

Kari Flovikholm

## Vurdering av elevers kompetanse i geografifaget

En kvalitativ studie av geografilæreres  
vurderingspraksis

Masteroppgave i geografi (5-årig lektorprogram)  
Trondheim, mai 2018

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap  
Institutt for geografi

## Sammendrag

I denne oppgaven undersøker jeg geografilæreres vurderingspraksis i den videregående skole, og problemstillingen er: *Hvordan vurderer geografilærere elevers kompetanse i faget – og er vurderingspraksisen koblet til vurderingskulturen som 'vurdering for læring' oppfordrer til?*

Problemstillingen er todelt, der jeg i den første delen vil undersøke hvordan geografilærere vurderer elevers kompetanse i faget. I andre del vil jeg diskutere om vurderingspraksisen til geografilærerne er koblet opp mot vurderingskulturen som den nasjonale satsingen *vurdering for læring* oppfordrer. Dette danner videre grunnlag til en ny diskusjon om utfordringer og muligheter ved å anvende *vurdering for læring* i geografi - er det i hele tatt mulig å gjennomføre en slik vurderingskultur fullt ut i faget?

For å sette den teoretiske rammen for oppgaven vil det bli gjort rede for generell teori og tidligere forskning om tema. Satsingen *vurdering for læring* er sentral når problemstillingen skal besvares, og har derfor fått en viktig plass i oppgaven.

Problemstillingen har blitt belyst ved bruk av en kvalitativ metodetilnærming. Datainnsamlingen har foregått ved bruk av dybdeintervju, herunder har fem geografilærere beskrevet hvordan de vurderer elevers kompetanse i faget. Med utgangspunkt i problemstillingen har datamaterialet blitt diskutert opp mot teori om tema.

Analysen av datamaterialet viser at lærerne praktiserer vurdering av elevers kompetanse med bruk av ulike metoder, og at fagets rammefaktorer begrenser muligheten til å gjennomføre vurderingskulturen som *vurdering for læring* oppfordrer til, fullt ut i faget. I oppgaven er det pekt på tre mulige forklaringer på hvorfor en slik vurderingskultur begrenses i faget: 1) lite undervisningstid påvirker hvilke metoder lærerne anvender i vurderingsarbeidet, 2) det store omfanget med kompetansemål gjør lærerne usikre på hva de kan forvente av elevene, samt at lærerne fortolker kompetansemålene forskjellig ut fra elevmassen og tilgjengelige ressurser, og 3) et mulig manglende vurderingsfelleskap i faget gjør at lærerne praktiserer underveis- og sluttvurdering på ulike måter, samt at det er ulike oppfatninger av hva kompetanse i faget er. Avslutningsvis blir det, med bakgrunn i oppgavens datamateriale, vist til hvordan man kan etterstrebe *vurdering for læring* til tross for rammefaktorene i faget.

## Abstract

Flovikholm, Kari. (2018): Assessment of students' skills and competences in geography. A qualitative study of assessment in geography at secondary school. Master's thesis. Department of Geography, Norwegian University of Science and Technology, Trondheim.

“The aim of the national initiative is that school owners, schools and learning companies should further develop an assessment culture and assessment practice that has learning as a goal” (Utdanningsdirektoratet, 2015b).

Over the years, the Norwegian school has witnessed a shift regarding assessment culture, from a behaviourist approach, with summative assessment strategies, towards a constructivist and sociocultural approach, with formative perspectives. In short terms, the initiative is about a further development of assessment *for* learning, as an opposition to assessment *of* learning. The thesis is written with the intention to examine how geography teachers assess their students, and if their assessment practices follow the principles in the national initiative *assessment for learning*.

The methods are conducted in a qualitative manner, by using interviews and a qualitative analytical approach. Five teachers have been interviewed about their assessment practices and how they assess their student's skills and competences in geography. The data material has been coded and categorized with a qualitative approach, due to the small number of informants and the use of interview as applied method. Thus, the result has to be considered as limited. Following, the data material has been discussed in light of the theoretical framework of the thesis.

Despite the limited data, the analysis manages to conclude that the teachers practice assessment in different ways, and that *assessment for learning* in geography is limited by the framework of the subject. Based on the discussion, three explanations have been pointed at; the narrow amount of teaching hours, a wide range of competence aims and the lack of assessment fellowship in the geography. Nevertheless, the thesis concludes that despite these limitations, it is still possible to strive for *assessment for learning* in geography, as well as in other subjects.

## Forord

Arbeidet med denne avhandlingen har vært litt av en reise, og jeg har støtt på mange utfordringer og hinder underveis. Som det meste annet kommer man i mål til slutt, og i den forbindelse er det flere som fortjener en takk:

Jeg vil først og fremst rette en stor takk til min veileder Olav Bremer Fjær. Din kunnskap og ditt engasjement for tema og geografididaktikk for øvrig har vært til stor inspirasjon og hjelp underveis i arbeidet. Du har stilt opp for meg under hele prosessen, og besvart alle mine spørsmål. Takk for at du har tilrettelagt for at jeg kan skrive oppgaven i Molde. Du fortjener også en stor takk for din innsats og interesse rundt oss lektorstudentene gjennom fem år – det har alltid vært kjekt å komme på vaffelmøter!

Det rettes også en stor takk til alle informantene i studien. Jeg setter stor pris på at dere tok dere tid til å være med i studien. Dere har gitt meg et godt innsyn i tema, og inspirasjon til min fremtidige arbeidshverdag.

Takk til storesøster Siri som har tatt seg tid til å korrekturlese oppgaven min, og kommet med kritiske innspill.

Jeg vil også takke alle mine medstudenter på lektorprogrammet ved NTNU som har gjort studietiden i Trondheim til noen utrolige fine år.

Kari Flovikholm

Molde, mai 2018

# Innholdsfortegnelse

<b><u>1</u></b>	<b><u>INNLEDNING.....</u></b>	<b><u>1</u></b>
1.1	BAKGRUNN FOR TEMA .....	1
1.2	PRESENTASJON AV PROBLEMSTILLINGER .....	2
1.2.1	DATAGRUNNLAG OG METODISKE OVERVEIELSER .....	2
1.3	OPPGAVENS OPPBYGNING.....	2
<b><u>2</u></b>	<b><u>TEORI OG TIDLIGERE FORSKNING OM VURDERING .....</u></b>	<b><u>5</u></b>
2.1	LÆRINGSTEORIER .....	5
2.2	VURDERING I SKOLEN.....	8
2.2.1	DEFINISJON OG FORMÅL.....	9
2.2.2	NÆRMERE OM VURDERING FOR LÆRING.....	11
2.2.3	VURDERING- OG TOLKNINGSFELLESKAP I SKOLEN.....	14
2.2.4	RELIABILITET OG GYLDIGHET I ET VURDERINGSPERSPEKTIV .....	15
2.2.5	TAKSONOMI I LÆREPLANEN.....	16
2.3	VURDERING I ET GEOGRAFIDIDAKTISK PERSPEKTIV .....	18
2.3.1	FAGETS PLASSERING OG EGENART .....	18
2.3.2	VURDERING I GEOGRAFI.....	20
2.4	OPPSUMMERING AV TEORI OG TIDLIGERE FORSKNING OM VURDERING .....	23
<b><u>3</u></b>	<b><u>METODE.....</u></b>	<b><u>25</u></b>
3.1	KVALITATIV METODE.....	25
3.1.1	INTERVJU SOM KVALITATIV METODE .....	26
3.2	DATAINNSAMLINGSPROSESSEN .....	27
3.2.1	UTVELGELSE OG REKRUTTERING AV INFORMANTER.....	27
3.2.2	INTERVJUGUIDE.....	29
3.2.3	GJENNOMFØRINGEN .....	29
3.2.4	TRANSKRIBERING AV DATAMATERIALET .....	30
3.3	ANALYSE AV DATAMATERIALET.....	31
3.4	RELIABILITET, VALIDITET, KRITIKK AV METODE OG OVERFØRBARHET .....	31
3.4.1	RELIABILITET .....	31
3.4.2	VALIDITET OG KRITIKK AV METODE.....	32

3.4.3	OVERFØRBARHET .....	33
<b>3.5</b>	<b>ETISKE REFLEKSJONER.....</b>	<b>33</b>
<b>4</b>	<b><u>PRESENTASJON OG ANALYSE AV DATAMATERIALET .....</u></b>	<b>35</b>
<b>4.1</b>	<b>PRESENTASJON AV GEOGRAFILÆRERNE .....</b>	<b>35</b>
<b>4.2</b>	<b>LÆRERNES BESKRIVELSE AV EGEN VURDERINGSPRAKSIS.....</b>	<b>37</b>
4.2.1	BRUK AV KOMPETANSEMÅL OG VURDERINGSKRITERIER I VURDERINGSARBEIDET .....	37
4.2.2	BESKRIVELSE AV ANVENDTE VURDERINGSFORMER I FAGET .....	43
4.2.3	BESKRIVELSE AV GRUNNLAG FOR SLUTTVURDERING I FAGET .....	47
4.2.4	OPPSUMMERENDE REFLEKSJONER OMKRING LÆRERNES VURDERINGSPRAKSIS.....	50
<b>4.3</b>	<b>VURDERINGENES TAKSONOMI .....</b>	<b>50</b>
4.3.1	"JEG HAR JO HATT PRØVER DER NESTEN ALLE ELEVENE ENDTE OPP MED 4+ LIKSOM. ....	51
4.3.2	OPPGAVETEKSTENES TAKSONOMI.....	54
<b>5</b>	<b><u>UTFORDRINGER OG MULIGHETER MED VURDERING FOR LÆRING I GEOGRAFI .....</u></b>	<b>57</b>
<b>5.1</b>	<b>UNDERSVNINGSTIDEN BEGRENSER VURDERINGSPRAKSISEN I FAGET .....</b>	<b>57</b>
<b>5.2</b>	<b>KOMPETANSEMÅLENE VIDE OMFANG .....</b>	<b>59</b>
<b>5.3</b>	<b>MANGLENDE VURDERINGSFELLESKAP I FAGET? .....</b>	<b>60</b>
<b>5.4</b>	<b>HVORDAN KAN VURDERING FOR LÆRING ANVENDES I FAGET? .....</b>	<b>62</b>
5.4.1	SAMMENFATNING AV FUNN .....	62
5.4.2	HVORDAN ETTERSTREBE VURDERING FOR LÆRING I GEOGRAFI? .....	62
<b>6</b>	<b><u>AVSLUTNING .....</u></b>	<b>65</b>
<b>6.1</b>	<b>KONKLUSJON .....</b>	<b>65</b>
<b>6.2</b>	<b>VEIEN VIDERE.....</b>	<b>67</b>
	<b><u>LITTERATUR .....</u></b>	<b>69</b>

Vedlegg 1: Forenklet vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning

Vedlegg 2: Samtykkeskjema

Vedlegg 3: Intervjuguide

Vedlegg 4: Innleveringsoppgave fra informant

# 1 Innledning

## 1.1 Bakgrunn for tema

Gjennom fem år på lektorutdanningen i geografi ved NTNU har jeg hatt to praksisperioder der jeg har fått prøve meg på å vurdere elevers kompetanse i geografi, norsk og samfunnsfag. Praksisperioden høsten 2015 var mitt første møte med lærerhverdagen, og da underviste jeg to geografiklasser på en videregående skole i Trøndelag. Det første inntrykket jeg fikk av faget var at den knappe undervisningstiden satte en stor begrensning for undervisning- og vurderingsarbeidet. Undervisningstimene bar preg av at man måtte haste seg gjennom læreboka for å komme gjennom kompetansemålene i læreplanen. Etter endt kapittel gjennomførte vi prøver som jeg og min praksisveileder vurderte. Denne karakteren skulle videre være med på å danne grunnlag for standpunkt karakteren mot slutten av opplæringsløpet.

Underveis undret jeg meg over vurderingspraksisen i faget - Hvordan får elevene uttrykt sin brede og djupe kompetanse i faget på skriftlige prøver? Hvorfor vektlegges skriftlige prøver som vurderingsform når eksamen er muntlig? Hvordan skal man tilrettelegge for læring i vurderingssituasjonene? Og hvordan lage effektive vurderingsformer som er enkle å gjennomføre og vurdere?

På lektorutdanningen har vi hatt mye fokus på den nasjonale satsingen *vurdering for læring* som støtter opp om en vurderingskultur der læring er det klare siktemålet. Vurdering skal være et verktøy i elevenes læringsprosess. Man vurderer *for* læring, som en motsetning til vurdering *av* læring. *Vurdering for læring* bygger på fire prinsipper som er sentrale for å få en læringsfremmende undervisningsvurdering. De er at elevene 1) skal forstå hva de skal lære og hva som forventes av dem, 2) skal få tilbakemelding som forteller dem om kvaliteten på arbeidet, 3) skal få råd om hvordan de kan forbedre seg, og 4) skal være involvert i eget vurderingsarbeid, eksempelvis ved å vurdere egen læring (Utdanningsdirektoratet, 2015a).

