

MASTEROPPGAVE

MGLU18

Mai 2023

Summativ vurdering i samfunnsfaget

En kvalitativ studie av lærere og deres refleksjoner om sluttvurdering i samfunnsfag

Summative assessment in social studies

A qualitative study of teachers and their reflections on summative assessment in social studies

30 sp oppgave

Trym Andreas Fevang



OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Sammendrag:

Formålet med masteroppgaven er å undersøke hva samfunnsfaglærere legger til grunn når de setter standpunktkarakterer og tanker de har om karakterenes funksjon i skolen. Oppgaven innleder således med å presentere følgende problemstilling: *Hvilke erfaringer og refleksjoner, gjør samfunnsfaglærere på ungdomstrinnet seg rundt praktiseringen av summativ vurdering?* Deretter blir det gjort begrepsavklaringer av hva som ligger i summativ og formativ vurdering. Videre blir det presentert diverse skoleforskning der vurdering er tema. Oppgavens teoretiske rammeverk består hovedsakelig av casestudier gjort på skoler. Denne skoleforskningen viser blant annet at lærere overvurderer sin egen vurderingskompetanse og at karakterene spiller en spesielt viktig rolle i Oslo-skolen. Direktivene lærerne skal forholde seg til når de setter standpunktkarakterer, det vil si fagfornyelsen og opplæringslova, blir også belyst.

Studiens empiri består av kvalitative intervjuer av samfunnsfaglærere i form av semistrukturerte intervjuer. Informantene i studien ble kontaktet gjennom eget nettverk. I intervjuene fremkommer det at lærernes sluttvurdering i samfunnsfag bygger på kompetanser som lærerne selv anser som viktige i faget – i stedet for å vurdere elevene basert på kompetansemålene i sin helhet. Det etterspørres også tydeligere føringer for hva som skal legges til grunn i sluttvurderingen. I tillegg kommer det frem at karakterer gjør det enklere for lærerne å bedrive god klasseledelse. Det kommer også frem at det er et spenningsforhold mellom lærerens autonomi i vurderingsarbeidet, og forskriftene læreren skal vurdere elevene på. Det viser seg at vurderingskriterier brukes svært hyppig i den norske skolen, noe som støttes av forskning. Hovedkonklusjonen i oppgaven er dog at lærere trenger å styrke sin kompetanse i karaktersetning og at fagfornyelsen bør ha klarere direktiver for hvordan en skal vurdere elever.

Abstract:

The purpose of the master's thesis is to investigate what social studies teachers use as a basis for setting grades and their thoughts on the function of grades in schools. The thesis thus begins by presenting the following research question: *What experiences and reflections do secondary school social studies teachers have about the practice of summative assessment?* The paper then clarifies what is meant by summative and formative assessment. Furthermore, various school research on assessment is presented. The theoretical framework of the paper consists mainly of case studies from schools. This school research shows, among other things, that teachers overestimate their own assessment competence and that grades play a

particularly important role in schools located in Oslo. The directives that teachers must follow when setting grades, meaning Fagfornyelsen and Opplæringslova, are also presented.

The study's empirical data consists of qualitative interviews with social studies teachers in the form of semi-structured interviews. The informants in the study were contacted through their own networks. The interviews reveal that the teachers' final assessment in social studies is based on competencies that the teachers themselves consider important in the subject - instead of assessing the pupils based on the competence objectives. There is also a demand for clearer guidelines for what should be used as a basis for the final assessment. In addition, it is stated that grades make it easier for teachers to provide good classroom management. It also emerges that there is a tension between the teacher's autonomy in assessment work and the regulations on which the teacher must assess pupils. It turns out that assessment criteria are used very frequently in Norwegian schools, which is supported by research. However, the main conclusion is that teachers need to strengthen their competence in grading and that Fagfornyelsen should have clearer directives on how to assess students.

Forord:

Jeg vil først takke både venner og familie. Dere har vært tålmodige sjeler som har støttet meg hele veien på ulikt (men godt) vis: en klapp på skulderen når ting virker håpløst, en reprimande i sluttspurten og tips til vinkling/teori i oppgaven. Dette setter jeg ekstremt stor pris på og det er vanskelig å finne ord som er store nok for å beskrive hvor takknemlig jeg er for å ha dere i mitt liv.

De som har vært til hjelp håper jeg at jeg har takket mange nok ganger, men jeg vil særlig takke min veileder Annelie for å alltid være tilgjengelig, og en særdeles stabil støttepartner gjennom dette arbeidet. Jeg vil også takke deg, mamma, for gode råd og tips til å klare seg i studenttilværelsen, samt nøye og gjennomtenkt refleksjoner til oppgaven. Takk til deg også pappa, for at du er min treningspartner når hodet mitt ble tåkete. Ronny, du fortjener også en stor takk for dine innspill. En stor takk også til bestemor og bestefar for deres oppvartning og vertskap. Å skrive en masteroppgave viser seg (overraskende nok) å være enklere etter et nydelig måltid.

Til slutt vil jeg takke informantene som har vært så samarbeidsvillige, og tatt seg tiden til å bidra i dette prosjektet. Deres drøfting, tanker og ideer, har vært svært spennende å få et innblikk i. Jeg kan definitivt si at jeg vil bli en bedre lærer takket være dere.

Igjen takk til alle.

Oslo, 2023

Innholdsfortegnelse:

Innledning:	6
Problemstilling:	8
Teori og forskning:	9
Samfunnsfaget og dets egenart:	9
Summativ vurdering:	10
Formativ vurdering:	13
Formell og uformell vurdering:	14
Lærere og deres vurderingspraksis:	15
Samfunnsfag og vurdering - skolehistorisk perspektiv:	18
Vurdering i den norske skolen:	20
Feltstudie av «A-skolen og B-skolen» i Oslo	22
Vurdering i fagfornyelsen:	24
Metode:	28
Forskningsdesign:	28
Forskningsprosessen:	28
Definer forskningsspørsmålet:	28
Konstruere hypoteser:	29
Valg av informanter:	29
Datainnsamling:	29
Gjennomføring og analyse av data:	30
Relabilitet:	31
Validitet:	32
Overførbarhet:	33
Informantene:	33
Petter:	33
Andrine:	34
Thea:	34
Selma:	35
Analyse og drøfting:	36
Den kontrollerende funksjonen:	36
Den rapporterende funksjonen:	37
Lærernes holdninger og og syn på summativ vurdering:	38
Innsats i den summative vurderingen:	39

Vekting av karakterer:.....	42
Lærernes seleksjon av særdeles viktige kunnskaper i samfunnsfag:.....	44
Bruk av veiledende vurderingskriterier:	47
Bruk av overordnet del, kjerneelementer, lokale mål og kompetansepakker:	50
Utenforstående og deres innflytelse på vitnemålet:	52
Lærersamarbeid i summativ vurdering:.....	54
«Hull» i vurderingsgrunnlaget:	56
Konklusjon:.....	57
Videre forskning:.....	58
Litteratur:	59
Vedlegg:	63
Vedlegg 1: veiledende vurderingskriterier:	63
Vedlegg 2: bruk av kompetansepakkene	64
Vedlegg 3: Intervjuguide	65
Vedlegg 4: kodeskjemaer	66
Vedlegg 5: meldeskjema Sikt:	69

Innledning:

I denne forskningsoppgaven ønsker jeg å undersøke temaet vurdering, nærmere bestemt *summativ vurdering* (også kalt sluttvurdering). . Bakgrunnen for at jeg ønsket å undersøke hvordan lærere kommer frem til, og setter en standpunkt karakter er sammensatt. Min egen skolegang har bestått av hyppige skolebytter da jeg har flyttet mye. Noe som pirret min nysgjerrighet, var at mine karakterer endret seg drastisk når jeg fikk nye lærere, uten at jeg selv følte at jeg la ned noe særlig større innsats i skolearbeidet. Summativ vurdering er det gjort lite forskning på i Norge, men også internasjonalt. En finner mye litteratur knyttet til hvordan vurdering kan brukes *for* læring, se for eksempel Black & Wiliam (1998), Fjørtoft (2016) og Rodriguez (2004). Innen den norske har vurdering for læring vært et satsningsområde (Utdanningsdirektoratet, 2019). At det ikke er rettet større fokus på summativ vurdering, synes jeg likevel er en mangel, og det reduserer muligheten til å få innsikt i en sentral del av læreryrket.

Ettersom jeg har interesse for samfunnsfag, og samfunnsfag er faget jeg fordypet meg i, ønsker jeg derfor å rette et søkelys mot *samfunnsfaglærere*. Summative vurderinger er også av størst betydning (i grunnskolen) på 10. trinn. Derfor vil oppgaven hovedsakelig begrenses til standpunktkarakteren i samfunnsfag.

Det er nødvendig å tydeliggjøre at jeg bruker et *lærerperspektiv* i undersøkelsen av fenomenet summativ vurdering. En summativ vurdering har flere funksjoner. Likevel er det *læreren* som har den avgjørende stemmen når karakterene settes. Karaktersetting og vurdering skal være verdinøytrale. Samtidig vil det være svært vanskelig for læreren å være verdinøytral. Denne dualiteten vil jeg ikke undersøke her, da det er godt dokumentert at det er mangel på subjektivitet i vurderingsarbeidet – se f.eks. Gustavsen (2017), Seden (2018), Pedersen (2018) og Sandsmark (2012). Nærmere undersøkelser av vurdering som fenomen, har gjort at forskningsspørsmålet mitt har endret seg underveis i oppgaven. «trynefaktor» fenomenet i vurderingsforskning er interessant, men lite anvendelig i lærerpraksisen (og også godt dokumentert i skoleforskningen). I stedet ønsker jeg å undersøke hva som legges til grunn når sluttkarakteren settes, arbeidsmåtene som bygger opp til dette punktet og refleksjoner rundt vurdering i den norske skolen. Det er disse nyansene jeg er interessert i å undersøke.

Bakgrunnen for valg av tema er sammensatt. Som nevnt, er det lite forskning gjort på vurderingsarbeidet til lærere i den norske skolen. Selv syntes jeg vurdering er et spennende tema. Gjennom min lærerutdanning har jeg lagt merke til at lærere gjør vurderingsarbeid på svært ulike måter og egenskaper eleven har, vektlegges ulikt i faget. En annen grunn til at jeg ønsker å undersøke hva som legges til grunn i sluttvurderingen, er at dette har jeg ikke hatt anledning til å observere/gjøre i praksis da dette ofte gjøres når lærerstudentene selv har eksamen. Jeg har også et ønske om å vurdere elever på et kyndig vis når jeg selv tiltrer i læreryrket.

Problemstilling:

Med bakgrunn i dette er min problemstilling følgende:

Hvilke erfaringer og refleksjoner, gjør samfunnsfaglærere på ungdomstrinnet seg rundt praktiseringen av summativ vurdering?

Redegjørelsen av perspektiv og perspektivtaking, er viktig fordi metoden og formålet med oppgaven endres drastisk med for eksempel et *skoleledelsesperspektiv*. Som problemstillingen tilsier, vil denne oppgaven ha et lærerperspektiv. Oppgaven vil belyse problemstillingen ovenfor ved å først presentere en gjennomgang av litteratur tilknyttet vurdering i skolen. Her vil jeg gjøre begrepsavklaringer og redegjøre for begrepene summativ og formativ vurdering. Jeg vil også presentere noen case-studier i dette kapitlet. Videre vil jeg presentere studien, og påpeke kritiske aspekter ved studien. Deretter vil jeg presentere en metodedel hvor semistrukturert intervju er hovedkilden bak forskningen. Videre vil problemstillingen besvares i analyse-delen, hvor svarene fra informantene vil bli analysert og drøftet i henhold til litteraturen som har blitt presentert. Avslutningsvis vil jeg oppsummere funn, reflektere rundt overførbarheten til disse funnene, og presentere tematikk som kan være relevant i videre forskning.

Teori og forskning:

I denne delen vil jeg presentere teori knyttet til vurdering. Jeg vil først redegjøre for hva som gjør samfunnsfag til et egenartsfag. Videre vil presenterer jeg begreper som formativ og summativ vurdering. Deretter presenterer jeg ulike case-studier. Jeg vil for det meste bruke nasjonal forskning, men jeg presenterer også forskning gjort internasjonalt ettersom temaet er nokså lite undersøkt.

Samfunnsfaget og dets egenart:

Samfunnsfag kan defineres som et egenartsfag (Evensen, 2022). Det vil si at faget ikke er standardisert og målbart på lik måte som f.eks. matematikk. Studier i internasjonal forskning innen samfunnsfaget må sees i sammenheng og kontekst med landet studiene er gjort. Overførbarheten og relevansen kan der for diskuteres ettersom faget er lite standardisert og sammenlignbart med andre lands forskrifter og lærerpraksis. Eksempelvis er temaene en finner

i «social science» og «social studies», i internasjonal sammenheng det mest sammenlignbare vi har til samfunnsfaget i Norge. Fagene «social science» og/eller «social studies» i eksempelvis USA og Storbritannia er utvilsomt ulikt samfunnsfaget i Norge. At det er krav om utdanning fra det landet en skal arbeide som lærer i, er med å understreke nettopp dette (Udir, 2020).

Samfunnsfagets posisjon i forhold til andre fag er uklar (Johansen, 2009). Samfunnsfaget har et forholdsvis lavt timeantall (Udir, 2020). At faget ikke har nasjonale prøver, viser også at faget ikke er høyt prioritert i utdanningspolitikken. Likevel kan en argumentere for at fagets posisjon er mer fremtredende i overordnet del av læreplan (som er felles nøkkelpunkter i alle fag). Øvre del av denne, altså opplæringens grunnlag, består av følgende undertemaer: *Menneskeverdet, identitet, kulturelt mangfold, kritisk tenking, etisk bevissthet, skaperglede, engasjement og utforskertrang, respekt for naturen og miljøbevissthet, demokrati og medvirkning* (Udir, 2022). Disse kan knyttes til flere kompetansemål i samfunnsfaget (se læreplan i samfunnsfag (SAF01-04). Hvor fremtredende disse temaene er i andre fag, og hvor mye undervisningstid som settes av til overordnet del, er det utfordrende å komme med klare slutning om.

I fagfornyelsen fremkommer det at innsats ikke skal bli brukt som grunnlag i vurderingen (Udir, 2022). Unntaket er kroppsøvingfaget. Innsats skal, ifølge læreplanen, bare brukes inkluderes i vurderingsgrunnlaget i kroppsøving. Det samme finner en også i opplæringslova (2006): *Innsats er berre ein del av grunnlaget for vurdering dersom det følgjer av læreplanen i faget*. Studier viser dog at dette ikke nødvendigvis er tilfelle (Brookhart, 1994, Moss, 2012 og Prøitz & Borgen, 2010). Studier viser at samfunnsfag i den norske skolen er forholdsvis likt mtp. innhold og tematikk, men at undervisningen, arbeidsmetodene og vurderingsarbeidet varierer stort (Haug, 2003). Fagfornyelsen gir som nevnt stor grad av autonomi til lærere - dette gjelder også i samfunnsfag.

Summativ vurdering:

Et spørsmål som er nødvendig å gå nærmere inn på er følgende: *hva er en summativ vurdering?*

En *summativ vurdering* er ifølge Throndsen (2009), en tallkarakter, eller bevis, som skal belyse en elev sin nåværende kompetanse i et gitt fag (også kalt sluttvurdering). Tallkarakteren

kommer i form av en standpunktkarakter og/eller en eksamenskarakter. På barnetrinnet finner en også summative vurderinger, men disse består av skriftlig rapportering og ikke tallkarakterer (Thronsen, 2009). Det er viktig å skille summativ vurdering fra *underveisvurdering* og formativ vurdering. En underveisvurdering skal ha en læringsfremmende effekt som formål, samtidig som det skal bidra til en mer sikker summativ vurdering (Thronsen, 2009). Harlen (2004) argumenterer for at summativ vurdering skiller seg markant fra all annen vurdering, ettersom funksjonen er å gi eleven en karakter på kompetansenivået eleven er på i et gitt tidsrom. En summativ vurdering vil derfor være en vurdering *av* læring (Harlen, 2004).

Begrepet summativ vurdering, vil i denne oppgaven bli brukt i et lærerperspektiv og studien gjøres på ungdomsskolen. *Summativ vurdering* er således en beskrivelse av tallkarakteren som gis i slutten av et skoleår, og som blir stående i form av karakterkort og/eller vitnemål. Noe som er verdt å merke seg, er at karakteren, eller den summative vurderingen, fremkommer etter første semester (frist 15. januar) er en formativ vurdering¹. Jeg vil gå nærmere inn på formativ vurdering i neste underkapittel. Summativ vurdering defineres ulikt av personer innen fagfeltet og policy-feltet, men ifølge Utdanningsdirektoratet forekommer summativ vurdering ved at den: «gir informasjon om hvor langt eleven har nådd i forhold til oppsatte læreplanmål/kompetansemål» (Udir, 2019). Ifølge Harlen (2004) er summativ vurdering en beskrivelse av prosessen der læreren, etter endt opplæring, gir informasjon om elevens kompetanse. Ettersom jeg i denne studien undersøker ungdomsskolen, og en bruker karakterer for å gi informasjon om læringsutbyttet til eleven, bruker jeg i denne oppgaven summativ vurdering som en beskrivelse av at læreren setter standpunkt- og eksamenskarakterer.

En summativ vurdering har flere funksjoner. Lie (2013) skriver at vurdering har skiftet fokus fra å ha en kontrollerende funksjon, til å ha en lærende funksjon. Historisk kan en derfor argumentere for at den summative vurderingen har vært i skyggen av den formative vurderingen de siste årene innen skolen. Thronsen (2009) finner derimot at en summativ vurdering, som vil være summen av den formative vurderingen, har utvidet vurderingsbegrepet som fenomen innen utdanningsforskningen. Den dokumenterende funksjonen er imidlertid fortsatt tilstedeværende og uendret. Opptak til f.eks. videregående opplæring og høyere utdanning, er bygd på et karaktersystem. Det gir derfor liten mening å se på formativ og summativ vurdering som uavhengige begreper.

¹ Underveisvurdering der formålet er å øke læringsutbytte til en person

Summativ vurdering har også andre funksjoner. For det første er det en dokumentasjon på at eleven har gjennomført undervisningen gjennom skoleåret (standpunktkarakteren). I tillegg, er det dokumentasjon til skoleeiere om at læreren har fulgt myndighetenes nasjonale utdanningsforskrifter (Opplæringslova og læreplanen). Eksamenskarakteren gir lærere en arena for profesjonssamarbeid. Dette innebærer å utvikle en gjensidig forståelse av hvordan en skal vurdere elevene på eksamen (Thronsen, 2009).

Når lærer gjør summative vurderinger for å myndiggjøre eleven, skal eleven innordne seg i dette systemet. Karaktersystemet er et nytt fenomen for elevene på ungdomstrinnet. Det kan derfor bli mer tydelig ovenfor eleven at hen bør endre sin adferd for å prestere bedre. Effekten kan også ha motsatt effekt. Den summative vurderingen er standpunktkarakteren og/eller eksamenskarakteren som settes av *læreren* og sensor (Evensen, 2022). En summativ vurdering vil således alltid være en *lærervurdering*. Dette gir læreren en reell makt og ansvar ovenfor elevene, noe som gjør at det alltid vil være et asymmetrisk forhold i lærer-elev-relasjonen (Evensen, 2022).

Det er en sentral del av lærerens samfunnsmandat å vise stor (og reell) kredibilitet når standpunktskarakteren skal settes (Harlen, 2004). For elevenes del, krever dette at de evner å delta i et fellesskap der læreren har en lederrolle. Når lærer gjør summative vurderinger for å myndiggjøre eleven, skal eleven innordne seg i dette systemet. På ungdomstrinnet er dette et nytt fenomen for eleven, og kan således medføre at eleven endrer sin adferd. Et utvalg i regjeringen har nylig kommet med et forslag om å fjerne muligheten til å ta opp fag på nytt i den videregående skolen (NOU, 2022:17). Det er derfor mulig at den summative vurderingen vil få en enda mer betydningsfull plass i det nasjonale skolesystemet. Asymmetrien i lærer-elev-relasjonen vil sannsynligvis øke som følge av forslaget.

