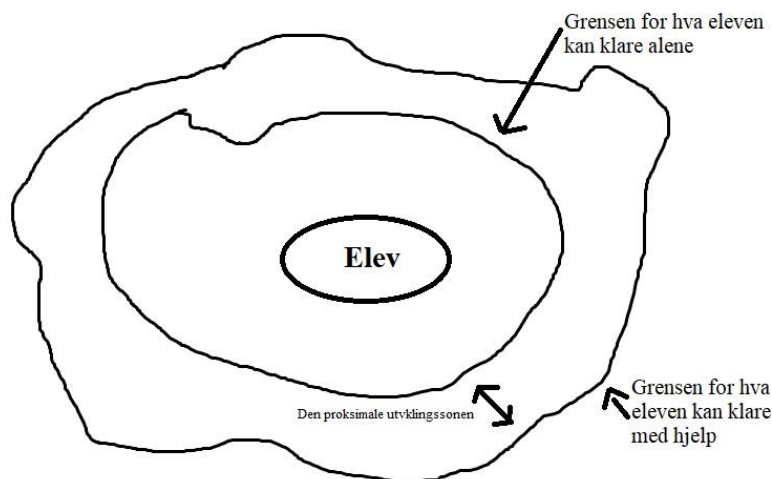
Utgangspunktet for Vygotsky sitt syn på utvikling hos mennesket, stammer fra psykologiens verden. Han viser til at det er flere ulike utviklingsprinsipper som gjør seg gjeldene når det kommer til utviklingen hos mennesket, disse kan endres seg ulikt gjennom livet. (Imsen, 2005, s. 254) Det er også her en tilnærming mot biologisk modning som en betydning for utvikling av mennesket evner. Vygotsky ser det på denne måten «... både biologiske utviklingstendenser og sosiale forhold blander seg med hverandre og danner en sosiobiologisk linje i barnets personlighet.» (Imsen, 2005, s. 254) Vygotsky legger meget stor vekt på at det er den sosiale aktiviteten er grunnlaget for menneskers intellektuelle utvikling. «Utviklingen løper fra en tilstand der barnet kan gjøre ting sammen med andre, og til en tilstand der det kan gjøre ting alene.» (Imsen, 2005, s. 255)

Språket blir ansett som et av de viktigste redskapene for at denne formen for utvikling skal fungere. Vygotsky retter seg her da mot talen som det aller viktigste. (Imsen, 2005, s. 255) Utgangspunktet her starter med allerede som babyer, men jeg velger her og rett til barn i barnehagealder da det er her de største forskjellene med språket som redskap er i utvikling. Her handler det om den egosentriske talen der barnet sitter og prater med seg selv om hva det gjør eller hva det tenker. Når barnet vokser så endres også denne tankemåten og språket deler seg etter Vygotsky inn i to grupper *voksnes «ytre» kommunikasjon* og *voksnes «indre» tale*.

Disse kan vi forstå som «et sosialt språk til å kommunisere med, og en «egosentrisk», indre tale som grunnlag for tanken.(Imsen, 2005, s. 256) Når denne indre talen er utviklet og man har lært seg til at dette er en indre stemme som snakker til en selv, kan vi erstatte dette med tekning som begrep. Imsen skriver i sin bok at «Språket blir på denne måten en nødvendig forutsetning for den intellektuelle utviklingen.» (Imsen, 2005, s. 257) Her baserer altså Vygotsky seg på at kunnskapen utvikles ved at vi både snakker med og selv høyt i tidlig i alder og senere med en mer indre tale. Denne måten og tenke på finner man også igjen på mange måter i den proksimale utviklingssonen som handler om samarbeid.

4.2.1 Den proksimale utviklingssonen

Vygotsky kommer i denne sammenhengen inn på et annet viktig poeng som er av større pedagogisk interesse og dette er den proksimale utviklingssonen. Utviklingen kommer som allerede påpekt fra det sosiale og til den enkelte person. På denne måten er man avhengig av en annen person som kan mer enn seg selv for at man skal utvikle seg, denne personen kan kalles en medierende hjelper. Den proksimale utviklingssonen er bygget opp med eleven innerst i sentrum, den første grensen du møter er hva elevene kan klare alene. Grense nummer du er hva eleven kan klare med hjelp og det er den evnen som fremkommer mellom hva elevene kan klare alene og sammen med andre som kalles den proksimale utviklingssonen, se figur under.(Imsen, 2005)



Figur 1 – Den proksimale utviklingssonen

Denne måten og tenke på ved at man utvikler egne kunnskaper ved hjelp av andre sier Imsen i sin bok «... er en mer fruktbar tilnærming fra en pedagogisk synsvinkel, fordi den signaliserer at alle har et potensiale til å utvikle seg.»(Imsen, 2005, s. 259) På denne måten er ikke evner statisk eller fastlåst, men beveger seg og har en fortid og en fremtid, som på denne måten gir alle de samme mulighetene. Vygotsky mener her at man må vende seg bort fra gårdsdagen og heller se fremover, dette er den eneste måten man kan vekke til live prosesser hos elevene som ligger i den første utviklingssonen. (Imsen, 2005) Det er vanskelig og skulle få større evner innenfor et område om man ikke allerede har vekket til live de enkelte prosessene som man allerede innehar. Denne måten for utvikling av kunnskap gjør seg meget gjeldene i dagens skole. Dette på bakgrunn av at den passer god med kunnskapsløfte av 2006 som setter fokus på samarbeid og større elevmedvirkning og utdanningsdirektoratets prosjekt *Vurdering for læring*.

Det legges også vekt på at det kun må være en person som kan mer for at man skal kunne kalle det en medierende hjelper. På bakgrunn av dette er det også kommet frem til at tavleundervisning også kan være en god måte som vil passe inn i den proksimale utviklingssonen. Samtidig er ikke en undervisningstime der læreren forteller riktig for det må være en interaksjon mellom lærer og elevene for at man skal kunne si at dette er en måte og utvikle elevens kompetanseområde fra hva den klarer selv. (Imsen, 2005) Her vises det en metode som er oppfattet av lite samarbeid, men fortsatt kan fungere. Jeg ser det mer problematisk ved tavleundervisning da man ikke sikrer at alle elevene er med på det samme. Det er vanskelig som lærer og skulle påse at alle elevene faktisk følger med i denne interaksjonen. Da vil man heller ikke oppnå den interaksjonen man her mener er det viktigste for at tavleundervisning skal passe inn. Derav så anser jeg det heller som mer naturlig at samarbeidet mellom elevene i grupper og med en lærer som er innom gruppene underveis i et prosjekt eller en undervisningsøkt gir en mer korrekt forståelse hva samarbeid er i denne sammenhengen og hvordan elevens kompetanse utvikles. Imsen viser her til at dette kan oppnås gjennom samarbeidslæring og prosessorientert skriving. (Imsen, 2005, s. 259)

4.3 Formålet med samfunnsfag

Rammene for hva som er formålet med samfunnsfag slik vi kjenner det fra skolen i dag, er et viktig poeng og avgrense. Uten en slik forståelse vil det være vanskelig å forstå og ikke minst begrunne hvorfor man velger den vurderingsformen man velger. I læreplanen i samfunnsfag finnes det flere eksempler på hva som er formålet til samfunnsfag. «Sentralt i arbeidet med

samfunnsfaget står forståelse av og oppslutning om grunnleggende menneskerettigheter, demokratiske verdier og likestilling. Faget skal stimulere til og gi erfaring med aktivt medborgerskap og demokratisk deltakelse.» (Utdanningsdirektoratet, 2013) Med dette som utgangspunkt handler samfunnsfaget i andre ord om hvordan verden er satt sammen av ulike styresett. Her vises det til medborgerskap og demokratisk deltakelse, det er dette elevene skal læres opp i som hovedmål.

Videre i læreplanen kan vi lese om opplæring i det kulturelle mangfoldet og at faget skal gi en bevissthet rundt identitetsdannelse og forankring i egen kultur. Et annet sentralt poeng som danner grunnlag for samfunnsfaget «som reflekterende og handlende individer og som fellesskap kan menneskene bidra til å forme seg selv, og både påvirke og bli påvirket av omgivelsene sine.» (Utdanningsdirektoratet, 2013) Dette vil si at eleven skal trenes i refleksjon som bidrar til at de danner sin egen forståelse for hvordan samfunnet er sammensatt av ulike kulturer og styreformers. Læreplanen legger også vekt på at elevene skal få verktøy «... til å analysere og drøfte historiske og aktuelle samfunnsspørsmål ...» (Utdanningsdirektoratet, 2013) og det er her oppgavens tematikk om vurderingsformer kommer inn som et passende spørsmål.

4.4 Vurdering i samfunnsfag

Vurdering i samfunnsfag blir gjennomført på forskjellige måter. Dette belyses i pensumet innenfor samfunnsfagdidaktikken. Her kan vi se rett til Theo Koritzinsky og han beskriver følgende «Læreplanene i samfunnsfag eller samfunnskunnskap har ikke egne fagdidaktiske avsnitt om vurdering.» (Koritzinsky, 2012, s. 244) Dette viser til at vi ikke har noen faste vurderingsprinsipper og vurderingsmåter innenfor samfunnsfag, men at man må se til den generelle vurderingspraksisen og finne en måte som fungerer. Koritzinsky peker også på hvordan vurderingsmåtene påvirker elevene «Dessuten påvirker de elevenes selvtilit, læringsevne og lærelyst». (Koritzinsky, 2012, s. 243) Dette peker direkte på undersøkelsene som dette prosjektet har gjennomført. Hvilken vurderingsmåte som gir elevene størst faglig utvikling.

Siden det ikke finnes noen formelle vurderingsmåter som er knyttet direkte mot samfunnsfag vil dette bli opp til hver enkelt lærer. Dette krever også en del av læreren som skal vurdere og ifølge Koritzinsky «... bør samfunnsfagslærere ha noe innsikt i de faglige og utdanningspolitiske argumentene fra de siste års debatter og beslutningsprosesser om vurderingsformål, vurderingskriterier, prøveformer og karaktersystemer». (Koritzinsky, 2012,

s. 244) Dette betyr at en lærer i samfunnsfag hele tiden må orientere seg om hvordan systemet mener vurderingen bør foregå, selv etter dette blir det opptil den enkelte lærer og finne sin individuelle måte og gjennomføre dette på.

Med bakgrunn i denne korte innledningen av formålet med samfunnsfag som skolefag og hvilke utfordringer som ligger til grunn for vurdering slik faget er bygget opp i dag ser jeg nødvendigheten av å undersøke dette på et dypere nivå i den norske skole.

4.5 Ulike vurderingsmetoder

De ulike vurderingsmetodene som er brukt i denne studien trenger en definisjon og en konkretisering for hvordan de er forstått i denne sammenhengen. Dette fordi det finnes mange ulike forståelser for hva disse inneholder, derav følger det en begrepsavklaring på dette.

4.5.1 Egenvurdering

Egenvurdering er en av mange ulike former for vurdering man kan bruke i skolen. Denne metoden skiller seg noe ut da den er med på å danne grunnlag for mange av de andre vurderingsformene og ikke minst elevenes oppfattelse av vurdering. «Egenvurdering vil si at elevene vurderer seg selv og reflekterer over hvorvidt læringsmål eller kriterium er nådd.» (Slemmen 2010, s. 121) Egen vurdering er også nedfelt i forskriften til opplæring for elevene og det er samtidig en del av underveisvurderingen. (Slemmen 2010)

Egenvurdering er ingen fastsatt måte og vurdere på, dette kan gjøres på mange ulike måter og dette bestemmes ut fra hver enkelt lærer. Dette kan være alt fra noen få minutters refleksjon, et skjema med punkter man skal se etter eller en enkel samtale med sidemannen. (Slemmen 2010) Det som er viktig her er at alle er klar over kriteriene før de begynner, disse må være fastsatte før elevene begynner på oppgavene sine så ingen vil oppleve ulemper med sin egen oppgaven når de skal tenke gjennom hva de har gjort bra og mindre bra.

Slemmen skriver om tre ulike løsninger på hvordan man kan organisere egenvurdering på.

- 1. Stopp og reflekter: Elevene vurderer sitt eget arbeid ved å ta en pause på et par minutter og reflektere over hva de har lært.*
- 2. Setter egen læringsprogresjon: Elevene vurderer og velger egne arbeider som bevis på læring og utvikling. Elevene må kommentere hvor de ser at de har forbedret seg. Slike forbedringer kan elevene få informasjon om ved for eksempel å se over arbeider i en mappe.*

3. *Vurder arbeidet opp mot kriterier: Elevene vurderer sitt eget arbeid i lys av kriterier som er bestemt på forhånd for oppgaven. Elevene skal finne bevis som viser at de oppfyller kriteriene. Har de gjort det som skal til for å nå målet? (Slemmen 2010, s. 122)*

I denne studien er det hovedsakelig den tredje metoden det er lagt vekt på når elevene har jobbet med egenvurdering. Punkt nummer en brukes mer eller mindre litt mer automatisk da man i tilfeller hvor man skal vurdere seg selv gjerne stopper og reflekterer over det man skriver underveis når oppgaven blir til. Disse tre punktene kan sees på som en over ordnet inndeling på hva elevene skal se etter når de vurderer seg selv. Det er ikke alltid like lett å se hva som er det korrekte så det vil være lurt og gi de et mer konkret opplegg de skal følge under vurderingen.