Min personlige erfaring er at *vurdering for læring* er en svært læringsfremmende vurderingskultur, men samtidig tidkrevende. Dermed er prinsippene for god undervisningsvurdering enklere å gjennomføre i vurderingspraksisen i mitt andre undervisningsfag, norsk. Læreplanen i norsk (vg1 studieforbereende) består av 20 kompetansemål med 113 undervisningstimer i løpet av skoleåret. Geografi har 21 kompetansemål, men kun 56

undervisningstimer i året. Jeg har derfor erfart at prinsippene for læringsfremmende undervisning, og  *vurdering for læring*  generelt, er lettere å anvende i norsk enn i geografi.

Med bakgrunn i disse erfaringene ønsket jeg mer kunnskap om hvordan vurdering av elevers kompetanse i geografi praktiseres, samt hvordan man kan etterstrebe  *vurdering for læring*  i et så tidspresset fag som det geografifaget er.

## 1.2 Presentasjon av problemstillinger

Med utgangspunkt i disse erfaringene er temaet for oppgaven ”vurdering av elevers kompetanse i geografi”. Oppgaven har dermed en klar fagdidaktisk vinkling, og i oppgaven skal jeg svare på følgende spørsmål:

- *Hvordan vurderer geografilærere elevers kompetanse i faget?*
- *Er vurderingspraksisen koblet til vurderingskulturen som ’ vurdering for læring ’ oppfordrer til?*  Herunder kommer spesielt et spørsmål om hvorfor en slik vurderingskultur kan være problematisk å anvende i faget.

Den første delen av problemstillingen omhandler hvordan geografilærere vurderer elevers kompetanse i faget. I andre del vil jeg diskutere om vurderingspraksisen til lærerne støtter opp om vurderingskulturen som  *vurdering for læring*  er og oppfordrer til. Dette danner videre grunn for en ny diskusjon om utfordringer og muligheter med  *vurdering for læring*  i geografifaget - er det i hele tatt mulig å gjennomføre en slik vurderingskultur i faget?

### 1.2.1 Datagrunnlag og metodiske overveielser

For å besvare problemstillingene har jeg valgt å bruke hovedsakelig dybdeintervju som metode. Herunder har jeg intervjuet fem geografilærere. I etterkant av intervjuene fikk jeg tilsendt oppgavetekster og prøver fra informantene. Disse vil også brukes i analysen for å undersøke hvordan geografilærerne vurderer elevers kompetanse. Gangen i undersøkelsen vil bli nærmere beskrevet i metodekapitlet.

## 1.3 Oppgavens oppbygning

I kapittel 1 har jeg presentert oppgavens tema og problemstilling. I kapittel 2 skal jeg gjøre rede for oppgavens teoretiske forankring, hvor også tidligere forskning og litteratur om tema vil



gjennomgå. I kapitlet vil jeg først belyse generell vurderingsteori før jeg vil gjennomgå geografididaktisk litteratur. Først vil jeg starte med å gjøre rede for fire ulike lærings syn, før de videre knyttes opp mot vurdering. Deretter gjør jeg rede for den nasjonale satsingen *vurdering for læring*, som har vært et sentralt kompetanseområde i den norske skolen siden 2010. Hva gjelder fagdidaktisk litteratur har Rolf Mikkelsen (2010; 2014; 2015) gitt viktige bidrag om blant annet vurdering og undervisning i geografifaget. Disse vil være sentrale for oppgaven. Utover det er det gjort lite norsk forskning på vurdering i geografifaget, og jeg vil derfor også benytte meg av litteratur fra Nederland, Storbritannia og USA for å besvare problemstillingen.

I kapittel 3 vil jeg presentere metoden jeg har brukt i undersøkelsen, og jeg vil forklare hva som er eventuelle styrker og svakheter med anvendt metode. I kapittel 4 vil jeg presentere og analysere oppgavens datamateriale. Her skal jeg finne svar på hvordan geografilærerne vurderer elevenes kompetanse i faget, og underveis vil jeg også analysere om vurderingspraksisen er koblet til vurderingskulturen som satsingen *vurdering for læring* oppfordrer til. Analysen danner videre grobunn for en ny diskusjon om hvorfor en slik vurderingskultur er problematisk å anvende i faget (kapittel 5). Oppgaven avrundes med en konklusjon der jeg vil oppsummere funnene i undersøkelsen, og bruke disse for å svare på problemstillingen.



## 2 Teori og tidligere forskning om vurdering

I dette kapitlet vil jeg presentere og redegjøre for teori og tidligere forskning om temaet. Innledningsvis vil jeg starte med å gi et kort overblikk over sentrale læringsteorier, før disse knyttes opp mot vurdering. Her er særlig konstruktivistisk læringsteori og sosiokulturell teori sentrale, ettersom vurderingskulturen i den norske skolen er tuftet på disse. I punkt 2.2 vil jeg introdusere vurderingsbegrepet, og videre forklare begrepene summativ- og formativ vurdering. Disse vil være viktige når oppgavens problemstilling diskuteres. Videre vil jeg redegjøre for den nasjonale satsingen *vurdering for læring*. *Vurdering for læring* vil være et viktig utgangspunkt når jeg i kapittel 4 og 5 skal analysere lærernes vurderingspraksis, og videre diskutere hvorvidt en slik vurderingskultur lar seg anvende i geografifaget. I punkt 2.3 vil tidligere forskning om vurdering i geografi presenteres, for å belyse rådende fagdiskurs.

### 2.1 Læringsteorier

Det finnes ingen nøyaktige svar på hvordan vi mennesker lærer og hva som skjer kognitivt når læring finner sted (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Læringsteoriene forsøker enten å forklare hva som skjer mentalt når læring finner sted, eller hva som er gode betingelser for læring (Skaalvik & Skaalvik, 2005: 26). Læringsteoriene jeg skal presentere i det følgende er behaviorismen, kognitive læringsteori, konstruktivisme og sosiokulturell teori, der de to sistnevnte vil være mest relevant for tematikken i oppgaven. I det siste århundre har de behavioristiske og kognitive læringsteoriene stått mot hverandre, og deres grunnantagelser for hvordan læring skjer skiller seg fra hverandre (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Det behavioristiske læringssynet dominerte frem til 1950-tallet. Behavioristene forstår læring som endring i atferd, og at atferd forsterkes i form av belønning og straff (Bø & Helle, 2002). Læring styres dermed av ytre motivasjon. Læringen kan måles og kvantifiseres, og for at eleven skal kunne lære, må kunnskapen deles opp stykkevis. Skaalvik & Skaalvik (2005) argumenterer for at et slikt syn delvis er utbredt i dagens skole, i form av bruk av belønning og straff som skal forme læringen og atferden. Hva gjelder kunnskapstilegnelse, argumenterer behavioristene for at barnet først skal lære faktakunnskap stykkevis og fragmentert, før det på et senere stadiet i læringen er forventet at barnet skal kunne anvende og vurdere kunnskapen, samt se sammenhenger (Dysthe, 1999). James Greeno mfl. (1996) argumenterer for at vurderingssituasjoner der det kun spørres om faktakunnskaper inngår i et behavioristisk læringssyn, der enkeltelementer vurderes fremfor helhetsforståelse. Kunnskapsinnholdet

stykket opp i bestemte biter som barna skal mestre, før man deretter får positiv eller negativ respons på arbeidet eller kunnskapstilegnelsen (Eggen, 2009).

I det kognitive læringssynet, som blomstret opp 70-tallet, har man derimot beveget seg bort fra den lærerstyrte undervisningen mot et syn der eleven er den aktive part i egen læring. Her er hovedfokuset på de mentale prosessene som er knyttet til læring (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Det bygger på en idé om at mennesket er nysgjerrig og bearbeider den nye informasjonen før den kan sees i sammenheng med eksisterende strukturer. Videre får man ny forståelse for tidligere erfaringer (Bø & Helle, 2002). Kunnskapstilegnelsen er en aktiv prosess der kunnskapstilskuddet bearbeides av eleven, og den nye kunnskapen medfører at man forstår tidligere erfaringer på en ny måte (Bø & Helle, 2002). For en kognitivist skal læreren vekke elevens indre motivasjon, slik at eleven selv blir aktiv i læringsprosessen og finner frem til de tidligere kunnskapsstrukturene. Fokuset på den indre motivasjonen vil også påvirke synet på vurdering ved at eleven blir mer nysgjerrig og involvert i egen læring. Dette blir derfor en dreining bort fra det behavioristiske læringssynet der eleven styres av ytre motivasjon i form av positiv eller negativ belønning på et arbeid eller prestasjon.

Konstruktivistisk læringsteori er en videreføring av det kognitive læringssynet. I det konstruktivistiske læringssynet legges det vekt på at det enkelte mennesket konstruerer sin egen kunnskap (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Jean Piaget var en sentral tenker innenfor kognitive læringsteorier og senere konstruktivismen. Han forsøkte å beskrive menneskets kognitive strukturer under læring. Han mente at mennesket har arvet to grunnleggende egenskaper, nemlig tendensen til organisering og adaptasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2005). I likhet med grunnsynet i kognitiv læringsteori mente Piaget at mennesket fortolker virkeligheten ut fra eksisterende kunnskapsstrukturer. Assimilasjon er ifølge Piaget den prosessen som skjer når vi bruker våre eksisterende og etablerte kunnskapsstrukturer i tolkning av nye erfaringer. Dermed avhenger den nye kunnskapen av hvilken bakgrunnskunnskap vi har. Dersom barnet ikke har etablerte kunnskapsstrukturer som passer med de nye erfaringene, vil barnet enten avfeie den nye kunnskapen eller tilpasse de eksisterende strukturene til de nye erfaringene. På den måten endrer de etablerte kunnskapsstrukturene seg underveis i et læringsløp. Dette kalles akkomodasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2005: 50). Modning anses som viktig i læringen, og Piaget argumenterer for at barnet lærer seg underveis i oppveksten å håndtere sin omverden på en logisk måte (Bø & Helle, 2002: 133). Ifølge Piaget er modning og kognitiv utvikling en

forutsetning for læring, og kunnskapen barnet tilegner seg er ikke et objektivt bilde av virkeligheten, men snarere en virkelighet forstått ut fra tidligere erfaringer og kunnskap.

Ausubels deduktive metode er på den andre siden av spekteret blant de konstruktivistiske læringssynene. Her vektlegges det at en lærerstyrt undervisning, der man systematisk gjennomgår ny kunnskap, vil bidra til læring. Læreren skal undervise ut fra det generelle til det spesifikke. På den måten bygges det bro fra det eleven kan fra før og den nye kunnskapen (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Den siste teorien jeg vil presentere er sosiokulturell teori. Denne kan også brukes til å forklare hva som er gode betingelser for læring. I korte trekk kan man si at sosiokulturell teori handler om at man må se barnets læring i sammenheng med kultur, språk og kommunikasjon. I sosiokulturelle teori vendes oppmerksomheten mot kulturen barnet lever i, og hvordan kulturen bestemmer hva og hvordan barnet lærer. Det finnes flere likheter mellom Ausubels deduktive metode og sosiokulturell læringsteori, men i sistnevnte vektlegges samtalen mellom eleven og læreren i langt større grad (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Sosiokulturell læringsteori belyser hvordan læring skjer gjennom deltakelse og samspill med andre, og at omgivelsene til eleven påvirker læringen mer enn det som skjer i elevens hjerne (Dysthe, 2001). Dewey sine ideer støtter også opp om et slikt syn, og det argumenteres for at kunnskap blir skapt gjennom aktivitet. Dermed er kommunikasjon sentralt i samtlige deler av læringsprosessen (Dysthe, 2001). Læreren skal veilede og støtte opp om elevens læring. Lev Vygotsky var en sentral tenker innen dette læringssynet, og han argumenterte for at barnets forståelse og ferdigheter er i stadig utvikling (Säljo, 2002). Den nærmeste eller proksimale utviklingssone er en mye brukt metafor i pedagogiske sammenhenger:

Den nærmeste utviklingssonen definerer det stoffet og/eller det nivået som undervisningen i øyeblikket bør konsentreres om. Betydningen av å konsentrere undervisningen om den nærmeste utviklingssonen illustrerer Vygotsky (1978) ved å påpeke at eleven, i samarbeid med voksne, gjennom samtale og imitasjon, er i stand til å gjøre ting som han eller hun ikke kan gjøre på egenhånd (Skaalvik & Skaalvik, 2005: 56).

Sitatet vil i praksis si at det eleven mestrer ved hjelp av en voksen i dag, vil den være i stand til å kunne utføre alene i morgen. Læreren må dermed tilpasse undervisningen slik at den vil befinne seg på den nærmeste utviklingssonen til eleven. Vurderinger som støtter opp om et slikt læringssyn er for eksempel mappevurderinger og gruppearbeid (Greeno mfl., 1996), og det

legges vekt på at autentiske og virkelighetsnære vurderinger gir økt læring. Dette kan eksempelvis være problembasert læring (James, 2006).