Karakterer og motivasjon hos elever er undersøkt i studier tidligere. Problemet med å bruke karakterer som en læringsfremmende motivasjonsfaktor, er at de ofte fører til skolesegregering (Black og William, 1998). Studier tyder på at de svake elevene gjør det dårligere, samt at de blir mindre motivert av lave karakterer og vice versa med de faglig sterke elevene (Black og William, 1998). Dette gjør at argumentene for/imot ofte blir politiske. Det er lite som tyder på at en kan trekke klare slutninger rundt hvorvidt det er en sammenheng mellom summativ vurdering og motivasjon.

Historisk har høyre-siden ønsket flere karakterer og mer testing, mens venstresiden har ønsket mindre av dette (Mejlbo, 2023). Jeg vil imidlertid ikke benytte noe politiske perspektiv i denne studien.

Summativ vurdering er aktuelt i skolepolitikken, og skoleforskning. Effektene av tiltakene (i fagfornyelsen) følges fortsatt nøye av utdanningsmyndigheter. Karakterstatistikken viser at det har vært en voldsom karakterinflasjon hos norske elever de siste 10 årene på ungdomstrinnet og videregående (Udir, 2022 og Universitetsavisa, 2021). Det er verdt å merke seg at det var en klar karakterinflasjon hvor elevene fikk bedre karakterer under pandemien, men karakterene hadde gradvis økt også før denne tiden (dette er da diskrete variabler med tallkarakterene 1-6). Forklaringen på karakterinflasjonen er antakelig ksammensatt, men det gjør at det er verdt å reise spørsmål ved lærerne, og deres vurderingspraksis. En ser også en tydelig endring tilliten som gis til lærere og deres profesjonsutøvelse. I et skolehistorisk perspektiv, har det vært varierende i hvilken grad lærere har blitt ansvarliggjort og kvalitetssikret i deres arbeid.

Ferreira (2020) påpeker at skolene har blitt mer desentraliserte og at tilliten til lærere har økt. Likevel kommer det frem (NOU 2022:1) at målsettinger skal gjøre det enklere for lærere å ha handlingsrom, men at en ser tendenser til mer regelstyring – ikke mindre. En tillitsreform for å styrke lærerens autonomi ble i 2017 nedstemt i stortinget, noe som utfordrer Ferriera (2020) sin påstand om at tilliten til lærere har økt. Posisjonen til lære, og deres grad av autonomi i arbeidet er derfor lite målbar. Det har dog vært lite forskriftsendringer innen lærerens summative vurdering. Dette er i kontrast med fokuset rettet mot vurdering for læring, eller *formativ vurdering*.

Formativ vurdering:

Det er nødvendig å belyse begrepet *formativ vurdering*, for å en dypere forståelse av hvordan vurderingskulturen i skolen er. Formativ vurdering forekommer, ifølge Fjørtoft (2016), når læreren og/eller eleven innsamler og fortolker informasjon for å støtte læringsprosesser *samtidig* som de pågår. I denne oppgaven vil jeg bruke begrepet *vurdering for læring*, i mine beskrivelser av en slik prosess. En kan derfor si at formativ vurdering er et konstant fenomen og noe som foregår i alle læringssituasjoner (Fjørtoft, 2016). Formativ vurdering har vært et satsingsområde i nyere læreplanverk, dette fremkommer i LK06 og spesielt fagfornyelsen (Evensen, 2022). En fireårig nasjonal satsing på vurdering for læring kom i 2010 og har blitt

tydelig videreutviklet i fagfornyelsen (Udir, 2020). Jeg vil gå nærmere inn på de historiske utviklingstrekkene til læreplanene senere.

Et eksempel på formativ vurdering er at læreren observerer hvordan elevene viser og utvikler sin kompetanse under et museumsbesøk. Observasjon er den vanligste formen for vurdering lærere gjør (Goe & Bell, 2009). Informasjonen læreren har samlet inn under observasjonen vil så kunne brukes for å vurdere elevene på slutten av museumsbesøket, eller for å planlegge neste undervisningstime. Vurderingen kan gis fra læreren til elevene på formelt og uformelt vis. Formativ vurdering fungerer derfor konstant, og vil stort sett alltid bestå av to trinn; observasjons- og informasjonsinnsamling, etterfulgt av forsterkende læringsprosesser (Black og William, 2009). De forsterkende læringsprosessene kan være flere. Dersom læreren eksempelvis observerer at en elev syntes det er utfordrende å prate høyt i klassen, vil det være lite gjennomtenkt å gå rett på muntlige fremføringer for hele klassen. Læreren kan i stedet høre eleven utenfor klassen, eller få eleven til å vise sin kompetanse (og lære) ved å prate med en medelev. På denne måten vil da vurderingen gjøres for å ha en læringsfremmende effekt og kan derfor kalles formativ vurdering. Men denne formative vurderingen vil, som nevnt, falle sammen med den summative vurderingen.

For å oppsummere, vil altså summativ og formativ vurdering alltid henge sammen. For å få et tilfredsstillende læringsresultat mener Black og William (2009) at læreren bør anvende summative prøver til formative formål (Black og William 2009). Black og William sin definisjon av summativ vurdering er i stor grad basert på resultater på standardiserte prøver, ikke standpunkt karakterer og/eller eksamens karakterer. Formativ vurdering har likheter med summativ vurdering da begge er ulike former for måleinstrumenter. Forskjellen er at den formative vurderingen bærer preg av å fremtidig læring som ønsket effekt av vurderingssituasjonen (Black og William 2009).

Formell og uformell vurdering:

Man kan skille mellom formelle og uformelle vurderingssituasjoner (Fjørtoft, 2016). I denne oppgaven brukes *formell vurdering* for å beskrive vurderingssituasjoner der tilbakemeldingen

gis fra lærer til elev. Dette kan være i form av muntlige eller skriftlige tilbakemeldinger. *Uformelle* vurderingssituasjoner er tilbakemeldinger i klasseromssituasjoner (Fjørtoft, 2016). Disse blir oftest gitt plenum (Fjørtoft, 2016) og tilbakemeldingene gis også for det meste muntlig. Disse kan bestå av f.eks. hverandrevurderinger mellom elev-elev. Hverandrevurderinger er et nokså nytt konsept, men studier viser at det har en god læringsfremmende effekt (Fjørtoft, 2016). Dette er i motsetning til lærer-elev-tilbakemeldinger som ofte gis skriftlig i form av et vurderingsskjema. Vurderingen vil da være mer betydningsfull for eleven, siden lærere ikke gir slike tilbakemeldinger hyppig (Fjørtoft, 2016).

Det er viktig å påpeke at læreren kan gi en uformell vurdering. Dette kan gjøres ved f.eks. en dørsjekk, hvor læreren stiller et spørsmål til eleven (fra timen som har vært). For å avgrense disse begrepene, vil denne oppgaven ta utgangspunkt i at formell vurdering er skriftlig tilbakemelding fra lærer, mens en uformell vurdering er vurdering som kan gjøres av lærer og elev og er muntlig. En hverandrevurdering vil i denne oppgaven brukes for å beskrive en vurderingssituasjon mellom elev-elev.

Lærere og deres vurderingspraksis:

Det er viktig å påpeke at det er fundamentale forskjeller i lærere og deres vurderingspraksis, basert på landet forskningen er gjort. Brookhart (1994), Plake (2003) og Cochran-Smith (2003) har henholdsvis gjort sine studier utenfor Norge. Jeg vil presentere disse mer grundig nedenfor, men felles for studiene, er at de er bidrag som beskriver egenskaper ved et skolesystem. De er derfor tatt med for å få et større perspektiv på vurdering og som grunnlag for å presentere hypoteser/spørsmål i denne studien.

Det har blitt argumentert med at lærere ideelt sett bør ta en rolle som *dommer* i vurderingsarbeidet, men at de ofte går i fellen som *advokat* i stedet Brookhart (1994). En dommer er, i dette tilfellet, en objektiv part som skal strebe etter å vurdere parter (eller elever) på en rettfærdig og objektiv måte. Brookhart (1991) finner også at det er enklere for lærere å inneha dommerrollen i eksterne eksamener, i motsetning til med egne elever. I vurderingen av egne elever, vil læreren ofte gå i det Brookhart (1994) beskriver som advokatrollen. I advokatrollen argumenterer læreren ovenfor seg hvorfor eleven bør få en høyere karakter/ståkarakter. Det er viktig å påpeke at disse rollene ikke er absolutte, men snarere to poler på en skala. Brookhart fant at denne argumentasjonsrekken var særlig fordelaktig overfor

de svakere elevene, mens elever som scoret middels eller høyt ble vurdert mer rettferdig (, 1994). En kan beskrive dette som en form for altruisme hos læreren. Dette er egentlig ikke overraskende - som nevnt, fikk for eksempel «Coronakullet» (uteksaminerte mellom 2019 og 2021) et historisk høyt karaktersnitt (Universitetsavisa, 2021). Det er ikke unaturlig å anta at lærere kompenserte den drastiske endringen i skolehverdagen med bedre karakterer til elevene i denne perioden. Overgangen fra fysisk til digital undervisning kan også være en faktor. Det trengs dog mer forskning for å trekke klare slutninger om dette.

I sine studier har Brookhart (1994) undersøkt lærere og deres vurderingspraksis. Brookhart (1994) har fire hovedfunn i sine kvalitative studier. Hun finner følgende:

- (I) Det er store individuelle forskjeller på hvordan lærere vurderer elever. Disse forskjellene bør det rettes et søkelys mot.
- (II) Det er en nivåeffekt som påvirker karaktersettingen. Dvs. at desto høyere i utdanningssystemet vurderingssituasjonen er, desto mer formelle blir vurderingskravene læreren tar i bruk.
- (III) Rettferdig vurdering er noe lærere er svært opptatt av over hele linjen. Nøyaktig hva som ligger i begrepet rettferdig vurdering er det dog store uenigheter om.
- (IV) Standardiserte prøver og målinger spiller en sentral rolle i vurderingen hos lærere. Innsats er også noe som ofte inkluderes av enkelte lærere når karakteren settes.

Moss (2012) har også gjort tilsvarende studier som Brookhart (1994). Der finner Moss (2012) også at lærere har svært individuelle metoder som brukes når den summative vurderingen gis til elevene. I tillegg peker Moss (2012) på at det er mange lærere som overvurderer sin egen vurderingskompetanse. Moss (2012) finner også at lærere i stor grad ønsker å sette summative vurderinger individuelt. Dette kommer av at samarbeid er tidkrevende. Det er også, ifølge Moss (2012), lærere som sammenfatter orden og adferd med kompetansenivået til eleven i faget i sin summative vurdering. Dette til tross for at det er en egen ordenskarakter som skal gis. Ifølge opplæringsloven (1998) skal det være et skille mellom disse: «*Kompetanse i fag skal ikke trekkes inn i vurderinga i orden eller i atferd.*» Det er blitt gjort studier av hvordan elevenes adferd påvirker karaktersettingen lærerne gjør. Martinez (2009) finner at lærere trekker inn elevens adferd når karakterer i andre fag gis, og påpeker at dette er problematisk. Martinez (2009) fant blant annet at gutter scoret svært mye bedre på standardiserte skriftlige tester, når

læreren ble gitt prøvesvar som var anonymiserte. Dette viser at kunnskapshull og subjektivitet preger vurderingsarbeidet i stor grad.

Theo Koritzinsky er en sentral fagperson innen samfunnsfaget og som i sitt arbeid har viet mye tid til å fremme samfunnsfagets posisjon i den norske skolen. Koritzinsky (2006) påpeker at det er nødvendig for lærere å ha kunnskap i ulike utdanningspolitiske argumenter slik at lærere kan rettferdiggjøre f.eks. en standpunkt karakter ovenfor foreldre. Dette vil styrke lærerens kredibilitet i vurderingen, fordi læreren vil enklere kunne tilpasse sine argumenter og refleksjoner, og tilpasse disse individet eller gruppen dersom det stilles spørsmål om den summative vurderingen (Koritzinsky, 2006). Selvutvikling, og det å holde seg faglig oppdatert, er sammenlignbart med fokuset i skolepolitikken, og fagfornyelsen, til at skolene skal utvikle et eget profesjonsfellesskap i skolen (Udir, 2020).

Barbara Plake (1993) gjennomførte en stor, nasjonal spørreundersøkelse av lærere, og deres kompetanse rundt vurdering. Plake (1993) fant at det et sterkt behov for å løfte vurderingskompetansen til lærerne og at lærerne ønsker mer kunnskap innenfor vurderingsfeltet. I tillegg påpeker også Plake (1993) at det er kun 4 stater i USA hvor det er pålagt for lærere å gjennomføre et vurderingskurs. Cochran-Smith (2003) mener at skolepolitikken ikke satser på lærere, og mener at studier rundt hvordan lærere kan styrke sin kompetanse, er svært underfinansiert. Dette kommer av at det tar tid og ressurser å undersøke effekten av endringer i f.eks. lærerutdanningen. Endringene i lærerutdanningen, ville en først sett resultatet av tidligst etter at lærerne er uteksaminert (noe som tar 5 år) og begynner å jobbe som lærere. Dette bidrar til et kjent politisk problem, hvor effekten av å bevilge midler til prosjekter vil ta tid å se endringene av, og derfor vanskelig å få gjennom (Cochran-Smith, 2003). En finner ingen spesifikk vurderingsopplæring i lærerutdanningen nasjonalt. I læreplanen er det et eget segment innen profesjonssamarbeid som baserer seg på at lærere skal reflektere med hverandre rundt egen praksis. Vurderingsarbeid er en sentral del av dette (Udir, 2020).

Hvordan er således profesjonssamarbeidet rundt vurdering i den norske skolen? I sin masterstudie om vurderingsarbeidet til lærere, finner Bodin (2017) at vurderingsarbeidet i stor grad er basert på samarbeid, men at det er stor variasjon på skolenivå. Bodin (2017) finner at lærere i samfunnsfag i stor grad bruker standardiserte tester som grunnlag for sin summative vurdering. Dette skyldes, ifølge Bodin (2017) at læreren har mer kompetanse på tester de har

brukt flere ganger (gjerne over flere år). Dette er en indikasjon på at det er mer samarbeid blant lærere i norske skoler enn det er i USA. Dette kan kun kalles indisier, da det trengs mer forskning for å trekke klare slutninger. Ifølge Bodin (2017) velger samfunnsfaglærere å undervise i temaer de har utdanning innen, eller er interessert i. Dette bidrar til å sikre at kvaliteten på undervisningen og gjør den summative vurderingen bedre (Bodin, 2017). Det er en mangel på lærere med faglig relevant utdanning i Norge (SSB, 2022). Dette kan bidra til at lærere er mindre trygge i sin vurderingspraksis.

Samfunnsfag og vurdering - skolehistorisk perspektiv:

Samfunnsfagets fagtradisjon kan knyttes til O-faget (orienteringsfag). O-faget ble innført i tråd med Mønsterplanen (MF, 1974). Faget var en sammensetting av samfunnsfag, historie, geografi og naturfag (Adriansen, 2020). Ifølge Sjøberg (2017) ble den naturfaglige delen marginalisert i O-faget: *Intensjonen i læreplanen var at det skulle være omtrent like mye samfunnsfaglig som naturfaglig lærestoff. Men slik ble det ikke. Naturfagdelen av o-faget skrumpet, først fra læreplan til lærebok. Så ble den ytterligere skrumpet i klasserommet». At det naturfaglige innholdet falt bort, tydeliggjør samfunnsfagets (historie og geografi tilhørende) popularitet på ungdomsskolen, både hos elever og lærere. Lærerne som underviste i O-faget hadde også lite, eller ingen, utdanning i de tradisjonelle realfagene. Dette var også noe av grunnen til at naturfag og samfunnsfag ble adskilt i form av to forskjellige fag (Sjøberg, 2017).*

Summative vurderinger og vurderingspraksis generelt, har endret seg over tid. I 1974, opererte ungdomsskolene med kursplaner for opptak til videregående (gymnaset som det da ble kalt). Kursplanene hadde 3 ulike nivåer som skulle måle kompetansen til eleven. For å få opptak til gymnaset var det krav om nivå 3 (det øverste nivået) i alle fagene med vurdering. Den målrelaterte vurderingen høstet sterk kritikk for å «luke vekk» elever som ikke presterte skolefaglig på ungdomstrinnet (Wærness, 2014). Det fremkom også et skille mellom den allmennfaglige utdanningen (med krav om kursplan 3) og den yrkesfaglige utdanningen.

Kursplanordningen ble faset ut mot slutten av 1970- tallet, men karaktersystemet besto. Bakgrunnen for at kursplanene skulle forsvinne etter Mønsterplanen (1974) var at kursplanene førte til et større klasseskille i skolen. Wærness (2014) mener at utdanningspolitikken denne perioden var taktløs: *«I 1970- og 1980-årene utvikles det et uheldig skille mellom*

«fagorienteringen» på den ene siden og «elevorienteringen» på den andre siden». Mønsterplanen (1987) ønsket likevel å styrke posisjonen til uformelle vurderinger og grunnskolerådet konkluderte med at det var ønskelig med mer uformell vurdering: «*et systematisk utviklingsarbeid som skal klargjøre prinsipper, metoder og bruk av uformell vurdering.*» (Stortingsmelding 22).

Læreplanreformen L97 gjorde et forsøk på å lette vurderingstrykket på elevene, men det ble tatt lite hensyn til vurderingens læringsfremmende effekt (Wærness, 2014). Det er verdt å påpeke at dype, samfunnsmessige strukturer, var faktorer som resulterte i denne utdanningsformen - ikke bare svak utdanningspolitikk. Det er en sammenheng mellom denne kritikken, og fokuset i fagfornyelsen – som i stor grad er ment å dekke denne mangelen (Udir, 2020).

Eksamen har også en lang tradisjon i den norske skolen, og er en betydningsfull del av den summative vurderingen. Det er en sterk sammenheng mellom eksamensoppgavene som gis til elevene, og lærernes valg av tema og undervisningsmetode (Brookhart, 1994). Vurderingskriterier og eksamensoppgaver lærerne bruker, har endret seg i tråd med endringer i læreplanene. Funn viser at læringsutbyttet styrkes med kriteriebasert vurdering - slik at elevene vet hva de vurderes på. At det er vurderingskriterier, gjør også læreren tryggere i sin rolle (Lund, Buch, Revier og Lee 2020, Black og Wiliam, 1998). Disse bør utvikles på flere nivåer, slik at elevene kan få vist stor bredde av kompetansen sin på eksamen (Lund 2020, Black og Wiliam, 1998). Engh (2008) mener at elever i større grad bør konstruere egne vurderingskriterier, fordi dette vil gjøre det enklere å få et metablikk på egen læring. Videre påpeker Engh (2008) at de viktigste egenskapene skolen (og læreren) skal lære elevene, som f.eks. demokratiopplæring, ikke lar seg måle med standard vurderingskriterier.

Skoleeiere skal, ifølge opplæringslova (2006), gi tydelig informasjon om hva som blir vurdert på eksamen: «*Skoleeigar har ansvar for gi elevar informasjon om eksamen og kva det blir lagt vekt på i vurderinga.*». Dette skal da gjøres i forkant av vurderingssituasjonen. Det at utdanningsdirektoratet påpeker at elever bør være med å utvikle kriterier de skal vurderes på, samtidig som læreren konstruerer eksamensoppgaven i samfunnsfag, er et paradoks. Det er dog verdt å påpeke at eksamensoppgaven skal være åpen: «*Eksamensoppgaven bør være såpass åpen at eleven kan ta egne valg for innhold og form.*» (Udir, 2020). Vurderingskriterier er ikke et krav i formelle vurderingssituasjoner. Det er likevel en utbredt praksis å dele ut disse, særlig ved skriftlige prøver (Black og Wiliam, 1998).

En evalueringsrapport av læreplanene 187 og 197, gjort av Christophersen og Lotsberg (2003), finner at temaene i samfunnsfag har endret seg lite. Temaer som er gjengangere i disse læreplanene er følgende: 2. verdenskrig, Eidsvoll 1814, den industrielle revolusjonen, demokratiopplæring og filosofi (Christophersen, 2003). Jeg har ikke lyktes i å finne eksamensoppgaver i samfunnsfag tilknyttet reform 197. Basert på disse læreplanene (187 og 197) er det grunnlag for å anta at disse eksamensoppgavene i større grad stilte krav til elevens innholds- og begrepskompetanse enn det gjøres i fagfornyelsen (mer om dette senere).