Det handler først og fremst om hvordan man skal la elevene jobbe med dette slik at de lærer noe. Det kan være vanskelig for en elev som tidligere ikke har vurdert seg selv eller medelever og plutselig skulle bruke dette som et verktøy for læring. Som lærere kan vi da tilrettelegge dette ved å bruke vurderingsskjemaer, der elevene krysser av for hvor godt de kan de ulike temaene og vurderingskriteriene som er skrevet ned. Refleksjonskort er en annen form som kan anvendes, det er her meningen at elevene skal skrive korte punkter om hva de har lært i en time eller hva de har lært i løpet av den perioden de har jobbet med en oppgave. Dette hjelper gjerne flere i gang med refleksjonen som Slemmen skriver «formålet er at elevene skal bli kjent med seg selv og sin egen læring». (Slemmen 2010, s. 126) Læringslogg er den siste nevnte formen som brukes innen egenvurdering. Denne formen setter litt større krav til lærer da det er større forberedelse i form av spørsmål om må være klar lagt på forhånd. Samtidig vil dette være forskjellige utfra hvilket alderstrinn man jobber med. Elever i den videregående skolen som denne studien baserer seg på forventer man at de har større kunnskap og muligheter for å selv kunne skrive en logg over hva de føler de har fått bra til og hva de eventuelt må jobbe videre med fremover.

Egenvurdering kan også gi oss som lærere noe positivt da vi har en mulighet til å se hva elevene mener om ulike timer eller opplegg vi lager. Dette gir oss en mulighet til å justere undervisningen, dette fører videre med seg at vi kan få en mer engasjerende undervisningssituasjon der elevene også lærer mer enn tidligere.

4.5.2 Kameratvurdering

Kameratvurdering er et av flere begrep som kan brukes om denne vurderingsformen. Hverandrevurdering er også brukt i denne sammenhengen, men denne oppgaven blir

kameratvurdering brukt som begrep. Slemmen skriver i sin bok at «i prinsipper for opplæring i kunnskapsløftet vektlegges et læringsmiljø som gir rom for samarbeid, dialog og demokratiske prosesser.» (Slemmen 2010, s. 133) Dette har hun funnet i *Læreplanverket for Kunnskapsløfte* som er underliggende til det Kunnskapsløfte av 2006 (K06) vi kjenner fra dagens skole.

Kameratvurdering innebærer kort og enkelt at elevene gir hverandre en konstruktiv tilbakemelding på det arbeidet som er gjort. Når de vurderer skal det hele tiden være knyttet til kriterier som er fastsatt på forhånd, det også her viktig at elevene er med på å forme disse. Når elevene er med på forarbeidet til et prosjekt eller en oppgave vil de i de aller fleste tilfellene oppleve et større eierskap til det de jobber med. Dette er positivt fordi de da engasjerer seg på en måte som vil gi bedre muligheter for tilbakemelding samt at de har en rød tråd de kan holde seg til.

Slemmen tar også opp flere interessante poenger som kameratvurdering kan føre med seg positivt i elevenes læring.

- *«Elevene lærer å reflektere rundt hva som er godt arbeid, og hva som det bør jobbes med.*
- *Elevene lærer å jobbe sammen og ha tillit til hverandre ved å skape et felles vurderingsspråk.*
- *Elevene lærer hva de skal se etter, og kan bli flinkere til å gi konstruktive tilbakemeldinger.»* (Slemmen 2010, s. 134)

Dette er et lite utdrag av punktene hun lister opp i boken, men det er disse som fremhever de positive og viktige poengene som elevene tjener på ved bruk av kameratvurdering. I mange tilfeller så er det slik at man tenker seg til at vurdering handler om en karakter mellom en og seks. Dette ser man ofte også hos elevene og ikke minst kjenner jeg det igjen fra egen skolegang. I kameratvurderingen er ikke denne karakteren så viktig da det handler om mulighetene man kan forbedre ved neste oppgave, så ved gjennomføring skal ikke elevene sette en tallkarakter på hverandre, men komme med en konstruktiv tilbakemelding.

Slemmen skriver også om en annen viktig faktor som for meg også har vært viktig i min skolegang. Dette handler om at «kameratvurdering er særlig verdifullt fordi mange elever lettere vil akseptere tilbakemeldinger som kommer fra medelever enn fra en lærer.» (Slemmen 2010, s. 136) På denne måten blir det også lettere å gjennomføre vurdering på

denne måten og elevene vil i mange tilfeller ta dette med seg videre når de selv skal vurdere annet arbeid fremover i livet.

Det er heller ikke bare elevene denne typen vurdering er positivt for, men også for lærere vil dette komme bra ut. Dette handler om at læreren da vil få tid til refleksjon og observering av hva elevene gjør og hvordan de jobber sammen. Slemmen skriver også «Jo mer elevene opptrer som aktive medspillere og «lærere», og jo mer du som lærer opptrer som lærende, jo bedre vil læringen i klasserommet bli.» (Slemmen 2010, s. 134) Her kommer vi inn på det som handler om veiledning av elevene i en læringssituasjon. Det at en lærer får mer tid til enkelt elever og ser hvordan de jobber kan jo bedre utslag for de enkelte elevene som trenger ekstra oppfølging.

4.5.3 Lærervurdering

Lærervurdering er kanskje den vurderingsformen vi er mest kjent med både gjennom vår egen skolegang, praksisperioder og utdannelsen vår. Det er denne vi på mange måter er vokst opp med og som ligger til grunn for at vi skal kunne gi en formell sluttvurdering av elevene. Dette fordi det sikres at en kyndig person med den rette utdannelsen gjør sin profesjonelle vurdering av eleven. De senere årene har begrepet lærervurdering fått en annen betydning, da dette har blitt brukt som begrep når det var snakk om den anonyme vurderingen av lærere som elevene skulle kunne gi. Det er altså ikke dette som er bakenforliggende når jeg skriver om lærervurdering i denne studien, vi kan heller oversette dette med elevvurdering, da det handler om det samme. Det er i denne studien kalt lærervurdering fordi dette var den daglige talemåten på hva eleven kalte vurderingen der lærer var den eneste som vurderte de.

Lærervurdering i denne studien er utformet slik at elevene har skrevet individuelle tekster basert på en oppgavetekst som de senere har levert inn til lærer for videre vurdering. Elevene er da altså selv ansvarlig for å tolke de vurderingskriteriene som er oppgitt på forhånd og ta høyde for disse under arbeidet med oppgaven.

Bakgrunnen for bruk av denne formen stammer fra tidligere tiders praksiser, man var på denne tiden opptatt av å stadfeste at vurdering kunne måles. I boken *Elevvurdering – En metodebok for lærere* skrives det om denne problematikken. Boken gir her uttrykk for at dette på mange områder kunne være riktig da man kan måle hvor mange ord i minuttet eleven leser eller hvor mange av de engelske ordene eleven har lært i løpet av uken. (Høihilder, 2008, s. 6) Dette var altså noe som fungerte med tidligere læreplaner, ser man derimot til K06 som er

dagens læreplan er det ikke lenger så rett frem hva som skal vurderes. Dette ser man meget godt når man går gjennom de ulike kompetansemålene som er satt. Det er relativt få av disse som kan måles direkte. (Høihilder, 2008) Det som da blir vesentlig viktigere er vurderingskriterier, disse må hele tiden ligge til grunn for den vurderingen man gjør. Videre så er det også en endring i dagens lærervurdering ved at den er blitt mer kvalitativ og skjønnsmessig enn hva man kunne finne tidligere. (Høihilder, 2008)

Dette er nå med innføringen av K06 blitt en større del av arbeidet rundt en oppgave. Det er ikke lenger mulig å gjennomføre en prøve der man setter et poeng for riktig svar og totalsummen gir utslag for hvilken karakter du oppnår. Dette vil i dagens skole være best egnet for matematikken som har ett fasit svar.

Det er også viktig i denne sammenheng å nevne at med innføringen av K06 og vurdering for læring er det blitt mer viktig å se på hva man kan gjøre fremfor for å oppnå et enda bedre resultat. Dette på bakgrunn av at vurdering og motivasjon gjerne henger tett sammen. En fordel ved bruk av en vurderingsform som dette er mange, først og fremst vil vi som lærere få større oversikt og hvordan de ulike elevene gjør det i faget, basert på vår profesjonelle vurdering. Elevene som får tilbakemelding på denne måten ser også hva de må jobbe med for at de skal få et bedre resultat enn denne gangen, samtidig er det viktig at man ikke legger for mange vurderinger etter hverandre da dette i seg selv kan ødelegge for læringsmotivasjonen til eleven.

4.6 Læringsmotivasjon

Læringsmotivasjon er en viktig faktor for at man skal kunne lykkes i skolen. Uten en motivasjon for sin egen læring kan skole hverdagen bli både lang og tung. Elevene må selv vite hva som driver deres egen motivasjon og man kan gjerne relatere det til andre faktorer enn skole når de skal forstå begrepet og knytte det opp mot hverdagen i skolen. Det er samtidig viktig at det er et samspill mellom lærer og elev når man snakker om motivasjon da denne er basert på elevens egen oppfatning av hva som driver deres motivasjon. Som Terje Manger skriver i sitt kapittel om motivasjon i boken *Praktisk pedagogisk utdanning – en antologi* er motivasjon noe vi alle opplever når det er noe vi har veldig lyst på eller har sterke ønsker om at akkurat dette skal skje. Dette kan være både små og store ting i hverdagen, på jobb etc. «Motiverte mennesker er engasjerte, målretta og utholdende» (Manger, 2013, s. 146) dette mener Manger er de grunnleggende punktene i hvordan motivasjon påvirker mennesket.

Dette kan man ofte også kjenne seg selv igjen i da dette etter min oppfatning er viktige poenger for at man skal finne sin egen motivasjon. Uten å engasjere seg i det man jobber mot vil man heller ikke skaffe seg den nødvendige motivasjonen for å fullføre den arbeidsoppgaven man jobber med. Disse poengene kan man også finne igjen i «Prinsipp for opplæring i kunnskapsløfte står det «motiverte elever har lyst til å lære, holder ut lenge, er nysgjerrige og viser evne til å arbeide målrettet». Dette viser til at man allerede ved planleggingen av kunnskapsløfte hadde lagt til grunn at motivasjon var en viktig grunnleggende faktor for at man skulle lykkes med læring. Gjennom dette forskningsprosjektet har jeg derfor lagt vekt på ulike vurderingsmetoder som elevene har vurdert og gitt tilbakemeldinger på om hvordan de syntes fungerte. Her er det også kommet frem flere deler hvor motivasjon er en viktig faktor.

4.6.1 Indre og ytre motivasjon

Motivasjon blir i den skriftlige teorien inndelt i to former, dette er indre og ytre motivasjon. Grunnen for at det deles i to er på bakgrunn av at det er forskjellige faktorer som påvirker hvordan vi blir motiverte. I Manger sitt kapittel om motivasjon i boken «*Praktisk-pedagogisk utdanning – en antologi*» skriver han følgende om indre og ytre motivasjon. «Indre motivasjon handler om interessen for en aktivitet, mens den ytre handle om at aktiviteten kan være et middel for å nå et mål» (Manger, 2013, s. 147) På denne måten kan vi altså skille de som ser på faget som interessant og blir motivert av dette og de som har karakter eller videre utdanning som mål, men for at dette målet skal oppnås må man prestere i faget som er veien dit man ønsker seg. De elevene som har interesse som bakgrunn for motivasjon vil i de fleste tilfeller heller ikke være avhengig av konstant oppmuntring, men vil finne denne selv i arbeidet med faget.

Ser man her til den klassiske boken «*The process of education*» som det blir skrevet om i Mangers kapittel om motivasjon hevdes det at den amerikanske psykologen Jerome Burner har skrevet «ideelt sett er interessen for det som skal læres, den beste stimulans for læring, og et bedre spor enn ytre virkemidler som karakter ...» (Manger, 2013, s. 147) Dette underbygger Mangers påstand om at de elevene som har interesse for faget har lettere for å motivere seg for arbeidet.

Ifølge Manger er det mange motivasjonsforskere som i dag ikke lenger henviser til de eldre begrepene indre og ytre motivasjon, men har tilknyttet seg nye begreper som heller handler om målorienteringen til den som lærer. (Manger, 2013) Dette vil enkelt kunne knyttes til de

begrepene vi allerede kjenner og man ser heller ikke de store forskjellene. Det er hovedsakelig begrepene *prestasjonsmål* og *mestringsmål* som er kommet inn i nyere forskeres språk. Kort handler prestasjonsmål om å oppnå positiv vurdering av sin egen kompetanse sammenlignet med andre sin. Mestringsmål handler om å utvikle og forbedre kompetansen. (Manger, 2013)

En noe dypere analyse av dette forholdet vil vi se at elevene som har utgangspunkt i de mestringsorienterte målene stille seg spørsmål som «hva vil jeg lære?», mens prestasjonsorienterte vil se mot sine likemenn og stille seg spørsmål som «kan jeg klare det like som andre?». Dette handler om det samme som indre og ytre motivasjon, men er fremstilt på en kanskje enklere måte og mer forklarende måte som er tilpasset samfunnet i dag. Mestringsorienterte vil man finne igjen i den indre motivasjonen og prestasjonsorienterte faller under den ytre motivasjonen. Sammenfatter man dette vil dette gi et utslag i at de som ser seg selv som mestringsorienterte har best forutsetning for å lære.

Motivasjon er likevel et komplekst tema som er vanskelig å beskrive fullt ut da det inneholder en viktig subjektiv vurdering for hva som egentlig motiverer deg selv. Denne forklaringen kan man sjeldent se utenfra da mennesker er forskjellig konstruert og fungerer på forskjellige måter. Derav så skriver Manger at man bør se en sammenheng mellom begge formene for motivasjon både indre og ytre motivasjon eller de nye begrepene mestringsorienterte og prestasjonsorienterte i en blanding om man skal oppnå den beste formen for motivasjon for et fag.