*Vurdering for læring*, som jeg vil komme tilbake til i et senere i oppgaven, knyttes særlig til det konstruktivistiske og sosiokulturelle læringssynet. Eksempelvis kreves det at læreren tilpasser opplæringen til hver enkelt elev sine forutsetninger og nivå. En fremovermelding har best effekt dersom læreren er klar over elevens aktuelle sone, slik at man kan tilpasse tilbakemeldingen til elevens nærmeste utviklingszone (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Derfor må læreren alltid vite hva som er elevens aktuelle sone og utviklingszone. Det konstruktivistiske synet anser elevenes aktivitet som svært sentralt, og at man knytter ny kunnskap til eksisterende kunnskapsstrukturer. Elevmedvirkning og elevvurdering kan være løsninger på hvordan man aktiviserer elevene i sin egen læringsprosess. Ifølge opplæringslova har elevene krav på å medvirke, og det kan derfor vise til at samfunnet i dag støtter opp om et slikt læringssyn (Opplæringslova, 2006, § 1-1). Elevdeltakelse og medvirkning er også sentrale prinsipp i *vurdering for læring* (Utdanningsdirektoratet, 2015a), og ifølge et konstruktivistisk læringssyn er det viktig at elevene får mulighet til å bidra og påvirke både i vurderingsarbeidet og i utformingen av læringsmål. Vurdering må diskuteres i klasserommet, og elevene og læreren må jobbe sammen med å oppnå en felles forståelse av hva som forventes i en vurdering (Sandvik mfl., 2012). Dette kan videre skape motivasjon og læring hos eleven.

Det er viktig å understreke at ingen av disse læringsteoriene forklarer hele sannheten for hvordan læring skjer. Barn og unge lærer forskjellig, og det vil derfor ikke være mulig å gi noe fasitsvar på hvordan man lærer best. I det følgende vil jeg gå nærmere inn på vurderingsbegrepet og vurderingens formål.

## 2.2 Vurdering i skolen

Roar Engh (2011) argumenterer for at vurdering er nært tilknyttet undervisning og læring, og at de sammen skal utgjøre en helhetlig prosess. Vurdering i skolen er et mye debattert tema som ofte er omdiskutert i media. Oppmerksomheten rettes blant annet mot karakterer, eksamen og nasjonale prøver (Engh, 2011; Fjørtoft & Sandvik, 2016a).

I denne delen av oppgaven skal jeg forklare vurderingsbegrepet nærmere, samt redegjøre for vurderingens formål. Videre skal begrepene formativ- og summativ vurdering forklares, før jeg

i 2.2.2 vil gå nærmere inn på satsingen *vurdering for læring*. *Vurdering for læring* vil være svært sentral i oppgavens analyse- og diskusjonskapittel, og har derfor fått en stor plass i dette kapitlet. Videre skal jeg kort redegjøre for vurdering- og tolkningsfellesskap, før jeg deretter skal forklare reliabilitet og validitet i et vurderingsperspektiv (2.2.4). I 2.2.5 skal jeg redegjøre for Blooms måltaksonomi og RAV, og vise til hvordan læreplanen er bygd opp av en slik taksonomi.

### 2.2.1 Definisjon og formål

Vurdering er et sentralt tema i oppgaven, og trenger derfor en nærmere definering. Gunn Imsen forstår vurdering på følgende måte; ”vurdering innebærer ... å trekke en normativ dimensjon inn i skolens virksomhet, og å sette ’merkelapp’ på en arbeidsform, en virksomhet eller en prestasjon som forteller om den er god eller dårlig” (2006: 345). Ikke ulikt Imsen sin forståelse av vurdering, har Kari Smith definert vurdering som ”en gruppe prosesser som vi bruker når vi prøver å forstå og trekke slutninger om elevenes læringsprosesser, fremgang og læringsutbytte” (2009: 24). Begge disse forståelsene baserer seg på at man skal måle og evaluere elevenes læring og fremgang.

I dag er det to tydelige hovedformål med vurdering i skolen; Vurderingen skal først og fremst fremme læring hos eleven, i tillegg til at den skal kartlegge elevenes kompetanse. Dette gjenspeiles også fra lovgivers side i forskrift til opplæringslova (2006, § 3-2).

Som nevnt har det i de senere årene vært et økt fokus på at vurdering først og fremst skal stimulere til læring, og at man vurderer *for* økt læringsbytte hos eleven (se også forskriften til opplæringslova, 2006, § 3-2). Det har oppstått et eget vurderingsspråk med en terminologi knyttet opp mot vurdering som skal støtte opp om læring. Det blir stadig lagt mer vekt på verktøy som fremovermelding, undervisvurdering, elevmedvirkning, formativ vurdering og læringssamtaler (Engh, 2011), med det siktemål å fremme læring.

Det råder dermed liten tvil om at vurdering er et viktig tema i dagens skoledebatt, like fullt som at det er et svært komplisert og utfordrende tema. Til tross for at opplæringslova og Utdanningsdirektoratet har formulert forskrift og retningslinjer, er det et stort rom for skjønnsmessige tolkninger for hvordan vurdering skal praktiseres og gjennomføres på lokalt plan.

### **Formativ og summativ vurdering**

Formativ og summativ vurdering er sentrale begrep som det er verdt å forklare når teori om vurdering redegjøres for og diskuteres. Begrepene ble for første gang formulert av Michael Scriven i 1967, og er i dag viktige termer i vurderingssammenheng (Fjørtoft & Sandvik, 2016a). Formativ vurdering kan forstås som ”vurderingsformer som har til hensikt å skape positive forandringer for det videre læringsarbeidet” (Engh, 2011:19). Videre skal formativ vurdering ha konsekvenser for den lærende, som regel i form av at eleven skal anvende tilbakemeldingen på veien mot kompetansemålene. Ordet formativ blir dermed brukt for å gjenkjenne handlinger som kan fremme læringen hos eleven (Thronsen, Hopfenbeck, Lie & Dale, 2009). En underveis- eller formativ vurdering skal være systematisk, grundig og veiledende, slik at eleven får mest mulig ut av tilbakemeldingen. Det kan trekkes paralleller mellom formativ vurdering og Vygotskys teori om den nærmeste utviklingssone, der det fokuseres på at man må støtte elevene der de er, slik at de kan utvikle sin kompetanse i retning kompetansemålene.

Summativ vurdering blir ofte sett på som en motsetning til formativ vurdering. En vurdering kan kalles summativ dersom den blir gjennomført etter endt undervisning i et læringsløp eller for å kartlegge elevens avsluttende kompetanse (Fjørtoft & Sandvik, 2016a). Sluttvurderinger er en type summativ vurdering som har som formål å uttrykke den avsluttende kompetansen til eleven (Sunde & Wille, 2017). Den har derfor ikke som mål at eleven nødvendigvis skal kunne anvende tilbakemeldingen for å fremme læring. Dermed kan man argumentere for at det er formålet med summativ og formativ vurdering som skiller de fra hverandre. Sluttvurderingen, eller standpunktkarakteren, skal gi informasjon om elevens kompetanse ved avslutningen av opplæringa (Forskrift til opplæringslova, 2006, §3-17). Hva gjelder forholdet mellom underveis- og sluttvurdering, står det i forskriften til opplæringslova, (2006, § 3-16) at ”undervegsvurderinga skal fremje læring og gi eleven høve til å forbetre kompetansen sin gjennom opplæringstida i faget. Den kompetansen eleven har vist undervegs i opplæringa er ein del av grunnlaget for vurderinga når standpunktkarakteren i fag skal fastsetjast”. Dette vil si at eleven skal ha mulighet til å kunne forbedre seg underveis i opplæringsløpet, og at det er elevens kompetanse ved avslutningen av opplæringa som skal avgjøre standpunktkarakteren. Samtidig skal undervegsvurderinga også være en del av grunnlaget for sluttvurderingen.

Man kan argumentere for at summativ vurdering er koblet opp mot det behavioristiske læringssynet der vurderingen belønnes eller straffes med karakter, mens formativ vurdering kan



knyttet opp mot det kognitive og konstruktivistiske synet på læring, der elevens læring og læringsprosessen står i fokus (Eggen, 2009).

### 2.2.2 Nærmere om *vurdering for læring*

*Vurdering for læring* oppfordrer til en vurderingskultur der læring står i hovedfokus, og der selve vurderingsprosessen og tilbakemeldingene skal gi økt læring hos elevene. Det skal ikke være vurdering *av* læring (summativ vurdering), men vurdering *for* læring (formativ vurdering). I dette synet menes det at vurderingen skal bidra til ytterligere forståelse og veiledning på veien mot kompetansemålene. På den måten skal vurdering brukes som et verktøy for læring (Smith, 2007). Spørsmålet blir da hvordan man skal legge opp vurderingspraksisen for å støtte mest mulig opp om elevenes læring. Dette skal jeg se nærmere på i det videre.

#### **Bakgrunn for den nasjonale satsingen *vurdering for læring***

Utdanningsdirektoratet har hatt *vurdering for læring* som satsingsområde for kompetanseheving for lærere siden 2010. Satsingen bygger på erfaringene fra et prøveprosjekt kalt "Bedre vurderingspraksis" i 2007. I prosjektet deltok 59 grunnskoler og 18 videregående skoler fra hele landet (Eng, 2011). I dette prosjektet ble Utdanningsdirektoratet bedt om å iverksette en rekke tiltak for å oppnå "et klarere regelverk om vurdering, økt vurderingskompetanse, en mer faglig og rettferdig vurderingspraksis, et bedre system for dokumentasjon av underveis- og sluttvurdering av elevene" (Utdanningsdirektoratet, 2007). Målet var å foreslå nasjonale standarder for måloppnåelse for å kunne gi rettferdig og riktig vurdering. Nasjonalt utformede kjennetegn på måloppnåelse skulle gi relativt presise formuleringer på de ulike nivåene for måloppnåelse. Satsingen skulle dermed gjøre vurderingsfelleskapene i fagene sterkere.

Høsten 2010 var starten på den fire år lange nasjonale satsingen *vurdering for læring*. Prosjektet oppnådde gode resultat, og rapportene og tilbakemeldingene viste blant annet at elevene fikk bedre forståelse for kompetansemålene og læreplanene, skoleeiere og skoler utviklet en felles vurderingskultur, og at elevene fikk bedre forståelse og kjennskap til vurderingskriterier enn tidligere. Elevene svarte at de opplevde økt læring, motivasjon og mestring ved å være aktiv i sin egen læringsprosess. Det ble også vist til at skoler som deltok jobbet mer for å utvikle en god vurderingspraksis enn de skolene som ikke deltok (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Likevel viste rapportene at det fremdeles var store variasjoner i praksis, og at det var store forskjeller mellom skolene, samt innad på de enkelte skolene. Rapportene og tilbakemeldingene viste med

andre ord at prosjektet ga gode resultat, men at det fremdeles gjensto en del for å oppnå en felles vurderingspraksis på alle skolene.

På grunnlag av de foreløpige positive erfaringene med satsingen, ble det i 2013 vedtatt av Kunnskapsdepartementet å videreføre satsingen *vurdering for læring*. Videreføringen skulle bygge på de samme prinsippene, og med særlig fokus på å styrke sammenhengen mellom underveis- og sluttvurdering. Det ble også viet oppmerksomhet mot lokalt arbeid med læringsmiljø og læreplaner (Utdanningsdirektoratet, 2015b).

### **Prinsipper og retningslinjer i *vurdering for læring***

*Vurdering for læring* stiller en rekke krav både til lærer og elev, der man som lærer skal kjenne til og arbeide systematisk med elevenes læringsarbeid. Dette kan sees på som en trestegs-prosess, der det første steget er at elevene skal se og forstå hvor de er i sin læringsprosess. Videre skal de vite hvor de skal og hvordan de kan nå målene (Utdanningsdirektoratet, 2011). I dette ligger det også en demokratisk del, nemlig involvering av elevene i vurderingsarbeidet. Dette innebærer at elevene skal få et bevisst forhold til sin egen læring, samt at de skal vurdere seg selv. Elevinvolvering er viktig for elevenes motivasjon og eierskap til egen læringsprosess (Smith, 2007), og det står nedfelt i forskrift til opplæringslova at eleven skal delta aktivt i vurderingen av sitt eget arbeid, egen kompetanse og sin egen faglige utvikling (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 3-12). Dette begrunnes med at elevs aktive deltakelse i vurderingsarbeidet gir positive resultat for læringsutbyttet (Engh, 2011).

Underveisvurdering, formativ vurdering og *vurdering for læring* brukes ofte som synonyme, og omhandler mye av det samme. Underveisvurdering kan forstås som alle former for vurdering som skjer underveis i et opplæringsløp, både formelle og uformelle vurderingssituasjoner (Engh, 2011; Utdanningsdirektoratet, 2015b). Det overordnede målet er at eleven skal lære av vurderingen, og at vurderingen skal veilede eleven i retning kompetansemålene. På den måten brukes vurdering som et verktøy for læring.

Hva gjelder føringer for *vurdering for læring*, er det formulert fire prinsipper som skal danne en felles forståelse av hva god og læringsfremmende underveisvurdering er:

- Elever og lærlinger lærer best når de:
- Forstår hva de skal lære og hva som er forventet av dem
- Får tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen

- Får råd om hvordan de kan forbedre seg
- Er involvert i eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere eget arbeid og utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2015a).

Disse prinsippene skal anvendes i undervisningen, slik at undervisning og vurdering blir en helhetlig prosess. Dersom ikke eleven forstår hva som forventes av dem, vil læring ikke skje. Arbeid med kompetansemålene skal gjøre det lettere for elevene å skjønne hvilken kompetanse de skal opparbeide seg. I arbeidet med kompetansemålene vil elevene også bli mer deltakende, aktiv og medvirkende. Det er ikke gitt at en elev forstår hva som legges i å reflektere, diskutere, anvende og vurdere. Arbeidet med kompetansemålene og kjennetegn for måloppnåelse er derfor avgjørende. Dag Johannes Sunde og Trude Wille (2017: 34) argumenterer for at det er først når tilbake- og fremovermeldingene gjør en forskjell at det kan regnes som *vurdering for læring*.