Vurdering i den norske skolen:

Ifølge Sandsmark (2012) var tolkningsfellesskapet, dvs. lærere som jobber systematisk for å få lik forståelse av læreplan, nærmere ikke-eksisterende frem til 1992. Sandsmark (2012) problematiserer at lærere i den norske skolen har en læreplan som stiller mindre krav til innhold av spesifikk fagkunnskap. Dette krever mer bevissthet og ansvarlighet i vurderingsarbeidet. Som nevnt, gir fagfornyelsen utvilsomt mer rom for metode og vurderingsautonomi hos læreren (Udir, 2020). Kompetansemålene stiller også andre krav til elevene enn før. Dette vil jeg gå nærmere inn på under. Uten et tolknings- og profesjonssamarbeid blant lærerne, ville dagens eksamen vært svært uforutsigbar når karakteren settes. Dette kommer av innholdsfriheten i samfunnsfaget. En lærer som f.eks. har brukt grekerne i demokratiopplæringen, vil kunne få problemer med å vurdere en elev som kun har jobbet med den franske revolusjon i demokratiopplæringen. Det er verdt å nevne at i en eksamenssituasjon er det vanlig praksis for lærer å sende over temaer elevene har jobbet med i løpet av semesteret: *«Felles retningslinjer er ikke et krav, men de kan bidra til å sikre forutsigbarhet, tydeliggjøre forventninger og gi en felles forståelse for ansvar og rammer for eksamenssituasjonen.»* (Udir, 2022). En kan også argumentere for at det etablerer seg en form for kortsiktig profesjonssamarbeid i øyeblikket elevene lærer, og sensor, trekker seg tilbake for så å skulle diskutere hvilken karakter som skal gis.

Skedsmo (2012) påpeker sin studie av norske rektorer at det er nødvendig å skille mellom hva som skjer hos utdanningsmyndighetene, og hva som praktiseres på skolene, innen vurderingsarbeidet. Det vil alltid være en forskjell på politiske intensjoner og ordninger (vedtak, endringer i offentlige styringsdokumenter mm.) og hvordan disse implementeres på

skolene. Den norske skolen fungerer ifølge Skedsmo (2012) i et utdanningshierarki, og med mange spenninger. De norske skolene skal forholde seg til en administrasjon, samtidig som skolene (og lærerne) skal ha lokal utvikling (Skedsmo, 2012). Administrasjonen kan fremkomme i form av ulike instanser utenom lokal skoleledelse (PP-tjeneste, statsforvalter, barnevern mm.). Rektor er øverste pedagogiske leder, dvs. at rektor også er øverste leder for vurderingsarbeidet som gjøres lokalt.

Det er også et spenningsforhold mellom behov for informasjon for å hjelpe enkelteleven, og informasjon for å utvikle skolesystemet og drive kvalitetssikring (Skedsmo, 2012).

Enkeltvedtak, og individuell opplæring, er fokusområder i norsk skole, men det er stort forbedringspotensial på dette området (Skedsmo, 2012). Læreren vil ofte ha en hovedrolle i en slik prosess (til tross for at rektor er øverste leder), fordi de er tette på den enkelte elev. Skedsmo (2012) argumenterer for at skillet mellom hva som skal gjøres for å utvikle den enkelte elev, og hva som skal gjøres for å utvikle utdanningssystemet ikke er tydelig nok. Satsingen på vurdering kan, ifølge Skedsmo (2012), gå på bekostning av dannelsesmål i læreplanverket. Dette skyldes særlig at vurdering kan bremse utviklingen, men også danningen, av de svakere elevene. Merk at kjerneelementer er tilpasset fagene og nye i fag, mens overordnet del er et dokument som gjelder for alle fag. Det er heller ikke uvanlig at skolene utvikler lokale dannelsesmål (Skedsmo, 2012). Hvordan en vurderer hvorvidt de lokale dannelsesmålene er nådd (eller om de bare fungerer som et middel for å danne elevene) eller ikke, er det gjort lite forskning rundt.

Det påpekes til slutt at når vurderingsresultatene kommer, er disse hovedsakelig brukt til å sammenligne sin skole med andre skoler - i stedet for å gjøre målrettet utviklingsarbeid på den lokale skolen (Skedsmo, 2012). Dette innebærer for eksempel å fremme vurderingskompetanse (Skedsmo, 2012). Kompetansepakker i læreplanen, skal være et verktøy med formål om å styrke kompetansen lokalt på skolene, og er basert på prøveresultater. Disse kompetansepakkene er et middel som ledelsen på skolene kan bruke som et middel for å fremme profesjonsutvikling (Udir, 2020). Det er gjort lite studier på hvordan disse kompetansepakkene brukes. Dette vil jeg komme tilbake til.

Til tross for at den summative vurderingen på mange måter markerer slutten på semesteret (og med det lærerens arbeid), er det dermed ikke sagt at disse summative vurderingene er ubrukelige. Resultatene på for eksempel nasjonale prøver, har ofte et stort mediefokus. Dette

gjør at lærere og skoleledere jobber målrettet mot nasjonale prøver, men at utviklingselementet i ettertid av de nasjonale prøvene frafaller (Skedsmo, 2012). Det er et fokus blant skoleeiere, og medier, på å sammenligne skoler på tvers av Norge, er en faktor som forsterker denne effekten (Skedsmo, 2012). De summative vurderingene kan også f.eks. brukes som et målmiddel for læreren selv, for å bedre karaktersnittet til klassen. En forutsetning er da at læreren evner å ha et metaperspektiv og ikke bli styrt av målsettingen i vurderingsarbeidet (Skedsmo, 2012).

Skedsmo (2012) etterlyser flere case-studier på skolenivå, da de mesteparten av studier i innen utdanningsforskning tar for seg skolene på system-nivå. Læreplanen har en seksjon under nasjonale prøver som omfatter hvordan en kan arbeide med resultatene fra disse, men det finnes lite forskning på bruken av disse på skolenivå (Udir, 2022).

Utdanningsdirektoratet har utviklet veiledende vurderingskriterier i alle fag. Formålet er at skjemaet skal være støttende i lærerens vurderingsarbeid (Udir, 2020). Samfunnsfag har derfor egne veiledende vurderingskriterier (se vedlegg 1). Disse er utarbeidet av fagfolk som har skrevet fagfornyelsen på oppdrag fra utdanningsdirektoratet (Udir, 2020). Tidligere var det større dokumentasjonskrav hos lærere gjennom semesteret. Dette endret seg i tråd med lk06 og fagfornyelsen, der det fremkommer at lærere brukte mye tid på å rapportere om hvilket kompetansenivå eleven var på (Udir, 2020). Om de veiledende vurderingskriteriene brukes hyppig blant lærere er uvisst.

Feltstudie av «A-skolen og B-skolen» i Oslo

En case-studie gjort av Stavlie (2021) ønsket å få en grundigere forståelse av hvordan den lokale skoledynamikken fungerte på en «A-skole» og «B-skole» i Oslo. Studiens hensikt var å forstå hvordan Oslo sin liberale skolepolitikk påvirket skolene og hverdagen til lærere og elever. Oslo er i en spesiell situasjon, ettersom skolerresultater offentliggjøres og det blir gitt økonomiske midler til skolene basert på elevtall (Stavlie, 2021). Mer konkret, ønsket Stavlie (2021) å sammenligne de to skolene ved å se på læringsutbyttet til elevene, samt lærernes tidsbruk. Vurdering ble også et tema i studien. Analysen av «A-skolen» fant følgende trekk ved skolen (Stavlie, 2021):

- (I) Lærerne har stor autonomi over egen lærerpraksis, noe som fremmer yrkesprofesjonelle verdier.
- (II) Lærere bedriver mer tradisjonell klasseromsundervisning, noe som har en positiv, læringsfremmende effekt.
- (III) Medienarrativet er nesten alltid positivt ladd. Det blir derfor en positiv forsterkning for å gjøre godt arbeid- både for elever og ansatte.

Stavlie (2021) fant disse trekkene i «B-skolen»:

- (I) Lærere har mindre autonomi, og det stilles store krav fra ledelse til dokumentasjon og oppdateringer om elevenes faglige fremgang mm.
- (II) Det er et større fokus på organisasjonsprofesjonelle verdier, i stedet for lærer-autonomi. Dette gjør at elevene er i tettere kontakt med skolens ansatte utenom lærerne (avdelingsledere, miljøarbeidere, rektor mm.).
- (III) Lærere har lite standard klasseromsundervisning og begrunner dette med at elevgruppen ikke får et godt læringsutbytte av dette samt at det vises til evidens og erfaringsbaserte beretninger. Dette til tross for at «normal» klasseromsundervisning er spesielt godt egnet de svakeste elevene.
- (IV) Det er en mer systematisk og tydelig vurderingskultur blant lærere og skoleadministrasjonen. Dette begrunnes med at skolen har et større prestasjonspress fra skolemyndigheter og medier ettersom skolen er i «kikkerten» fra før.

«A-skolen» er her definert av Stavlie (2021) som en «privilegert» og «ressurssterk», mens «B-skolen» skolen er definert som «marginalisert» og «ressurssvak». Felles for begge skolene er et ønske om tettere samarbeid med ledelsen og profesjonsutvikling. Stavlie (2021) mener at dette er et paradoks, fordi lærerne svarer at det viktigste arbeidet som gjøres er vurdering og timeplanlegging. Dette skyldes at tiden brukt med ledelsen og profesjonsutvikling vil gå på bekostning av dette, med mindre det gjøres større organisatoriske eller budsjettendringer (Stavlie, 2021). Det fremkommer også at det liberale skolevalget i Oslo har en «snøball-effekt» på læringsutbyttet til Oslo-elevene. De faglig svake elevene fikk dårligere karakterer. En fant det motsatte på «A-skolen» (Stavlie, 2021).

Studien konkluderer med å etterspørre tiltak som kan gi lærere ved «B-skolen» større autonomi, som vil styrke målet om fellesskolen (Stavelie, 2021).

Oslo er i en spesiell situasjon med tanke på opptak til videregående opplæring. I motsetning til nærskole-prinsippet, som brukes ved opptak til ungdomsskolen og videregående skolen i de fleste kommuner, er det poenggrenser med karaktersnitt fra ungdomsskolen som brukes. Tall fra opptak 2022/23 viser henholdsvis at Elvebakken hadde den høyeste poenggrensen for inntak med et snitt på 53,6, mens mange linjer hadde åpent opptak, hvilket vil si at alle som søkte seg til denne linjen kom inn (Tabell 1, Oslo kommune).

De sentrumsnære skolene har et høyere generelt et høyere karaktersnitt for å få skoleplass, enn skolene lenger fra sentrum. Eksempelvis ser en at videregående skoler som Nydalen, Foss og Elvebakken (sentrumsnære og innenfor Ring 3) har høyt snitt, mens Stovner, Bjørnholt og Holtet (Utenfor Ring 3) har lavere snitt og fritt inntak på flere linjer (Tabell 1, Oslo kommune). Det er verdt å påpeke at det er mange videregående skoler med fritt inntak- altså at alle elevene som søker kommer inn. Dette er i tråd med prinsippet om rett til skoleplass i den videregående opplæring (Opplæringslova, 2006).

Vurdering i fagfornyelsen:

Det er viktig å understreke at læreplanen også opererer på et policy-nivå. Karseth, Kvamme og Ottesen (2022) er i sin rapport: «*Fra politiske intensjoner til nytt læreplanverk*» kritiske til hvordan politiske intensjoner fungerer som en «usynlig hånd» i læreplanverket. Videre, finner de at fagfornyelsen er et bearbeidet produkt av mange fagpersoner, men at det er departementet som har beslutningsansvar. Det fremkommer her at det er usikkert hva som: «*er bestemt*», *hva som kan være gjenstand for tolkning og tilpasning og hva som er forslag.*» (Karseth, 2022). Det poengteres også at støtteressursene til fagfornyelsen ikke er basert på forskning, men er erfaringsbasert (Karseth, 2022). I henvisning til læreplanen og fagfornyelsen vil jeg ikke drøfte disse spenningene ytterligere, men i stedet ha et isolert syn på fagfornyelsen som en støtte i vurderingsarbeidet. Det er viktig å presisere at dette er spenninger jeg er kjent med.

Evensen (2022) argumenterer for å legge opp undervisningen på en måte som baserer seg på for mye underveisvurdering vil være kontaintuitivt. Dette skyldes, ifølge Evensen (2022), at

fravær i forbindelsen med vurderingssituasjoner vil gjøre at når læreren skal sette en karakter, kan det føre til manglende vurderingsgrunnlag. I stedet vil det være fornuftig å legge undervisningen opp på en måte som gjør at elevene får vist sin kompetanse dag-til-dag. En kan også bryte ned, altså internalisere kompetansemål, for å gjøre vurderingsarbeidet enklere for både eleven og læreren. Dette kan gjøres ved å omgjøre kompetansemålene til kompetansebeskrivelser, slik at det dannes en klarere forståelse mellom lærer-elev om hva som blir vurdert i samfunnsfaget (Evensen, 2022).

Kompetansepakkene tilbys av utdanningsdirektoratet (Udir, 2022). Denne kompetanseportalen består av seksjoner som er relevante i læreryrket. Det er ingen spesifikk del som omhandler vurderingskompetanse, men det er en seksjon som skal støtte deg i eksamens- og prøvesystemet (Udir, 2022). Kurset skal gi opplæring i hvordan en kan konstruere gode eksamensoppgaver til elevene. Jeg har vært i kontakt med Utdanningsdirektoratet for å få en oversikt/kommentar om deltakelsestall i disse kursene (se vedlegg 3). Som en ser på disse tallene, er det lærere i rurale strøk som i stor grad søker seg til kurstilbudet. Osloskolen har lavest søkerprosent med en prosentandel på 35%. Hva dette kommer av, er det vanskelig å komme med klare slutninger rundt. I tillegg ser en at kompetansepakken som er en ressurs for å styrke kompetansen til å lage eksamensbesvarelser har foreløpig rundt 1000 deltakere (vedlegg 2). Det fremkommer også at det er ansatte i den offentlige grunnskolen som søker seg mest til kompetansepakkene.

For å styrke legitimiteten til summative vurderinger i samfunnsfag, vil det ifølge Evensen (2022), være hensiktsmessig av læreren å konstruere oppgaver som gir eleven muligheten til å vise et bredt spekter av kompetanse. Kompetanse kan vises ulikt, og det er viktig å være bevisst på at elever ikke skal bli utsatt for konstant press i form av formelle vurderinger mot slutten av skoleåret (Evensen, 2022). Det er ifølge Evensen (2022), flere tilnæringer en kan ta for å vurdere elever under normal klasseromsundervisning (uten å bruke formell vurdering). Evensen (2022) eksemplifiserer dette ved å peke på at en lærer kan vurdere hvorvidt elevene er kildekritiske ved å dele ut ulike, utskrevne kilder med informasjon. Deretter kan læreren vurdere hvordan elevene forholder seg til disse kildene. Dersom dette gjøres på slutten av et skoleår, vil den som vurderer (læreren) få et godt inntrykk av hvilke elever som har mestret (eller ikke mestret) denne kompetansen. I eksempelet ovenfor, vil læreren (med hensyn til kompetansemålene) kunne vurdere hvorvidt elevene er kildekritiske når standpunkt karakteren settes.

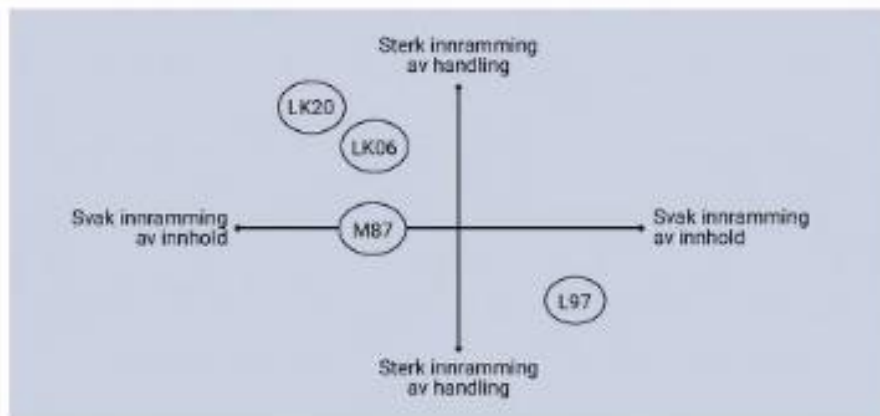
I sin kvalitative studie om vurderingsarbeidet til lærere, finner Sandsmark (2012) at:

- (I) Å utvikle kompetanse innen samfunnsfag har ikke en tradisjonell, sekvensiell utvikling slik som for eksempel Imsen (2009) beskriver, men snarere en fagtradisjon som bygger på en konstruktivistisk læringsteori.
- (II) Utviklingen av egne vurderingskriterier (av elever) er en sentral del av vurderingen i samfunnsfag.
- (III) En bør utvikle en didaktisk grunnmodell for å unngå at samfunnsfaget bare tar for seg verdier som de andre fagene ikke dekker.

Bildet under er ingen grundig læreplananalyse, men gir verdifull innsikt i hvordan læreplanene har endret seg over tid (Evensen, 2022). I figurens X-akse finner vi det Andreassen (2016) definerer som «*svak innramming av innhold*». Dette viser i hvilken grad hvordan kompetansemålene uttrykker innrammingen av innhold, dvs. hvor konkret tematikken i fagene er. Merk at Evensen (2022) har modifisert grafen etter Andreassen (2016), og innrammet den med hensyn til fagfornyelsen. Y-aksen er en beskrivelse av kompetansemålene og i hvilken grad det stilles krav til elev-deltakelse. Overført viser dette hva kompetansemålene sier om tilnærmingen til kompetansemålene.

Dersom en tar utgangspunkt i f.eks. to kompetansemål i samfunnsfag, vil dette gi en grundigere forståelse av figuren i sin helhet. Det står at eleven skal: «*utforske og reflektere over egne digitale spor og muligheten for å få slettet sporene og verne om egen og andre rett til privatliv, og opphavsrett.*». Det andre kompetansemålet er følgende: «*gjøre rede for årsaker til og konsekvenser av sentrale historiske og nåtidige konflikter og reflektere over om endringer av noen forutsetninger kunne ha hindret konflikten.*» (Udir, 2020)

I kompetansemålene ovenfor ser en tydelig at elevens tilnærming for å oppnå kompetansemålet er svært ulik. Å «*utforske*» stiller lavere krav til elevens handling enn når eleven skal «*gjøre rede for*» noe. Begge eksemplene er fra fagfornyelsen, men kompetansemålene ville vært plassert svært ulikt i grafen under (det første kompetansemålet ville da hatt negativt fortegn på Y-aksen, mens det andre ville hatt positivt fortegn).



Figur 7 Kompetansemålenes innramming (modifisert etter Andreassen, 2016)

Kilde: Evensen (2022)

Som figuren viser, kan en se en tendens til at kompetansemålene skal gi mer rom for eleven å uttrykke seg, og å delta aktivt i arbeid med kompetansemålene. Samfunnsfag skal, i likhet med alle fag, arbeide med de grunnleggende ferdighetene (muntlig, skriftlig, regning, lesing og digitale ferdigheter). Eksamensformen er dog muntlig. Det er derfor ikke urimelig å anslå at hvis en kun tar kompetansemålene i samfunnsfag med, at avstanden til L97 ville vært betraktelig lenger. Som nevnt vet vi at standardiserte prøver i samfunnsfag brukes hyppig. Ringvirkningene av en liberal tematikk i samfunnsfaget og fagfornyelsen er det fortsatt gjort lite studier rundt, men det er en pågående evaluering av fagfornyelsen som ønsker å få analysere sterke og svake sider til læreplanen. Denne evalueringen skal foregå de neste fem årene (Udir, 2020).

Metode:

I denne studien ønsket jeg å gjøre et dypdykk i samfunnsfaglærere sine betraktninger, refleksjoner og tanker om summativ vurdering i skolen. I dette kapitlet vil jeg redegjøre for prosessen der jeg har gått fra å være en student med mange spørsmål, til å gjennomføre et vitenskapelig forskningsprosjekt for å svare på disse spørsmålene. Spesifikt innebærer dette at jeg under vil begrunne valg av vitenskapelig metode, forklare hvordan forskningsprosessen foregikk, hvilke etiske hensyn jeg har tatt, studiens styrker og svakheter samt drøfte rundt hvorvidt svarene kan generaliseres. Jeg avslutter metodekapitlet med å gi en kort presentasjon av informantene.