4.6.2 Teoretiske perspektiver på motivasjon

Denne studien har i stor grad basert seg på den sosiokulturelle læringsteorien med Vygotsky som utgangspunkt. Det blir derfor også en naturlig tilnærming når vi ser motivasjon i læring. «Den sosiokulturelle teorien ser på motivasjon som et resultat av menneskets aktive deltakelse i samfunnet» (Manger, 2013, s. 153) Om denne forståelsen av motivasjon legges til grunn kan vi se at samarbeid er den rette veien for å skape god motivasjon, er mennesket bare med seg selv og skal motivere seg selv vil dette ifølge de sosiokulturelle teoriene ikke fungere. Denne måten og tilnærme seg begrepet motivasjon på er en veldig annerledes måte enn hva vi har sett hittil om definisjon av begrepet motivasjon. De tidligere definisjonene vi har sett på i dette kapitlet har tatt utgangspunkt i det de har kalt indre og ytre motivasjon. Her er det den ytre motivasjonen som er mest gjeldene om vi ser på definisjonsmåten til den

sosiokulturelle teorien da de har satt samarbeid høyt i fokus og dette kan kun skje om man blir påvirket av de rundt liggende faktorene som samarbeid for eksempel er en del av.

Det blir også tatt utgangspunkt i at skoleelever motiveres for læring ved at de er i et skolemiljø eller en klasse der læring er verdsatt høyt og observasjon og lytting på med elever står sterkt i fokus. Den sosiokulturelle teorien har også et annet godt argument ovenfor hvordan motivasjon fungerer hos skoleelever. Her legger man til grunn at man må støtte elevenes utvikling ved gradvis og gi de oppgaver som er tilpasset deres læringssituasjon. Som kjent opererer den sosiokulturelle læringsteorien med den proksimale opplæringssonen, denne er også utgangspunkt for hvor man skal legge vanskelighetsgraden av oppgavene man gir til elevene. Legger man disse for nære der eleven står i dag vil de ikke utvikle seg videre og opplever at de ikke møter noen utfordringer, gjør man derimot motsatt og legger den for langt vekk fra det nivået eleven ligger på vil man oppnå det motsatte, eleven for altså en for stor utfordring. Begge disse vil gi en negativ innvirkning på hvordan elevene skal motivere seg selv.

4.7 Tidligere forskning

Det finnes lite tidligere forskning som er spesifikt innrettet mot vurdering i samfunnsfag, noe som har gjort utgangspunktet for denne studien vanskelig. Det er lite sammenlignbart materiale som man kan bruke opp mot resultatene jeg har funnet ved innhenting av empiri. Under innføringen av vurdering for læring som et prosjekt for skolen ble det også skrevet en del rapporter om akkurat dette temaet. Disse rapportene er ikke spesifikke på fag og tar et mer generelt utgangspunkt i hvordan vurdering for læring fungerer og hva dette innebærer for lærerne som skal bruke dette som en metode.

«Det er kanskje litt uvanlig å tenke på begrepet vurdering som noe som kan misbrukes, men det foreligger mye forskning som viser at det skjer, det vil si forskning som viser at vurdering brukt på gal måte kan hemme læring i stedet for å fremme den.» (Høihilder, 2008, s. 6) Utfra dette perspektivet på hvordan vurdering bli gjennomført har man en kort idé om at dette bør undersøkes og stadfestes på en bedre måte som kan gi en indikasjon på hva som er det normale i dag. Samtidig vil denne oppgaven begrenses til tre vurderingsmetoder som vil bli sett opp mot hvilken motivasjon de skaper hos elevene for å jobbe enda mer med faget og sin egen utvikling.

5 Empiri

Kapitelet vil presentere et tematisk utdrag av informasjonen som er relevant for problemstillingen. De ulike sitatene er hentet ut fra 4 intervjuer med elever og 1 intervju med en samfunnsfagslærer, samt fra questbackrapporten etter spørreskjemaet som hadde 40 elever som deltakere.

5.1 Samfunnsfag

Hvordan opplever elevene og læreren samfunnsfaget som et fag. Har de den samme oppfatningen som finnes i læreplanen og bakgrunnen for faget eller ser de faget på en annen måte, som kan ha betydning for hvordan man opplever læring. Som skrevet i kapitelet om teori har samfunnsfaget mange forskjellige aspekter ved seg når det gjelder områdene det skal dekke. I denne delen handler det ikke om hvilke kunnskaps områder som skal inngå, men hvordan man tenker og gjør ulike ting i samfunnsfag. En lærer definerer dette som viktig.

Ja, refleksjon. Når man leser noe etter 4-5 dager så tenker man litt annerledes enn med engang. (Lærer 1)

En slik forståelse av samfunnsfaget kan knyttes mot at faget bygges opp rundt en prosess, der refleksjonen er et viktig redskap for forståelse. Samfunnsfaget skal bygge opp under refleksjon av ulike problemstillinger som omhandler de ulike kunnskapsområdene elevene skal ha oversikt over. En av elevene sier også noe om historie faget som er interessant i denne sammenhengen.

Når jeg retta så sa jeg at innholdet er bra, men så sa jeg noe om at det burde være endring i strukturen. Selv om historie er fag som du ikke burde se på struktur så er det at tekstene er svak så mangler den rødetråden. Har man fått med alt. (Elev 2)

Eleven går her mer innpå en måte man jobber i samfunnsfagene og ikke innpå hva samfunnsfaget oppfattes som. Det kan likevel her tenkes at elevene har en formening om at et klart tema i samfunnsfaget er skriveforståelse og tekstopbygning.

Læreren trekker også inn et annet element som passer godt med at samfunnsfaget oppleves som er prosessfag, der man utvikler seg med sine ferdigheter. Læreren snakker om at elevene har godt av å se på hva andre medelever gjør og hvordan de løser ulike utfordringer når de

jobber med en oppgave. Dette kan også knyttes sammen med at flere av elevene i intervjuet ser på samfunnsfaget som et subjektivt fag, der man ser sammenhenger og bruker argumenter for å lage en forståelse av den kunnskapen man jobber seg frem til. Elev 3 har gått her inn og ser på sosiologi som et fag der man lærer om forskjellige teorier for hvordan det hele henger sammen. For at man her skal kunne bruke dette er det viktig at man ser det i lys av sine egne meninger og sin egen forståelse. Dette leder igjen tilbake til at samfunnsfag oppfattes som et subjektivt fag, men man skal likevel holde det mot det objektivet siden man vurderer ulike teorier.

Både læreren og eleven har i dette tilfellet mye av den samme oppfatning av faget da de ser på dette som et fag der man gjerne skriver om ulike temaer og drøfter seg frem ved hjelp av refleksjon. Eleven legger likevel noe mer vekt på at strukturen er viktig i alle fag enn det læreren gir uttrykk for gjennom sitt intervju.

5.2 Læringsmotivasjon

Klarer elevene se sammenhengen mellom vurdering og læring eller er læring noen de må gjennom og vurdering er noe en lærer gjør så elevene får et utgangspunkt for videre studier. Læringsmotivasjon kan bety flere ting, men det er her forstått som en motivasjon til å lære mer utfra de tilbakemeldingene man får fra vurderingen. I spørreskjemaet har elevene rangert læringsmotivasjonen fra 1-10, der 1 er dårlig og 10 er best. Dette har de gjort både for kameratvurdering, egenvurdering og lærervurdering.

Kameratvurdering havner ut på et snitt på 5,78 og havner i denne forstand midt på treet når det handler om læringsmotivasjon. Det skal videre sies at hoveddelen av elevene har gitt læringsmotivasjon i kameratvurdering et svar på 5 og høyere. Ser vi her til egenvurdering endrer bildet seg en del mot det mer negative, der læringsmotivasjonen får et snitt på 4,55 og svarene til elevene ligger i den lavere delen av skalaen fra 1-5. Lærervurdering ender opp mye mer positivt enn hva begge de to andre formene har vist. Snittet lander på 7,30 og svarene ligger her fra 7-10 i det store og det hele. Det er også den eneste vurderingsformen som ikke åpner svaret 1 når elevene skal rangere læringsmotivasjonen.

På bakgrunn av hva elevene har svart i spørreskjemaet kan vi se at elevene har en meget positiv innstilling til lærervurdering og mener at det er denne som gir de best læringsmotivasjon. Egenvurdering skiller seg markant ut og faller under 5 i gjennomsnitt,

kameratvurdering noe bedre, men samtidig ikke en så stor endring man får opp til lærervurdering.

Vi har snakket om det i ettertid, det er viktig og få innspill. Det trenger ikke være en konkret tilbakemelding, men innspill og lese andres oppgaver, det er viktig og se, hva kunne man gjort annerledes. (Lærer 1)

Lærer ser altså her til at det viktig og ikke bare se på hva som er bra, men også hva som kan forbedres. Denne forståelsen er viktig for at man skal kunne se hva som egentlig er læringsmotivasjon. Da det handler om at man kan se hva som er gjort og hva som kan gjøres annerledes. Da knytter man vurderingen man får opp mot hva man kan lære videre. Læreren beskriver også en annen vinkling som har betydning for hvordan denne læreren vurderer når det brukes lærervurdering.

Jeg tenker alltid hva hjalp meg gjennom min lange skolegang. ... Det som hjelper minst er sure og sinte bemerkninger om feil. Det har helt motsatt virkning. Når jeg rettet oppgavene, skriver jeg anbefaling, ikke hva som er feil. ... Dette gjør jeg i alle fag. (Lærer 1)

Læreren viser her en bevisst holdning til hvordan man kan øke elevenes motivasjon til læring gjennom hvordan denne personen er konsekvent i alle sine fag. Dette burde også vises hos elevene, om de er like flinke til å se sammenhengen mellom tilbakemeldingene de får og hva de kan gjøre annerledes neste gang. Ser de dette som en motivasjon eller er det mer noe de får, ser også glemmer de det hele og kobler det ikke mot egen læring.

Elevene har en noe mer nyansert holdning til dette og en oppfattelse av at det skal settes en karakter på det de jobber med, noe vi kan se i svaret fra denne eleven.

... Jeg kunne retta din og lært noe av det ved andre synspunkt, men visst jeg skulle ha ... vet ikke om det skulle vært en toer eller firer. (Elev 1)

Eleven viser her at de ser en sammenheng mellom vurdering og læring, men de stopper i det de skal sette en karakter. Videre i intervjuet kommer eleven med en annen uttalelse som er meget interessant i forhold til motivasjon, når spørsmålet om man kunne gjort dette uten karakter er stilt.

Hadde an fått vie at det var uten så hadde man, når man får karakter legger man mer i oppgaven enn ved ikke. Så det har veldig mye og si. (Elev 1)

Her kommer man til det essensielle i læringsmotivasjon. Eleven sier her at det ikke er nødvendig å legge så mye i en oppgave som de ikke får karakter på da denne automatisk ikke har noen betydning for han eller hun. Eleven får også oppfølging spørsmål om de ønsker karakter hele veien og svarer «Ja, for når det er karakter jobber vi hardere og vil prestere bedre» (Elev 1) Dette gir en forståelse for at de ikke har oppfattet vurderingen som en del av læringen, men heller kun som en forklaring på hvor bra eller dårlig de gjør det. En annen elev forklarer det på denne måten.

Sånn for meg så blir jeg vurdert, men lærer mest av prosessen først. Mest av kameratvurdering, satt i lag, retta og satt i lag igjen. (Elev 2)

Her ser vi eleven legger opp til at læringsmotivasjonen ikke kommer av karakteren eller den konkrete vurderingen som en lærer gir. Det handler her om at eleven klarer og se hva han egentlig jobber med før det går til en vurdering, siden prosessen før er den viktigste delen for læring. Denne eleven er også gjennomgående mer positiv til kameratvurdering enn sine medelever. Elevene har gjennomgående i spørreskjemaet uttrykket en frykt for å dele sine oppgaver med andre enn læreren. Spørsmål knyttet til dette er stilt de ulike elevene og denne elevens svar skiller seg veldig ut i forhold til de resterende.

Uansett hvem du spør i klassen så sier de at jeg er tidenes mest selvsikre person. Det kan være at jeg tenker at jeg ikke ha gjort mitt beste, men om noen mener det er det deres problem og ikke mitt. (Elev 2)

Her ser vi en klar endring i mønsteret som viser seg i spørreskjemaet hvor hoveddelen av elevene ikke vil dele sine oppgaver. Her finner man nok en ytterside av hva som er normalt i klassen og siden eleven allerede finner mye motivasjon i formen kameratvurdering, kan det virke som en selvsikker og trygg person er mer åpen for kameratvurdering.

Hittil har det meste kameratvurdering og de forholdene som omhandler de områdene elevene får mest motivasjon av. Elev 3 og 4 bryter litt med dette mønsteret og går heller mot det som først og fremst gir de lite motivasjon. Begge svarer her at lærervurdering gir de minst motivasjon.

Leser og er eng eller det er urettferdig. De fleste leser og legger den i sekken også blir det papirrusk. (Elev 3)

... Får jeg det fra læreren ser jeg ikke så mye på det. Når jeg vurderer medelever så ser jeg ikke objektivt, vil ikke være slem etc. Jeg lærer av det, men lærer mest av å se på min egen tekst. (Elev 4)

Både elev 3 og 4 er negative til lærervurdering da de ikke bruker tilbakemeldingene de får i en slik vurdering. Elev 4 er som man kan se av sitatet tidlig ute og sier at egenvurdering er den formen som gir den mest motivasjon til læring. Elev 3 er ikke like frempå, men i løpet av intervjuet kommer det mer og mer frem at eleven er veldig åpen for kameratvurdering som form.

... Når jeg diskuterer med venninnene mine, blir vi smartere av hverandre, får et breiere aspekt. (Elev 3)

Siden eleven åpnet mer og mer for kameratvurdering gjennom intervjuet fikk eleven et siste spørsmål om hvordan det hadde vært om de brukte kameratvurdering allerede fra VG1 og ikke ble introdusert for dette siste halvåret av VG3.