Vurderingskriterier er et sentralt virkemiddel i *vurdering for læring*, og kriteriene utgjør målestokken for det elevene vurderes ut fra. Paul Black mfl. (2006) argumenterer for at kriterier bør brukes både når læreren vurderer elever og når elevene skal vurdere sitt eget og andres arbeid. Dette skal gjøre læringsprosessen mer gjennomiktig, slik at eleven opparbeider seg forståelse av målene for arbeidet og undervisningen (Black mfl., 2006). På den måten skal elevene og læreren få et felles metaspråk om vurdering og kriterier.

Hva gjelder tilbakemelding til elevene, er det vanlig på ungdomstrinnet og videregående at det ofte gis tallkarakter på mange vurderingssituasjoner. Lærerne legger mye tid i å formulere gode tilbake- og fremovermeldinger til elevene, ved siden av å gi karakter. Sunde & Wille (2017) argumenterer imidlertid for at karakteren ofte overskygger tilbakemeldingen til elevene, slik at de ikke tar til seg tilbakemeldingen. Dette kan i verste fall føre til at elevene ikke får noe læringsutbytte av vurderingssituasjonen. Dermed må man som lærer finne metoder som gjør at elevene har fokuset rettet mot tilbake- og fremovermeldingen i stedet for tallkarakteren. Dette kan eksempelvis gjennomføres i en fagsamtale. I den sammenheng er det verdt å påpeke at fremovermeldingene får lettere positiv effekt i en fagsamtale når læreren kjenner elevens forutsetninger, slik at læreren kan tilpasse tilbakemeldingene etter elevens utvikling og behov (Engh, 2011). På den måten skal fremovermeldingen tette et gap mellom elevens nåværende og forventede kompetanse.

Det siste prinsippet er elevinvolvering. Dette omhandler at elevene må bli gitt en aktiv rolle i sin egen læringsprosess, ved at de får påvirke metodene og kriteriene i vurderingsarbeidet. Dette skal gjøre at eleven får innsikt og eierskap til sin egen læringsprosess. En slik endring vil ha fokuset rettet mot prosess i stedet for karakter og avsluttende mål (Smith, 2007).

Denne forståelsen av hva god undervisvurdering er vil ha relevans for oppgavens analyse og diskusjon, og *vurdering for læring* oppfordrer til en vurderingskultur der disse prinsippene er en integrert del av undervisning- og vurderingspraksisen.

### 2.2.3 Vurdering- og tolkningsfellesskap i skolen

I henhold til oppgavens problemstillinger er det relevant å kort redegjøre for hva vurdering- og tolkningsfellesskap i skolen er. Bakgrunnen for satsingen *vurdering for læring* var blant annet et ønske om å skape en felles vurderingskultur med mest mulig rettferdig vurderingspraksis i det norske skolesystemet. Det ble blant annet vist til hvordan kjennetegn på måloppnåelse skulle styrke vurdering- og tolkningsfellesskapene i de ulike fagene. Et tolkningsfellesskap kan i denne sammenheng forstås som et sett med felles strategier for å lese og skrive tekster på innad på en skole eller i et fagmiljø (Fjørtoft og Sandvik, 2016b). Enklere forklart betyr det at man har felles føringer for hvordan man skal tolke, vurdere, skrive eller lese en tekst. Dette kan gjelde både innad på en skole, i en fagkrets eller i et helt skolesystem. I et vurdering- og tolkningsfellesskap er målet å blant annet vurdere elevenes kompetanse så rettferdig og likt som mulig, og at vurderingen tar utgangspunkt i den samme forståelsen og standarden.

Kompetansemålene og forskrift til opplæringslova gir retningslinjer for undervis- og sluttvurderingens grunnlag og formål, men disse retningslinjene har også rom for skjønnsmessige tolkninger når det gjelder praktisering. Det blir derfor opp til hver enkelt lærer og skole å diskutere hvordan undervisningen og vurderingen skal gjennomføres for å støtte mest mulig opp om læreplanen og opplæringslova. Fjørtoft & Sandvik (2016b) argumenterer for at et kollektivt vurderingsspråk som bunner i en felles forståelse av hva vurdering og kompetanse er, vil kunne styrke vurderingspraksisen og tolkningsfellesskapene i skolen. Videre argumenterer han for at et tolkningsfellesskap avhenger av deltakerne, og at de drøfter sin forståelse av læreplanen (Fjørtoft & Sandvik, 2016b). Med dette forstår vi at lærerne og skolene bør tolke og diskutere kompetansemålene og retningslinjene i forskriften til opplæringslova sammen i et tolkningsfellesskap, slik at lærerne får en felles oppfattelse av hvordan undervis- og sluttvurdering kan gjennomføres i praksis.

Tine Sophie Prøitz og Jorunn Borgen gjennomførte en undersøkelse på oppdrag av Utdanningsdirektoratet i 2010 som omhandlet hva lærerne bruker som grunnlag når standpunktkarakteren settes og hva de legger vekt på når de fastsetter karakteren (Prøitz & Borgen, 2010). Til tross for at denne undersøkelsen er noen år gammel, er det nok mange av funnene som kan være gjeldende også i dagens skoledebatt. Et av funnene fra undersøkelsen viste at lærerne ønsket et felles vurderingsgrunnlag, og de begrunnet det med at de ofte var usikre på hvordan andre lærere i faget og på andre skoler vurderte elevene. Funnene i rapporten viste at det også var usikkerhet om hvordan man skulle sette standpunktkarakter i tråd med regelverket som skulle uttrykke den brede og avsluttende kompetansen ved slutten av opplæringen (Prøitz & Borgen, 2010). Det ble også påpekt at det var et behov for å skape en felles forståelse for hva vurdering i den kompetansebasert læreplan vil si (Prøitz & Borgen, 2010). Denne undersøkelsen viste dermed at det var et behov for en nærmere definering av de felles føringene og retningslinjene for hvordan man skal vurderer sluttkompetansen til elevene.

Til tross for at *vurdering for læring* har vært i fokus i flere år, tar endringer tid. En ny vurderingskultur kan ta flere år å etablere i et så stort system som det den norske skolen er (Fjørtoft & Sandvik, 2016b). Det kan dermed kreve mye tid og arbeid for å skape en felles forståelse av hva vurdering i den kompetansebaserte læreplanen vil si, og hvordan man kan bruke vurdering som et verktøy til å fremme læring. Ut fra dette punktet ser vi at gode og velfungerende vurdering- og tolkningsfellesskap kan styrke vurderingspraksisen i skolen.

#### 2.2.4 Reliabilitet og gyldighet i et vurderingsperspektiv

Det er to viktige faktorer en lærer må reflektere over i vurderingsarbeidet. Det første er vurderingens pålitelighet, og handler om vurderingens rettferdighet. Det vil si om vurderingen måler det samme når den blir gjentatt med andre respondenter (Fjørtoft & Sandvik, 2016a; Eggen, 2009). Mikkelsen (2015) trekker frem et eksempel der to elevpresentasjoner har blitt vurdert ut fra vurderingskriterier av 75 lærere. Eksempelet viser at det er stor spredning i karaktersetningen, og at lærerne vurderer elevene sin kompetanse ulikt. Vurderingen kan dermed betraktes å være lite reliabel. Videre ble lærerne plassert inn i grupper der de ble bedt om å sette en felles karakter på de to elevpresentasjonene. Resultatet viste at karakterene ble mer samlet, og at forskjellene ble mindre. Vurderingen kan dermed anses å være mer reliabel (Mikkelsen, 2015). Dette kan tyde på at påliteligheten eller reliabiliteten øker når man diskuterer vurdering og kompetanse sammen i et vurderingsfellesskap.

Den andre faktoren er vurderingens gyldighet, og i denne sammenheng forstås gyldighet som at vurderingen måler det den har til hensikt å måle (Eggen, 2009). Dette kan for eksempel bety at vurderingen måler den kompetansen læreplanen faktisk etterspør. Som vi har sett tidligere er kompetansemålene vide og relativt generelle, og de krever at lærerne tolker dem og formulerer læringsmål ut av dem. Videre lager man gjerne oppgavetekster og vurderingskriterier ut fra disse. I den forbindelse er det viktig å reflektere over hvorvidt oppgavene og kriteriene faktisk støtter opp om den etterspurte kompetansen i læreplanen.

### 2.2.5 Taksonomi i læreplanen

I *vurdering for læring* uttrykkes det ikke eksplisitt noe om bruken av ulike taksonomier i formulering av oppgaver eller vurderingskriterier. Throndsen mfl. (2009: 31-32) mener likevel at ”vurdering for læring fordrer et klassifiseringssystem, en taksonomi, som kan si noe om stiger i elevens fremgang”. I lys av oppgavens tema er det dermed interessant å se hvordan lærerne formulerer oppgavetekster som gjenspeiler kompetansemålenes taksonomiske utfordring. En taksonomi vil også kunne indikere hva høy kompetanse i faget er, og dermed vil bruk av taksonomiske modeller i formulering av oppgaver og kriterier kunne bidra til et sterkere vurdering- og tolkningsfellesskap blant lærerne. Først vil jeg vise til Benjamin Blooms måltaksonomi, før jeg deretter vil vise til læreplanens taksonomiske inndelinger.

I 1956 utarbeidet Benjamin Bloom en modell for klassifisering av elevers kognitive områder. Formålet var å klassifisere utfordringer i læreplanen (Mikkelsen, 2010). Kort fortalt klassifiserte han elevenes kognitive nivå inn etter seks trinn. Fra lavt til høyt taksonomisk nivå rangerte han kunnskap som nivå 1, videre redegjørelse, anvendelse, analyse, syntese og til slutt evaluering på nivå 6. Denne modellen forutsetter at eleven mestrer det som er på et lavere nivå. Eksempelvis dersom en elev mestrer analyse, kan han også anvende, redegjøre for og reprodusere kunnskapen (Throndsen mfl., 2009). I så måte blir det å ha grunnleggende kunnskaper sentralt som utgangspunkt for å nå høyere taksonomiske nivå. Her forventes det at eleven lagrer faktakunnskaper og informasjon i sin bevissthet. På det andre nivået, redegjørelse, forventes det at eleven kan beskrive kunnskapen med egne ord, mens på tredje nivå skal eleven kunne bruke kunnskapen, og gjerne når andre type problemstillinger skal løses. På det fjerde nivået, analyse, skal eleven kunne sette sammen ulike deler og se sammenhenger. Syntese er det femte nivået, og det handler om at eleven skal kunne være i stand til å sette sammen ulike

delar til en helhet. Det siste nivået er evaluering, og i denne sammenheng handler det om at eleven skal kunne være i stand til å vurdere fagstoffet (Thronsen mfl., 2009).

I 2001 ble modellen revidert av Krathwohl og Anderson. Fra lavt til høyt taksonomisk nivå ble nivåene endret til henholdsvis hukommelse, forståelse, anvendelse, analyse, evaluering og kreativitet (Thronsen mfl., 2009). Da LK06 ble formulert, brukte mange av læreplangruppene en forenklet taksonomi kalt RAV. Det er en forkortelse som står for reproduksjon, anvendelse og vurdering, der de henholdsvis ofte svarer til et lavt, middels og høyt kompetansenivå (Mikkelsen, 2010). Den er også mye brukt i forbindelse med formulering av kjennetegn på måloppnåelse, og kan være et nyttig verktøy når man skal lage oppgavetekster og vurderingskriterier.

I læreplanen er kompetansemålene bygd opp med en rekke verb som forteller noe om hvilke ferdigheter eleven skal ha, samt hva eleven skal ha kunnskap om. Verbene i kompetansemålene kan man se igjen i Blooms og Krathwohl & Andersons taksonomi. For eksempel kan man se verb som å ”kunne drøfte, diskutere, forklare, gjøre rede for, vurdere og å gi eksempler” i læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2006). Kompetansemål med formuleringer som inneholder disse verbene antyder ulike taksonomiske utfordringer. Reproduksjon og gjengivelse er ofte på et lavt nivå, anvendelse og analyse er på et middels nivå, mens evne til drøfting og vurdering ofte er på høyt taksonomisk nivå.

Det er likevel viktig å understreke at disse nivåene ikke kan tolkes alene som grunnlag for karaktersetning (Mikkelsen, 2010). En redegjørelse er, ifølge RAV, på lavt taksonomisk nivå, men det er imidlertid viktig å påpeke at en redegjørelse av et komplisert fenomen også kan kreve høy kompetanse (Thronsen mfl. 2009). Eksempelvis kan en gjengivelse av et komplekst naturgeografisk tema også kunne gi god karakter og høy måloppnåelse (Mikkelsen, 2015). Det er ikke nødvendigvis slik at vurdering eller anvendelse alltid må være med for å få høy måloppnåelse (Mikkelsen, 2015). Det er derfor viktig å ikke kun se isolert på ferdigheten i kompetansemålet når elevenes kompetanse skal vurderes, man må også se på hva eleven faktisk skal ha kompetanse om.