Forskningsdesign:

Vurdering er et komplekst fenomen som i stor grad er basert på tolkning av styringsdokumenter. På bakgrunn av dette ønsket jeg å ha en kvalitativ tilnærming til min problemstilling. Kvalitative studier gir muligheten til å få en dypere innsikt i informantens synspunkter, og tanker, i motsetning til kvantitativ forskning, som i større grad søker etter å finne statistisk datamateriell (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg gjennomførte semistrukturerte intervjuer. Utvalget i studien bestod av fire lærere som informanter.

Forskningsprosessen:

Robert Yin var anerkjent for sin forskning på hvordan en kan gjøre kvalitative studier av høy kvalitet. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i hans retningslinjer i gjennomføringen av min studie. Yin (2003) anbefaler å følge en systematisk prosess når man bruker kvalitativ metode og case-studieforskning. Denne prosessen består av seks trinn: *definer forskningsspørsmålet, konstruer hypoteser, velg informanter, samle inn relevant data, analyser dataene og trekk konklusjoner*. Under vil jeg redegjøre for hvert av disse trinnene på systematisk vis.

Definer forskningsspørsmålet:

Forskningsspørsmålet er bærebjelken i forskningen, men kan endres underveis i studien. Dette var tilfelle denne studien, ettersom jeg underveis tilpasset og endret forskningsspørsmålet i takt med analysen som ble gjort. Når jeg hadde definert forskningsspørsmålet var det også enklere å gjennomføre de neste fasene av studien, ettersom jeg hadde et tydelig utgangspunkt å jobbe ut fra.

Konstruere hypoteser:

Mine antakelser og observasjoner ble utgangspunktet for hypotesene. En av mine tidlige hypoteser var for eksempel at lærere er usikre i sin vurderingspraksis fordi det er lite fokus på dette i lærerutdanningen. En annen hypotese jeg hadde var at lærere ofte gav kunstig høye karakterer for å unngå konflikter med eleven og/eller foreldre. Jeg noterte ned disse hypotesene for å ha et grunnlag i utformingen av det som senere skulle bli en intervjuguide. Ifølge Yin (2003) vil en alltid konstruere hypoteser, altså påstander, om hvorfor noe fungerer som det gjør. Å skrive ned disse gjør det mulig å utvide forståelsen av fenomenet som skal undersøkes (Yin, 2003)

Valg av informanter:

Valg av informanter ble gjort med to ufravikelige kriterer; de var nødt til å være samfunnsfaglærere og ha erfaring med å gjøre summative vurderinger. Ifølge Yin (2003) er det også foretrukket å ha informanter av ulik alder og kjønn. Med dette som utgangspunkt, tok jeg kontakt med skoler jeg hadde kjennskap til gjennom mitt private nettverk. Etter mange forespørsler om deltakelse, fikk jeg til slutt aksept fra fire deltakere. Utvalget ble derfor valgt basert på selvseleksjon. Noen av informantene har jeg sett tidligere, men jeg har ingen nær relasjon med disse. Dersom forskeren har en tett relasjon med intervjuobjektet, vil det gjøre jobben til forskeren mer utfordrende (Yin, 2003).

Datainnsamling:

Samtidig som jeg søkte etter informanter, gjorde jeg meg kjent med eksisterende empiri innen vurdering. I startfasen av forskningsprosjektet ønsket jeg å ta med en samfunnsfagprøve og legge ved noen vurderingskriterer, for så å be informantene gi prøvesvaret til en elev en karakter. Etter mye frem og tilbake valgte jeg å gå bort fra å bruke prøvesvar fra elever som

empirisk materiale og som grunnlag for diskusjon i intervjuene. Dette skyldes blant annet at den summative vurderingen, eller standpunkt karakteren, i liten grad vil bli undersøkt på en slik måte. Standardiserte prøver er i tillegg på vei ut av den norske skolen, noe som gjorde denne metoden mindre aktuell å bruke.

Det er flere grunner til at jeg valgte intervjuer som forskningsmetode. For det første er temaet omdiskutert. Læreplanene, og spesielt fagfornyelsen, gir læreren stort tolkningsrom. Valgene læreren velger å ta basert på sin tolkning, vil derfor ofte gi rom for diskusjon og refleksjon. Det ville derfor vært lite hensiktsmessig å ta i bruk for eksempel en survey, der en får mer overfladisk, og statistisk datamateriale (Kvale & Brinkman, 2015). Bruk av semistrukturerte intervjuer gjør tolkningsrommet mindre enn i for eksempel et strukturert intervju, fordi en kan ta i bruk oppfølgingsspørsmål når intervjueren ser på dette som nødvendig.

Etter de første to intervjuene, gikk tilbake for å samle mer data om innen særlig to temaer; Oslo-skolen og vurdering av tverrfaglig arbeid. Dette skyldes at Oslo-skolens særegne liberale skoleinntak var av stor interesse og noe som ble tatt i betraktning når disse lærerne gjorde sine summative vurderinger. Forskningsprosessen ble derfor på mange måter en veksling mellom empiri og teori. Det hadde ikke falt meg inn på forhånd vurdering av tverrfaglig arbeid ville bli et tema. Mine oppfølgingsspørsmål innen disse temaene var derfor basert på lite forkunnskap.

Gjennomføring og analyse av data:

Før gjennomføringen av intervjuene ble gjort, utformet jeg en intervjuguide. Intervjuguiden var utfordrende å formulere, fordi jeg hadde få lignende studier å belage meg på. Selv om intervjuguiden skal legge føringer for intervjuet gir som nevnt et semistrukturert intervju fleksibilitet til intervjueren. Et semistrukturert intervju vil si at det er spørsmål formulert i forkant, men intervjuformen gir rom for oppklarings spørsmål og spontanitet hos intervjueren (Yin, 2003). Ifølge Yin (2003) bør intervjuguiden bestå av åpne spørsmål for å få svarene en søker etter i kvalitative studier. Jeg valgte også å ta de mest sensitive spørsmålene til slutt. Dette ble gjort for å gjøre informatene mer trygge i den innledende delen av intervjuet. Jeg gjorde også et prøveintervju med en medstudent for å se om det var noen åpenbare feil i spørsmålgangen. Prøveintervjuet fungerte godt og hadde en varighet på rundt 45 minutter. Informantene fikk informasjon om at intervjuet kunne ha en varighet på rundt 45 minutter.

Intervjuene ble så gjennomført med hensyn til Sikt sin personvernhandbok for forskning. Dette innebærer at informatene ble anonymisert med pseudonymiseringer og beskrivelser som gjør at de ikke vil bli gjenkjent. Jeg sier ikke noe om arbeidsstedet til læreren utover at det arbeider på en Oslo-skole. Informantenes (lærerne), men også elevene, sin anonymitet blir derfor ivaretatt. Jeg brukte lydopptak under intervjuene. Applikasjonen jeg brukte heter «dictaphone», og opptakene ble overført til en minnepenn samme dag som de ulike intervjuene ble gjort. Jeg valgte å bruke lydopptak for å ta vare på det empiriske grunnlaget og for å slippe å notere ned det som ble sagt. På den måten fikk jeg rettet oppmerksomheten min til informantene. Informantene fikk vite på forhånd at samtalen ville bli tatt opp.

Svarene fra intervjuene ble deretter transkribert, omgjort til nøkkelpunkter innen tematikk og deretter punchet inn i skjemaet (se vedlegg 3). Lydopptakene ble deretter slettet. Ved å bruke denne fremgangsmåten fikk jeg en tydelig oversikt i form av en tabell som viste at f.eks flere av informantene anså kritisk tenkning som en sentral del av vurderingsgrunnlaget når de satte standpunkt karakteren. Metoden som ble brukt er derfor induktivt orientert. Informantene fikk tilsendt et tidlig utkast av studien og har fått mulighet til å kommentere hvordan deres uttalelser kommer frem i undersøkelsen.

Funnene i denne dataen vil jeg redegjøre for i analysedelen. Det er også nødvendig å være kritisk til metoden og forskningen en har gjort. Da ser en ofte på studiens reliabilitet, validitet og overførbarhet (Yin, 2003). Disse vil jeg gå nærmere inn på under.

Reliabilitet:

Reliabilitet vil si, i overført betydning, at studien har høy kvalitet (Guest, 2006). Studien har et forholdsvis lavt antall informanter, noe som svekker dens reliabilitet. Guest (2006) finner i sine studier at 73% av det kodet materiell som er relevant fremkommer i de første seks intervjuene, mens etter 12 intervjuer vil det 92% av intervjuene ha relevant kodet materiell. Denne studien har, som nevnt fire intervjuer, noe som gjør at materialet har større usikkerhet over seg. Studien får dog frem reelle refleksjoner og stemmer.

Det er også en fare for at informanter kan også oppleve seg som representanter for gitte syn, og benytte et intervju til å fremme dette synet. Det var flere lærere som takket nei til deltakelse. Jeg anslår at omtrent 10 samfunnsfaglærere ble spurt om deltakelse (nøyaktig anslag er utfordrende da det ble vekslet mellom muntlig og skriftlig forespørsler).

Det er også et nokså svakt teoretisk rammeverk i innsamlingsfasen ettersom temaet er lite undersøkt, men ifølge Slavin (1990) sin «best evidence synthesis» trenger ikke nødvendigvis dette å være et stort problem innen skoleforskning. Ifølge Slavin (1990) er det viktig å ha et metablikk på egen forskning og å være klar over at det alltid vil være subjektivitet når det gjelder valg av relevant forskning. Det vil si at alt fra case-studier og annen litteratur tas med i forskningsprosessen.

Studiens kvalitet er også påvirket av mine ferdigheter som intervjuer. Dette er mitt første forskningsprosjekt der jeg bruker intervju som metode. I de innledende fasene leste jeg meg opp på hvordan en kan gjennomføre gode, kvalitative intervjuer, men det er viktig å påpeke at dette bare ga et teoretisk grunnlag for hvordan en kan gjøre et godt intervju. En person som har stor erfaringsbasert kunnskap med intervjuer ville naturlig nok hatt et bedre grunnlag. Dette svekker studiens kvalitet, ettersom jeg i intervjuet kan ha for eksempel mistolket viktig informasjon på grunn av mangelfull erfaring som intervjuer.

Validitet:

Validitet vil si ifølge Kvale og Brinkmann (2015) at forskeren evner å undersøke det som skal undersøkes. Dette innebærer også å ta i bruk forskningsmetoder som er relevante for det som skal undersøkes (Kvale og Brinkmann, 2015). For å få grundig innsikt i studiens problemstilling, brukte jeg mye tid på å sette meg inn i relevant forskning på området. Dette ble gjort for å sikre at begrepene jeg brukte i f.eks. intervjuene var i relevante for å undersøke det jeg ønsket. Som nevnt, har jeg en relasjon til noen av intervjuobjektene fra før. Resultatet av dette kan være at jeg (ubevisst) har opptrådt på en mer personlig måte i intervjusituasjonen enn det som er hensiktsmessig. Analysen av datamaterialet kan også hatt uønskede ringvirkninger av dette.

Terminologien jeg har brukt i utformingen av intervjuguiden kan også tolkes ulikt. Som nevnt er summativ vurdering et begrep som kan tilføyes et stort tolkningsrom. I min studie brukte jeg i intervjuene mye tid på oppklaringsspørsmål slik at det skulle være enkelt å forstå hva informantene la f.eks. begrepet summativ vurdering. Informantene ble opplyst om hva studien ønsker å undersøke, og har som nevnt også fått mulighet til å se hvordan deres svar blir lagt frem i studien. Det gjør rommet for mistolknings mindre, og styrker studiens validitet. Et poeng som er verdt å merke seg er at intervjuene ble hovedsakelig gjennomført i februar. Noe

som ville styrket studiens validitet, ville vært at intervjuene ble gjort nærmere fristen for standpunktkarakterene. Informantene kunne da f.eks. hatt mer informasjon, og økt bevissthet rundt den summative vurderingsprosessen.

Overførbarhet:

Overførbarheten vil si om svarene som fremkommer i en studie kan overføres, og være av verdi i andre situasjoner og kontekster (Yin, 2003). Det er ifølge Kvale og Brinkmann (2015) argumenter for, men ikke allsidig enighet om, at kvalitative intervjuer ofte har for få informanter til at svarene som fremkommer er overførbare i særlig grad. En kan likevel trygt si at studien likevel gir innsikt i hvordan lærere praktiserer og reflekterer rundt sin summative vurdering. Hvordan lærere velger å bruke studiens resultater, er vanskelig å si noe konkret om, men den vil være av særlig interesse for lærere som skal sette standpunktkarakter på 10. trinn. Studien bidrar også til å belyse utfordringer i lærerens hverdag ved å påpeke utfordringer i vurderingsarbeidet. Til slutt kan en også argumentere for at deltakerne i denne studien også har fått økt bevissthet og refleksjon rundt egen summative vurdering. Det vil i så fall ha en verdi i seg selv.

Informantene:

Petter:

Petter har snart 20 år bak seg som lærer på ungdomsskolen. Han har jobbet på ungdomsskolen i hele sin karriere som lærer. Av utdanning har Petter gått 3 år på lærerskolen, men Petter har tatt etterutdanning og fått undervisningskompetanse i samfunnsfag. Av fagkombinasjoner har Petter norsk, matematikk, krle og samfunnsfag. I sitt vurderingsarbeid sier Petter at han har en «*systematisk og analytisk*» tilnærming. Petter anser det som viktig for eleven, men også foreldre, å ha en grundig forståelse av hvordan de kan forbedre seg i faget.

I samfunnsfag, har Petter stor interesse og kompetanse i historie, og han velger derfor å avsette mye tid til dette. Petter påpeker også at det er en satsing på dybdelæring i læreplanverket. Han er bevisst på at læreplanen har endret seg mye siden han begynte å arbeide som lærer. Petter bruker mye tid på summativ vurdering rett før fristen for karaktersetting. Dette gjør han for at karakteren skal være så reell som mulig. Han tar i bruk

et Excel-skjema hvor han har notert seg ned karakterene elevene har fått i løpet av semesteret. Petter bruker i stor grad kompetansemålene når han gi elevene summativ vurderingen. Han bruker også +-tegn i vurderingen sin hvis en elev har utmerket seg spesielt godt i en time.

Andrine:

Andrine har arbeidet som lærer i nesten 7 år, og har jobbet 2 av disse årene i Osloskolen. Hun har tatt en 4-årig lærerutdanning, med fagkombinasjonen engelsk, samfunnsfag og krle.

Andrine setter muntlig aktivitet høyt i sin undervisning. Hun påpeker at det er fint med en «bråkete klasse» så lenge det er «bra bråk». For å vurdere elevene sine, mener Andrine at det først og fremst er viktig at elevene tørr å ta ordet i klassen. Derfor bruker hun tid på å bygge et trygt klassemiljø der mange elever kan delta i muntlige aktiviteter. Når elevene ikke prater høyt, prater de ofte i par og hun liker da å gå rundt i klassen for å lytte til hva elevene har å si. Observasjonene hun her gjør er med i den summative vurderingen hun gjør på slutten av semesteret.

Andrine bruker mye muntlige vurderingsformer i samfunnsfag. Andrine er opptatt av at elevene evner å reflektere, argumentere og å se to sider av en sak. En av undervisningsmetodene hun trives best med er debattgrupper, en øvelse der elevene får tildelt et «ofte betent tema». Elevene får så et ståsted de er nødt til å argumentere for – uansett hva de selv mener.

Thea:

I læreryrket har Thea hatt mange vikariater ved siden av studier. Hun har rundt 3 årsverk bak seg som lærer. Thea har utdanning innen samfunnsfaglige fag og praktisk-pedagogisk utdanning (PPU). Hun underviser mange forskjellige klasser i samfunnsfag. Thea påpeker at hun i starten var svært usikker på om vurderte elevene riktig, men at hun har blitt tryggere i denne rollen etter hvert: *«I starten syntes jeg det var alt for skjønn-basert når jeg vurderte og jeg var veldig i tenkeboksen når jeg skulle sette standpunkt. Nå har jeg bedre oversikt over hvilket nivå elevene er på.»* Thea har arbeidet store deler av sitt yrkesliv i overgangen fra Ik06 til fagfornyelsen. Det har for henne også vært begrenset med tid til samarbeid med andre lærere på skolen, fordi hun ikke har hatt en 100% stilling der.

I sin samfunnsfagundervisning bruker Thea mye tid på ordinær klasseromsundervisning. Hun bruker mye lærer-elev interaksjoner for å få muntlige samtaler i gang. Å stille kritiske spørsmål når elevene sier noe de har hørt eller lest, syntes hun er svært nødvendig i undervisningen. Thea bruker læreplanen i samfunnsfag hyppig, både kompetansemålene, men

også overordnet del. Når hun gjør summative vurderinger, bruker Thea ofte å ha en kort utviklingssamtale med hver elev. Dette er for å motivere eleven til å arbeide bedre – eller like godt. På den måten blir vurderingen brukt som motivasjon, mener Thea. I de summative vurderingene, gjør Thea sitt ytterste for å se læreplanen i sin helhet når karakterene skal settes. Thea har et mappe-system hvor hun noterer ned det elevene får vist av kompetanse. Hun bruker ikke tallkarakterer i disse mappene.

Selma:

Selma har vært lærer på ungdomsskolen i fem år. Av utdanning har hun tatt en 4-årig lærerutdanning. Hun har en fagkombinasjon bestående av samfunnsfag, norsk og kroppsøving. Selma understreker at samfunnsfag er faget hun trives best å undervise i. Dette skyldes, ifølge Selma, at hun blir kjent med hver elev på en helt annen måte i samfunnsfagundervisning enn i andre fag. Det er særlig det å se elevene å reflektere rundt sentrale samfunnsmessige spørsmål som er spennende, syntes Selma. Selma bruker tid i sin undervisning på sosiale medier og begrunner dette med at elevene bruker svært mye tid på dette.

Selma samarbeider med lærere i trinnteam. Her prater hun med andre faglærere i for eksempel samfunnsfag. I trinnteamene deler de undervisningsopplegg, og prater om hvordan de skal vurdere elevene. I samfunnsfag kombinerer Selma muntlige og skriftlige vurderingsformer. Formativ vurdering syntes Selma er viktig. I samfunnsfag bruker hun et skjema med «lav, middels og høy» kompetanse i de ulike målene. I vurderingen elevene får, får de skjemaet tilbake med kryss på ulike punkter, samt en skriftlig tilbakemelding for hvordan de kan forbedre seg. Selma bruker karakterer underveis i semesteret og tar en kopi av vurderingskriterieskjemaene til elevene som hun bruker når summative vurderinger skal settes.

Analyse og drøfting:

I dette analysekapittelet vil jeg drøfte rundt hvordan summativ vurdering har en kontrollerende og rapporterende funksjon. Analysen fortsetter så med å undersøke informantenes syn på hvordan summative vurderinger og motivasjon henger sammen. Deretter går jeg grundigere inn på hva lærerne vektlegger når standpunkt karakteren skal settes. Temaer som da kommer opp er lærerens forhold til direktiver kontra autonomi, innsats, hvorvidt tredjeparter kan påvirke læreren når karakteren skal settes og hvordan det kan oppstå «hull» i vurderingsgrunnlaget.

Den kontrollerende funksjonen:

Det er en forholdsvis gjensidig oppfatning blant informantene om at vurdering bør brukes for å løfte elevens kompetanse og å danne elevene - ikke som et middel for måling. Men summativ vurdering, som jeg vil gå grundigere inn på her, er i seg selv et middel som gir læreren kontroll og makt i klassen.

Den kontrollerende funksjonen til summative vurderinger blir påpekt av Petter. Petter mener at vurdering og karakterer kan brukes for å bedrive bedre klasseledelse:

Det at vi har halvårsvurderinger i fag gjør det enklere for å meg undervise og å være klasseleder. Elevene vet at de skal få en karakter og er mer skjerpa. Når jeg sier til klassen at: «dette blir dere vurdert i på eksamen!», fryser de ofte litt til og følger mer nøye med etterpå.

Som Petter påpeker, bruker han summativ vurdering som en måte å enklere bedrive klasseledelse og kommer med «påminnelser» om at elevene blir vurdert for å holde orden i klassen. At læreren har makten til å gi summative vurderinger, gjør ifølge Petter, at elevene enklere forstå at læreren skal lyttes til. Det Petter her beskriver her er summative vurderinger bidrar til kontroll, og gjør at elevene innordner seg i et skolehierarki hvor læreren troner over elevene. Petter har en reell makt ovenfor eleven fordi han skal gi elevene en standpunkt karakter, noe elevene er klar over, og de velger derfor å lytte til Petter når de blir

minnet på dette. Den kontrollerende funksjonen er etter det Petter her beskriver svært fremtredende.