... Jeg synes det er spennende og få en annen type vurdering. Underveisvurdering hadde blitt mer spennende å vite, teksten jeg skulle skrive i dag kan jeg få vurdering på og jobbe videre med den. Tilbakemeldingene hadde også kommet fra en på samme nivå som meg. (Elev 3)

Her ser vi noe av problemet som har vært gjentagende gjennom denne perioden. De har ser ikke sammenhengen mellom læring og vurdering. Denne tematikken vil belyses mer under i delen om begrepsforståelse. Helt til slutt vil jeg her presentere noen sammendrag fra hva elevene har skrevet i de åpne spørsmålene i spørreskjemaet om hva som er bra med de ulike vurderingsmetodene.

Kameratvurdering kommer her godt ut i forhold til statistikken som gir den en midt på treet karakter når man ser på elevenes totalopplevelse av denne vurderingsformen. Kommentarene fokuserer på at de har fått muligheten til å få en annen sitt syn på oppgaven deres og ikke bare levert den fra seg. De ser også nytten av denne formen siden vurderingen kommer fra en på samme nivå som dem selv. Egenvurdering stemmer bedre overens med statistikken, elevene har en følelse av at de her sitter med en mulighet til å forstå sine egne tekster bedre og

reflektere over det de har skrevet. De savner likevel en annen person som kan fortelle de om det de har gjort er bra eller dårlig, da de ikke klarer og se det selv. Lærervurdering får i overkant kun positiv tilbakemelding, det her en gjennomgående faktor at de får en vurdering fra en person som er utdannet og kan mer enn de selv som er viktig. De skriver også at det er en viktig forskjell i at de her får kommentarer på både det som er dårlig og det som bra, slik at de har noe å jobbe med videre. Akkurat de kommentarene faller litt fra hverandre om man sammenligner med intervjuene der elevene svarer at de ikke bruker lærerevurderingen til noe fornuftig, men kun ser på den før den havner i bunnen av sekken.

5.3 Begrepsforståelse

Begrepsforståelse handler i denne omgang om elevene har følt seg forberedt til å vurdere seg selv og andre. Har de den kunnskapen og den informasjonen som trengs for at de skal kunne forstå de ulike vurderingsmåtene. Forstår de forskjellen mellom underveisvurdering og kameratvurdering.

Lærerens forklaring vil først belyses da denne er utgangspunkt for hvordan elevene har oppfattet de ulike vurderingsformene.

Ja, jeg har fortalt dem hvordan vi skal gjøre det og hvorfor det er viktig de var på forhånd informert. Hvordan de skal vurdere sine egne arbeid og andres arbeid. Og få lærer sin vurdering. (Lærer 1)

Utgangspunktet er altså elevene skal være informert og ha fått en gjennomgang av hva det innebærer og vurdere andres og egne oppgaver. Læreren kommer også med en annen spennende opplysning om elevundersøkelsen som jeg finner interessant.

Det er en ting de klager på i elevundersøkelsen og det er egenvurdering. Den siste elevundersøkelsen, der kom det frem at de ønsket mer egenvurdering. De har fått det de ønsker seg, men klarer ikke helt se den utnyttelses grad. (Lærer 1)

Det som er interessant med denne informasjonen er elevenes eget ønske om vurdering på denne måten som er gjennomført. På resultatene som er kommet frem er det lærervurdering som fremtrer som den måten flertallet ønsker at vurderingen skal være. Det er her det interessante kommer ved at elevene ønsker seg egenvurdering, men føler det er lærervurdering som gir de mest, er det da en feiltolkning av begrepet egenvurdering de

bruker. Eller er det nå de har fått oppleve hva egenvurdering er og har konkludert med at dette ikke var noe de ønsket.

Læreren har en oppfatning på hvordan elevene har fått informasjon gjennom opplegget og hvordan denne skal brukes. Ser vi til elevene finner man et noe mer tvetydig svar på hva som egentlig er deres oppfattelse. Først og fremst er det store skiller på hvordan de forstår de ulike vurderingsmetodene. Lærervurdering er noe de virker til og være kjent med da de kommenterer dette ofte som positivt og de har heller få kommentarer på at det er noen store utfordringer med denne vurderingsmetoden. Ser vi over på kameratvurdering og egenvurdering begynner spørsmålene og rette seg mer inn på hva de egentlig prøver på. I første øyekast over resultatene både fra spørreundersøkelsen og fra intervjuene virker det til at elevene har fått lite informasjon om arbeidet de skal gjennomføre. I spørreundersøkelsen i temaet kameratvurdering var flere av tilbakemeldingene like og omhandlet mye av det samme som er gjengitt i sitatene her «vi fikk veldig lite tid og vi har ikke noe kunnskap innenfor dette» og «lite tid». Flere steder i rapporten utarbeidet etter spørreundersøkelsen gir dette seg gjeldene for utvalg på de parameterne elevene ble bedt om å rangere fra 1-10 der en er lite utbytte og 10 er stort utbytte. I denne delen som omhandler begrepsforståelse vil kunnskap om vurdering og tidsbruk være de mest relevante parameterne og lese et resultat fra. Kammeratvurdering lander her på et snitt på 5,10 i kunnskap om vurdering og 5,50 på tidsbruken. Dette tilsier at denne vurderingsformen virker det som elevene har noe kontroll på og de har en delvis forståelse for hva de jobber med. Likevel oppnår man kommentarene som tilsier at de ikke har kunnskap og det er var for liten tid. Jeg vil etter presentasjonen av resultatene fra egenvurderingen komme tilbake til hvilken kunnskap de føler de mangler da dette er sammenfattet som et spørsmål i kontrollintervjuene som ble gjennomført etter spørreundersøkelsen.

Egenvurdering retter seg mot mye av det samme, men elevene er i spørreundersøkelsen enda mer konkrete på hva det er de opplever som problemet med denne vurderingsformen. De skriver i tilbakemeldingen «jeg fikk ikke informasjon om hva jeg skulle se etter» og «usikker på hvordan man skal vurdere rett». Disse svarene spriker noe med læreren sin forklaring på hvordan de har gjennomgått stoffet og hvordan man vurderer i forkant av prosjektet. Det er her muligheter for flere feil faktorer som har oppstått, men det klare i tilbakemeldingene fra elevene som de synes har vært vanskelig er hva de selv skal se etter når de jobber med sine egne oppgaver. Mye av bakgrunnen for at parameterne i egenvurdering havner enda lenger ned enn kameratvurdering henger sammen med den oppfattelsen de har levert tilbakemelding

på da dette samsvarer direkte. Tidsbruk får her en score på 4,75 og kunnskap om vurdering havner ned til 4,65. Det at tidsbruken faller enda i denne metoden har nok mye med at elevene selv må jobbe med sine egne oppgaver hele tiden og de opplever den brukte tiden på dette prosjektet som lenger enn når de leverer fra seg en oppgave til en medelev eller lærer som er de foregående metodene som er beskrevet. Kunnskap om vurdering faller også videre nedover her enn hva man ser i kameratvurdering. Her er den store sammenhengen at elevene igjen sitter med sin egen oppgaver og de får problemer med å vurdere den da de savner noen faste holdepunkter de kan bruke for å si om de har gjort en god eller dårlig jobb. I kameratvurderingen ser det ut til at de klarer å se sammenhengen med hva læreren ser etter når han eller hun retter oppgaver elevene har levert inn, mens i egenvurdering får de større problemer at de kun har sin egen oppgave og se på. De har derav ikke noe sammenligningsgrunnlag som ved kameratvurdering.

Det største spørsmålet som dukket opp under gjennomgangen av spørreundersøkelsen var hvilken kunnskap elevene følte de manglet. Den ene tolkningen er som over at det er kunnskap om vurdering som var problemet til elevene, men med en helt gjennomsnittlig score både på kameratvurdering og egenvurdering ble det mer riktig å avklare om det var fagkunnskaper eller vurderingskompetanse elevene følte de manglet. Som en elev svarer under intervjuet får man en stor forståelse for akkurat dette

Det er fordi medeleven ikke har nok kunnskaper om vurdering. Kan ikke ta det elevene sier troverdig. Kan være direkte feiltilbakemelding, fordi man ikke har kunnskap. Man prøver og finne noe for å skrive noe ned som man kan pirke på. Leter etter feil. (Elev 4)

Her ser vi et meget godt eksempel på det elevene oppfatter som manglende kunnskap, siden det også er jevne score i spørreundersøkelsen som bygger oppunder kunnskap om vurdering kan vi trekke denne forståelsen som den korrekte i denne sammenheng. Ser man også til lærerevurdering og scoren i denne vurderingsmetoden havner den helt opp til 6,78, noe som er 1 poengscore høyere enn kameratvurdering og neste 2 poeng høyere enn egenvurdering. Noe som i denne sammenhengen også vil være en faktor som bekrefter tankene om at det er mangelen på kunnskap om vurdering som er det store problemet med kamerat- og egenvurdering.

I elevintervju nummer to får jeg direkte bekreftet disse tanke rundt informasjonen som er gitt fra lærer egentlig var mangelfull. «Det er litt sånn av og på. Lærerevurdering siden

barneskolen. Kamerat- og egenvurdering hva skulle vi legge vekt på? Dere skal vurdere, men hva skal vi vurdere det etter?» (Elev 2) Dette viser igjen til at informasjonen elevene har fått på forhånd eller den kunnskapen læreren forventer at elevene har om vurdering ikke er tilstede. Dette vanskeliggjør selve resultatet i kameratvurderingen og egenvurderingen, er det så at elevene svarer fordi de har gjettet seg frem til vurderingskompetanse og føler at dette er gjort på rett måte eller har de fått større veiledning underveis. Det siste kan tolkes som en løsning da lærer hele veien har vært tydelig på at elevene har fått informasjon om hvordan de skal vurdere før hver oppgave. Det virker da til at elevene enten ikke har fått med seg denne informasjonen eller ikke forstått denne. Noe som er viktig å trekke frem som en eventuell feilfaktor i empirien når dette skal analyseres.

Utfra dette perspektivet virker det som det er en lett blanding av hva de har oppfattet og hva som er problemene de opplever med vurderingsmetodene. Alt i alt når man tolker resultatet er det flere feilfaktorer som kan påvirke hvordan det hele har fungert, men det er tydelig at elevene har fått for lite tid og informasjonen om vurdering ser ut til å måtte tydeliggjøres på en bedre måte, dette sett ut fra elevenes situasjon.

5.4 Karakterjaget

Karakterer er gjerne det de fleste elever jager etter når man går på skolen. Hvordan oppleves dette av lærer og elever? Er jaget like stort om de bruker ulike vurderingsformer eller kan dette endres og elevene se mer til læring i enkelte vurderingsformer. Hvordan påvirker karakterer motivasjonen for skolearbeid, vil de motivere seg på bakgrunn av karakteren eller er det andre faktorer som motiverer mer.

Ser man på questback rapporten som er generert etter at elevene har svart oppdager man fort at de fleste snakker om karakter som det viktigste punktet for at lærervurdering er den formen de liker best. Som en elev skriver, «... En elev kan tulle med en annen og gi han 3 når han egentlig burde få 5.» Dette sitatet er hentet fra delen av undersøkelsen som omhandler vurderingsformen kameratvurdering. Ser vi over til vurderingsform nummer to elevene også testet ut er det egenvurdering. Her finner man også lignende svar som fra kameratvurdering «Du kan tenke selv at du fortjener 5, men læreren mener du fortjener 4.» I siste vurderingsform som handler om lærervurdering svarer ikke elevene noe som direkte omhandler faren for at de får feil karakter. Her legger de mer vekt på seg selv og hva de gjør

når de får tilbakemeldingen på oppgavene sine. Utfra hvordan prosjektet er gjennomført så er dette en ganske naturlig vinkling da lærervurderingen er den de har vært mest familiær med og det er den som har fulgt de gjennom tiden og har vært deres utgangspunkt for karakter.

Læreren som ble intervjuet om de samme delene som elevene gjennomført har også en kommentar til hvordan karakterer brukes i dag og til hvordan dette kunne vært løst på en annen måte enn at elevene er opphengt i karakteren de får på hver vurdering hele året gjennom.

Når de leser andres arbeid er det som å stå naken. Fremstår ikke så god som de vil. Så når de kommenterer at de andre ikke fremstår som kompetente så er det føler de litt som de vet at de ikke er så god som de andre vil fremstå. (Lærer 1)

Avdramatiser karakter. Innfør karakterer i barneskolen. Elever er vant til å bli vurdert med karakter. Det er et uttrykk for det du kan, men ikke noe du skal henge deg opp. ... Ikke dramatisk og få en firer, det er bra. Ikke bare 6er er god karakter. (Lærer 1)

Læreren er her inne på flere viktige tanker som har gått gjennom hodet mitt mens jeg har jobbet med denne oppgaven. Første sitatet sier virkelig noe som kan sammenlignes med elevenes side da de også er inne på dette med kompetanse problem for vurderingen. Denne studien skal ikke handle noe videre om nå karakterer skal innføres, men det man skal bite seg merke i her er poengene rundt når man starter med opplæringen av hva en karakter betyr. Vil det gi seg som et beder resultat om man starter med denne forståelsen allerede når elevene får sine første karakterer eller vil det fortsatt gi samme resultat som i dag. Dette vil jeg se mer på i analyse delen opp mot teorien som er knyttet til denne oppgaven.