Tidligere har det vært en utbredt tradisjon med kunnskapsprøver der faktaspørsmål har dominert. Sluttvurderingen ble satt på grunnlag av et gjennomsnitt av prøveresultatene gjennom året (Engh, 2011). Prøver som domineres av faktaspørsmål støtter opp om et behavioristisk

læringssyn, og den norske skolen har forsøkt å dreie bort fra denne formen for vurdering, i retning et konstruktivistisk- og sosiokulturelt læringssyn (Engh, 2011). Vurderingsformene i dag skal prøve å legge til rette for at elevene får vist og utviklet den kompetansen de har, med formål om å øke læringsutbyttet hos elevene.

## 2.3 Vurdering i et geografididaktisk perspektiv

Tidligere i oppgaven presenterte jeg generell teori og tidligere forskning om vurdering. Vurdering i de ulike fagene kan ikke alltid sees som ett. For eksempel skiller vurdering i geografi seg fra vurdering i matematikk, kroppsøving og norsk. I denne delen av kapitlet vil jeg derfor gjøre rede for tidligere forskning om vurdering i geografi. Aller først vil jeg kort presentere fagets egenart og plassering i skolen. Deretter vil jeg gå nærmere inn på oppgavens hovedtema, nemlig vurdering i geografi. Mikkelsen (2010; 2014; 2015) vil være sentral, men det finnes lite norsk litteratur utover hans bidrag. Derfor vil jeg også benytte meg av tidligere forskning og litteratur fra Storbritannia, USA og Nederland.

### 2.3.1 Fagets plassering og egenart

Arild Holt-Jensen (2009) argumenterer for at geografifaget er et stort og komplekst fag som er problematisk å definere. Dette har å gjøre med at faget er delt inn i en samfunnsgeografisk del og en naturgeografisk del. Innad i disse er det flere fagdisipliner, og faget befinner seg i grenseland mellom ulike fagfelt. For eksempel berører geografifaget blant annet økonomi, sosiologi, arkitektur, meteorologi, byplanlegging, botanikk og geologi (Holt-Jensen, 2009). Dermed kan man si at geografifaget overlapper med mange andre fagfelt. På den andre siden kan man argumentere for at geografi er grunnelementet som knytter de ulike fagdisiplinene sammen, og danner sammenhenger og interaksjoner mellom dem. Det romlige perspektivet er viktigst i faget, og dessuten er skjæringspunktet mellom natur og samfunn sentralt. Man forsøker å se sammenhenger mellom natur og samfunn, samt hvordan mennesker påvirker eller blir påvirket av sine omgivelser.

Geografifaget utgjør, sammen med samfunnskunnskap og historie, samfunnsfag på grunnskolen. På videregående er geografi et obligatorisk fag på studieforberedende utdanningsprogram, og det er også muligheter for å velge programfag i samfunnsgeografi, geofag 1, 2 og x. (Mikkelsen, 2007). I henhold til oppgavens tema vil det kun være fellesfaget geografi på studieforberedende utdanningsprogram som vil være relevant. Fellesfaget geografi



på studieforberedende utdanningsprogram favner om en rekke temaer, og formålet med faget er at elevene skal forstå sammenhengen mellom naturen og de menneskeskaptede omgivelsene (Mikkelsen, 2007). Dette gjør faget omfattende og bredt, med mange ulike temaer elevene skal ha kunnskaper og kompetanser om.

Det kan også argumenteres for at geografi har et viktig dannelsesperspektiv. Høsten 2017 ble den generelle delen av læreplanen fra L97 oppdatert og fornyet. Også i den nye utgaven blir det fokusert på at eleven skal ha respekt for naturen, samt ha miljøbevissthet (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Dette kan kobles direkte opp mot geografifaget, og kan dermed bidra til å legitimere fagets plass i skolen.

Med kun to undervisningstimer i uka er geografi det obligatoriske faget med færrest undervisningstimer på studieforberedende utdanningsprogram (Mikkelsen, 2014). Formålet med undervisningen er at elevene skal tilegne seg en del fagspesifikke kunnskaper i både natur- og samfunnsgeografien. De skal også opparbeide seg ferdigheter som å kunne se sammenhenger, analysere, diskutere og problematisere. Fagets læreplan er delt inn i fire hovedområder med til sammen 21 kompetansemål. Sluttvurderingen skal baseres på den samlede kompetansen til eleven ved enden av opplæringsperioden. Det blir dermed en utfordring å ha gode vurderingsformer som skal gjøre det mulig for eleven å vise sin helhetlige kompetanse ved avslutningen av opplæringsløpet. Samtidig skal underveisvurderingen også virke inn på standpunktvurderingen.

Mikkelsen (2014) belyser en sentral utfordring med læreplanen i faget. Kompetansemålene i læreplanen i geografi er relativt vide og generelle, og krever en nærmere tilpasning og avgrensning på lokalt plan. Lærerne formulerer sine egne standarder ut fra kompetansemålene, noe som innebærer en tilpasning av kompetansemål. Videre vil lærernes tilpasninger kunne bidra til at det praktiseres forskjellige standarder fra skole til skole, og fra klasserom til klasserom (Mikkelsen, 2014). Dette kan tyde på et svekket tolkningsfelleskap i faget.

Det er også verdt å legge til at det i høsten 2020 blir en ny læreplan som skal tre i kraft i den norske skolen. Det innebærer en revidering av læreplanen og en fornyelse av fagene. Dette gjelder også for geografifaget. De nye læreplanene skal bygge videre på Kunnskapsløftet, og det vil blant annet bli fokusert på å lage et mer relevant innhold og sammenheng mellom fagene. Progresjon i elevenes læring vil også bli tydeliggjort i læreplanen (Utdanningsdirektoratet,

2017a). Gjennom det siste året har det blitt formulert eksempel på kjerneelementer i faget. Kjerneelementene skal danne rammer for hva som skal inn i de nye læreplanene, og de skal fortelle hva som er det viktigste innholdet i faget. Med innhold menes alt fra kunnskapsområder, begreper, metoder, tenkemåter og uttrykksformer (Utdanningsdirektoratet, 2017b). Disse kjerneelementene skal gjøre at elevene over tid danner seg ferdigheter til å utvikle forståelse av innhold og sammenheng i faget (Utdanningsdirektoratet, 2017b). Kjerneelementene er per i dag ikke ferdigstilt og publisert, men siste utkast har kjerneområdene ”livsgrunnlag og relasjonelt rom”, ”utforskning og geografiske metoder” og ”globalisering og bærekraftig utvikling” (Utdanningsdirektoratet, 2018). Disse hovedområdene uttrykker dermed hva som er det viktigste innholdet i faget, og det skal videre formuleres kompetansemål under disse.

### 2.3.2 Vurdering i geografi

Geografi skal vurderes målrelatert på lik linje med øvrige fag. Kun kroppsøving skal vurderes med hensyn til elevenes individuelle forutsetninger (Engh, 2011). At det vurderes målrelatert vil si at det er formulerte kjennetegn og kriterier for ulik grad av måloppnåelse. Vurderingen er dermed kriteriebasert (Mikkelsen, 2010).

Før LK06 var det en utbredt oppfatning at man kunne periodisere undervisningen og vurderingene, slik at man gikk gjennom et tema som berørte ett eller flere læreplanmål i en periode, for så å avslutte med ei prøve med karakter. Gjennom året opparbeidet man seg en del karakterer på elevenes prestasjon i faget, og samlet de sammen til én karakter som skulle være elevenes sluttvurdering i faget. Slik er det ikke tenkt til å være nå lenger (Mikkelsen, 2014). I forskriften til opplæringslova står det at ”sluttvurderinga skal gi informasjon om kompetansen til eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lærekandidaten ved avslutninga av opplæringa i fag i læreplanverket” (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 3-3). Nå er det derfor elevenes kompetanse ved avslutningen av opplæringsløpet som skal telle, og hvordan den skal kartlegges blir opp til den enkelte lærer. I tillegg til å få standpunkt karakter i faget, kan elevene trekkes opp til muntlig eksamen mot slutten av læringsløpet. Eksamensoppgavene er ikke sentralt gitt, og det er faglærerens jobb å formulere forslag til oppgaver (Utdanningsdirektoratet, 2014).

#### **Vurderingskriterier som et viktig verktøy i vurderingsarbeidet**

I 2.2.2 så vi at det i *vurdering for læring* er det formulert et prinsipp om at eleven skal vite hva som vektlegges i vurderingen og hva som forventes av dem. Dette skal gjøre vurderingen mer forutsigbar for elevene. Dette kan blant annet gjøres ved å formulere kjennetegn for

måloppnåelse og vurderingskriterier. Paul Weeden og John Hopkin (2006) har utarbeidet en viktig artikkel når det gjelder *vurdering for læring* i geografifaget, og de har forsket på hvordan vurdering i faget er lagt opp til å støtte opp om elevenes læring, hvordan lærere formulerer tilbakemelding til elevene, samt om elevene forstår hva og hvordan de skal lære i faget. De mener at formativ vurdering har to klare hensikter. Det er å hjelpe læreren til å identifisere det neste steget i elevens læringsprosess, samt å hjelpe elevene til å heve kompetansen sin (Weeden & Hopkin, 2006). Videre lister de opp flere strategier man kan bruke for at elevene skal forstå hva de skal lære og hva som forventes av dem. De går blant annet ut på at elevene skal ha klare kriterier de måles ut fra, at det arbeides med eksempeltekster, samt at læreren viser og forklarer elevene eksempler som møter vurderingskriteriene. Dette skal hjelpe og støtte elevene underveis i læringsprosessen.

Amerikanske Jody Marcello (2009) argumenterer også for at man bør bruke vurderingskriterier for kjennetegn for måloppnåelse i geografifaget. På den måten skal elevene vite hva som forventes og kreves av deres arbeid. Vurderingskriteriene hun viser til er riktignok amerikanske, men de har formuleringer som ligner mye på vurderingskriteriene Utdanningsdirektoratet foreslår. Hun kaller dem ”Progressing Towards Standard, Meets Standard og Exceeds Standard”. På venstresiden av kolonnen har hun ulike verb som beskriver hvordan elevene skal mestre kompetansemålet. Dette skjemaet ligner mye LK06 sine kompetansemål og Utdanningsdirektoratet sine forslag på kjennetegn for måloppnåelse, og det råder liten tvil om at vurderingskriterier er et viktig verktøy i *assessment for learning*, også i Storbritannia og USA.

Videre viser Marcello (2009) til en vurderingssituasjon hun praktiserer med sine elever. Først starter hun med å forklare vurderingskriteriene nøye til elevene, slik at de vet hva kompetanse i geografi innebærer. Deretter gir hun elevene en prosjektoppgave der de selv skal bestemme tema og problemstilling. For å fullføre denne prosjektoppgaven må elevene ha laget en problemstilling, funnet relevante kilder, organisert og analysert informasjonen, og deretter svart på problemstillingen (Marcello, 2009). Dette gjør at oppgaven dekker flere ulike taksonomiske nivå. For hvert prosjekt som blir gjennomført samme året, vil det føres inn ”scoring guide” eller kjennetegn for måloppnåelse. Dermed vet elevene hva som skal til for at de skal heve sin kompetanse, og utviklingen blir tydelig dokumentert. Gjennom en slik prosess vil elevene også kunne vise sin helhetlige kompetanse.

Når det er sagt, så er det nok mange geografilærere ute i skolen som har praktisert denne formen for vurdering i lang tid, og som også bruker vurderingskriterier aktivt i undervisningen. Marcello (2009) setter på den måten ord på vurderingsformer som allerede eksisterer ute i skolen. Likevel er poengene hennes viktige og relevante, og som også er gjeldende prinsipper for *vurdering for læring*. For eksempel ved at elevene skal forstå hva som er forventet av dem, de skal få tilbakemelding som forteller dem om hvordan de har prestert i arbeidet, de skal få råd om hvordan de kan forbedre seg, og de skal også være med å vurdere seg selv og sitt arbeid.

### **Vurderinger på ulike taksonomiske nivå i faget**

Mikkelsen (2015) hevder at skriftlige prøver er blant de vanligste vurderingsmetodene i geografi. Skriftlige prøver kan like fullt avdekke elevers kompetanse som andre vurderingsformer, men det avhenger av oppgaveformuleringer som åpner opp for kompetanse på ulike taksonomiske nivå. Erik Bijsterbosch, Joop van der Schee og Wilmad Kuiper (2016) gjennomførte en studie om formativ vurdering i geografi på videregående skoler i Nederland. Undersøkelsen viste at over halvparten av vurderingssituasjonene baserte seg på puggekunnskaper av fakta (Bijsterbosch mfl., 2016). Slike faktaprøver avdekker oftest kompetanse på et lavt taksonomisk nivå, og støtter opp om det behavioristiske læringssynet. Bijsterbosch mfl. (2016) stiller kritiske spørsmål til om dette kan regnes som læringsfremmende.