Selma påpeker også at summative vurderinger har en kontrollfunksjon i seg selv, og at det bidrar til å få elevene til å følge med. *«Jeg prater ofte i timene om hva som skal til for å komme opp på en 6'er eller 5'er. Da føler jeg at elevene «suger» til seg det jeg sier.»* I motsetning til Petter, bruker Selma her den summative vurderingen som et middel for læring og for kontroll. Ønsket fra elevene om å få en god karakter bidrar til at det er god konsentrasjon i Selma sine timer. Summative vurderinger er derfor et middel for læring og kontroll. Læring uten kontroll er definitivt utfordrende, men det viser likevel at standpunktkarakterene er av stor betydning for elevene – og at det kan brukes som et middel for læring. Som nevnt henger summativ og formativ vurdering sammen. I dette eksempelet ser en klart og tydelig at disse har en sammenheng.

Den rapporterende funksjonen:

Andrine påpeker at sluttvurderingen har en rapporterende funksjon som er særs viktig. Ifølge Andrine, er rapporteringen ikke bare for eleven, men også skoleledelsen og foreldre. Dette viser, ifølge Andrine, at eleven og lærer har gjort sin «jobb». Andrine påpeker også at en viktig del av lærerens jobb er å dokumentere elevenes tilstedeværelse (fravær). Dette tar ifølge Andrine, mye tid, men hun påpeker at dette er viktig for å unngå skolevegring og for å ha dokumentasjon til foreldre om at eleven ikke har vært på skolen.

Den rapporterende funksjonen Andrine beskriver viser at *læreren* har gjort sin jobb, i form av å sette tallkarakterer og dokumentere fravær. Som i andre yrker, kan f.eks. arbeidsgiver gå tilbake og overse at arbeidstaker har gjort sin jobb. Karaktersettingen og det å dokumentere fravær er helt sentralt i læreryrket. Dersom en f.eks. en lærer slutter, vil klassens nye lærer ha svært stor nytte av å vite om det har vært høyt fravær, temaene som de har vært gjennom om hvilket nivå elevene ligger på. Dette vil bidra til at den nye læreren kan gå gjennom temaene på nytt dersom klassen f.eks. fikk svært svake karakterer semesteret de arbeidet med i demokratiforståelse i samfunnsfag. Rapporteringen er derfor bevis til eleven, skoleledelsen, foreldre og andre lærere på at læreren har fulgt de retningslinjene lærere skal følge. Den rapporterende funksjonen henger også sammen med den kontrollerende funksjonen, da disse utfyller hverandre.

Lærernes holdninger og og syn på summativ vurdering:

Under intervjuene ble opptak til den videregående skolen raskt et tema. Som nevnt, er studien gjort av lærere i Osloskolen, noe som definitivt gjør at lærerne er mer bevisste på at elevene vil søke seg til ulike videregående skoler. Under vil jeg drøfte dette nærmere.

Selma mener at summative vurderinger på ungdomstrinnet er stigmatisert, og av nokså liten betydning. «*Videregående skole i Oslo har opptakskrav basert på karakterene dine, men elevene har uansett krav om plass i den videregående skolen. Det mest dramatiske som kan skje er at de får en lengre busstur.*» Summativ vurdering er derfor, ifølge Selma, ikke av særlig stor betydning for eleven. Hun påpeker videre at det viktigste arbeidet læreren gjør er arbeid som fremmer læring hos elevene. Selma gir elevene karakterer utenom halvårsvurderinger i løpet av semesteret. Selma vet at dette ikke er normal praksis, men begrunner dette med at hun har en klasse som er svært faglig sterke i samfunnsfag – og som selv ønsker karakterer.

Petter påpeker derimot at summativ vurdering har en særlig viktig funksjon, spesielt i Osloskolen.

Petter: Elevene er veldig klar over at hvis de vil inn på en god skole, så må de ha gode karakterer fra ungdomsskolen. Forskjellen på et bra og dårlig skolemiljø på de ulike Osloskolene er skikkelig stor altså. Foreldre ønsker selvfølgelig at barnet deres skal gjøre det godt og da er det viktig å ha et bra miljø. Det får de på de gode skolene.

«A-skolene» er ifølge Stavlie (2021) ettertraktet fordi elevkulturen har såpass stor innvirkning på hvordan den enkelte elev forholder seg til skolen. Vitnemålet vil derfor utelukkende være billetten inn til en «god» skole som Petter beskriver. Elevene og foreldre, vil derfor ifølge Petter, strebe for å få gode karakterer for å komme inn på disse skolene. Hvor fremtredende sammenhengen mellom motivasjon og vitnemål er hos elever, er det utfordrende å måle.

Ifølge Petter fungerer også vitnemålet som motivasjon i seg selv. «*Jeg har jobbet i barneskolen, og der var det vanskelig å få elevene til å lese til prøver. Vitnemålet på*

ungdomsskolen tror jeg funker som en «stick.» Med «stick» refererer Petter her til fenomenet «the carrot or the stick». Petter beskriver her at vitnemålet som elevene får gjør de mer motiverte til å lese til prøver. Petter mener at de positive sidene ved karakterer, veier mer enn de negative sidene.

Thea er motstander av karaktersystemet og begrunner dette med at vitnemålet og karakterer generellt kan ha en dobbel-negativ effekt for de svakeste elevene. Thea er opptatt av at karakterene ikke skal «ødelegge all skolelyst».

Thea: «Ungdom spesielt, sammenligner seg selv med andre. Derfor kan det gjøre ekstra vondt hvis de ser at de får dårlige karakterer og attpåtil starter å sammenligne seg med andre. En tre'er kan være et stort steg for en elev, men det kan være skuffende for meg å gi en 3'er til en elev jeg vet burde gjort det bedre det semesteret. Det kan fjerne all motivasjonen til eleven som fikk 3'er hvis personen sammenligner seg med andre.»

Thea beskriver her en kjent problematikk i skoleforskning som bygger på at skolen bidrar til å reprodusere sosiale forskjeller. Jeg vil ikke gå grundigere inn på dette, men det er likevel interessant at karakterer kan være en komponent som bidrar til dette. Thea sitt utsagn tydeliggjør også at en viktig del av lærerens arbeid vil være å gjøre elevene bevisste på at f.eks. en firer kan være en god karakter dersom eleven lå an til å få en toer tidligere.

Det er derfor svært ulike syn på funksjonen summativ vurdering har i skolen. Thea sier at hun ønsker mer skjønn-basert inntak til videregående; «*man kunne hatt intervjuer*», men er også klar over at dette vil være ressurskrevende. Det faktum at alle informantene er i jobb i Oslo-skolen, gjør det sannsynlig at fokuset på karakterer er større ettersom det stor konkurranse om plassene. Hvordan synet blant lærere er på summativ vurdering utenfor Oslo-skolen ville vært interessant å undersøke. Et mindre konkurransepreget miljø ville nok dempet fokuset blant lærerne (og elevene) på summativ vurdering.

Innsats i den summative vurderingen:

Det ble poengtert av Selma at innsats ofte vil være utfordrende for lærere å vurdere, særlig når en arbeider tverrfaglig. Selma påpeker at hun har også har kroppsøving som fag og at hun har hatt tverrfaglige undervisningsopplegg ved å blant annet kombinere dette med

samfunnsfag. Videre sier Selma at hun har hatt tverrfaglige undervisningsopplegg i samfunnsfag og kroppsøving, og vært usikker på hvordan hun da skulle vurdere elevene:

Innsats er vanskelig å måle og blir enda vanskeligere å måle når du kombinerer det med et annet fag. Elevene liker å være aktive ute, derfor prøver jeg å lage opplegg til det, men jeg har nok ikke noe særlig fokus på å vurdere innsatsen til elevene i de timene. Kanskje det bør komme litt mer klare retningslinjer for hvordan man vurderer tverrfaglighet

Selma poengterer her en mangel på hvordan (og hvorvidt) en skal vurdere tverrfaglig arbeid. Det er ingen forskrift på hvordan en skal vurdere elevene i tverrfaglig arbeid (Udir, 2020). Forskriften om tverrfaglig arbeid fremkommer i overordnet del: «Skolen skal legge til rette for læring innenfor de tre tverrfaglige temaene.» (Udir, 2020) Dette gjør det utvilsomt mer utfordrende å rettferdiggjøre denne type undervisning. Satsingen i fagfornyelsen på vurdering for læring, kombinert med tverrfaglighet, kan kalles utopisk. Dette kommer av at læreplanen pålegger lærere å gjøre arbeid som kan (foreløpig) sies å være uforenelige; vurdering og tverrfaglighet. Dette er en dimensjon, men også problematikk, som har blitt belyst i liten grad både i styringsdokumenter, men også i utdanningsforskningen i Norge.

Paulsen (2021) argumenterer for at tverrfaglig arbeid er svært utfordrende for en lærer å gjøre i praksis. Dette skyldes primært at flere lærere må gjøre planlegging seg imellom, og at det er svært tidkrevende. Lærere med en bredere fagkombinasjon vil derfor være bedre rustet til å ha tverrfaglig undervisning. Selma sitt valg med å gjøre tverrfaglig arbeid i sine timer, utfordrer Paulsen (2021). I tillegg er det på ungdomstrinnet, lærere med større kombinasjon av fag enn f.eks. i den videregående skolen. Den samfunnsfaglige vurderingen blir derfor definitivt utfordret av føringer (kompetansemål, kjerneelementer mm.) i andre fag når det gjøres tverrfaglig arbeid.

Det at lærerutdanningene har en satsing på at lærere skal ha færre fag, og økt kompetanse i hvert fag, er utfordrende når det også er krav om tverrfaglig arbeid i skolen. Selma gjør tverrfaglig arbeid i fagene hun har kompetanse i, men vil ikke kunne inkludere andre fag hun ikke har studiepoeng i, uten å da jobbe i team med flere lærere. Det er et krav om at lærere skal ha studiepoeng tilsvarende 30 studiepoeng eller mer for å undervise i engelsk, norsk og/eller matematikk på ungdomstrinnet (Udir, 2015). Det er flere årsaker til hvorfor det gjøres lite tverrfaglig arbeid på skolene - både forskriftsmessig og i case-studier av lærere (Paulsen, 2021).

Læreplanverket nevner spesifikt tre tverrfaglige temaer som skal implementeres i undervisningen: *folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling* (Udir, 2020). Folkehelse er et tema en særlig kan knytte til kroppsøvningsfaget, mens demokrati og medborgerskap er tematikk en finner i kompetansemålene i samfunnsfag, og vil derfor være enklere å vurdere (Udir, 2020). En finner dog også folkehelse som tema i samfunnsfag, der er fokuset at samfunnsfaget blant annet skal legge vekt på hvordan en kan leve et godt liv. Selma har også erfaring med å jobbe tverrfaglig med samfunnsfag:

Fairplay og hvordan man er en god lagspiller jobber vi mye med i KRØ. Jeg snakker også om demokrati og medborgerskap når jeg prater om disse tingene. Jeg syntes det er viktig at elevene ikke bare lærer om demokrati, men at de får prøvet det ut i praksis i for eksempel KRØ. Da får man en samarbeidskultur.

Det er derfor muligheter for tverrfaglig undervisning i samfunnsfag og kroppsøving – noe Selma påpeker. Selma sier senere at: «å være en god borger har jo likheter med å være en god lagspiller.». En ser her at flere temaer sammenfattes. For det første er *danningsperspektivet* definitivt tilstede i måten Selma beskriver sin undervisning og sitt synspunkt. Danningsperspektivet vil jeg komme tilbake til, men det en ser her er at intensjonen om at elevene skal få en vurdering i det tverrfaglige arbeidet frafaller – og i stedet blir erstattet av store, karakterdannende mål som elevene skal tilegne seg. Dette kan likefullt være noe av intensjonen bak innføringen av tverrfaglig arbeid – å få elevene til å tilegne seg disse egenskapene. Uten at jeg vil gå nærmere inn på det, kan en uansett se at den summative vurderingen av elevene bortkommer i det tverrfaglige arbeidet til Selma (som det kan være flere grunner til), men dette kan rettferdiggjøres dersom eleven faktisk styrker sin kompetanse uavhengig av vurderingen. Det oppstår her derfor et spenningsforhold mellom kunnskapen lærer skal lære bort, og vurderingen læreren skal gjøre. I eksempelet Selma viser til, er det kunnskapstilegnelsen som er fremtredende, mens vurderingen frafaller.

Det er få studier gjort rundt tverrfaglig arbeid i norske skolen. Persson (2019) finner at det er fem suksessfaktorer for å lykkes med tverrfaglig arbeid: *kollektiv utviklingsprosesser, involvert og deltakende ledelse, tillitsbasert ledelse, miljø for samarbeid og forvaltning av tid*. I denne case-studien ble elevene vurdert på utradisjonelt vis. I case-studien var ingen formell vurdering i det tverrfaglige arbeidet. I stedet fremmet læreren en konkurransekultur og *gamification*, som vil si at elementer fra spill-design tas med for å fremme elevenes motivasjon og fremgang i arbeidet (Persson, 2019). På den måten blir elevene vurdert, men

på uformelt vis. Elevenes motivasjon blir dermed også vurdert. I denne studien ble ikke kroppsøvingsfaget brukt i det tverrfaglige arbeidet (Persson, 2019). Studien viser forøvrig at det er *læreren* som er sentral, og som trenger autonomi for å lykkes med tverrfaglig undervisning. Selma sine uttalelser åpner definitivt opp for en diskusjon for hvorvidt en bør ha klarere retningslinjer for vurdering i tverrfaglig arbeid.

Ingen av de andre informantene nevnte noe om tverrfaglig arbeid i samfunnsfag, men Selma sine uttalelser åpner definitivt opp en ny diskusjon som det ville vært interessant å undersøke nærmere. Det er ifølge Persson (2019) svært lite tverrfaglig arbeid i den norske skolen. Det at informantene ikke nevner noe om tverrfaglig arbeid, underbygger den påstanden.

Samfunnsfag er i en særlig god posisjon for å gjøre tverrfaglig arbeid. Dette kommer av at faget er lite konkret med tanke på innhold (Evensen, 2022).

Vekting av karakterer:

Informantene uttrykker enten at de ikke er kjent med et vektsystem, eller at det er en utdatert praksis i summative vurderinger. Petter bruker et Excel-system når han setter standpunktkarakterer. Etter hver av de formelle vurderingssituasjonene i løpet av skoleåret, skriver Petter en L (lav) M (middels) eller H (høy) på hver elev i arket. Det er viktig å påpeke at Petter anser en vurdering som formell når han plotter sin data i Excel-arket.

Når den summative vurderingen gjøres, bruker Petter denne dataen som grunnlag for standpunktkarakteren. Petter mener at det er en utfordring å få en «oversikt» over den nåværende kompetansen til eleven i det tidsrommet standpunktkarakteren settes. Dette begrunner Petter med at han har ansvar for karaktersetting for svært mange elever - derfor er et Excel-ark et godt verktøy å bruke for at elevene skal få en karakter som gjenspeiler elevens kompetanse og for å ha god oversikt.

Et spørsmål som da kan stilles er hvorfor det er nødvendig med en Excel-ark i utgangspunktet. Som nevnt, har lærere autonomi i denne type arbeid og er frie i valgene de gjør her og Petter bruker ordet «oversikt» for i skildringene av sitt system. Men som Petter bemerker, har han et nokså stort elevantall å forholde seg til når han gjør summative vurderinger.

Petter påpeker også at samfunnsfag er et fag som krever refleksjon, bevissthet og egenhet. Det gjør, ifølge Petter, at kompetansenivået han har inntrykk av at elevene er på, ofte riktig fordi detter er kompetanse og egenskaper som «*ikke kommer over natten og vanskelig å late som man har.*». Petter fremstår derfor svært trygg på at han har satt en nokså riktig standpunktkarakter, når han setter standpunkt i samfunnsfag. Denne kan tolkes som noe bombastisk, men ifølge Koritzinsky (2006) er samfunnsfag et egenartsfag, med lite innrammet innhold. Dette stiller store krav til at elevene evner å være kritiske og funderende. Dersom det er slik at dette er kompetanser som på kort sikt ikke kan læres, styrker dette Petter sin påstand. Dette tidsperspektivet vil jeg imidlertid ikke gå nærmere inn på i denne oppgaven.

Et spørsmål som er verdt å stille, er hvorfor standpunkt- og eksamenskarakterene i samfunnsfag, ikke har flere topp- og bunnkarakterer ettersom dette er kompetanse en, ifølge Petter, «har eller ikke har». Spørsmålet er spekulativt, men likevel interessant å undersøke nærmere. Statistikk fra Utdanningsdirektoratet viser at gjennomsnittskarakter som standpunkt i 10. trinn er på 4,4 (Udir, 2022). Dette er et forholdsvis høyt snitt (bare kroppsøving og kunst & håndverk hadde var over dette snittet). Denne statistikken viser at den samfunnsfaglige kompetansen er høy hos norske elever (Udir, 2022). Hva dette kommer av er utvilsomt sammensatt, men fagets popularitet i den norske skolen kan være en sentral forklaring (Sjøberg, 2017).

Petter påpeker at å regne sammen karakterene til en slutt karakter ville gjort jobben som samfunnsfaglærer enklere, men at det i praksis ikke ville fungert. For å utdype dette, sier Petter at: «*elever viser som oftest kompetansen sin når de er muntlig aktive. Jeg har hatt mange elever som er dårlige til å skrive. At jeg får vurdert elevene muntlig i samfunnsfag syntes jeg er flott.*» Som det påpekes av Petter, kan en legge til rette for mange muntlige vurderingssituasjoner i faget. En skal, ifølge fagfornyelsen, også legge til rette for at eleven får vist sin kompetanse skriftlig (Udir, 2020). Hvordan en vekter de forskjellige grunnleggende ferdighetene med tanke på tidsbruk, er det gjort lite studier på. Her spiller igjen lærerens autonomi en sentral rolle, og det er lærerens oppgave å bruke vurdering på en måte som gjør at eleven presterer på en god måte (Evensen, 2022).

Et poeng som er verdt å merke seg, er at kan være utfordrende for informantene å få vist hvordan de observerer elevene (observasjon i klasserom ville f.eks. være en bedre metode for å undersøke dette). Et av poengene med uformell vurdering, er at den skal ha lav terskel for

eleven - og dermed er uoversiktlig. Selma sier at: *«det er vanskelig å forklare, men jeg har på en måte en idé om hva elevene har vist av kompetanse i mitt hode. Det kan kanskje kalles en form for system.»*. Som Selma påpeker selv, er det utfordrende (av åpenbare grunner) å få grundig innsikt i hvordan dette systemet ser ut. Likevel er en slik metaanalyse på eget vurderingsarbeid interessant, fordi det tyder på at en har en analyse av elevens læringsarbeid. Til tross for at det ikke er et vektsystem, er det fortsatt en antydning som viser at den summative vurderingen har en form for selektivitet over seg. Jeg vil ikke gå nærmere inn på dette, ettersom temaet er vagt.

Lærernes seleksjon av særdeles viktige kunnskaper i samfunnsfag:

Et annet spørsmål hva gjelder vektning, er hvorvidt en vekter *kompetansemålene* i samfunnsfag ulikt i den summative vurderingen. Overført betyr dette at læreren anser noen former for kunnskap eller kompetanse høyere enn andre når den summative vurderingen gjøres. En titt på kompetansemålene i samfunnsfag, viser at det er stor variasjon i tidsbruk som bør brukes for å dekke målet og vanskelighetsgrad. Kompetansemålet som sier at eleven eksempelvis skal kunne: *«vurdere hvordan arbeid, inntekt og forbruk kan påvirke personlig økonomi, levestandard og livskvalitet.»* kan sannsynligvis oppnås raskere enn kompetansemålet som sier at eleven skal: *«reflektere over likheter og ulikheter i identiteter, levestett og kulturuttrykk og drøfte muligheter og utfordringer ved mangfold»* (Udir, 2020). Elever har utvilsomt ulike forutsetninger for å oppnå kompetanse i ulike temaer, men hvilken grad av krav som stilles ovenfor eleven er ulik (Koritzinsky, 2006). Evensen (2021) sin figur 1. (læreplananalyse) gjør også rede for dette fenomenet, men gir liten innsikt til hvordan dette kan knyttes til summativ vurdering.