Elevene ser helt klart noe annerledes på karakteren enn læreren gjør i dette tilfellet. Oppsummert handler det mer om at de ser på dette som den aller viktigste nøkkelen til hva de kan oppnå av videre utdanning. De tenker ikke på hvordan de selv kan forbedre karakteren, men det er selve tallet som er viktigst for dem. Dette bekreftes i intervjuet med elev 4 «Det er den som velger hvordan standpunkt de får og det gjør hele fremtiden din, hvilken utdanning du kommer inn på. Karakteren er ekstremt viktig uansett om læreren sier det viktigste er å lære» (Elev 4). Elev 3 har en noe annen forklaring på hvorfor karakteren oppleves så viktig i skolen. Svaret er både mer personlig, men sier også at dette er en fellesoppfatning blant elevene. «Føler at bra karakter og innsats er nøkkelen til livet. Vi streber etter gode karakterer hele veien. Snakker for mange av oss. Får karakterer som er bra. Man tenker jo sin mening

om gode karakterer.» (Elev 3) Denne eleven er også den eneste som knytter sammen karakter og innsats, personen oppleves som mer reflektert over svaret da den drar sammenslutninger om både hvorfor karakteren er viktig, men også hvordan man oppnår gode karakterer.

Intervjuene med elev 1 og elev 2 tar en litt annen retning når det kommer til karakteren, de virker til og ha et litt mer avslappet forhold til karakteren de får. Elev 1 referer til mye av det samme som læreren har en forståelse for. Personen bekrefter langt på vei at karakteren egentlig er viktig fordi man ønsker å være like god som de andre man går i klasse med, virker som en sosialaksept av hva man presterer. Selvsagt ligger det også en bakenforliggende tanke på hva som er ønsket videre studieløp og det oppfattes som kjedelig og få en dårlig karakter. Elev 2 er veldig avslappet til karakterer og videre studieløp og uttaler i intervjuet «jeg bryr meg ikke om karakteren sånn sett, ... men er avslappet på karakterer. Tar heller opp fag.».

(Elev 2) Denne oppfattelsen av karakteren skiller seg veldig ut fra resten av intervjuene og det innsamlede datamaterialet fra spørreundersøkelsen, den er snudd fra å føle et jagg om god karakter til at man er mer fornøyd med det man har klart å oppnå på de innleveringene eller prøvene man har gjennomført.

For å sammenfatte de siste presentasjonene om karakterjaget elevene fremtoner gjennom undersøkelsen og læreren sin jobb mot en mer kunnskapsfokusert skole ligger det mye mer arbeid til enn hva som allerede er gjort. Elevene tar også innover seg at de kunne sett større utbytte av de ulike vurderingsmetodene om de hadde fått startet på dette tidligere i studieløpet og ikke i sitt siste år. Selv med elev intervju en og to som viser til at de ikke har det samme karakterjaget er nok de heller to personer som bekrefter at det er noen forskjeller, men questbackrapporten gir en stor forståelse av at karakterer er det viktigste for en elev i dag. Læreren er nok langt inne på en løsning når personen snakker om avdramatisering av karakter da dette vil skape en roligere atmosfære rundt hele situasjonen for elevene. Hvor man skal starte med bruken av karakterer vil jeg ikke gå videre innpå, men begge parter kommer inn mot det samme, de ønsker oppstart tidligere for at dette skal fungere på en bedre måte.

Redselen elevene snakker om rundt at en annen elev eller seg selv kan gi de feil karakter er noe man gjerne kan kjenne seg selv igjen i da sosialaksept er en viktig faktor for mange elever og man er ikke stolt av en dårlig karakter. De ønsker mest trolig heller ikke og skulle konfrontere en kamerat med hvorfor de fikk den karakteren, men en lærer som er en voksen autoritetsperson i klasserommet kan de gjerne stille mer direkte spørsmål til om hvorfor det ble som det ble denne gangen.

6 Analyse

I analyse delen skal jeg se nærmere på hvordan teorien stemmer eller ikke stemmer med hvordan elevene opplever vurderingen de har på skolen samt forholdet mellom hvilken vurderingsform elevene foretrekker og se dette i lys av den sosiokulturelle læringsteorien av Vygotsky som er presentert i teorikapittelet i denne oppgaven. I del to av analysen vil jeg se nærmere på forholdet mellom vurderingsformene og påvirkningen dette får for elevenes læringsmotivasjon. I motivasjonsdelen vil jeg også se på karakter som en faktor for læringsmotivasjon.

6.1 Hvilken vurderingsform foretrekker elevene og hva sier teorien om vurdering i forhold til elevene

Utgangspunktet i denne studien var tre utvalgte vurderingsformer, som både er kjent i skolen i dag og som man på et generelt sett har sett kommet inn med skolens satsning på vurdering for læring. Før oppstart fikk jeg noe informasjon fra rektor ved den aktuelle skolen om hva som var kommet frem i tidligere elevundersøkelser angående vurdering, og her ble det summert fra rektors side en oppfattelse av at elevene ønsket større involvering i hvordan de selv ble vurdert og hvordan det skulle gjennomføres. Derav kom jeg frem til kameratvurdering, egenvurdering og lærervurdering som gode alternativer da de dekket både over noe der elevene fikk helt kontroll selv, delvis kontroll og en lærerstyrt vurdering. Dette ga et godt utgangspunkt for videre analyse av hvilken vurderingsform elevene foretrekker. Som vi kan se i noen av referanse intervjuene som ble gjennomført kan man se at elevene ser til andre fag når vi snakker om vurdering, de lager en sammenligning av hvordan vurderingen blir gjennomført og hva som forventes. Dette legger et generelt grunnlag for hva også forventer seg i samfunnsfag.

Før vi gå inn i den mer konkrete vurderingsmetoden opp mot teorien og elevenes oppfattelse av dette skal vi se litt mer på den generelle vurderingen i samfunnsfag og om dette samsvarer med bilde elevene har skapt gjennom de ulike undersøkelsene som er gjennomført. Teorien har en meget kort innføring i hvordan vurdering i samfunnsfag foregår, da det finnes lite konkrete føringer slik som Koritzinsky skriver «læreplanene i samfunnsfag eller samfunnskunnskap har ikke egne fagdidaktiske avsnitt om vurdering». (Koritzinsky, 2012, s. 244) Ufra dette blir det da naturlig for en lærer og sammenfatte ulike vurderingsmetoder fra andre fag for å danne et grunnlag innenfor vurdering av samfunnsfag. Dette gjenspeiler seg også i svarene som er gitt av elevene i intervjuene da de ofte sammenlignet med fag som norsk, religion og også

enkelte mot naturfagene for å sette et skille mellom allmennfag og naturvitenskapelige fag. De la mye vekt på at det i samfunnsfag er en sammenblanding mellom fagkunnskap og skrivekunnskap for at de skulle vurderes og naturfagene var da det de mente ikke fungerte siden det ikke alltid finnes et rett og galt svar i samfunnsfag.

Læreren er inne på noe av det samme både gjennom åpne diskusjoner vi har hatt om samfunnsfag og i intervjuet hvor vi snakket helt spesifikt om de ulike metodene. Læreren ser det som en nødvendighet at elevene i samfunnsfag er med på selve vurderingen da dette legges til grunn for at de skal kunne komme gjennom kompetansemålene som er gitt og for at de skal kunne utvikle seg selv både faglig og som en deltagende borger i samfunnet slik læreplanen definerer både i den generelle og faglige delen. Læreren bekrefter selv at det er vanskelig og skulle gjennomføre en vurdering i samfunnsfag, denne læreren løser det på den kanskje mest naturlige måten der man blander sammen ulike måter for vurdering fra andre fag, dette kunne være seg muntlig fremføring, skriftlige oppgaver over tid eller enkle repetisjonsoppgaver når et kapittel eller tema var over. Læreren er også en tilhenger av flere små prøver og ikke alle trenger og ha en karakter, men disse prøvene vil være med på å lage en retning for elevene. De får da vite hvordan de gjør det innenfor et tema slik at de vet om de trenger og jobbe mer med dette før det kommer en oppgave eller prøve som skal fullføre hele temaet de har jobbet med.

Dette er bare en av mange mulige løsninger på problemet med vurdering i samfunnsfag, men det som kan sies er at elevene vil møte ulike måter for vurdering ettersom hvilken lærer de har og hva denne læreren har funnet ut som en fornuftig løsning på den måten han eller hun bruker for vurdering.

6.1.1 Kameratvurdering

Kameratvurdering var den første vurderingsmetoden som slo meg når jeg skulle sette i gang med dette prosjektet. Dette på bakgrunn av den innledende samtalen med rektor angående resultatet på elevundersøkelsen og det at jeg tidligere har gjennomført flere vurderinger med denne metoden gjennom praksis.

Som skrevet om i teorikapittelet tar kameratvurdering utgangspunkt i at det handler om konstruktive tilbakemeldinger til hverandre om en oppgave eller fremføring. Det er ikke videre satt et krav om at vurderingen må inneholde en formalisert tallkarakter da dette er en form for underveisvurdering. I presentasjonen av empirien gir elevene kameratvurdering en

midt på treet karakter for hvordan de opplever denne vurderingen. Slemmen har i sin bok *Vurdering for læring i klasserommet* skrevet om at kriteriene for oppgaven må være bestemt før man starter denne typen vurderingsform. Dette for at elevene skal kunne få et forutsigbart løp på hva de skal prioritere når de jobber med prosjektet og samtidig ikke møte noe uventet når de skal gjennomføre den konstruktive tilbakemeldingen. Hypotesen jeg jobbet med inn i prosjektet konkretiserte seg inn på hvordan kameratvurdering kan være en god løsning for hvordan man løser dette ønsket om en større involvering av elevene i vurderingen som blir gjort. På bakgrunn av de resultatene som kom frem og tilbakemeldingene som er blitt bedre uttrykt gjennom intervjuene velger jeg å starte denne delen av analysen med det som har vært bakgrunn for det som gikk galt ved gjennomføringen.

Det er viet mye plass til feilene som er gjort i empirien der tilbakemeldingene fra elevene går direkte inn på at de er for lite informert om hva denne vurderingsformen er og hvordan den fungerer. De har også lagt vekt på at de fikk for liten tid til selve gjennomføringen av vurderingen de skulle gjøre. Ser man da tilbake til Slemmen sin konkretisering av vurderingsformen er det her blitt det motsatte av god informasjon og tid for gjennomføringen. Når elevene selv jakter etter hvordan de skal gjennomføre en vurdering så vil det både bli forskjellige grunnlag for tilbakemeldingen og mange vet ikke selv hvor de skal begynne for å finne noen former for vurderingsgrunnlag. Ut fra denne tilbakemeldingen og Slemmen sin forklaring på gjennomføring er det allerede her konkretisert en årsak til at resultatet blir en noe mer negativ enn hva som ble tenkt før prosjektet ble startet i praksis.

Noen andre poenger Slemmen tar opp er de positive effektene en kameratvurdering kan legge som grunnlag, elevene lærer bedre å reflektere rundt oppgaver, de skaper et samarbeid og en trygghet til hverandre og de får et større perspektiv på hva de skal sette og hvordan man kan gi konstruktive tilbakemeldinger. (Slemmen 2010) Dette er også noe vi kan se igjen i undersøkelsen der vi kan finne dette utsagnet fra et av intervjuene som ble gjennomført «Når jeg diskuterer med venninnene mine, blir vi smartere av hverandre ...» (Elev 3) eller som en annen elev beskriver det som «jeg kunne retta din og lært noe av det ...». (Elev 1) Dette viser at elevene har forstått intensjonen for hva kameratvurdering handler om. De er informert og reflekterte over hvordan dette skaper en positiv effekt for deres eget arbeid og kameraten / medelevens arbeid. Disse forståelsene stemmer også meget godt med de viktigste punktene Slemmen tar opp om hva kameratvurdering skal skape i klasserommet. Læreren er noe mer skeptisk til hvordan elevene har prioritert da han/hun ser det slik at de har fått nok tid til gjennomføringen og fått den informasjonen som kreves for at de skulle gjennomføre. Læreren

tar heller et utgangspunkt som vi kan se av intervjuet som ble gjennomført at elevene er redd for å dele sine egne tekster med medelevene rundt seg. Dette har gjerne sin grobunn i at elevene har en oppfattelse av hvordan de andre er og hvordan de ser på dem selv. De vil ikke levere en oppgave til noen andre som de også er venner med fordi de ikke vil fremstå som svake eller mislykkede i et meget resultatorientert klassemiljø.

Lev Vygotsky er en av de fremtredende teoretiker innenfor den sosiokulturelle læringsteorien. Det er særlig hans modell som handler om den proksimale utviklingssonen, som er viktig som bakgrunn for at kameratvurdering er en vurderingsmetode som passer meget godt innunder denne teorien. Der Imsen skriver om hans teori «utviklingen løper fra en tilstand der barnet kan gjøre ting sammen med andre, og til en tilstand der det kan gjøre ting alene» (Imsen, 2005, s. 255) Teorien er pensumet lagt vekt på bruken av uttrykket barn, men for elever som er i en læringsprogresjon vil dette være like aktuelt i et nytt tema som når man som barn lærer noe helt nytt for første gang. Talen er også en av de viktigste funksjonene vi har for å utvikle oss selv ifølge Vygotsky. Dette er en elementær funksjon for at vi skal kunne samarbeide for å forstå ny læring. (Imsen, 2005)

Begge disse forutsetningene som Vygotsky legger til grunn for at læring skal kunne foregå blir bygget veldig godt inn i kameratvurdering der man både oppnår bruken av samarbeid og talen for å utvikle hverandre da elevene jobbet sammen to og to der de snakket med hverandre om tekstene sine og ikke kun skrev korte kommentarer på hva som hadde et forbedringspotensial. Den proksimale utviklingssonen bruker definisjonen ved at man jobber med noen som kan mer enn seg selv, det er her vanskelig og legge til grunn at dette er gjennomført ved hver gruppering, men man vil alltid ha elever som ligger ulikt i både fagforståelse og fagkompetanse. På denne måten anser jeg at dette er dekket god.