I artikkelen bruker Bijsterbosch mfl. (2016) termer som kan oversettes med meningsfull- og overflatelæring. I likhet med den norske læreplanen er det et mål at elevene skal utvikle ferdigheter og kompetanse i faget. De belyser imidlertid at vurderingssituasjonene hos over halvparten av de utvalgte nederlandske lærerne ikke berører de høyeste taksonomiske nivåene (Bijsterbosch mfl., 2016). Dermed blir det mer fokus på vurdering av overflatelæring enn meningsfull læring. De argumenterer for at skolen generelt ønsker mer meningsfull læring, men kritiserer dem for å ikke lage vurderingsformer som står i stil med det. Videre hevder de at det er en tendens til at den avsluttende eksamenen i geografi på videregående nivå fokuserer mer på å avdekke elevenes grunnleggende geografiske kunnskaper enn på elevenes avsluttende og helhetlige kompetanse. Elevene får dermed ikke vist kompetanse på et høyere taksonomisk nivå. Noen av lærerne i undersøkelsen sa at de gjennomførte denne typen vurdering underveis i skoleåret for at elevene skulle være best mulig forberedt til den avsluttende eksamen (Bijsterbosch mfl., 2016). Dermed blir det en form for "teaching to testing" der hovedformålet

er å gjøre eleven så god som mulig på akkurat den kunnskapen som blir målt ved eksamen. Bijsterbosch mfl. (2016) går så langt som å kalle det ”testing to the test”.

En del av disse erfaringene fra Nederland kan nok være gjeldende for geografifaget i den norske skolen også. Theo Koritzinsky (2012) viser til flere undersøkelser som tyder på at det legges for stor vekt på elevenes evne til å reprodusere faktakunnskaper, og han mener at denne formen for vurdering motstrider læreplanens kompetansesyn. Også Mikkelsen (2015) viser til undersøkelser gjort i samfunnsfag på ungdomstrinnet som viser at over 70% av spørsmålene på prøvene i faget kun krever kompetanse til å reprodusere og gjengi fakta. Selv om undersøkelsen Mikkelsen (2015) viser til er fra ungdomstrinnet, kan det være grunn til å tro at dette også er gjeldende ved videregående skoler.

## 2.4 Oppsummering av teori og tidligere forskning om vurdering

I dette kapitlet har jeg belyst ulike læringsteorier som forsøker å forklare hvordan læring skjer og under hvilke betingelser læring finner sted. Jeg har videre knyttet det konstruktivistiske læringssynet og sosiokulturelle teori opp mot vurdering. Deretter har jeg gjort rede for *vurdering for læring*, og hvordan den nye vurderingskulturen gradvis har fått rotfeste i den norske skolen. Kort fortalt er *vurdering for læring* en nasjonal satsing som oppfordrer til en vurderingskultur der vurderingen skal støtte opp om læring, og der vurdering brukes som et verktøy for å fremme læring (Smith, 2007). Dette som en motsetning til vurdering *av* læring, der man kun måler sluttkompetansen til eleven.

Til tross for den økte satsingen på den nye vurderingskulturen har vi sett at det fremdeles er forskjeller hva gjelder vurdering og karaktersetning av elevers kompetanse omkring på skolene. Dette kan tyde på at det er behov for et sterkere vurdering- og tolkningsfellesskap i skolen.

I den didaktiske litteraturen har vi blant annet sett at skriftlige prøver er en dominerende vurderingsform i faget (Mikkelsen, 2015). Videre har Mikkelsen belyst utfordringer omkring dette, og han viser til undersøkelser som forteller at mange av prøvene i faget ikke tester kompetanse på et høyere taksonomiske nivå enn evne til å gjengi og reprodusere faktakunnskap (Mikkelsen, 2015). Dette er noe som også har blitt belyst av Bijsterbosch mfl. (2016) og Koritzinsky (2012).

Vi har også sett Marcello (2009) og Weeden & Hopkin (2006) som viser til effektive metoder for å vurdere elevenes kompetanse, og hvordan disse kan brukes til å støtte opp om *vurdering for læring*. Her har det blant annet blitt påpekt viktigheten av å jobbe med vurderingskriterier i fellesskap med elevene, samt å legge opp til vurderingssituasjoner der elevene får vist sin helhetlige kompetanse.

## 3 Metode

”En metode er en fremgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme frem til ny kunnskap. Et hvilket som helst middel som tjener dette formålet, hører med i arsenalet av metoder” (Aubert, 1985: 196). Metode som betegnelse refererer dermed til teknikker for datainnsamling og analyse (Winchester & Rofe, 2010), og den gir klare retningslinjer på hvordan man skal gå frem i en datainnsamlingsprosess for å sikre nøyaktighet og troverdige resultat.

I min masteroppgave har jeg samlet inn empirisk data som sammen med teori skal danne grunnlaget for analysen i oppgaven. I denne delen av oppgaven vil de metodiske fremgangsmåtene som er anvendt til å svare på problemstillingene bli redegjort for, samt gangen i forskningsprosessen med fokus på datainnsamling og analyse. Videre vil jeg diskutere undersøkelsens pålitelighet og gyldighet, og kapitlet avsluttes med at det reflekteres over forskningsetiske dilemmaer. Underveis vil jeg rette et kritisk blikk mot den metodiske gangen i forskningsprosessen.

### 3.1 Kvalitativ metode

Aksel Tjora (2012) argumenterer for at ulike problemstillinger peker i retning av forskjellige metodiske tilnærminger. Det er derfor viktig å ta problemstillingen til betraktning når metode for forskningen skal velges. Kort fortalt kan man si at kvantitative undersøkelser gir oversikt og forklaring, mens kvalitative metoder gir innsikt og forståelse (Tjora, 2012). I kvantitative metoder vil man som regel ha et større antall informanter, og dataen vil kunne vise utbredelse og variasjoner (Thagaard, 2009). I kvalitative metoder undersøkes menneskers personlige erfaringer og opplevelser, og samfunnets sosiale strukturer (Winchester & Rofe, 2010). Dette oppnås gjennom nær kontakt med det som studeres. Utbredte metoder i kvalitative undersøkelser er intervju, observasjon og tekstanalyse. Tjora (2012) argumenterer imidlertid for at en kombinasjon av kvalitative og kvantitative metoder vil kunne være hensiktsmessig. Da vil man både få oversikt over et større utvalg informanter, samt god innsikt i enkelte av informantenes personlige erfaringer og opplevelser. I min undersøkelse ville dette kunne for eksempel ha blitt gjort ved å gjennomføre intervju med et utvalg geografilærere som videre grunnlag for en mer omfattende kvantitativ undersøkelse.

Min masteroppgave er kun på 30 studiepoeng, og med det hører det til en del begrensninger hva gjelder rammefaktorer som tid og omfang. Valget falt derfor på kvalitativ metode. Målet har vært å få innsikt i et felt som det tidligere ikke har vært gjort mye fagdidaktisk forskning på. Det ville vært vanskelig å gjennomføre eksempelvis en spørreundersøkelse når det eksisterer lite relevant litteratur på området. Kvalitative metoder egner seg derimot godt når nye fenomen og temaer skal undersøkes. Formålet med oppgaven har vært å gå i dybden på hvordan geografilærere vurderer elevers kompetanse i faget. Kvalitative metoder belyser menneskelige miljø, erfaringer og opplevelser innenfor et område (Winchester & Rofe, 2010), og det er nettopp derfor problemstillingen min peker i retning kvalitativ metode. I intervjusituasjonen har jeg vært i nær kontakt med informantene. Det har gjort at jeg har opparbeidet meg innsikt i temaet fra informantenes ståsted.

### 3.1.1 Intervju som kvalitativ metode

Den muntlige metoden er en av de tre hovedgruppene i kvalitativ metode ved siden av den tekstbaserte og den observerbare (Winchester & Rofe, 2010). Formålet med intervju er å skaffe seg fyldig og detaljert informasjon om enkeltpersoners opplevelser, erfaringer og perspektiver om et tema (Thagaard, 2009). I en intervjusituasjon er man ute etter livsverdenen til forskningssubjektet, og det er i samtale mellom forsker og informant at det produseres kunnskap om tema.

I spekteret av intervju finnes det flere ulike metoder å strukturere et intervju på. På den ene siden har man strukturerte intervju der spørsmålene er standardisert inn i en bestemt rekkefølge. De samme spørsmålene vil bli stilt til alle informantene i samme rekkefølge. Ved å gjennomføre intervju på denne måten vil det være lettere å sammenligne svarene fra de forskjellige intervjuene (Dunn, 2010). På den andre siden av spekteret har man ustrukturerte intervju. Denne formen for intervju har mange likhetstrekk med en samtale. Intervjueren setter tema for samtalen, men informanten vil i større grad kunne forme intervjuet. Den uformelle strukturen på intervjuet vil potensielt kunne få informanten til å snakke mer (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016). Her vil det være vanskeligere å sammenligne svarene fra de forskjellige intervjuene, men på den andre siden vil man kunne få innblikk i nye områder som informanten ikke ville ha nevnt dersom intervjuet hadde vært standardisert inn i bestemte kategorier og rekkefølger. I midten av spekteret er semistrukturerte intervju. Denne formen for intervju kjennetegnes av at intervjueren har en rekke temaer og spørsmål som skal avdekkes, men at den er fleksible hva gjelder rekkefølge og formulering av spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015).



Spørsmålene er ofte åpne slik at informanten har mulighet til å komme med egne synspunkter, erfaringer og opplevelser (Tjora, 2012).

I denne undersøkelsen har formålet vært å samle inn informasjon om hvordan geografilærere vurderer elevers kompetanse i faget. I samarbeid med veileder ble det bestemt at intervju som metode ville være hensiktsmessig til å svare på problemstillingen. Ved å gjennomføre dybdeintervju med én og én lærer, har jeg fått et innblikk i hvordan et utvalg geografilærere praktiserer vurdering i faget. De har delt sine erfaringer og perspektiver angående tema. Hva gjelder intervjuenes struktur, ble det besluttet å gjennomføre semistrukturerte dybdeintervju. Dette ble begrunnet med at strukturerte intervju muligens ikke ville ha belyst alle de ulike perspektivene til informantene godt nok. Det ville også ha vært vanskelig for en student med lite erfaring å organisere et ustrukturert intervju, der informanten i stor grad styrer samtalen. Et ustrukturert eller åpent intervju krever mer forberedelse og forarbeid for å opparbeide seg nok bakgrunnskunnskap til å forstå konteksten og bakgrunnen. Dermed ble semistrukturerte intervju det naturlige valget for undersøkelsen.

Det er imidlertid viktig å påpeke at flere metoder kunne vært relevant for å besvare oppgavens problemstilling. Både observasjon som metode og strukturerte- og åpne intervju kunne vært hensiktsmessig metoder i den forbindelse, men på grunn av oppgavens omfang falt valget på semistrukturerte dybdeintervju.

## 3.2 Datainnsamlingsprosessen

### 3.2.1 Utvelgelse og rekruttering av informanter

Når det gjelder rekruttering av informanter, er det sentralt i kvalitative metoder å skaffe seg relevante informanter som er interessante for formålet med studien. Det viktigste er å tilegne seg fyldige beskrivelser fra informantene, slik at problemstillingen kan belyses fra flere perspektiver (Johannessen mfl., 2016). Det finnes ingen fasitsvar på hvor mange informanter man må ha med i en kvalitativ undersøkelse, men Johannessen mfl. (2016:114) viser til en tommelfingerregel der datagrunnlaget skal være tilstrekkelig til å belyse problemstillingen, og at antallet informanter styres av kvaliteten på intervjuene. En annen retningslinje er at man når et metningspunkt når informasjonen begynner å gjenta seg i intervjuene. Ingen av disse utsagnene gir konkret informasjon om eksakt hvor mange informanter man må ha i en kvalitativ undersøkelse. Dermed blir det en skjønnsmessig vurdering ut fra tema og rammefaktorer. Det

sentrale er at man har et relevant utvalg som formidler erfaringer og opplevelser om temaet (Johannessen mfl., 2016).

I undersøkelsen ble antallet informanter kontinuerlig vurdert underveis i prosessen. I første omgang ble det i samarbeid med veileder foreslått fire til seks informanter for undersøkelsen. Med utgangspunkt i problemstillingen ville det nok vært ideelt med et større utvalg. På den andre siden var det viktig for meg at det var jeg som skulle gjennomføre intervjuene, og med tid som en begrensende ressurs ville det vært vanskelig å gjennomføre med et større utvalg. Høsten 2017 ble intervjuene med fem geografilærere gjennomført, og det ga tilstrekkelig datagrunnlag for oppgaven.

Det finnes ulike teknikker for utvelgelse av informanter. I undersøkelsen ble informantene strategisk valgt ut, med hensyn til deres profesjon. Med strategisk utvalg menes det at forskeren først har bestemt målgruppe for studien, før man deretter velger ut enkeltpersoner fra den aktuelle målgruppen. Dermed er informantene ikke tilfeldig valgt ut (Johannessen mfl., 2016).

Strategisk utvalg i denne oppgaven er geografilærere som underviser i geografi på studieforberedende utdanningsprogram. Informantene ble plukket ut fra fire forskjellige skoler i Sør-Trøndelag og Møre og Romsdal. To av informantene ble tilfeldig plukket ut, én ble anbefalt av veileder og de to siste informantene hadde jeg kjennskap til fra da jeg jobbet på den samme skolen. At jeg kjente til informantene fra før, kan ha påvirket intervjusituasjonen og informasjonen de delte med meg. Likevel valgte jeg å ha de med i undersøkelsen ettersom jeg kjente til deres kunnskap og erfaring på området, og jeg tenkte at de ville kunne komme med verdifulle bidrag til oppgaven.