Lærerne i studien hadde tvetydige svar, når de ble stilt spørsmål om de vektet noen kompetansemål eller kunnskaper høyere enn andre når de setter sluttvurderinger. Andrine og Selma påpeker at demokratiforståelse er noe de tillegger stor verdi i sin sluttvurdering. Andrine sier at *«Det er veldig viktig at elever har et positivt syn på demokrati. Det vil på en måte være umulig å gi en sykt bra karakter til noen som er motstander av demokrati som styreform»*. Overført betyr dette at toppkarakterer vil være vanskelig for elever i Andrine sin klasse å oppnå i samfunnsfag med et negativt syn på demokrati. Andrine velger derfor å ta eierskap til samfunnsfaget ved å vise autonomi ikke bare i valg av temaer, men også i den *summative vurderingen*, dvs. når standpunkt karakteren settes. Denne nyansen er interessant,

fordi den viser et engasjement og en egenhet hos læreren der Andrine tydelig uttrykker hva som er det viktigste at elevene tar med seg i samfunnsfag.

Det nevnes ikke noe eksplisitt om demokrati i kompetansemålene i samfunnsfag. Likevel er det flere kompetansemål som kan brukes for å skape demokratiforståelse og et positivt syn på demokrati. Eksempelvis sier et kompetansemål at eleven skal: *«beskrive trekk ved det politiske systemet og velferdssamfunnet i Norge i dag»* (Udir, 2020). En finner også, som nevnt, demokratibegrepet i overordnet del av læreplan og i kjerneelementene i samfunnsfag. Her har det også fått større plass (Udir, 2020). Andrine har derfor gode argumenter for å vie en stor vekt av standpunkt karakteren til demokrati.

Petter sier at kompetansemålet som går på at eleven skal reflektere rundt historiske konflikter, og hvordan disse kunne vært unngått, bærer stor vekt i hans summative vurdering. Dette begrunner han med at: *«kompetansemålet er svært overførbart til en rekke andre kompetansemål. Et eksempel jeg ofte bruker for at ungdommene skal nå dette målet er hva Chamberlain kunne gjort annerledes for å stoppe Hitlers Nazi-Tyskland.»* Petter følger dette opp med å påpeke at hvis de når kompetansemålet får de *«en nøkkel»* for å forstå mange andre konflikter. Som nevnt, har Petter interesse for historie. Overførbarheten som Petter påpeker her er interessant, fordi den viser at kunnskap om en konflikt, kan gi eleven egenskaper som bidrar til å forstå andre konflikter.

I tillegg legger Petter mye vekt på det menneskelige aspektet i historie. *«I undervisningen har jeg mer fokus på ideologier og hvordan vanlige folk kunne stemme på for eksempel nazi-partiet. Dette gir rom for gode samtaler.»* Det at elevene lærer hvordan ekstreme ideologier kan vokse frem (i et daværende demokrati i Tyskland) trener elevene til å være kritiske borgere. Petter dekker også dannelsesoppdraget han har ovenfor elevene når han går grundig inn på slik tematikk. Jeg har ikke beveget meg mye inn på danning i denne oppgaven, men dannelsesoppdraget fremkommer i overordnet del, og skal gjøre at elevene blir gode samfunnsborgere. Dette er en grov forenkling, men av hensyn til oppgavens lengde vil jeg ikke gå nærmere inn på dette.

Koritzinsky (2006) mener også at detaljkunnskap om f.eks. årstall om historiske hendelser er mindre viktig og ønsker mer derfor mer generelle kompetansemål. Kompetansemål vil derfor stort sett alltid bli vektet ulikt, fordi fokuset fra læreren på å legge undervisningen rundt kompetansemålene er ulike. Det kommer av at informantene (altså læreren) har ulike

interesser og kompetanse i ulike temaer, men det er likevel en forskjell på tematikk og kompetansemål, noe Petter også påpeker: *«de kan jo selvfølgelig forstå hvordan man kan forhindre en konflikt med andre konflikter enn andre verdenskrig!»*. En fare for en slik tilnærming, er at det kan være lite motiverende for elever med lav interesse for f.eks. andre verdenskrig, å få vist sin kompetanse for temaet.

Undervisningen skal, som nevnt, gi elevene mulighet til å få vist sin kompetanse på ulike måter (Udir, 2020). I Petter sitt tilfelle, som har mye fokus på historiske konflikter, er det ikke gitt at dersom en elev viser lav interesse for andre verdenskrig, vil interessen være lav for alle konflikter. Eleven vil i løpet av semesteret få muligheten til å vist denne formen for kompetanse i arbeid med f.eks andre historiske konflikter – ikke bare andre verdenskrig. Det vil være umulig for en lærer å finne temaer som alltid interesserer hele klassen, det essensielle, med et sluttvurderingsperspektiv, er at undervisningen på et tidspunkt i løpet av semesteret, gjør eleven motivert til å vise denne formen for kompetanse i løpet av semesteret.

Selma sier at hun ikke tillegger noen spesifikke kompetansemål mer vekt enn andre når hun setter standpunkt karakterer, men at hun har et særlig fokus på om elevene hennes evner å være kritiske når hun gjør summative vurderinger. Hun sier også at hun forsøker å velge temaer som er av interesse for elevene, når hun skal trene de til å stille kritiske spørsmål.

«Det at for eksempel TikTok eies av et kinesisk selskap er det mange elever som ikke var klar over før. Hvordan disse selskapene profitterer, informasjonen de samler inn og hvem som har kontroll over disse selskapene syntes jeg elevene bør vite noe om. Det er for eksempel masse sensur på TikTok av grupper som tilhører LGBT på grunn av konservativ kinesisk politikk. Når jeg prater med elevene om dette, ønsker jeg å få spørsmål som: er det riktig, hvorfor det og bør jeg da boikotte TikTok?»

Selma går her inn på en rekke ting, men hovedessensen er hennes tydelige fokus på at elevene skal bli trent i å være kritiske, og å vise digitalt medborgerskap. Når jeg videre stiller spørsmål ved hvordan hun tar dette med i sine vurderinger, sier Selma at hun gir konkrete tilbakemeldinger om dette på skriftlige prøver. Hun sier også at hun *« jeg har aldri gitt en toppkarakter til en elev som ikke er kritisk»*. Det vil med andre ord ikke være mulig å få en toppkarakter i Selma sin klassen, dersom en ikke viser at en evner å tenke kritisk. Ordet «kritisk» er ikke brukt i kompetansemålene i samfunnsfag. Dette er en teknikalitet, men viser

likevel at lærere tar hensyn til mye annet enn bare kompetansemålene når sluttvurderingene gjøres.

Demokrati, hvordan man kunne unngått fremveksten til nazi-partiet, kritisk tenkning og digitalt medborgerskap er temaer informantene påpeker at de har fokus på i sin undervisning og som vektlegges i større grad når de summative vurderingene gjøres. Temaene har likheter, og undervisningen samt vurderingene som følger med, er bidrag i elevenes dannelsesprosess. Hvordan vurderingsperspektivet kommer inn, er ikke like klart her, men lærerne har definitivt klare meninger om hva elevene skal kunne i faget.

Det er både positive og negative sider ved at lærerne peker på at de tillegger *egenskaper* stor betydning i sluttvurderingen, i stedet for overflatekunnskap. Som nevnt, er det nødvendig med visse forkunnskaper innen temaer, før en kan f.eks drøfte rundt dem (Koritzinsky, 2006). Samfunnsfagets egenart taler også for at det egenskapene som bør vurderes. En skal likevel være forsiktig med å la egne interesser styre for mye av undervisningen og dermed overskygge andre viktige kunnskaper i faget. Det er likevel slik at informantene er synonyme når de anser det som viktigere å kunne argumentere, reflektere og være kritisk, kontra å ha detaljkunnskap om f.eks. ulike typer stener i geografien eller middelalderhistorie. Det er også denne kompetansen informantene tillegger vekt når informantene gjør summative vurderinger.

Bruk av veiledende vurderingskriterier:

Informantene ble også spurt om veiledende vurderingskriter er noe de ønsker i faget (se vedlegg 3). Tre av de fire informantene svarte ja til dette. Forsking er delt i hvorvidt dette er en god ide. Lærerne i studien er klare på at de trives med metodefriheten, men at vurderingen kan være vanskelig å rettferdiggjøre. Veiledende vurderingskriterier ville også ifølge lærerne gjort det enklere å vise til foreldre som har lite kunnskap om hvordan vurderingsarbeidet gjøres. Ifølge Udir (2020) sine sider er ikke vurderingskriterier et krav å bruke før en setter standpunkt karakterer, ei heller i en eksamenssituasjon, men det er en *anbefaling* å bruke vurderingskriterier slik at eleven vet hva de vurderes på.

Andrine påpeker at vurderingskriterier kan være skremmende for elever, særlig for de yngste på 8. trinn: «Jeg gir ikke vurderingskriterier til elevene mine. Studier viser at elever opplever

mer skolepress enn noen gang tidligere. Min erfaring er at elever blir veldig stressa av mange vurderingskriterier.» Forskningen rundt effekten til vurderingskriterier er delt. Matre (2017) finner at elever som får konstruktive tilbakemeldinger, gjerne ved bruk av vurderingskriterier, får økt læringsutbytte. Koritzinsky (2006) mener at elevene bør ha kriterier, men at disse ikke må være for spesifikke, fordi samfunnsfag handler om å forstå, og se sammenhenger, samt å få helhetlig forståelse.

Det er gjort lite studier på hvorvidt det er en sammenheng mellom skolepress og vurderingskriterier. En studie gjort av Colognesi, Vassart, Blondeau, og Coertjens (2020) ønsket å undersøke effekten av skriftlige, kontra muntlige tilbakemeldinger når elevene skulle forbedre sine muntlige ferdigheter. Studien viste at tilbakemeldinger som ble gitt av andre elever gruppevis, altså i en muntlig diskusjon, hadde bedre læringseffekt en skriftlige tilbakemeldinger gitt av elever (Colognesi, 2020). Studien fant også at ved muntlige tilbakemeldinger, var det større rom for refleksjon og spørsmål fra personen som ble vurdert. Det er dog flere studier som viser at elever opplever et stort prestasjonspress (Matre, 2017, Bell 2009, Colognesi 2020). Det er rettet større fokus rettet mot elevenes mentale helse innen forskning og media. Lærere bør utvilsomt reflektere rundt hvordan elevene håndterer stresset rundt vurderingssituasjoner i profesjonsfellesskapet.

Videre virker det som om Andrine har et noe ambivalent forhold til vurderingskriterier. Hun utdyper: *«læreplanen sier jo også at elevene skal vite hva de blir vurdert på. Så kanskje jeg må tenke litt nytt om jeg skal bruke vurderingskriterier litt oftere»*. En ser her at Andrine beskriver en problematikk der hun må velge mellom informasjonsformidling og konvoiering. Informasjonsformidlingen fremkommer i utdelingen av vurderingskriterier, slik at elevene får en skriftlig (eller digital) oversikt over hva de blir vurdert i. Konvoieringen beskriver Andrines sin måte å ufarliggjøre vurderingssituasjonen på ved å ikke dele ut vurderingskriterier. Hvorvidt Andrine har tatt i bruk vurderingskriterier under en eksamen ble det ikke stilt spørsmål ved.

Petter mener at elevene blir tryggere på hva de skal kunne med vurderingskriterier: *«Jeg tror de liker det (vurderingskriterier). Jeg har prøvd å la de lage egne kriterier, men det syntes jeg tok alt for mye tid.»* Black og William (1998) finner også i sine studier og at det tar tid for elevene å bli trent i utformingen av gode vurderingskriterier. Ifølge Engh (2008), vil det gi avkasting å investere tid i dette, fordi eleven vil utvikle en form for kompetanse som er

vanskelig å skaffe uten at de har gjort det i praksis. Hvordan elevene til Petter sine egenkonstruerte vurderingskriterier så ut, ble ikke undersøkt nærmere.

Børhaug (2015) mener at samfunnsfaget bør ha vurderingskriterier som bygger på muntlig aktivitet, og tematikken i faget bør tydeliggjøres i. Thea sa at hun foretrakk å lage egne veiledende vurderingskriterier til hvert tema, men påpeker også at det tar tid. Disse sier Thea at i stor grad baserer seg på vurderingskriteriene fra Utdanningsdirektoratet. Andrine begrunner dette med at hun syntes det er enklere for elevene å forstå hva de vurderes i, hvis temaene nevnes spesifikt. Bodin (2017) finner også at mange lærere konstruerer egne vurderingskriterier som er basert på læreplanen. Det påpekes også av Bodin (2017), at lærere har gått fra å bruke lærebøker i utformingen av vurderingskriterier, til å i større grad bruke læreplanen. I fagfornyelsen er temaene mindre konkrete, så det ville i videre forskning vært interessant å undersøke om denne trenden har snudd.

Selma mener at elevene får et læringsutbytte av å ha vurderingskriterier. Hun sier at hun ofte prøver å trene elevene i særlig muntlig argumentasjon og bruker en form for vurderingskriterier: *«Ofte har jeg en side på Smartboarden som handler om muntlige ferdigheter. Da kan elevene støtte seg på den.»* Lund (2020) finner i sin empiriske gjennomgang, at utformingen av vurderingskriterier foregår i et spekter med to poler; *performance assessment* og *multiple choice test*. *Performance assessment* er ifølge Lund (2020) beskrivelsen av vurderingskriterier og prøveformen der elevaktivitet og reelle samfunnsproblematikk er i sentrum (Lund, 2020). Denne formen er mest relevant i samfunnsfag, da *multiple choice*-tester er lite brukt i grunnskolen. Som Selma understreker, er det muntlige ferdigheter hun har fokus på i vurderingskriteriene. En kan derfor slå fast at Selma sine vurderingskriterier heller mest mot *performance assessment* polen.

Lund (2020) påpeker også at vurderingskriteriene en utformer bør inneholde flere underkategorier: *«den holistiske scoring betegner en metode, hvor der angives en samlet score på hele prestationen, mens en analytisk scoring består af delscorer på hver opgavedel.»* Hvordan Selma presenterte sine vurderingskriterier ble ikke undersøkt nærmere, men Utdanningsdirektoratet sine veiledende vurderingskriterier består av en rekke underkategorier (se vedlegg 1). Informantene oppgir å bruke disse vurderingskriteriene i ulik grad. Disse fremstilles punktvis, noe som gjør det er mulig å vurdere flere ulike former for kompetanse. Dette er i tråd med Lund (2020) sitt analytiske score-system av vurderingskriterier. Hvorvidt en skal bruke vurderingskriterier, er som nevnt opp til læreren.

Empiren innen utdanningsforskningen viser likevel en positiv innstilling til at vurderingskriterier tas i bruk (Lund, 2020, Udir, 2020). Petter oppgir at han og sensor ofte har brukt vurderingskriterier som støtte i vurdering. Det er likevel «det store bilde» som er viktig, ifølge Petter. At informantene har gjort seg opp en mening rundt bruk av vurderingskriterier er også utelukkende positivt, fordi det styrker deres kredibilitet i vurderingen. Andrine påpeker at hun ikke utelukker at hun kanskje skal bruke vurderingskriterier mer hyppig i sin undervisning.

Bruk av overordnet del, kjerneelementer, lokale mål og kompetansepakker:

Lærerne oppgir på generell basis, at overordnet del av læreplanen brukes lite i deres summative vurdering. Likevel påpeker Thea at mye av det en finner i overordnet del, finner en også når en klikker seg inn på samfunnsfag i læreplanen. Ifølge Evensen (2022) er det samfunnsfag som tildeles den største rollen i å dekke overordnet del av læreplanen. Overordnet del er en utdyping av verdigrunnlaget skolen skal ha og skal være grunnsynet i pedagogisk praksis den pedagogiske praksisen (Evensen, 2022). Petter er negativ til overordnet del av læreplan, og beskriver den som «vag» og «en forsikring fra myndighetene som gjør at skolen skal ta en foreldrerolle». Informantene viser stor usikkerhet rundt hvordan overordnet del skal brukes. Dette er et overraskende funn, ettersom lærere lenge har ønsket seg større, lokale handlingsrom i deres yrkesutøvelse (Stavlie, 2021).

Posisjonen til overordnet del, i læreplan er høyst usikker. Det er etter min mening slående likheter i kompetansemålene og kjerneelementene i samfunnsfag. Dette kan tyde på at overordnet del av læreplanen er ment å brukes mer i andre fag enn samfunnsfaget. Eksempelvis kan dette være fag som naturfag, der proposisjonell kunnskap vektlegges i større grad. En kan da argumentere for om samfunnsfaglærere i det hele tatt bør ta hensyn til denne delen av læreplanen. Men overordnet del har en stor plass i både undervisningen, men også sluttvurderingen i faget, uten at dette nevnes eksplisitt av informantene. Det trengs å undersøkes nærmere for å trekke klare slutninger.

Ifølge Hagelia (2021) er kjerneelementene den største endringen som noensinne er gjort i norsk læreplanhistorie (Hagelia, 2021). Thea oppgir at hun har et ambivalent forhold til kjerneelementene i samfunnsfag: «Egentlig bruker jeg kompetansemålene i sluttvurderingen slik de fleste gjør, men det har vært tilfeller der elever har vippet veldig mellom to karakterer.

Det jeg da gjorde var å se på kjerneelementene og så bestemme meg.» Videre påpeker Thea at hun er klar over at kjerneelementene ikke er ment å brukes for å «vippe» elever, men at det alltid vil være elever som står mellom to karakterer. Thea har ikke funnet på denne praksisen selv, men at dette er en praksis hun har implementert etter å ha observert flere andre lærere.

Hagelia (2021) argumenterer for at lærere ikke må se seg blinde på kompetansemålene, men se de i sammenheng. I tillegg mener Hagelia (2021) at kjerneelementene er gode i å vise de praktiske egenskapene elevene skal tilegne seg. Hvorvidt kjerneelementene skal vektlegges i den summative vurderingen, gjør Hagelia (2021) lite refleksjoner rundt. I en elevgruppe på 25 elever (som Thea oppgir at hun har i sine klasser), vil det statistisk være svært usannsynlig at ingen elever vipper mellom to karakterer. Det trengs ytterlige forklaringer rundt hva formålet med kjerneelementene er for å trekke klare slutninger om det er ønsket praksis at lærere lener seg mot disse når karakteren er svært usikker.

Petter og Selma påpeker at mange skoler har egne, lokale dannelsesmål som er sammenlignbart med mye av det en finner i overordnet del. Dette er i tråd med opplæringslova (2006): «Disse er også, ifølge Petter, enklere å måle og vurdere fordi de følges nøyer opp av administrasjonen. Målene er også mer tilpasset elevkulturen på den lokale skolen. Selma sier at det var store uenigheter blant de ulike trinnene på skolen om hvem som skulle ha tilgang til en ballbinge: *«Ledelsen satt seg et lokalt mål om at elevene selv skal samarbeide bedre på tvers av ulike trinn. Elverådet ble også involvert. Jeg syntes skolemiljøet har vært mye bedre etterpå.»* Når Selma ble videre spurt om det ble gjort vurderinger rundt hvorvidt disse målene ble nådd, svarte hun at: *«Assisterende rektor ledet et møte med alle lærerne, og da sa han at han hadde inntrykk av at det hadde blitt bedre. Det var det flere som var enige i.»* Eksempelet som Selma nevner over, kan fort gå over i kategorien; *Orden og oppførsel*. Det er fortsatt relevant fordi det viser at fagene (orden og oppførsel inkludert) overlapper hverandre.

Petter påpeker at de lokale målene også kan endres fortløpende i tråd med hva lærere, elevråd og administrasjon mener det er behov for. Det er også et ønske fra Utdanningsdirektoratet om å utvikle lokale forskrifter (Udir, 2021). Hvem som står ansvarlig for å vurdere hvorvidt disse målene er nådd, er høyst usikkert. Det er også viktig å påpeke at disse målene er mer preventive tiltak, kontra læringsfremmende tiltak i form av f.eks. kompetansemål. Brudd på lokale forskrifter vil også, ifølge Petter, gjøre at administrasjonen vil følge prosessen videre – ikke læreren. Derfor vil jeg ikke gå nærmere inn på dette.