6.1.2 Egenvurdering

Egenvurdering er en annen vurderingsform der man har større utfordringer med og få den til og passe i den sosiokulturelle læringsteorien da denne ikke bruker samarbeid som en løsning på hvordan man kan bygge fagkompetanse hos de ulike elevene. Teorien har tatt opp flere ulike metoder for hvordan man kan bruke egenvurdering i skolen, som ble beskrevet var det egenvurdering med kriterier som ble underliggende i dette prosjektet, utfra flere kriterier ble denne måten valgt. Eleven er avsluttende i videregående og det ble satt grunnlag der elevene bør ha en noe inngående kunnskap om hvordan man løser en skriftlig oppgave i samfunnsfag på dette alderstrinnet.

Slemmen har i sin bok skrevet noen refleksjoner rundt bruken av egenvurdering og hvor vanskelig dette er, da det krever en hel del av elevene. Har de ikke tidligere vurdert seg selv eller en medelev har de ingen forutsetninger for hvordan dette fungerer og de vil få problemer med og se nytten av en slik vurderingsmetode. Her er det flere ulike angrepsvinkler man kan ta i bruk for å lette dette arbeidet. Hovedsakelig handler dette om å tilrettelegge med for eksempel vurderingskort, refleksjonskort eller en læringslogg. Dette for at elevene skal kunne sette sine egne opplevelser underveis i et system slik at de har et enklere grunnlag for å se hva de har gjort og hvordan de har løst det. Ser man da tilbake på resultatene som ble presentert i kapitlet om empiri så er det her store deler av problemet rundt egenvurdering ender. Elevene har store problemer med å rette seg selv, lete etter sine egne forbedringer og lignende. Ifølge resultatene er dette etter elevenes syn fordi de har mottatt for lite informasjon om hva de skal se etter og hvordan de skal jobbe med dette temaet. Dette er gjennomgående som vi kan se både i kameratvurdering og egenvurdering. Selv om læreren opplever at de har mottatt nok informasjon og forklaringer, hentyder elevenes svar da de er like for begge vurderingsmetodene at det er her prosjektet har sluppet gjennom. Første tanken rundt dette var at man ville få en feiltolkning i selve oppgaven, men siden elevene er jeg selv så bevisst på at de har mottatt lite informasjon, men har en forståelse for hva de egentlig skal oppnå blir likevel resultatet et akseptabelt funn. Hovedfaktoren som skiller egenvurdering fra kameratvurdering er at elevene her føler de ikke får en vurdering, de leter febrilsk etter sine egne feil og mangler, men de får ikke disse med seg da de er veldig opptatt av de må få en annen part til å vurdere det arbeidet de har gjort. Dette handler om både at de mangler en formell kompetanse til å vurdere oppgaver, men også deres egen usikkerhet der de trenger bekreftelse fra en annen part før de kan godkjenne sine egne oppgaver som gode nok.

Ser vi tilbake igjen på den sosiokulturelle læringsteorien og plukker opp dette med at det er vanskelig å plassere egenvurdering som en god vurderingsform. Dette helt korrekt, den passer i det store og det hele ikke inn da det ikke er elever som jobber sammen for at en som kan noe mindre enn den andre og omvendt som skal nå et mål. Det er likevel et poeng i læringsteorien som kan sammenstilles med egenvurdering, vi tenker her på talen som redskap for læring. Barn i tidlig stadige snakker med seg selv om hvordan ulike oppfatninger eller ulike oppgaver foregår i lek. Dette kan vi se igjen på egenvurderingen da elevene blir tvunget til å snakke med seg selv om det arbeidet de har gjort. Selv om det ikke er direkte overførbart i denne situasjonen kan enkelte trekk brukes som grunnlag for dette. Elevene bruker her ikke sin egen fantasi for å forklare det de jobber med, men tar utgangspunkt i det de kan om tematikken fra

før og sammen setter dette opp mot oppgaven de har jobbet med. For å kunne konkludere med det de har jobbet med er det her de får hjelp av kompetansemålene og vurderingskriteriene for å skape grunnlag for sin egen diskusjon rundt hva de har gjort bra og hva de eventuelt må jobbe videre med får og oppnå det resultatet de ønsker.

Egenvurdering er altså en vurderingsform som få av elevene fikk et godt inntrykk av både på bakgrunn av at de var for lite informert og tidsbruken for gjennomføring ble for kort til at elevene fikk en positiv erfaring. Egenvurdering er også en vurderingsmetode som ikke passer inn under den sosiokulturelle læringsteorien på mange måter da den har få aspekter som omhandler det samme som vi kan se i den proksimale utviklingssonen som legges til grunn for utvikling i denne teorien.

6.1.3 Lærervurdering

Lærervurdering er den siste og mest kjente vurderingsformen elevene fikk teste. Denne måten er de normalt sett mest tilknyttet, da dette er en meget vanlig vurderingsmetode i den norske skolen. I teorikapittelet er det skissert flere eksempler på hvordan lærervurderingen var og hvordan den har formet seg med den nye læreplanen. Hoved endringene som har kommet opp gjennom årene er overgangen fra en vurdering der man kom frem til det elevene hadde forståelse for og det elevene hadde mindre forståelse for og måtte jobbe mer med. I nyere tid er vurderingen her blitt mer reflektert rundt hva elevene må jobbe mer med og tilbakemeldingene skal peke fremover så eleven får en tilbakemelding på hva som kan gjøres for et bedre resultat neste gang.

I undersøkelsen kommer lærervurdering mest positivt ut på alle områder. Den scorer høyt både på læringsmotivasjon, begrepsforståelse og karakterjaget. Sistnevnte vil jeg returnere til senere i kapittelet sammen med motivasjon. Her vil vi se mest på hvordan elevene har forståelse for denne vurderingsformen, hvordan dette stemmer overens med teorien samt hvordan læringsteorien passer med denne type vurdering. Elevene viser gode tegn til at de forstår hva de kan få ut av lærervurderingen, de nevner både at det kan være en muntlig tilbakemelding og en skriftlig vurdering. De legger særlig stor vekt på at vurderingen må peke fremover og ikke bare inneholde hva de har gjort feil. Dette viser igjen til at elevene vet hva vurdering for læring handler om, de skal selv utvikle seg videre i faget ved hjelp av disse tilbakemeldingene. Samtidig er det ikke alle som ser denne tolkningen og de velger heller og ikke bruke læreren vurdering til dette, men heller legger den bort med engang de får den. Noen av elevene ser lærervurdering som en form for kameratvurdering, der læreren er deres

medelev, særlig en elev ser dette som en mulig løsning og mener at det er den muntlige tilbakemeldingen som fungerer best. Hva som er bakgrunnen for dette er ikke kommet frem i undersøkelsen, men det kan antas at årsaken ligger i at de mottar en direkte tilbakemelding de må reagere på i det øyeblikket de får den og ikke kan legge den bort til senere bruk. I henhold til teorien som viser til endringen der vurderingen skal peke elevene fremover til neste prosjekt, vet elevene hvordan dette skal gjennomføres. De virker å være godt trent på denne vurderingsformen, men har potensiale til å bruke den konstruktive tilbakemeldingen de får på en annen måte. Dette vil i de aller fleste tilfeller kunne vært med på å øke elevenes forståelse for hva denne vurderingsformen gir dem for de neste prosjektene de skal gjennom og ikke kun en enkelt tilbakemelding på akkurat det innholdet de nå hadde levert.

Vi skal nå se litt mer på lærervurdering som en passende vurderingsform i den sosiokulturelle læringsteorien som står sentralt i denne oppgaven. Temaet starter på en lignende måte som egenvurdering, det er vanskelig å legge en direkte kobling mellom lærervurdering og den sosiokulturelle læringsteorien. Samtidig er det noen områder det er lettere og knytte til denne teorien, der det hele handler om hvordan man ser forholdet lærer og elev i denne vurderingen, noe elevene konkluderte med slik som det er skrevet i analyse delen av elevenes forståelse av lærervurdering. Klarer man å skape en relasjon mellom lærer og elev der læreren er en veileder som hjelper eleven fremover med oppgavene sine i vurderingen vil dette være en form som passer inn i den aktuelle læringsteorien. Denne formen for lærervurdering, er det sjeldent man ser elevene forstår da det er vanskelig å fremtøne en slik tilbakemelding i skriftlig form. En løsning er som en av elevene legger frem er bruk av muntlig tilbakemeldinger individuelt fra lærer. Denne formen kan i mange områder hjelpe til med og tilrettelegge for en lettere forståelse fra elevenes side, men vil for mange lærere være for tidkrevende. Mange av elevene fortalte i intervjuet at de opplevde store forskjeller blant de lærerne som ga de vurderinger, der lærervurdering er brukt som vurderingsmetode. De store forskjellene som fremkommer her er hvordan de skriftlige tilbakemeldingene er kommet frem og hvordan elevene tolker denne når de leser den. I samfunnsfag som er faget undersøkelsen er gjennomført har eleven en sterkere tilknytning til at tilbakemeldingene de får er fremoverlent slik at de har en mulighet til og forbedre seg. Dette er nok hovedårsaken til at elevene klarer og se at lærervurdering kan være en samblanding med kameratvurdering, men på et annet nivå enn hva selve kameratvurderingen er.

Lærervurdering er nå knyttet opp mot både det teoretiske bakgrunnsmateriale og mot læringsteorien som er i bruk i dette prosjektet. Med enkelte vridninger og endringer i måten

man bruker vurderingen ser man at det er mulig å legge denne inn i en læringsteori som fremhever samarbeid som en av de viktigste faktorene for at elevene skal lykkes med en økning i læring.

6.2 Hvordan påvirker vurderingsformen elevenes læringsmotivasjon

Ulike vurderingsformer påvirker elevene på mange forskjellige måter, dette kan være både i sin egen motivasjon for videre arbeid eller motivasjon for videre utdanning da de hele veien får en gitt måling på hvordan de selv gjør det i de ulike fagene de har. I denne delen av analysen vil det innhentede materialet brukes som bekreftelse på hvordan motivasjonen øker, men samtidig vil man se på teorien innenfor hver enkelt vurderingsform opp mot teorien om motivasjon. Det settes her søkelys på den ytre og indre motivasjonen og hvordan disse påvirker elevene. Helt tilslutt vil man se på hvordan karakterer er en viktig faktor for motivasjonen i skolefagene.

Motivasjon er en av de viktigste faktorene man jobber med i skolen, da dette påvirker elevene på flere måter enn kun det faglige. Er en elev motivert for skolen og den jobben som må legges ned for at de skal få den kunnskapen de trenger er hverdagen enklere både for elevene og lærerne. Er man motivert ønsker man å yte sitt beste på alle områder, i korte trekk kan man her gjøre seg en tanke om at motivasjon er en nøkkel til suksess. Prosjektet hensyn tar ikke hvordan motivasjon påvirker den generelle skolehverdagen, men vil gå inn i vurderingsprosessen for å se hvordan ulike metoder påvirker elevenes motivasjon.

6.2.1 Kameratvurdering

Mange oppnår motivasjon gjennom samarbeid og gjerne i de sammenhengene hvor man jobber mot samme målet. I undervisningssammenheng er det gjerne de samme oppgave elevene skal løse og derav kan man konkretisere det til at elevene jobber sammen mot det samme målet. Flere av elevene har i undersøkelsen fortalt at de ser en motivasjon i bruken av kameratvurdering fordi de får en annen elev til og se på oppgaven før de skal jobbe videre med den. Dette har kommet frem under intervjuene og i enkelte svar under de åpne spørsmålene i spørreundersøkelsen. I spørreundersøkelsen er det også opprettet en vurdering fra 1-10 der 10 er best og elevene legger kamerat vurdering helt midt på treet med en score på 5,78. Utfra dette vil jeg konstatere at de er splittet i sitt syn på hvordan kameratvurderingen fungerer som læringsmotivasjon.

I teorikapittelet kan vi lese om Terje Manger sine definisjoner på hva motivasjon er og hvordan det fungerer i praksis. Det skilles mellom en indre og ytre motivasjon i de klassiske forklaringene på hvordan motivasjonen er lagt opp, i nyere tid har vi fått andre ord som har avløst disse. I dag snakker man om prestasjonsmål og mestringsmål for å differensiere hvordan motivasjon oppstår. Jeg vil likevel komme innom bruken av alle begrepene da jeg ikke føler det er en sømløs overgang mellom de som kan forklare alle aspekter.

Kameratvurdering kan enkelt forklares som en vurderingsform der man hovedsakelig ser en form for ytre motivasjon for en økning av motivasjonen. Dette samsvarer med at elevene her sammenligner seg med andre medelever. De er samtidig veldig opptatt av at de skal få en rettferdig vurdering, men dette knytter seg til bruken av karakterer, noe jeg vil vende tilbake til senere i dette kapittelet. Denne enkle forklaringen vil i det store bilde vise at man oppnår en viss motivasjon ved å bruke kameratvurdering som en vurderingsform, men både score på læringsmotivasjon og den totale scoren, viser til at dette enda har et forbedringspotensial. En feilkilde som er kritisk i dette prosjektet er antall informanter som har vært tilgjengelig for en relativt liten forskningsperiode. Dette kan styrkes av at motivasjon ikke er noe man kan trekke rett ut fra en teori, men dette er et komplekst bilde satt sammen av flere faktorer hos den enkelte elev. Er klassen sammen satt av elever som ikke ønsker samarbeid og ser på denne formen som noe de bare kaster bort tiden sin på vil heller ikke motivasjonen for faget øke, da de bruker sin tid på frustrasjon.