Informantene i oppgaven har ulik undervisningserfaring i faget. Den ene informanten begynte å undervise i faget høsten 2017, mens den med lengst erfaring har undervist i geografi på varierende institusjoner siden 1994. To av informantene er kvinner, og tre er menn. Aldersmessig er spredningen fra 39 til 60 år. I kvalitativ forskning er målet sjeldent å ha et representativt utvalg, men først og fremst et hensiktsmessig utvalg (Johannessen mfl., 2016). Dermed ble det ikke lagt vekt på at informantene måtte representere ulike aldre, kjønn, og bosted. Likevel vil jeg hevde at informantene i undersøkelsen presenterer en stor variasjon hva gjelder undervisningserfaring, utdanningsbakgrunn og kjønn (se også 4.1).

### 3.2.2 Intervjuguide

I en intervjusituasjon er det lurt å ha en intervjuguide der man har formulerte temaer og spørsmål. Man står fritt til å velge om man vil å ha fulle spørsmål eller om man kun vil ha stikkord (Tjora, 2012). Intervjuguidens oppbygning varierer ut fra intervjuets struktur, altså om det er et ustrukturert, semistrukturert eller strukturert intervju. I undersøkelsen ble det gjennomført semistrukturerte dybdeintervju, og i den forbindelse hadde jeg formulert en intervjuguide med kategorier, tema og spørsmål. Jeg personlig liker å ha ferdigutfylte spørsmål, gjerne med noen stikkord under som jeg kan bruke som eventuelle oppfølgingsspørsmål.

Det ble gjennomført et prøveintervju i forkant av datainnsamlingen. Dette gjorde jeg for å finne ut om spørsmålene var tydelig formulert, om det var flyt i intervjuguiden, og om jeg fikk svar på det problemstillingen etterspurte. I etterkant av prøveintervjuet ble det gjort noen justeringer, og det ble tilført noen nye spørsmål. Jeg sorterte temaene inn i intervjuguiden i ulike deler (se vedlegg 3), inspirert av Tjora (2012: 132) sitt eksempel på utforming av intervjuguide. Dette skulle gjøre strukturen på intervjuet oversiktlig både for meg og informantene. Innledningsvis startet vi med noen generelle spørsmål om informantenes alder, utdanningsbakgrunn og undervisningserfaring. Disse spørsmålene skulle sette samtalen i gang, og krevde liten grad av refleksjon. Tjora kaller spørsmålene i denne innledende fasen i intervjuet for oppvarmingsspørsmål (2012). Deretter gikk vi videre på hoveddelen av intervjuet. Hovedtemaene i intervjuene var vurderingsmetoder, bruk av kompetansemål og vurderingskriterier, og vurderings- og tolkningsfellesskap. Svarene skulle avdekke problemstillingenes tema. Denne type spørsmål kalles refleksjonsspørsmål (Tjora, 2012). Deretter ble det stilt avrundende spørsmål for å avslutte intervjuet (Se vedlegg 3).

### 3.2.3 Gjennomføringen

I løpet av en treukers-periode i desember 2017 ble alle fem intervjuene gjennomført. Intervjuene hadde en varighet på mellom 40 til 60 minutter, og informantene fikk bestemme stedet for intervjuet. Samtlige av geografilærerne ønsket at jeg skulle komme på arbeidsplassene deres. For å sikre datakvaliteten ble intervjuene tatt opp med lydopptaker, og det ble avklart med informantene om at det var greit på forhånd. Det gjorde at jeg som intervjuer kunne fokusere på informantene som snakket, samt formulere gode oppfølgingsspørsmål. Datamaterialet har blitt behandlet konfidensielt, i tråd med NSD sine retningslinjer.

### 3.2.4 Transkribering av datamaterialet

”A transcript is a written reproduction of the formal interview which took place between researcher and informant” (Dunn, 2010). Med dette forstår man transkripsjon som lyd og tale gjort om til tekst. Dette er en prosess som må til for å gjøre datamaterialet klar til analyse (Kvale & Brinkmann, 2015). I en transkripsjon skal ikke bare samtalen være nedskrevet, men også alle lyder som kan gi meningsinnhold. Det kan for eksempel være bemerkninger som nøling, sukking og usikkerhet. Disse bemerkningene kan underbygge meningsinnholdet, og de må dermed bli inkludert i transkripsjonen. Kvale og Brinkmann (2015) hevder videre at prosessen med å gjøre talespråk om til skriftspråk ikke er uproblematisk:

Lydopptak av intervjuet innebærer en første abstraksjon fra de samtalende personers direkte fysiske tilstedeværelse, og det medfører tap av kroppsspråk, for eksempel kroppsholdning og gester. Transkripsjonen av intervjusamtalen til en skriftlig form innebærer enda en abstraksjon, der stemmeleie, intonasjon og åndedrett går tapt. Transkripsjoner er kort sagt svekkede, dekontekstualiserte gjengivelser av direkte intervjusamtaler (Kvale & Brinkmann, 2015: 205).

Det er dermed viktig å være reflektert og bevisst på at man i en transkripsjonsprosess fortolker materialet, og at dette vil kunne prege den videre analysen av materialet. I prosessen med å gjøre om talespråk til skriftspråk blir mye av informantenes kroppsspråk, talemåte og pauser borte. På mange måter starter analyseprosessen allerede her, fordi intervjueren til en viss grad vektlegger hva som blir med og hva som blir utelatt i feltnotater og transkripsjoner (Kvale & Brinkmann, 2015).

I denne undersøkelsen har intervjuene blitt transkribert så ordrett som mulig. Likevel må jeg ta høyde for at de ikke gir en korrekt skriftlig versjon av intervjuene. Jeg har unnlatt å ta med store digresjoner utenfor tema, samt pauser. Enkelte ganger har det vært vanskelig å forstå hva informantene sier, og det er ikke umulig at ord og uttrykk har blitt transkribert feil. Noen ganger har det også vært nødvendig å gjøre enkelte endringer i transkripsjonen fordi informanten har avbrutt seg selv, slik at setningen ikke gir mening ved eventuelle siteringer. Til tross for disse innvendingene valgte jeg å bruke de transkriberte intervjuene som empirisk grunnlag i analysen. Jeg startet transkripsjonsprosessen like i etterkant av intervjuene, og dermed hadde jeg intervjusituasjonen friskt i minne.

### 3.3 Analyse av datamaterialet

I etterkant av transkriberingsprosessen er ofte datamaterialet usystematisk, uorganisert og rotete. Store mengder data gir lite oversikt, og neste steg i forskningsprosessen er å kode materialet (Tjora, 2012). Kodeprosessens mål er blant annet datareduksjon, dataorganisering og dataanalyse (Cope, 2010). Ved å redusere den store mengden data inn etter koder vil den bli mer organisert og oversiktlig, og analyseprosessen starter allerede her. Dette begrunnes med at kodene ofte tar utgangspunkt i problemstillingen eller bakgrunns litteraturen man har tilegnet seg, og at utvelgesprosessen starter her (Cope, 2010). Tjora (2012) argumenterer derimot for at kodingen bør ha tekstnære koder, og at kodene skal være utformet ut fra datamaterialet man har, ikke teori, forskningsspørsmål eller på forhånd planlagte temaer.

I denne undersøkelsen har kodene vært forsøkt formulert så tekstnære som mulig. Dette er åpne og tekstnære koder som med korte ord og uttrykk beskriver hva som har blitt omtalt i avsnittet. Eksempel på kode jeg har brukt i undersøkelsen er ”utfordringer omkring vurdering”. Deretter kategoriserte jeg kodene ved å samle sammen kodene som var relevante for å belyse problemstillingen. I denne fasen ble mange av kodene utelatt, da de med hensyn til problemstillingen ikke kunne betraktes som relevante. Videre har kategoriene dannet utgangspunkt for temaene i analysekapitlet.

### 3.4 Reliabilitet, validitet, kritikk av metode og overførbarhet

#### 3.4.1 Reliabilitet

Reliabilitet, også kalt pålitelighet, er knyttet til hvilken data som er brukt, hvordan den er samlet inn og bearbeidet (Johannessen mfl., 2016). I kvalitative metoder handler dette blant annet om en intern logikk gjennom forskningsprosessen (Tjora, 2012). Dette gjøres ved å gi detaljerte beskrivelser av fremgangsmåtene brukt i metode og analyse. Det innebærer også å kartlegge forskerens posisjon ovenfor tema.

Hva gjelder undersøkelsens reliabilitet, har jeg underveis i metodekapitlet forsøkt å gi detaljerte beskrivelser av gangen i forskningsprosessen. Dette skal gjøre prosessen så gjennomsiiktig som mulig, slik at leseren av oppgaven i prinsippet kan ta på seg de samme ”forskningsbrillene”. I den sammenheng er det viktig å reflektere over min posisjon ovenfor tema, og i det følgende avsnittet vil jeg diskutere dette.

I innledningen gjorde jeg rede for min erfaring og kunnskap om tema. Min utdanning og praksiserfaring som geografilærer kan ha farget mitt utgangspunkt og syn på både datamaterialet og teorien. På den andre siden vil fullstendig nøytralitet i kvalitativ forskning være tilnærmet umulig (Tjora, 2012). I undersøkelsen har jeg opplevd min posisjonering både som en ressurs og en utfordring. Ved å være en ”insider” i forskningen har jeg muligens hatt lettere for å forstå informantenes budskap og stilt relevante spørsmål. På den andre siden kan min kjennskap til tema ha påvirket hva jeg har fokusert på i undersøkelsen, og at resultatet ville ha blitt annerledes uten den bakgrunnskunnskapen. Tjora (2012: 203) mener at forskerens kunnskap om tema kan betraktes som en ressurs, men at det må redegjøres for hvordan kunnskapen brukes i analysen. Dette for å gjøre det tydelig hvilke faktorer som kan ha påvirket hvilken retning studien peker mot.

### 3.4.2 Validitet og kritikk av metode

“Validitet i kvalitative undersøkelser dreier seg om i hvilken grad forskerens fremgangsmåter og funn på en riktig måte reflekterer formålet med studien og representerer virkeligheten” (Johannessen mfl., 2016: 232). Forklart på en annen måte; validitet er sammenheng mellom studiens formål, datamaterialet og de metoder som er brukt for å generere data (Tjora, 2012).

I denne oppgaven har det overordnede målet vært å undersøke hvordan geografilærere vurderer elevers kompetanse i geografi. Det kan stilles spørsmål ved om dybdeintervju er den mest ideelle metoden å bruke for å få svar på hvordan vurdering *praktiseres* i klasserommet. Informasjonen geografilærerne gir om temaet i intervjuet er ikke nødvendigvis en gjenspeiling av hvordan de gjør det i virkeligheten. Dette er en svakhet ved anvendt metode til problemstillingen. På den andre siden kan man argumentere for at det ville vært vanskelig å få et helhetlig og oversiktlig nok bilde på hvordan lærerne vurderer elevers kompetanse i faget ved å kun bruke observasjon. Det ville vært svært tidkrevende å observere alle informantene i enhver vurderingssituasjon. Derfor satte tidsressursen en begrensning for valg av metode. I etterkant av intervjuene spurte jeg noen av informantene om å få tilsendt oppgavetekster på ulike vurderingssituasjoner de har hatt i faget. Dette for å bekrefte informantenes utsagn, samt studere likheter og ulikheter mellom hvordan informantene formulerer oppgavetekster. Dette kan også bidra til å øke oppgavens gyldighet.

I etterkant har jeg reflektert rundt datainnsamlingsprosessen. Jeg kunne nok med fordel ha lest meg mer opp om tema før jeg gjennomførte dybdeintervjuene. På den måten kunne jeg ha stilt

mer relevante oppfølgingsspørsmål, samt vinklet intervjuguiden enda mer opp mot oppgavens tema. På den andre siden kan man argumentere for at jeg som forsker har gått inn i forskningsprosessen med et relativt åpent sinn, uten at jeg har blitt for mye farget av litteraturen om temaet. Problemstillingen i oppgaven har endret ordlyd og noe meningsinnhold underveis i prosessen, og dette henger nok sammen med at jeg har blitt bedre kjent med både datamaterialet og litteratur om temaet underveis i prosessen.

### 3.4.3 Overførbarhet

I denne undersøkelsen har jeg gjennomført fem dybdeintervju med geografilærere for å besvare problemstillingen. Å gjøre en statistisk generalisering er ikke mulig på bakgrunn av dette datagrunnlaget (Tjora, 2012), og det er heller ikke målet med den kvalitative undersøkelsen. Målet med oppgaven har vært å se på hvordan et utvalg geografilærere vurderer elevers kompetanse i faget, og undersøke om vurderingspraksisen er koblet til vurderingskulturen som satsingen *vurdering for læring* oppfordrer til. Selv om jeg ikke har grunnlag nok til å statistisk generalisere funnene mine, kan det likevel være en mulighet for at deler av undersøkelsen min kan være relevant i lignende situasjoner. For eksempel kan funnene tenkes å være overførbare til flere geografilærere omkring i landet, eller for lærere som underviser i andre fag som også har lite undervisningstid.