Kompetansepakkene er som nevnt et kurstilbud for å styrke kompetansen til lærere. Petter og Thea, oppgir at de er kjent med tilbudet, men at de ikke har tatt seg tiden til å delta. Selma og Andrine, oppgir at de ikke har hørt om dette kurstilbudet. Lav deltakelse blant lærere i Oslo-skolen ser en også i statistikk fra Utdanningsdirektoratet (se vedlegg 2). Selma sier at hun gjerne skulle vært med på et slikt kurs, men at hun føler hun ikke har hatt tiden til å gjøre det. At halvparten av informantene ikke er kjent med kurstilbudet, altså kompetansepakkene, gir grunn til å stille spørsmål ved hvor godt annonsert disse kurstilbudene er fra Utdanningsdirektoratet. Men ansvaret for profesjons- og kompetanseutvikling er også opp til den enkelte lærer og skoleledelsen å legge opp til (Udir, 2020).

Utenforstående og deres innflytelse på vitnemålet:

Andrine sier at hun har vært i direkte ubehagelige situasjoner når foreldre har fått se elevens skriftlige tilbakemelding.

Andrine: «Det var en gang noen ressurssterke foreldre som for eksempel påpekte at skolen ikke hadde grunnlag til å gi eleven en karakter og at den derfor skulle strykes fra vitnemålet. Det har skjedd to ganger og begge gangene var karakteren ganske svak. Begge gangene tok rektor kontakt med foreldrene. Jeg mener å huske at karakteren ble fjernet begge gangene.»

Klager på standpunkt karakterer utgjør en stor andel av klagene i grunnskolen (Udir, 2020). Klageretten fremkommer i opplæringslova: «*det følge fråsegn frå faglæraren om korleis karakteren er fastsett.*» (§5-12). Ettersom det ikke er mulig å stryke i et fag på ungdomsskolen (karakteren 1 er den laveste og telles ikke som stryk), vil det være en fordel for elevens karaktersnitt om en karakter blir strøket fra vitnemålet hvis den er lavere enn elevens gjennomsnitt. Eleven vil uansett få vitnemål og dermed kunne søke seg til videregående opplæring. I dette tilfelle får Andrine en passiv rolle prosessen videre, ettersom rektor tar over saksgangen. Andrine påpeker at hun fikk noen få spørsmål av rektor om eleven, men at hun var lite involvert utover det.

Rektor er, som nevnt, øverste pedagogiske leder og er derfor i sin fulle rett å overse en slik sak (Opplæringslova, 2006). Det er likevel overraskende at Andrine, som antakelig har mest informasjon om eleven og oppleggene de har vært gjennom, ikke her fikk en mer sentral rolle. Studier viser også at lærere som har vært i yrket lenger er tryggere på seg selv og

karakteren de setter (DeLuca, 2016). Det støtter også denne studien, Andrine gir inntrykk av at hun er mindre trygg på sitt vurderingsarbeid enn det Petter er (som har mange flere år bak seg som lærer). Det er også mulig at rektor tok dette i betraktning, ettersom han som nevnt tok en mer sentral rolle i denne saken.

Dersom skolen ikke har tilbudt undervisning som ikke har gitt eleven mulighet til å vise sin kompetanse i alle kompetansemålene er det grunnlag for å klage på karakteren. For å tydeliggjøre dette kan en se på svømmeopplæringen i kroppsøving – har ikke skolen tilrettelagt for svømmeopplæring, vil en ha et grunnlag for å få gjennom en klage, fordi svømming inngår i kompetansemålene (Udir, 2020). Dette viser at det er viktig at læreren har en grundig oversikt over kompetansemålene i alle fag, slik at opplæringen kan gi elever mulighet til å vise sin kompetanse. Klageretten gir definitivt foreldre, og elever, muligheten til å endre lærerens summative vurdering. Hvorvidt klageretten fungerer som sikkerhetsnett for vurderingen, eller om det er en måte for ressurssterke foreldre å gi deres barn et fortrinn, er uvisst og utfordrende å måle i denne studien. Forskere har likevel lenge sett en klar sammenheng mellom foreldrenes utdanningsnivå og barnets. Teorien er ofte omtalt som «bokhylle-effekten» og godt kjent innen utdanningsforskning.

Petter påpeker at skolen hans en stund tilbake hadde tilsyn av statsforvalter (tidligere kalt fylkesmann) over en periode. Denne perioden opplevde Petter at lærerne var grundigere i deres dokumentasjon, timeplanlegging og vurderinger. *«Jeg synes nesten det var bra å ha fylkesmann der. Lærerne var mer skjerpa og bedre forberedt. Jeg tror faktisk elevene fikk et bedre karaktersnitt det året.»* Petter mener her at en ekstern tredjepart og hans oppfølging har en positiv innvirkning på lærernes arbeid. At en statsforvalter har såpass stor innflytelse på en ungdomsskole, er et overraskende funn.

Statsforvalterens rolle i skolen er uklar, men det fremkommer på deres nettsider at: *«Statsforvalteren har ansvaret for at eksamen i grunnskolen og på videregående skole, nasjonale prøver og obligatoriske elektroniske kartleggingsprøver blir gjennomført etter gjeldende lover og retningslinjer»* (Statsforvalteren.no). Håndhevingsordningen er også en forskrift som skal sørge for bedre skolemiljø, og en kan da kontakte statsforvalteren dersom en ikke er tilfreds med arbeidet rektor har gjort på skolen (Udir, 2020). Utenom denne perioden, har det dog vært lite påvirkning av andre, sier Petter. Ingen av informantene oppgir at de opplever press fra ledelsen i karaktersettingen. Selma oppgir at det meste av *«karakterpraten»* foregår i profesjonsfelleskap. Mer om dette under. Hvilke andre

ansvarsområder statsforvalter har, vil jeg ikke gå grundigere inn på her. Petter påpeker at statsforvalter hadde en «overseende» rolle. Petter sin påstand om at karaktersnittet på trinnet ble høyere etter besøk av statsforvalter er utfordrende å vise uten å bevare skolen og informantens anonymitet.

Lærersamarbeid i summativ vurdering:

Informantene oppgir alle at skoleadministrasjonen legger til rette for profesjonssamarbeid og erfaringsdeling blant lærerne, men at det også er utfordringer ved denne ordningen.

Informantene bruker ulike navn på disse møtene, men felles for disse møtene er at utviklingsarbeid i fagene er i fokus. Petter mener at det er nokså lik forståelse blant lærerne om hvordan en elev kan vise høy måloppnåelse. Selma har fått høre tidligere av andre lærere at hun er «*for snill*» med egne elever i karaktersettingen. Selma påpeker her at «egne elever» er elever hun har kontaktlæreransvar for.

En finner også noen av de samme tendensene i Petter sin summative vurdering. Petter har hatt eksamen med elever han har hatt kontaktlæreransvar for, og sier at han «*aldri argumenterer mot at eleven skal gå ned en karakter hvis sensoren foreslår en høyere karakter enn det jeg ville gitt.*» Igjen viser dette at læreren ønsker at eleven skal få en høyere karakter. Dette er som nevnt, ikke noe nytt, men en kan definitivt stille spørsmål om denne effekten er forsterket i samfunnsfaget. Egenarten til faget gjør at det er opp til lærer å velge store deler av tematikk og metodearbeid. Hvorvidt ønsket til lærere om at eleven skal prestere godt, forsterkes på grunn av dette, trenger å bli undersøkt nærmere for å si noe mer konkret om.

Lærer-sensor relasjonen er definitivt sammenlignbar med profesjonssamarbeidet mellom lærere lokalt. Forskjellen er at relasjonen mellom lærerne høyst sannsynlig har vart lenger. Hvorvidt dette gjør det enklere for læreren å argumentere for en høyere karakter, altså å fungere som «advokat», er det vanskelig å trekke klare slutninger rundt. Det er likevel overraskende at samarbeid med andre lærere, bidrar til å dempe karakterene. Dette kan sies å være noe pussig, ettersom det har vært et større fokus på profesjonssamarbeid og en stor karakterinflasjon i grunnskolen. Elever har også over lang tid fått bedre karakterer i standpunkt enn på eksamen. Forklaringen for dette er definitivt sammensatt (stresselementet mm.), men det styrker Brookhart (1994) sin teori om at lærere vurderer på en «dommeradvokat skala».

Flere av informantene påpeker at summativ vurdering er en tidkrevende prosess og at det settes av for lite tid til profesjonssamarbeid. Det er også her store forskjeller. Selma mener at lærerne på skolen hun jobber på nå, setter av mer tid til profesjonssamarbeid enn skoler hun har vært på tidligere. Dette skyldes, tror Selma, at store deler av elevgruppen består av familier med høy sosiokulturell status, noe som gir mer tid til fag og gjør at en kan bruke mindre tid på adferds-problemer. En finner noen av de samme tendensene i case studien av A- og B-skolen (Stavlie 2021). Adferdsproblemer stjeler definitivt tid fra læreren og er lite forutsigbart. Mindre tidsbruk på dette vil, intuitivt, gi mer tid til fagsamarbeid.

Andrine påpeker at hun fikk mindre antall undervisningstimer og veiledning i hennes første år som lærer. *«Jeg lærte mye av ---. På slutten av semesteret hadde jeg tusen spørsmål som jeg fikk svar på. Vi lærte ikke noe om karakterkort på lærerskolen, så det supergreit å ha noen som hjalp meg i starten.»* Andrine kan derfor sies å ha fått en mentor i inngangen til læreryrket. Det er utvilsomt fordeler ved en slik ordning. En evaluering av denne ordningen gjort av Utdanningsdirektoratet viser at *«nyutdannede har positive erfaringer med veiledning»* (Udir, 2016). Ulempen er at det kan være et hinder for utviklingsarbeid i sluttvurderinger lokalt. Dersom det f.eks. er praksis å vurdere på en viss måte, vil det være utfordrende for en ny lærer å bruke egne metoder. Dette gjelder spesielt for lærere med få års erfaring (noe en kan si at tre av informantene har). Likevel er det fra Utdanningsdirektoratet et ønske om å beholde nyutdannede lærere lengre i yrket (Udir, 2016). Dette bidrar til at en får lærere med høy kompetanse og ansenitet. En mentor-ordning bidrar til det, men hvordan dette påvirker vurderingsarbeidet og lokalt utviklingsarbeid, er det gjort lite studier rundt.

Videre utdyper Andrine med: *«Det var ikke sånn at --- sa hva jeg skulle gjøre. Vi hadde og har fortsatt, en god dialog og gjensidig samarbeid om for eksempel vurdering. Jeg husker spesielt at det var vanskelig å gi bunnkarakterer.»* Andrine og Selma forteller at de samarbeidet mer med andre lærere i starten, men at det har blitt mindre samarbeid over tid. En studie gjort etterspurt av KS og Utdanningsforbundet finner at det er stort potensial i samarbeid, men at ledelsen og lærere, ikke legger godt nok opp til dette i praksis (Øyum, Fjørtoft, Letnes, Dahl og Caspersen 2022). Her påpekes det også at tillitsvalgt ofte tar et overordnet ansvar for å legge til rette for fagsamarbeid (Øyum, 2022).

Ingen av informantene nevnte noe spesifikt om tillitsvalgte lærere. Utfordringen med å gi bunnkarakterer tyder på at dette veier tungt for noen lærere. Andrine uttrykker likevel stor lettelse over å ha fått en mentor i sine første år som lærer. Dette er det som nevnt, empirisk

forlegg for (Udir, 2016). Informantene oppgir likevel på generelt grunnlag at den summative vurderingen i stor grad er individuell, og med relativt liten grad av påvirkning av tredjeparter.

«Hull» i vurderingsgrunnlaget:

Selma åpner opp en interessant diskusjon ved å påpeke at det er svært sjeldent at en lærer følger en elev gjennom tre år på ungdomsskolen. Når den summative vurderingen skal gjøres av læreren i vårterminen på tiende trinn, kan det være store hull i vurderingsgrunnlaget dersom elevene har hatt flere lærere i f.eks samfunnsfag.

Selma: Mitt siste år som student hadde jeg et vikariat i samfunnsfag i en klasse på 10. trinn fra omtrent februar til slutten av semesteret. Da skulle jeg jo også sette standpunktkarakterer. Jeg visste jo hvor elevene lå sånn nivåmessig på det jeg hadde hatt.. Men jeg hadde jo ingen anelse om hvilket nivå de lå på i de andre kompetansemålene som tidligere lærere hadde gått gjennom med dem. Jeg syntes det ble fullstendig galt å se på standpunktkarakterer fra 8. trinn.

Utfordringen beskrevet ovenfor er utvilsomt en problematikk som andre lærere også er kjent med. Det er definitivt grunn til å være kritisk til en skoleledelse som setter en lærerstudent til å sette standpunktkarakterer i en tiendeklasse uten at læreren har fått grundig innføring i hvilke temaer elevene har hatt, og hvilket karakternivå elevene har vist innen de ulike temaene. Altså i hvilken grad kompetansemålet er nådd. Standpunktkarakteren Selma i dette tilfellet gav var kun basert på egne observasjoner over noen få måneder - noe som vil svært sjeldent gi et godt uttrykk av elevens *samlede* kompetanse i faget. Skyldsspørsmålet i dette scenarioet er lite interessant, men f.eks en vurderingsrapport av hver elev ville i dette tilfellet være til stor hjelp. Disse er dog tidkrevende, og det er vanskelig å argumentere for at lærere bør vie tid til å skrive vurderingsrapporter av sine elever i tilfelle de blir for eksempel sykemeldte, slik at elevene får en retterdig vurdering.

Konklusjon:

Som problemstillingen viser, er studiens formål å få en forståelse av hvordan lærere reflekterer rundt, og praktiserer sin summative vurdering. Det fremkommer i studien at summativ vurdering har ulike funksjoner i skolen, en av disse er *kontrollfunksjonen* som viser at det er enklere å bedrive klasseledelse når elevene får standpunkt karakterer.

Rapporteringsfunksjonen ble også nevnt som en viktig funksjon for å vise at læreren følger retningslinjer, men også for å unngå «hull» i vurderingsgrunnlaget. Grundig rapportering om fravær, temaer elevene har vært innom samt karakterene elevene har, er som denne studien viser, viktig informasjon for en lærer som tar over en klasse å ha. Det er ikke tatt hensyn til tidsaspektet i denne studien. Informantene uttrykker på generelt grunnlag at summativ vurdering er en utfordrende del av læreryrket. Det er stor usikkerhet blant informantene rundt hvordan for eksempel overordnet del og kjerneelementene skal brukes når standpunkt karakteren skal settes. Det er særlig de nyutdannede lærerne som uttrykker usikkerhet rundt vurderingsarbeidet. Det er derfor god grunn til å etterspørre mer kunnskap på dette området i lærerutdanningen og/eller i praksis. Kurstilbudet for å styrke lærernes kompetanse i blant annet utviklingen av eksamensoppgaver og eksamensvurdering, brukes i svært liten grad i Oslo-skolen. Dette er overraskende, fordi det er definitivt i Oslo-skolen karakterene er av størst betydning for elevenes opptak til videre utdanning. En kan derfor være kritisk til hvordan utdanningsdirektoratet har markedsført dette tilbudet.

Det er også fundamentalt ulike holdninger til karaktersystemet i den norske skolen. En av informantene er klar motstander av det, mens en annen syntes det er positivt for elevene å bli ansvarliggjort for egen læring og bruker det også som en måte å bedrive klasseledelse. En annen problematikk som også ble belyst er utfordringer ved å vurdere tverrfaglig arbeid. Her er det ønske om klarere direktiver for å kunne vurdere denne type arbeid.

Vurderingskriterier viser seg å være mye brukt som en del av sluttvurderingene. Empiri støtter også bruken av vurderingskriterier, men i samfunnsfag er det grunnlag for at disse skal bygge på *performance assessment*. Det kommer av at samfunnsfaget egenart er særlig tilknyttet denne, samt at multiple choice-kriterier ikke vil tilfredsstillende ønsket om å bygge helhetlig forståelse. Informantene oppgir at lokale dannelsesmål er å foretrekke fremfor kjerneelementene. Dannelsesmålene skolene utvikler, og deres funksjon, er det gjort lite studier på.

Det er også mye som tyder på at det fortsatt er et spenningsforhold mellom lærerens autonomi i vurderingsarbeidet, og forskriftene læreren skal vurdere elevene på. Dette fremkommer særlig i spørsmål rundt hvorvidt lærerne tillegger mer vekt på noen former for kompetanse når den summative vurderingen gjøres. Her viste lærerne høy grad av autonomi også i vurderingspraksisen. Avslutningsvis er det viktig å påpeke at til tross for at studien viser at den summative vurderingen gjøres svært ulikt, er ikke dette i seg selv noe negativt, men snarere et bevis på at ønsket fra utdanningsmyndighetenes side om større grad av autonomi hos lærerne har fungert med fagfornyelsen.

Videre forskning:

Underveis i studien har det kommet opp flere ubesvarte spørsmål som vil være interessant å undersøke grundigere. Det er for så vidt ikke gjort studier på hvordan tverrfaglig arbeid skal/bør vurderes. Hvordan dette løses i praksis, ville vært spennende å undersøke. En kan også si det samme om kjerneelementene. Hvordan lærere utenfor Oslo-skolen forholder seg til summativ vurdering, ville også vært interessant å undersøke. Utformingen av skolenes lokale dannelsesmål og overordnet del av læreplanen har definitivt store likheter. Diskusjon rundt lokalt handlingsrom på skolen kontra nasjonale direktiver er også noe som har kommet opp i denne studien som kan undersøkes nærmere.

Eksamensordningen og hvordan dynamikken mellom sensor-lærer fungerer er det også lite studier rundt. Det skyldes nok at dette er et fenomen det er vanskelig å undersøke, da det er få eksamener på grunnskolen, i tillegg til at den ofte foregår bak lukkede dører. Hvilke kriterier

som da er i fokus, hvem som tar lederrollen, hvordan/hvorvidt skolens geografiske plassering påvirker lokale mål er også spørsmål som kan undersøkes nærmere.

Litteratur:

- Andreassen, S.-E (2016). Forstår vi læreplanen? Institutt for lærerutdanning og pedagogikk, UiT Norges Norges arktiske universitet. Hentet fra: https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/9671/thesis_entire.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: principles, policy & practice*, 5(1)
- Bodin, K., (2017). *Utforming av muntlige vurderingskriterier i samfunnsfag*. Universitetet i Oslo.
- Little, O., Goe, L., & Bell, C. (2009). A practical guide to evaluating teacher effectiveness. National Comprehensive Center for Teacher Quality. Hentet fra: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED543776.pdf>
- Brookhart, S.M. (1994). *Teachers` Grading Practices: Meanings and Values. Journal of Educational Measurement. Vol. 30*
- Colognesi, S., Vassart, C., Blondeau, B., & Coertjens, L. (2020). Formative peer assessment to enhance primary school pupils' oral skills: Comparison of written feedback without discussion or oral feedback during a discussion. *Studies in educational evaluation*, 67
- C. Moss, Brookhart. S., (2012). Learning targets: helping students aim for understanding in today's lesson. Alexandria, VA, US.
- Carrillo-De-La-Peña, M. T., Bailles, E., Caseras, X., Martínez, À., Ortet, G., & Pérez, J. (2009). *Formative assessment and academic achievement in pre-graduate students of health sciences. Advances in health sciences education*, 14(1), 61-67.
- DeLuca, C., Valiquette, A., Coombs, A., LaPointe-McEwan, D. og Luhanga, U (2016). Teachers' approaches to classroom assessment: a large-scale survey. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 2016, 1-21. doi: 10.1080/0969594X.2016.1244514

Christophersen, J., Lotsberg, D. Ø., Knutsen, K. og Børhaug, K. (2003): *Evaluering av samfunnsfag i Reform 97. Synteserapport*. Bergen: Høgskolen i Bergen-avdeling for lærerutdanning.

Engh K., (2008) *Hva menes med elevvurdering?* Høihilder, Pedlex

Evensen, K. (2022) *Samfunnsfag i LK20 Planlegging, undervisning og vurdering*. Fagbokforlaget: Bergen

Ferreira, M. G. (2020). *Policy om profesjonsfelleskap, fra New Public Management til tillitsstyring? En dokumentstudie* (Master's thesis).

Filges, T., Sonne-Schmidt, C. S., & Nielsen, B. C. V. (2018). Small class sizes for improving student achievement in primary and secondary schools: a systematic review.