Frem til nå ser vi en vurderingsform som er avhengig av de ytre motivasjonsfaktorene og de baserer seg på prestasjonsmål. Den amerikanske psykologen Jerome Burner er sitert i Manger sin bok der han kommer med en formening om at de ytre motivasjonsfaktorene ikke er de som danner best grunnlag for motivasjon i læring. Han legger til grunn at det er interessen for faget som legger de beste forutsetningene for økt motivasjon for det man skal lære. På mange områder er dette et veldig korrekt svar slik jeg har sett det i skolen. Hittil har vi sett på kameratvurdering som en vurderingsform som passer godt inn med de ytre påvirkningene for motivasjon. Hvordan er det mulig at denne også vil passe inn mot den indre motivasjonen og mestringsmål. For at dette skal fungere er man avhengig av å gå dypere ned i elevenes forkunnskaper og interesser. Da den indre motivasjonen baserer seg på at man har en interesse og et ønske om å lære det man nå skal gjennomgå. I kameratvurdering er dette alltid et større problem, elevene må deles inn i grupper etter hvordan de både er faglig fra før og hvordan deres interesse for faget er på nåværende tidspunkt.

Kameratvurdering er altså i en kort oppsummering en vurderingsform som kan fungere godt når det kommer til å skape motivasjon hos elevene. Den blander sammen både de indre og de ytre funksjonene for motivasjon. En del av elevene har beskrevet i spørreskjemaet at det er de ytre funksjonene gjennom samarbeid som er den største positive funksjonen til at de øker sin egen motivasjon for læring, de sier samtidig at det er form for variasjon de kan like å jobbe med. Når elevene liker det de jobber med er det også større sannsynlighet for at de har en interesse i faget eller innenfor temaet de nå har jobbet med. Den indre motivasjonen er ifølge teorien den viktigste delen for at motivasjon skal finne sted og elevenes interesse er her den viktigste faktoren for at motivasjonen skal lykkes.

6.2.2 Egenvurdering

Egenvurdering er en vurderingsform som gir et meget godt uttrykk i navnet på hva den skal omhandle og hvordan den skal fungere, elevene skal vurdere seg selv. I denne vurderingsformen jobber man med seg selv og kun sin egen oppgave, det er ingen ytre faktorer som går direkte inn på avgjørelsene eller vurderingen. Her kan vi se til den indre motivasjonen når vi skal se hvordan egenvurdering gir elevene motivasjon for læring. Første vi kan legge merke til er igjen den amerikanske psykologen Jerome Burner, hans utsagn tilsier at denne formen for vurdering vil gi best motivasjon da det kun handler om elevenes interesse for faget samt sin egen vurdering, hvor den indre motivasjonen er den viktigste faktoren for at motivasjon skapes. Når elevene vurderer seg selv har de tidligere fortalt at de sliter med å sette en karakter på seg selv. Legger vi til grunn at elevene har satt en karakter mellom 1-6 på arbeidet sitt er dette en karakter de ikke vil se til når de skal sammenligne seg med hverandre eller sine tidligere resultater. Bakgrunnen for at denne vurderingen ikke vil gi de noen muligheter for sammenligning er at de ikke stoler på seg selv, samt at de ønsker en rettfærdig vurdering. Ifølge informasjonen som er kommet frem hos elevene er dette en rettfærdig vurdering noe som blir gitt av en lærer eller en annen part med kompetanse i faget, de anser her ikke sin egen kompetanse som god nok. I bruken av kameratvurdering viser de større forståelse for å en medelev kan være parten som innehar noe av denne kompetansen til å vurdere de.

De resultatene som er til nå er kommet frem viser at elevene har større problemer med og finne motivasjon for eget arbeid når de kun skal forholde seg til seg selv og en enkelt oppgave. Her stopper mye opp fordi de ikke får en bekreftelse som de leter etter i alle situasjoner. Når de ikke føler at den jobben de har gjort blir meningsfylt vil heller ikke denne

formen for vurdering gi elevene økt motivasjon for læring. Egenvurdering er en vurderingsform som er vanskelig og endre grunnlaget for gjennomføring på, slik som ble gjort i kameratvurdering, noe som fører til at denne formen kun vil kunne være en effektiv motivasjons fremdriver om elevene har stor interesse for faget. Her får man ingen muligheter til å lage en blanding mellom de indre og ytre faktorene for motivasjon. Det blir hevdet at det er interessen for faget som skaper størst grunnlag for læringsmotivasjon, i denne undersøkelsen har vi funnet svar på at egenvurdering er den vurderingsformen som gir minst læringsmotivasjon, da denne scorer dårlig av de tre som er vurdert, total vurderingen elevene har gitt for læringsmotivasjonen for egenvurdering havner på 4,55 poeng i snitt, fra en skala fra 1-10 der 10 er best. Dette kan komme av flere faktorer, men en er at elevene ikke ser hvordan de skal kunne vurdere seg selv og få det til å bli en konstruktiv tilbakemelding for videre arbeid. Et annet punkt er det vi nettopp har vært inne på, flertallet av elevene har ikke den interessen i faget som kreves for at den indre motivasjonen skal gjøres gjeldene. Her stopper altså mulighetene for å være en motivasjonsøkende vurderingsform på bakgrunn av at elevene viser til at de trenger en bekreftelse fra en annen person for å vurderingen skal være gyldig og kan brukes som et grunnlag for hva de skal gjøre videre.

6.2.3 Lærervurdering

Lærervurdering er kanskje den mest brukte vurderingsformen i norsk skole gjennomtidene, de fleste av oss kjenner denne igjen fra både egen skolegang, praksisperioder eller lignende møter med skolen. Det er en vurderingsform vi alle kan relatere oss til og mange har klare formeninger om denne metoden fungerer for å øke motivasjonen eller om den kan være direkte ødeleggende for videre arbeid i faget. Det viktigste perspektivet vi må ha med oss inn når vi skal se på denne vurderingsformen er at den som mange andre måter å vurdere på er veldig preget av hvordan den enkelte lærere velger å gjennomføre. I mange fag som har et rett eller galt svar vil lærervurdering være den helt korrekte måten og gi en total tilbakemelding på hva du har gjort rett og hva du har gjort galt, i samfunnsfag er ikke dette like enkelt. En tilbakemelding som kun fokuserer på det dårlige eller feilene eleven har gjort kan gjerne bli tolket av eleven som at ingen ting er bra nok og den stiller seg da spørsmålet hvorfor skal jeg fortsette å jobbe med dette når jeg ikke presterer noe. Lærervurdering direkte slik teorien legger den opp kan vi samle under den ytre motivasjonen og mestringsmål, for teorien om vurderingsformen stadfester at det handler om å gi elevene en fremover melding der man bruker konstruktiv kritikk som grunnlag. Tilbakemeldingen skal inneholde både det elevene har gjort godt og hva som mindre godt i oppgaven, men samtidig skal det dras en slutning på

hva eleven bør jobbe med fremover for at han eller hun skal prestere bedre ved neste vurdering.

Lærervurdering er hittil vist seg som en passende vurderingsform som skaper motivasjon via den ytre motivasjonen og prestasjonsmål. Bakgrunnen for dette ligger ikke i selve vurderingsformen, men hvordan elevene bruker den vurderingen de får. Lærervurdering er den vurderingsformen som gir elevene størst mulighet for å skape motivasjon, da den kan være god både innenfor den indre og ytre motivasjonen, samt måten vi tenker på i de nye begrepene prestasjonsmål og mestringsmål. Hvordan elevene velger å bruke de tilbakemeldingene de får blir bakgrunnen for hvilken del av motivasjonsteoriene som gjøres gjeldene for den enkelte elev. Motivasjon er som tidligere beskrevet en subjektiv vurdering, der hver enkelt må finne sine egne triggerpunkter for hva som utløser motivasjonen. Terje Manger har skrevet i boken *Praktisk pedagogisk utdanning- en antologi* at den beste formen for motivasjon er en blanding mellom de ulike forholdene, på denne måten vil man styrke læring gjennom motivasjonen.

I dette prosjektet er læreren en forkjemper for vurdering for læring, dette gjenspeiler seg i hvordan vurdering elevene får i lærervurderingen. Det legges opp til at elevene her ikke bare får en enkel tilbakemelding på hva de har gjort galt så er det viktigere for læreren å få frem hva de kan gjøre bedre neste gang og hvordan de skal kunne gjøre dette. Dette bekrefter elevene i intervjuene der de sammenligner med ulike andre fag og hvordan den samme vurderingsformen fungerer i de fagene kontra hva de gjør i samfunnsfag. Denne måten å løse tilbakemeldingene på i lærervurderingen gjør det enklere og motivere større deler av elevene da du treffer både de som motiveres av de ytre og indre faktorene.

I spørreundersøkelsen har elevene svart på ulike spørsmål derav et der de skulle rangere læringsmotivasjonen på en skala fra 1-10, der 10 er best dette har de også gjort i lærervurderingen. Denne skiller seg mer ut enn de andre da den lander et snitt på 7,3. Dette er cirka 2 poeng opp fra kameratvurdering og hele 3 poeng opp fra egenvurdering. Dette viser gode tegn til at elevene her føler de får en bedre motivasjon for læring gjennom denne vurderingsmetoden enn de to andre. Sammen med læringsmotivasjon har elevene også rangert læringsutbytte sitt på de ulike vurderingsmetodene og disse svarene følger samme fordeling som vi har sett under motivasjon. En enkel konklusjon her uten videre fordypning tilsier at i den vurderingsmetoden elevene får best læringsmotivasjon får de også et stort læringsutbytte. På bakgrunn av de ulike faktorene som er kommet frem gjennom analysen av lærervurdering

er resultatet pekende i den retning at lærervurdering på mange måter kan sies å være den mest tilpasningsdyktige vurderingsmetoden. Den treffer flest elever da den kan håndteres på ulike måter uten at det direkte gir store problemer i gjennomføringen slik vi har sett i de andre vurderingsmetodene som er testet i dette prosjektet.

6.2.4 Karakterer

Karakterer er et omdiskutert tema blant lærere i skolen, uansett hvem du snakker med vil du gjerne få en definisjon på hvorfor karakterer er så viktig eller hvorfor vi må avskaffe den voldsomme bruken av karakterer. Elevene har det gjerne på samme måten, karakterer er noe du enten liker eller noe du helst vil se mindre av, det er derfor veldig interessant at elevene i stor grad er veldig avhengig av å få en karakter på arbeid de har gjort. Ser vi tilbake på teorien bak motivasjon listes her karakter opp som en mulig pådriver til den ytre motivasjonen. Er det slik at alle karakterer gir elevene motivasjon til skolearbeidet eller er det muligheter for at en karakter også kan bidra til en negativ motivasjon. I svarene som er kommet frem i spørreundersøkelsen så etterspør alle elever en karakter på arbeidet som er gjennomført, dette ble videre fulgt opp i dybde intervjuene. Her ble elevene stilt spørsmålet, hvorfor er karakteren så viktig, dette har de vanskeligheter med å svare på direkte. Flere svarer at det er karakteren de normalt sett får og denne kan de gjøre en sammenligning mellom tidligere oppgaver eller medelever for å kunne finne ut om de har fått en realistisk vurdering. Andre svarer at karakteren er det viktigste for dem da dette legger grunnlaget for videre utdanning og hvilke muligheter de får her. Jeg tror det er sannhet i begge disse påstandene elevene kommer med, men det er nok hovedsakelig videre utdanning som er hoved punktet for hvorfor karakteren som måling er så viktig for elevene.

Som vi var inne på i kapittelet om lærervurderingen har elevene scoret denne høyest under læringsmotivasjon, mye av dette handler om at de der er sikret en karakter de tenker og mener har betydning for den endelige karakteren de får i faget. Karakteren er også en målbar vurdering mellom elevene som gjør at de kan sammenligne seg selv med medelever for å se hvordan vi selv gjør det i faget. Her finnes det flere ulike forklaringer, men de fleste elevene leter etter sine egne prestasjonsmål og vil ikke havne utenfor hva som blir normalt i klassen. Dette er nok noe som ikke spiller den store rollen inn på selve motivasjonen, men enkelte elever kan oppleve en plutselig dårlig karakter både som motivasjonsbringe for å gjøre det bedre neste gang, men også demotiverende. Jeg vil vende litt tilbake til tanken om videre utdanning, da jeg tror dette er hovedtanken bak karakterjaget hos elevene. De har store

forventninger til seg selv når de skal videre ut på høyskole og universitet. Mange drømmer her om flotte jobber, som advokat, lege og lignende, dette vet de krever innsats på videregående skole og den eneste måten de kan holde følge med seg selv er via karakteren de får. Her holder det gjerne ikke bare med en halvårsvurdering, men elevene trenger konstant tilbakemelding på hvordan de gjør det på de ulike vurderingene som blir gjort. Karakteren er her sannsynliggjort som en viktig faktor for motivasjonen til elevene ved at den brukes som et middel for å måle seg selv mot en fremtidig utdanning på høyskole eller universitet.

6.3 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg tatt for meg de tre ulike vurderingsmetodene som er gjennomgående for dette prosjektet. Disse er først analysert opp mot elevenes oppfattelse av gjennomføringen og vurderingenes teoretiske utgangspunkt. Videre er hver enkelt vurderingsmetode sett opp mot teori om motivasjon for å se om det er en sammenheng mellom vurderingene som gjøres og elevenes læringsmotivasjon, her er karakter som funksjon trukket ut og gitt en egen analyse. Med bakgrunn i den empiriske undersøkelsen har jeg funnet ut at det er noe sprikende forhold mellom gjennomføringen av de ulike vurderingsformene og hvordan de behandles i teorien. Gjennomføringen har tidvis vært for gjennomført for fort. Elevene lander her på at det vurderingsformen lærervurdering som er å foretrekke fremfor kameratvurdering og egenvurdering.