Fjørtoft, H. (2016). *Effektiv planlegging og vurdering- Læring med mål og kriterier i skolen*. 2. utgave. Fagbokforlaget: Bergen

Forsøk med karakterfri 1.g. (2018) Hentet fra: <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/aktuelt/pdf20/feb/200304-forsog-med-karakterfri-1g-slutrapport.pdf>

Gustavsen, A. M. (2018). *Kjønnsforskjeller i sosiale og skolefaglige prestasjoner*. Høgskolen i Innlandet: Hamar

Harlen, W. (2004). A systematic review of the evidence of the impact on students, teachers and the curriculum of the process of using 254 SECTION 4 Summative Assessment assessment by teachers for summative purposes. In *Research Evidence in Education Library*. London: Evidence for Policy and Practice Information

Haug, P. (2003) *Evaluering av reform 97*. Norges forskingsråd: Oslo

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

Johansen, K. (2009). *Vurderingens dannelsesmuligheter i samfunnsfag: to lærere to grunnskoler* (Master's thesis).

Karseth, B., Kvamme, O. A., & Ottesen, E. *Fra politiske intensjoner til nytt læreplanverk*. Oslo: Univsersitetet i Oslo

Koritzinsky, Theo (2006). *Samfunnskunnskap. Fagdidaktisk innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.

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

NOU 2019: 3. (2019). *Nye sjanser – bedre læring. Kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp*. Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon.

NOU 2022: 17 (2022). *Veier inn- ny modell for opptak til universiteter og høyskoler*. Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon

Matre, S. (2017) «Bruk av forventningsnormer i skriveopplæringa. Erfaringer fra en intervensjonsstudie om skrivning og vurdering (Normprosjektet)» ASLAs skriftserie, 26, ss. 13-

27. Hentet 10.5.18 fra:
https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2494399/ASLA_Matre%20brevi%20derad%20bartikel%20september%20bkorr2%20b%2528003%2529.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Oslo kommune. (2022) *Nedre poenggrense 1. inntak Vg1*. Hentet fra:
<https://www.oslo.kommune.no/getfile.php/13460405-1660636906/Tjenester%20og%20tilbud/Skole%20og%20utdanning/Videreg%C3%A5ende%20skole/2022%20Nedre%20poenggrense%201.%20inntak%20Vg1.pdf>

Opplæringslova (LOV-2006-08-17-61) Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Pedersen, U. (2018). *Standpunkt karakter for elever med spesialundervisning: en umulig mulighet? SPE 3006* (Master's thesis, Høgskolen i Innlandet).

Persson, S. T. (2019). *Tverrfaglig undervisning: Erfaringer fra to skoler* (Master's thesis).

Plake, BS. (1993) *Teacher assessment literacy: teachers' competencies in the educational assessment of students*. University of Nebraska-Lincoln

Prøitz, T.S. & Borgen, J.S. (2010) *Rettferdig standpunkt vurdering – det (u) muliges kunst? NIFU STEP rapport 16/2010*

Rodriguez, Michael C. "The role of classroom assessment in student performance on TIMSS." *Applied Measurement in Education* 17.1 (2004): 1-24

Yin, R.K., 2009. *Case study research: Design and methods* 4th ed., Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Incorporated.

Seden, K. (2018). Teacher Subjective Theory of Assessment: A Literature Review. *Yearbook of Teacher Education*, 66.

Slavin, R.E. (1990) Achievement effects of ability grouping in secondary schools: a best evidence synthesis, *Review of Educational Research*, 60, pp. 471–499.

Stan, E. (2012). The role of grades in motivating students to learn. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 69, 1998-2003.

Statistisk sentralbyrå 2022. *Ansatte i barnehage og skole: statistikkbanken*. Hentet fra: <https://www.ssb.no/utdanning/barnehager/statistikk/ansatte-i-barnehage-og-skole>

Stavlie H. (2021) «A-skole eller B-skole» *Målstyring og lærerprofesjonalitet i Osloskolen*. Didactica Norden.

Sjøberg, S., (2017). *O-fagssyndromet*. Hentet fra: <https://www.norsklektorlag.no/nyheter/o-fagssyndromet-et-skolefags-vekst-og-fall/>

Thronsen, I., Hopfenbeck, T.N., Lie, S., & Dale, E.L. (2009). *Bedre vurdering for læring*. Hentet fra: https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/5/bedre_vurderingspraksis_ils_rapport.pdf

Thagaard, T., Systematikk og innlevelse – en innføring i kvalitativ metode, Fagbokforlaget, 4.utgave, Bergen, 2013

Universitetsavisa. (2021, 18. februar). *Ser på tiltak for å unngå at koronakullene får fordele*
Utdanningsdirektoratet (2020). *Kompetansepakker*. Hentet fra: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/kompetansepakker/>

Utdanningsdirektoratet (2020). *Profesjonsfellesskap- et lærende fellesskap*. Hentet fra: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/utvikle-praksis-sammen/profesjonsfellesskap-et-lærende-fellesskap/>

Utdanningsdirektoratet (2022). Grunnskolekarakterer. Hentet fra: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-grunnskole/grunnskolekarakterer/>

Utdanningsdirektoratet (2019). *Erfaringer fra nasjonal satsing på vurdering for læring*. Hentet fra: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/erfaringer-fra-nasjonal-satsing-pa-vurdering-for-laring-2010-2018/>

Utdanningsforbundet (2019). Femårige lærerutdanninger og undervisningskompetanse. Hentet fra: <https://www.utdanningsforbundet.no/medlemsgrupper/universitet-og-hogskole/ny-master-i-grunnskolelærerutdanning-og-undervisningskompetanse/>

Utdanningsforbundet (2016). Veiledning av nytudannede lærere og barnehagelærere. Hentet fra: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/veiledning-av-nyutdannede-larere-og-barnehagelarere/>

Øyum, L., Fjørtoft, S. O., Letnes, M. A., Dahl, T., & Caspersen, J. (2022). Fagfornyelsen, profesjonsfellesskap og partssamarbeid.

Vedlegg:

Vedlegg 1: veiledende vurderingskriterier:

Lav kompetanse i faget, karakteren 2	God kompetanse i faget, karakter 4	Framifrå kompetanse i faget, karakter 6
Eleven bruker gitte sammenhenger mellom geografiske, historiske og nåtidige forhold for å belyse samfunnsfaglige tema/problemstillinger.	Eleven identifiserer og bruker sammenhenger mellom geografiske, historiske og nåtidige forhold for å belyse samfunnsfaglige tema/problemstillinger.	Eleven identifiserer og bruker og kombinerer sammenhenger mellom geografiske, historiske og nåtidige forhold for å belyse samfunnsfaglige tema/problemstillinger.
Eleven finner, og gjengir informasjon fra kilder for å belyse samfunnsfaglige tema/ problemstillinger.	Eleven finner, gjengir, og stiller spørsmål ved informasjon fra kilder for å belyse samfunnsfaglige tema/problemstillinger fra flere sider.	Eleven velger, bruker og vurderer informasjon fra kilder og tilgang på kilder for å belyse samfunnsfaglige tema/problemstillinger fra flere sider.
Eleven bruker et begrenset utvalg samfunnsfaglige metoder og begrunner valg av metode.	Eleven bruker forskjellige samfunnsfaglige metoder og reflekterer over valg av metode.	Eleven bruker og tilpasser forskjellige samfunnsfaglige metoder og reflekterer over valg og bruk av metode.
Eleven forklarer ut fra et begrenset utvalg av årsak-virkningsforhold.	Eleven forklarer ut fra flere årsaks- og virkningsforhold.	Eleven forklarer ut fra sammensatte årsaks- og virkningsforhold.
Eleven forklarer gitte handlingsalternativer i fortid, nåtid og fremtid.	Eleven forklarer handlingsalternativer i fortid, nåtid og fremtid og konsekvenser av disse.	Eleven forklarer handlingsalternativer i fortid, nåtid og fremtid og konsekvenser av disse, og identifiserer nyanser
Eleven gjengir ulike perspektiver, herunder lokale, nasjonale og globale, på hendelser og fenomener.	Eleven bruker ulike perspektiver, herunder lokale, nasjonale og globale, i redegjørelser av hendelser og fenomener.	Eleven bruker ulike perspektiver, herunder lokale, nasjonale og globale, for å belyse hendelser og fenomener nyansert.

Vedlegg 2: bruk av kompetansepakkene

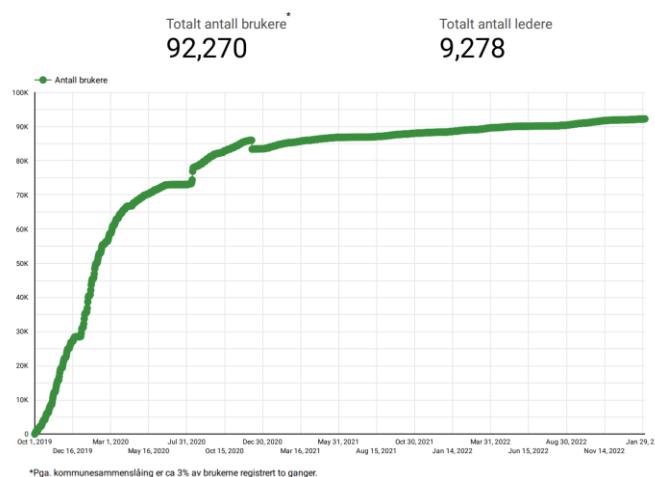
Statistikk Kompetanseportalen pr. fylke

Fylke2020	Prosentandel2020	Ledere2020	Lærere2020	Antall registrerte lærere i Skoleporten 2018-19 2020
1. Troms og Finnmark	81.81%	632	3,071	3,754
2. Nordland	76.75%	557	2,843	3,704
3. Vestland	69.14%	1,430	6,008	8,689
4. Møre og Romsdal	67.73%	534	2,594	3,830
5. Agder	66.14%	558	2,858	4,321
6. Trøndelag	63.5%	798	3,894	6,132
7. Vestfold og Telemark	62.32%	890	3,395	5,448
8. Rogaland	57.25%	788	3,885	6,786
9. Innlandet	51.49%	671	2,616	5,081
10. Viken	48.98%	1,844	7,421	15,152
11. Oslo	34.6%	526	2,127	6,147

1 - 11 / 11 < >

Svalbard og utlandet Fylke	Prosentandel SogU	Ledere SogU	Lærere SogU	Antall registrerte lærere i Skoleporten 2018-19 20...
1. Utlandet	87.9%	24	109	124
2. Svalbard	108.57%	9	38	35

1 - 2 / 2 < >



Antall påmeldte skoler i Kompetanseportalen

Skoletype	Antall påmeldte	Antall mulige	Prosentandel Skoler
1. Grunnskoler	2,427	2,846	85.28%
2. Offentlige grunnskoler	2,365	2,570	92.02%
3. Vgs	354	477	74.21%
4. Offentlige vgs	317	366	86.61%
5. Andre	153	2,677	5.72%
6. Private grunnskoler	62	276	22.46%
7. Private vgs	37	111	33.33%

1-7/7 < >

Eløring:

372: regelverk i fag og yrkesopplæring: 1075
 581: Personvern i skolen: 21 brukere (ikke offisielt publisert men tilgjengelig på forsiden)
 392: Tospråklig fagopplæring: 470
 507: Grunnkurs i tilsynsmetode: 215
 302: Produksjon og opphavsrett: 2442
 303: Kommunikasjon og samhandling: 2774
 305: Søk og kildekritikk: 1285
 306: Digital dømmekraft: 1874
 529: Eksamens og | prøvesystemet: 1056
 311: Programmering valgfag for lærere: 1743

Vedlegg 3: Intervjuguide

Hvordan syntes du kompetansemålene legger til rette for summativ vurdering i samfunnsfag?

Er det noen kompetansemål du legger særlig vekt på i summativ vurderingen?

Hvordan vektlegger du kjerneelementene i din summativ vurdering?

Bruker du karakterer fra prøver i løpet av året og setter standpunktkarakteren basert på gjennomsnittet av disse?

Har du noen eksempler der du har sett bort fra kompetansemålene når du setter en summativ vurdering?

Tror du en oversikt med kjennetegn på måloppnåelse ville vært hensiktsmessig?

Bruker du et vektingsystem når du sluttvurderer? Altså kun 4-6ere i hver klasse osv.

Hva er ditt synspunkt om karaktersystemet?

Opplever du press fra andre når du setter karakterer? F.eks fra foreldre, andre lærere, skoleledelsen mm.

Refleksjonsspørsmål:

Kan du refilektere rundt din summative vurderingspraksis?

Vedlegg 4: kodeskjemaer

Petter:	System som brukes i summative vurderinger:	Press fra foreldre/ledelse under/etter summative vurderinger:	Vektlegger innsats:	Tar i bruk "vektsystem" dvs. summerer opp karakterene og gir summative vurderingen basert på snitt:	Bruker kjennetegn på måloppnåelse/veiledende vurderingskriterier og ønsker mer spesifikke mål:
	Excel-ark med karakterer og +-tegn. Får på den måten god oversikt over elevens kompetanse	Ikke i summative vurderingen, men nøyere arbeid under besøk av statsforvalter.	Nei, men sier aldri imot sensor hvis sensor ønsker en høyere karakter	Nei, men det er kompetanse som er viktigere enn andre	Ja og ja, ønsker mer konkrete mål. Tror spesielt at nyutdannede vil slite med fagfornyelsen
	Er kjent med kompetansepakke-tilbudet til Udir:	Anser noen kompetansemål som viktigere enn andre:	Bruker kjerneelementene i summative vurderingen:	Tanker om karaktersetting:	Karakterenes funksjon:
	Ja, men bruker ikke	Ja, refleksjon og sammenhengsførståelse	Nei	Ønsker tydeligere retningslinjer i læreplanen	Få elevene inn på VGS og redskap for å styre klassen

Andrine:	System som brukes i summativ vurderinger:	Press fra foreldre/ledelse under/etter summativ vurderinger:	Vektlegger innsats i summativ vurderingen:	Tar i bruk "vektsystem" dvs. summerer opp karakterene og gir summativ vurderingen basert på snitt:	Bruker kjennetegn på måloppnåelse/veiledende vurderingskriterier og ønsker mer spesifikke mål:
	Muntlig samtaler før summativ vurderingen skal settes	Opplevd ubehagelige foreldre	Nei, men det kan være at jeg gjør det ubevisst	Nei, men det er noen kompetanser som er viktigere enn andre	Ja, men ikke for elevene. Støtter meg på de
	Er kjent med kompetansepakke-tilbudet til Udir:	Anser noen kompetanse mål som viktigere enn andre:	Bruker kjerneelementene i summativ vurderingen:	Tanker om karaktersetting:	Karakterenes funksjon:
	Nei	Ja	Nei, men bør nok gjøre dette i større grad	Bruker ikke så mye energi på karaktersettingen før disse skal settes	Dokumentere elevens prestasjon og fravær på skolen

Thea:	System som brukes i summativ vurderinger:	Press fra foreldre/ledelse under/etter summativ vurderinger:	Vektlegger innsats i summativ vurderingen:	Tar i bruk "vektsystem" dvs. summerer opp karakterene og gir summativ vurderingen basert på snitt:	Bruker kjennetegn på måloppnåelse/veiledende vurderingskriterier og ønsker mer spesifikke mål:
	Mappe-system med kommentarer på	Nei, har hatt lite kontakt med foreldre	Nei	Nei	Ja

	hva elevene viser				
	Er kjent med kompetansepakke-tilbudet til Udir:	Anser noen kompetanse mål som viktigere enn andre:	Bruker kjerneelementene i summativ vurderingen:	Tanker om karaktersetting:	Karakterenes funksjon:
	Har hørt om disse, men ikke deltatt	Ja	Ja, men det er utfordrende	Vet ikke	Vise elevene at de har fullført sin skolegang

Selma:	System som brukes i summativ vurderinger:	Press fra foreldre/ledelse under/etter summativ vurderinger:	Vektlegger innsats i summativ vurderingen:	Tar i bruk "vektsystem" dvs. summerer opp karakterene og gir summativ vurderingen basert på snitt:	Bruker kjennetegn på måloppnåelse/veiledende vurderingskriterier og ønsker mer spesifikke mål:
	Bruker karakterer på fremføringer og skriftlige prøver som tas med	Nei	Ja og nei. Tverrfaglig arbeid-?	Nei	Ja, elevene får disse ofte utdelt.
	Er kjent med kompetansepakke-tilbudet til Udir:	Anser noen kompetanse mål som viktigere enn andre:	Bruker kjerneelementene i summativ vurderingen:	Tanker om karaktersetting:	Karakterenes funksjon:
	Nei	Ja	Nei, skolen har også egne dannelsesmål	Viktig å ikke bare ha karakterer, men en dialog med elev om hvordan de kan forbedre seg	Kontrollerende funksjon, men mye stigma rundt karakterer også

Vedlegg 5: meldeskjema Sikt:

Meldeskjema for behandling av | x +

File | C:/Users/trymf/Documents/Meldeskjema%20for%20behandling%20av%20personopplysninger.pdf

1 of 3

Meldeskjema / Lærere og deres sluttvurdering / Eksport

Meldeskjema

Referansenummer
741932

Hvilke personopplysninger skal du behandle?

- Navn (også ved signatur/samtykke)
- Adresse eller telefonnummer
- E-postadresse, IP-adresse eller annen nettidifikator
- Lydopptak av personer

Prosjektinformasjon

Prosjekttittel
Lærere og deres sluttvurdering

Prosjektbeskrivelse
Formålet med dette prosjektet er å utforske hvordan lærere sluttvurderer elever, altså hva som legges til grunn når karakteren skal
cattac

Meldeskjema for behandling av | x +

File | C:/Users/trymf/Documents/Meldeskjema%20for%20behandling%20av%20personopplysninger.pdf

1 of 3

Begrunn hvorfor det er nødvendig å behandle personopplysningene

Personopplysningene behandles for å gjøre et forskningsarbeid tilknyttet en masterstudie av samfunnsfaglærere og deres sluttvurdering. På grunn av dette er det nødvendig med innsikt og opplysninger fra lærere om hvordan deres møte med vurdering etter at læreplanen har blitt innført.

Prosjektbeskrivelse
[Samtykkeskjema master.docx](#)

Ekstern finansiering
Ikke utfyllt

Type prosjekt
Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student
Trym Andreas Fevang, trym.fevang@hotmail.com, tlf: 004798482174

Behandlingsansvar

Behandlingsansvarlig institusjon
OsloMet – storbyuniversitetet / Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier / Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Meldeskjema for behandling av x +

File | C:/Users/trymf/Documents/Meldeskjema%20for%20behandling%20av%20personopplysninger.pdf

1 of 3

Annelie Ott, anot@oslomet.no, tlf: +4767236551

Skal behandlingsansvaret deles med andre institusjoner (felles behandlingsansvarlige)?
Nei

Utvalg 1

Beskriv utvalget

Utvalget er lærere ved grunnskoler som vurderer elever i faget samfunnsfag.

<https://meldeskjema.sikt.no/530f8c82-c3b1-4c44-881c-1892c578f5a6/eksport/118> 1/3

10.02.2023, 17:08 Meldeskjema for behandling av personopplysninger

Beskriv hvordan rekruttering eller trekking av utvalget skjer

Jeg vil rekruttere etter eget nettverk.

Alder
24 - 67

Personopplysninger for utvalg 1

- Navn (fødså ved signatur/samtvkke)

Meldeskjema for behandling av x +

File | C:/Users/trymf/Documents/Meldeskjema%20for%20behandling%20av%20personopplysninger.pdf

2 of 3

- Lyddopptak av personer

Hvordan samler du inn data fra utvalg 1?

Personlig intervju

Vedlegg

[Intervjuguide.docx](#)

Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger
Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Informasjon for utvalg 1

Informerer du utvalget om behandlingen av personopplysningene?
Ja

Hvordan?
Skriftlig informasjon (papir eller elektronisk)

Informasjonsskriv

[Samfunnsfagprøve samene master.docx](#)

Tredjepersoner

Meldeskjema for behandling av x +

File | C:/Users/trymf/Documents/Meldeskjema%20for%20behandling%20av%20personopplysninger.pdf

2 of 3

Skal du behandle personopplysninger om tredjepersoner?
Nei

Dokumentasjon

Hvordan dokumenteres samtykkene?

- Manuelt (papir)
- Muntlig

Beskriv

Jeg vil dokumentere samtykke ved å spørre om dette innledningsvis før intervjuet startes.

Hvordan kan samtykket trekkes tilbake?

Samtykket kan trekkes ved kontakt via telefon (jeg vil gi dette til alle informanter), via mail eller muntlig.

Hvordan kan de registrerte få innsyn, rettet eller slettet personopplysninger om seg selv?

Innsyn kan informantene få ved å få tilgang til opptak av intervjuet som er gjort.

Totalt antall registrerte i prosjektet
1 00