I analysen av læringsmotivasjon kan vi se en større sammenheng mellom motivasjonsteorien og svarene som er kommet inn. Her ser vi særlig en sammenheng ved lærervurdering, da dette er den vurderingsformen som lettest omfavner både den indre og ytre motivasjonen hos elevene. Karakteren er viktig for elevene da dette er deres utgangspunkt for videre utdanningsløp. De finner ingen annen forklaring til hvorfor karakter som virkemiddel trekkes frem flere ganger i løpet av undersøkelsen.

7 Avslutning og veien videre

Utgangspunktet for denne oppgaven var å se på forholdet mellom vurdering og læringsmotivasjon hos elever på den videregående skolen med hovedfokus inn mot samfunnsfag som skolefag. Dette for å se hvordan det fungerer i dag og hvordan de blir påvirket av vurderingen for videre arbeid med faget. Ut i prosjektet ble også karakterer på vurderingen koblet på og funnet som et interessant punkt for hvordan elevene brukte dette for motivasjon. Dette funnet har jeg valgt å trekke ut som egen del i analysen da det ble stående som et sentralt funn i det empiriske materialet og gjentatt av store deler av respondentene i spørreundersøkelsen.

Det jeg har kommet frem til i dette forskningsprosjektet, er at elevene helst vil forholde seg til en vurdering som er lærerbasert og som oppsummerer deres arbeid i en tallkarakter mellom 1-6. I funnene og ut fra mitt eget perspektiv som tidligere elev kan jeg se at dette er en den tryggeste måten for elevene å bli vurdert på. De er hovedsakelig opptatt av en rettferdig karakter som skal gi de et sammenligningsgrunnlag gjennom skolegangen for hvordan de presterer. Samtidig er det enkelt for de å sammenligne med hverandre da det er et gitt system som brukes. Elevene lener seg også mot lærervurdering som den beste vurderingsformen for deres motivasjon for læring, her ligger det noen føringer i måten lærervurderingen blir gjennomført på for at dette skal lykkes. Elevene er her inne på en viktig del der de hele tiden ønsker seg en konstruktiv tilbakemelding som sier noe mer enn hva de har gjort feil. Her skiller det ifølge elevene stort mellom ulike lærere, men i denne oppgaven har jeg ikke lagt vekt på hvordan det gjøres i andre fag da samfunnsfag har vært faget det fokuseres på.

I vurderingsformene kameratvurdering og egenvurdering er funnene mer overraskende, før oppstart og fra tidligere praksis perioder har jeg følt en god effekt av disse vurderingene da elevene er med på å skape sin egen vurdering mer direkte enn hva en lærervurdering kan gjøre. Egenvurdering er elevene mest skeptisk til da de ikke ser mulighetene de har med en slik vurdering. Som beskrevet gjennom oppgaven er det her en mulig feil i den innsamlede empirien, da det er gjentakende at elevene har fått for lite tid til gjennomføringen og for lite informasjon om hvordan dette gjøres. Selv med disse tilbakemeldingene anser jeg at funnene danner et realistisk bilde av hva de forventer av en vurdering. Kameratvurdering toner seg i en noen annen form, her er elevene mer åpen for en mulig bruk av dette som en av flere vurderingsformer i samfunnsfag. De mener at denne vurderingsformen kan fungere bedre om de får starte med dette tidligere i utdanningsløpet enn når de møter det for første gang i tredje

klasse på videregående. De har her også større forståelse for hvordan det skal gjennomføres og ikke minst større tiltro til vurderingen som gjøres da det er en medelev og ikke de selv som gjør vurderingen. Her pekte elevene på hvordan en medelev kunne sette en rettferdig karakter på dem, når han eller hun ikke har en bakgrunn som lærer. I intervjuene ble dette diskutert og stilt spørsmål tilbake til elevene om hvorfor en karakter er så viktig for de i en vurderingssituasjon. Det er her karakteren ble en viktig del av oppgaven.

Karakterer for elevene viser seg å være en av de viktigste utgangspunktene i en vurdering. Når de ikke får en karakter tolkes det gjerne som at de ikke har fått en vurdering. Da har de en tilbakemelding de ikke helt ser hva de skal gjøre noe med. De begrunner behovet for karakter med at de har en videre utdanning de ønsker å komme inn på, med en karakter på hvert arbeid mener de har at dette vil gi de en større mulighet til å følge med på hvordan den endelige karakteren deres vil bli. Dette er et begrep jeg kan kjenne meg selv igjen i, som elev brukte vi mye tid på å se på karakterer for å vite om vi hadde gjort noe bra eller ikke. På bakgrunn av disse funnene er karakteren en viktig bidragsyter for elevene når det handler om økt motivasjon for videre arbeid i faget.

Ut fra utgangspunktet der samfunnsfag ikke har en klar føring i læreplanen om hvordan vurdering skal foregå, oppfatter jeg at dette prosjektet på mange måter har bidratt på en start av hvordan det fungerer i praksis. Lærervurdering er den normen som er funnet blant elevene som har vært med på denne undersøkelsen og av funnene som er analysert virker elevene å være mest fornøyd med denne formen for vurdering.

Utvalget av respondenter i denne oppgaven er lite, og de meningene som er kommet frem her må ikke brukes for å generalisere elevenes oppfatning av vurdering i samfunnsfag i det store bildet. Prosjektet er gjennomført over en kort tidsperiode grunnet skolens naturlige årshjul allerede inneholder flere punkter elevene må gjennom for at en lærer skal kunne gi de en sluttvurdering i faget. Respondentene er også elever i tredje klasse noe som betyr at de skal ut i videre utdanning innen kort tid og de vil ha et større fokus på sine avsluttende karakterer enn hva man mest trolig ville funnet om man hadde en større base av informanter spredd over flere årskull. Oppgaven baner på mange måter vei for at det er naturlig og se på dette over lengre periode der man følger elevene for å se hvordan de tilegner seg kunnskap om både faget og vurdering generelt.

8 Litteraturliste

- Bjørndal, C. R. P. (2012). *Det vurderende øyet : observasjon, vurdering og utvikling i undervisning og veiledning* (2. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2012). *Kvalitative metoder : empiri og teoriutvikling* (Kvalitative metoder en grundbog). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Høihilder, E. K. (2008). *Elevvurdering : en metodebok for lærere*. Oslo: Pedlex Norsk Skoleinformasjon.
- Imsen, G. (2005). *Elevens verden : innføring i pedagogisk psykologi* (4. utg. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Koritzinsky, T. (2012). *Samfunnskunnskap : fagdidaktisk innføring* (3. utg. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Manger, T. (2013). Motivasjon for skularbeid. I R. J. Krumsvik & R. Säljö (Red.), *Praktisk-pedagogisk utdanning: en antologi* (s. 145-169). Bergen: Fagbokforlaget.
- Ringdal, K. (2009). *Enhet og mangfold : samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (2. utg. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Slemmen, T. (2010). *Vurdering for læring i klasserommet* (2. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Thagaard, T. (2011). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (3. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i samfunnsfag (SAF1-03)*. Hentet 27.11.2016 fra <http://data.udir.no/kl06/SAF1-03.pdf?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Motivere og ha positive forventninger*. Hentet 08.04.2018 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/klasseledelse/motivasjon-og-forventninger/>

9 Vedlegg

9.1 Vedlegg I: Intervjuguide elever

Intervjuguide elever

1. Er det greit for deg at dette intervjuet blir spilt inn?
2. Hvordan mener du selv at du får mest utbytte/kompetanseheving i faget når du vurderer/blir vurdert?
 - a. Føler du at du har kompetanse om vurdering?
 - b. Hvorfor/hvorfor ikke syntes du lærervurdering er bedre enn kameratvurdering?
 - c. Hva synes du om egenvurdering som vurderingsform?
3. Hvordan bruker du tilbakemeldingene i lærervurderingen?
4. Hvorfor er karakteren så viktig?
 - a. Syntes du vurdering uten karakter er hensiktsmessig? Hvorfor/hvorfor ikke?
5. Hva mener du skal til for at kameratvurdering skal fungere i praksis?
 - a. Underveisvurdering?
 - b. Hva mener du er mangel på kunnskap hos medelev?
6. Hvor godt følte du deg informert om hvordan de ulike vurderingsformer fungerte?
 - a. Hva synes du om tidsforbruket?
 - b. Var det nok tid til gjennomføring?
7. Har du ellers noen kommentarer til prosjektet?

9.2 VedleggII: Intervjuguide lærer

Intervjuguide – lærere

Spørsmål:

1. Er det greit for deg at dette intervjuet blir spilt inn?
2. Hvordan ble elevene informert om de ulike vurderingsformene før og underveis i prosjektet?
 - a. Fikk elevene være med i forarbeidet til oppgavene?
3. Hvor lang tid ble avsatt til de ulike vurderingene og føler du at tiden har vært tilstrekkelig?
4. Hvordan var responsen fra elevene underveis i prosjektet?
5. Hvordan jobber du når du bruker lærervurdering?
 - a. Bruker du korte/lange kommentarer?
 - b. Brukes det alltid karakterer?
6. Hvordan opplever du at vurdering påvirker elevenes læring?
7. Føler du at dette prosjektet har bidratt til mer bevissthet rundt vurdering hos elevene?
8. Har noen av vurderingsformene jeg brukte i prosjektet blitt brukt oftere nå enn før?

9.3 Vedlegg III: Samtykkeerklæring elever

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

«Elevers oppfatning av egen evne til læring ut fra tre vurderingsformer»

Bakgrunn og formål

Mitt navn er Sebastian Nielsen og jeg er masterstudent på lektorutdanningen ved UiT. Jeg skal gjennomføre en masteroppgave ved Institutt for lærerutdanning og Pedagogikk, UiT Norges Arktiske Universitet hvor jeg ønsker og undersøke sammenhengen mellom hvordan ulike vurderingsformer påvirker elevenes videre læring i faget.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelse i denne studien vil innebære besvarelse av elektronisk spørreskjema ved hjelp av verktøyet questback. Spørsmålene vil omhandle de tre vurderingsformene som er en del av prosjektet og dine synspunkter på hvordan disse forbedrer din læring.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Alle svar som hentes inn via spørreskjema til Questback vil slettes etter at studien er fullført. Questback brukes i samarbeid med UiT Norges Arktiske Universitetet og det er kun undertegnende som har tilgang til besvarelsen da disse er knyttet mot en spesifikk konto hos Questback.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 1. juni 2016. Alt materiale som inneholder konfidensielle opplysninger, vil da slettes.

Frivillig deltakelse

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

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

Dersom du har spørsmål om studien, ta kontakt med Sebastian Nielsen:

E-post: sni037@post.uit.no, telefon: 920 68 090

Veileder for masteroppgaven er Willy Gjerde
E-post: willy.gjerde@uit.no

Samtykke til deltakelse i studien

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

(Dato/Sted, signert av prosjektdeltaker)

9.4 Vedlegg IV: Samtykkeerklæring elever – intervju

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

«Elevers oppfatning av egen evne til læring ut fra tre vurderingsformer»

Bakgrunn og formål

Mitt navn er Sebastian Nielsen og jeg er masterstudent på lektorutdanningen ved UiT. Jeg skal gjennomføre en masteroppgave ved Institutt for lærerutdanning og Pedagogikk, UiT Norges Arktiske Universitet hvor jeg ønsker og undersøke sammenhengen mellom hvordan ulike vurderingsformer påvirker elevenes videre læring i faget.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelse i denne studien vil innebære intervju med lydopptaker, intervjuet vil vare i cirka 10-15 minutter. Spørsmålene vil omhandle de tre vurderingsformene som er en del av prosjektet og dine synspunkter på hvordan disse har forbedret din læring.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Lydopptakene vil slettes etter at studien er fullført. Det er kun undertegnende som har tilgang til intervjuet, det vil brukes godkjent lydopptakningsutstyr og lydfilene blir lagret på en passordbeskyttet datamaskin.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 1. juni 2016. Alt materiale som inneholder konfidensielle opplysninger, vil da slettes.

Frivillig deltakelse

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

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

Dersom du har spørsmål om studien, ta kontakt med Sebastian Nielsen:

E-post: sni037@post.uit.no, telefon: 920 68 090

Veileder for masteroppgaven er Willy Gjerde

E-post: willy.gjerde@uit.no

Samtykke til deltakelse i studien

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

(Dato/Sted, signert av prosjektdeltaker)

9.5 Vedlegg V: Samtykkeerklæring lærer

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

«Elevens oppfatning av egen evne til læring ut fra tre vurderingsformer»

Bakgrunn og formål

Mitt navn er Sebastian Nielsen og jeg er masterstudent på lektorutdanningen ved UiT. Jeg skal gjennomføre en masteroppgave ved Institutt for lærerutdanning og Pedagogikk, UiT Norges Arktiske Universitet hvor jeg ønsker og undersøke sammenhengen mellom hvordan ulike vurderingsformer påvirker elevenes videre læring i faget.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelse i denne studien vil innebære intervju med lydopptaker, intervjuet vil vare i cirka 10-15 minutter. Spørsmålene vil omhandle de tre vurderingsformene som er en del av prosjektet og dine synspunkter på hvordan disse forbedrer elevenes læring.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Lydopptakene vil slettes etter at studien er fullført. Det er kun undertegnende som har tilgang til intervjuet, det vil brukes godkjent lydopptakningsutstyr og lydfilene blir lagret på en passordbeskyttet datamaskin.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 1. juni 2016. Alt materiale som inneholder konfidensielle opplysninger, vil da slettes.

Frivillig deltakelse

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

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

Dersom du har spørsmål om studien, ta kontakt med Sebastian Nielsen:

E-post: sni037@post.uit.no, telefon: 920 68 090

Veileder for masteroppgaven er Willy Gjerde
E-post: willy.gjerde@uit.no

Samtykke til deltakelse i studien

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

(Dato/Sted, signert av prosjektdeltaker)