## 3.5 Etiske refleksjoner

Jacobsen (2005:45) argumenterer for tre grunnleggende krav hva gjelder etiske prinsipper i kvalitative undersøkelser. De er rett på privatliv, informert samtykke og krav om å bli gjengitt korrekt. Jeg tolker rett på privatliv i min undersøkelse dit hen at informantene skal anonymiseres i datamaterialet og avhandlingen, samt at de ikke skal ta skade av forskningen. Til tross for at oppgaven ikke berører direkte følsomme tema, har det vært viktig for meg å understreke at alle sitatene brukt i denne oppgaven er anonymisert og skal ikke kunne spores tilbake til informantene.

Informert samtykke innebærer at informantene skal vite hva det vil si å delta i studien, samt hva forskningens overordnede mål er (Dowling, 2010). Det understrekes også at det skal være frivillig å delta i studien (Jacobsen, 2005), og at informantene vet at de til enhver tid har mulighet til å trekke seg fra studien. I forkant av intervjuene ble geografilærerne informert om

studiens formål, hvordan deres bidrag ville brukes, samt at de hadde mulighet til å trekke seg underveis eller etter intervjuet.

Det ble også søkt om godkjenning fra NSD (se vedlegg 1). Til tross for at forskningen ikke berører følsomme tema, var det nødvendig å søke om godkjenning fra NSD for å ta opp intervjuene med lydopptaker. Dette gjorde jeg for å kunne ivareta informasjonen til informantene så godt som mulig. I tillegg har jeg ønsket å sitere dem direkte, og for å unngå å sitere informantene feil er det en nødvendighet med lydopptak. Informantene måtte skrive under på et samtykkeskjema der de måtte lese gjennom hva det innebar å delta i forskningen (se vedlegg 2).



## 4 Presentasjon og analyse av datamaterialet

I dette kapitlet vil datamaterialet presenteres og analyseres. Problemstillingene vil jeg analysere med utgangspunkt i oppgavens datamateriale og teoretiske rammeverk. Herunder vil dybdeintervjuene og lærernes oppgavetekster være sentral for analyse og diskusjon. Kapitlet er organisert inn i tre delkapitler som til sammen skal svare på problemstillingene. I 4.1 vil jeg kort presentere informantene, der deres fagbakgrunn og undervisningserfaring vil ha hovedfokus. I 4.2 vil lærernes beskrivelse av egen vurderingspraksis bli redegjort for, og videre analysert med utgangspunkt i det teoretiske rammeverket. Først vil deres bruk av kompetansemål og vurderingskriterier bli presentert, før jeg videre viser til de ulike vurderingsmetodene de anvender i undervisningen. Jeg vil også belyse hva informantene legger til grunn for i sluttvurderingen. I 4.3 vil jeg analysere et utvalg av lærernes oppgavetekster brukt i vurderinger, og videre knytte dem opp mot taksonomi. Dette gjør jeg for å se nærmere på hvordan geografilærerne vurderer elevenes kompetanse, og hvorvidt de anvendte vurderingsmetodene åpner opp for kompetanse på ulike nivå. Det er mye usikkerhet rundt hva vurdering i den kompetansebaserte læreplanen vil si (2.2.3), og det er dermed relevant for oppgavens problemstilling å se nærmere på hvordan geografilærerne forstår og praktiserer det.

### 4.1 Presentasjon av geografilærerne

I det følgende vil jeg kort presentere informantene, med hovedfokus på deres undervisningserfaring og utdanning. Jeg intervjuet fem geografilærere som hadde ulik undervisningserfaring og utdanning, og de vil herved bli kalt L1, L2, L3, L4 og L5. Dette gjør jeg for å bevare informantenes anonymitet.

L1 er en mannlig lærer i 40-årene som jobber på en videregående skole på et lite tettsted. Han har undervist i kroppsøving og idrettsfag siden 2009, og begynte først å undervise i geografi høsten 2017. Parallelt tar han geografi som videreutdanning for å få formell undervisningskompetanse i faget. Hva gjelder øvrig utdanning, har han en mastergrad i idrett og friluftsliv, i tillegg til PPU. L1 har én klasse i geografi.

L2 er den eldste læreren jeg intervjuet, og den med lengst undervisningserfaring. Han har undervist på videregående i over 30 år. Han studerte geografi i 2012, og har undervist i faget siden 2013. I tillegg til geografi har han også undervisningskompetanse i sosialkunnskap,

samfunnsfag, tysk og engelsk. Det er kun to geografiklasser på den aktuelle skolen, og han underviser i begge.

L3 er en kvinnelig informant i 50-årene. Hun har en mastergrad i kulturlandskap og landbrukspolitikk fra tidlig 90-tallet, og tok PPU i 2004. Hun har undervist i geografi i 12 år, og har også undervisningskompetanse i norsk, sosiologi, og samfunnsfag. Dette skoleåret har hun tre klasser i geografi.

L4 er den yngste informanten jeg intervjuet, og han er en mannlig lærer i 30-årene. Han har en mastergrad i geografi fra 2012, og tok senere PPU i 2014. Han har undervist i geografi siden 2013, og har også undervisningskompetanse i geofag 1 og 2, fysikk, matematikk, naturfag og samfunnsfag. I år underviser han i én geografiklasse og to grupper geofag.

L5 er en kvinnelig lærer i 50-årene, som har en mastergrad i geografi fra 90-tallet. Senere tok hun PPU, og har jobbet på ulike utdanningsinstitusjoner siden. Nå underviser hun i én geografi- og én samfunnsgeografiklasse, og hun har også undervisningskompetanse i geofag og historie.

Det er stor variasjon blant informantene hva gjelder fagkrets og utdanning. L1 og L2 har henholdsvis 30 og 60 studiepoeng i geografi, mens L4 og L5 har en mastergrad i geografi. L5 har en mastergrad i samfunnsgeografi, mens L4 har en mastergrad i naturgeografi. L3 har hovedfag i kulturlandskap og landbrukspolitikk, noe som gjør henne kvalifisert til å undervise i geografi. Dette viser et stort spenn i informantenes fordypningsområder, og dette kan igjen ha påvirket hva og hvordan de vektlegger vurdering og kompetanse i faget.

Hva gjelder fagmiljøet på skolene til informantene, er det store variasjoner. L1 og L2 kommer fra mindre kommuner, og jobber alene som geografilærere på de aktuelle skolene. Begge uttrykker et savn etter et fagmiljø å diskutere undervisning og vurdering med. L3, L4 og L5 jobber på skoler i større byer, der de gjerne er 3-4 kolleger som underviser i geografi på studieforberedende utdanningsprogram. L3 og L4 underviser på samme skole, og tilhører det samme fagmiljøet. Likevel påpeker de at det ikke settes av tid til å samarbeide og diskutere undervisning og vurdering. L5 er leder i faggruppen for samfunnsfagseksjonen på hennes skole, og det er dermed hun som har ansvar for at formell kommunikasjon og samarbeid skal skje mellom kollegene og avdelingene. Hun mener at de har et godt og velfungerende samarbeid der

de med jevne mellomrom diskuterer og reflekterer over skolens undervisning- og vurderingspraksis i faget.

## 4.2 Lærernes beskrivelse av egen vurderingspraksis

Oppgavens problemstillinger spør hvordan lærerne vurderer elevens kompetanse i geografi, og om vurderingspraksisen er koblet opp mot vurderingskulturen som *vurdering for læring* oppfordrer til. I dette delkapitlet vil jeg forsøke å svare på det ved å gå nærmere inn på geografilærernes beskrivelse av egen vurderingspraksis. Kapitlet vil starte med å vise til informantenes bruk av læreplan, kompetansemål og vurderingskriterier i undervisning- og vurderingsarbeidet. Her vil informantenes beskrivelse av hvordan de gir elevene tilbakemeldinger og fremovermeldinger også bli redegjort for. Dette vil parallelt diskuteres i lys av prinsippene for god og læringsfremmende undervisningsvurdering i fra satsingen *vurdering for læring* (se også 2.2.2), nemlig at elevene lærer best når de 1) forstår hva de skal lære og hva som er forventet av dem, 2) får tilbakemelding om arbeidet og prestasjonen, 3) får råd om hvordan de kan forbedre seg, 4) er involvert i eget læringsarbeid (Utdanningsdirektoratet, 2015a). I 4.2.2 vil jeg gjøre rede for informantenes beskrivelse av brukte metoder i vurderingsarbeidet. Til slutt vil jeg gi en beskrivelse av hva geografilærerne bruker som grunnlag for å sette standpunkt karakter på elevenes sluttkompetanse i faget.

### 4.2.1 Bruk av kompetansemål og vurderingskriterier i vurderingsarbeidet

#### **Læreplan og kompetansemål**

I 2.2 viste jeg til at det er læreplanen og dens underordnede kompetansemål som danner rammer for hva eleven skal kunne etter endt opplæringsløp. Læreplanen er derfor det styrende dokumentet som legger føringer for undervisningen, og dermed også vurderingen. Samtidig har vi sett at arbeidet med fagets mange kompetansemål begrenses av den knappe undervisningstiden.

Et av prinsippene for god undervisningsvurdering i *vurdering for læring* er at elevene skal forstå hva de skal lære og hva som er forventet av dem (se også 2.2.2). Dette kan løses på mange måter, og de fleste av informantene trekker linjer til vurderingskriterier og kompetansemål på spørsmål om hvordan elevene vet hva som forventes av dem i faget. Samtlige av informantene sier at kompetansemålene i læreplanen legger føringer for undervisningen, og at de danner utgangspunktet for vurderingen i faget. Dette forteller de til elevene ved å for eksempel vise til

hvilke kompetansemål som er aktuelle for kapitlene, og forteller at vurderingen vil ta utgangspunkt i dem. På den måten deler de kompetansemålene inn etter ulike kapitler i læreverket, og elevene har blitt fortalt hvilke kompetansemål undervisningen er forankret i.

Det er ingen av informantene som sier at de bruker læreplanen eller kompetansemålene i etterkant av vurderingen når de vurderer og retter elevenes besvarelser. Likevel argumenterer noen av informantene for at kompetansemålene blir brukt indirekte i forkant av vurderingen, og også i formulering av eventuelle vurderingskriterier.

I lærerintervjuene ble geografilærerne videre spurt om de syntes at kompetansemålene gir tydelig nok informasjon for å vurdere elevenes kompetanse. Her hadde informantene ulike synspunkt, der noen mener at de får nok informasjon om hva elevene skal kunne, mens enkelte av informantene mener at kompetansemålene gjerne kunne vært enda mer konkret;

L3: Det hadde ikke gjort meg noe dersom det sto mer konkret. Når du skal kjenne til landformer så lurer jeg på hvorfor de ikke ramser opp hvilke landformer man faktisk skal kjenne til. Og så kunne det vært rom for noen lokale formasjoner som man synes det er ekstra spennende å gå inn på. Hvorfor skal det være gåtefullt hvilke landformer man skal gå gjennom? Jeg tror det hadde lettet både for elevene og for oss lærere dersom dette sto mer konkret. Det er jo egentlig håndfast, så hvorfor kan de ikke skrive det? Det blir litt det samme som i norsken, der det ikke finnes en eneste norsklærer som mener at vi kan gå gjennom videregående uten å ha snakket om Ibsen. Så hvorfor kan han ikke bare stå i læreplanen?

Videre uttrykker en annen lærer andre utfordringer med kompetansemålene i læreplanen i geografi:

L2: Læreplanen er altfor ambisiøs og gaper over for altfor mye synes jeg. Hadde den bare vært litt mindre omfattende så hadde jeg likt den bedre.

Som vi ser av sitatene ønsker informantene en konkretisert og mindre omfattende læreplan, slik at de vet eksakt hva elevene skal ha kompetanse i, og at kompetansemålene har et omfang som man får gjennomgått i sin helhet. På grunn av tidsaspektet i faget og kompetansemålenes omfang må lærerne gjøre skjønnsmessige avgrensninger av læreplanen ved at de går i dybden på enkelte områder, og i overflaten på andre områder. Dette kan igjen skape forskjeller i vurderingspraksisen mellom den enkelte skole og lærer, ved at lærerne gjør ulike tilpasninger og fortolkninger av læreplanen (Mikkelsen, 2014).

### **Hvordan vet elevene hva som forventes av dem i faget?**

Et av prinsippene for god undervisningsvurdering, som er et fokuspunkt i *vurdering for læring*, handler om at elevene lærer best når de vet hva de skal lære og hva som er forventet av dem. Tidligere viste jeg til Marcello (2009) og Weeden & Hopkin (2006) som argumenterte for at elevene bør være kjent med vurderingskriterier i geografi, så vel som i andre fag. Også Black mfl. (2006) argumenterte for at vurderingskriterier og kjennetegn på måloppnåelse bør være en integrert del av undervisningen og vurderingen. På den måten skal elevene vite hva som vektlegges i vurderingssituasjonen, og kriteriene skal hjelpe elevene på veien mot kompetansemålene. Dessuten gjør vurderingskriterier læringsprosessen mer gjennomiktig.

I lærerintervjuene ble informantene stilt spørsmålene: ”Hvordan vet elevene hva som forventes av dem?” og ”Lager du vurderingskriterier til elevene på hva som kjennetegner ulike måloppnåelse, og hvordan lager du eventuelt disse?” I det følgende vises det til et utvalg sitater, som belyser lærernes svar:

L2: Jeg deler ofte ut vurderingskriterier sammen med oppgavene. Og så blir det gjentatt foran for eksempel en presentasjon eller et prosjekt. (...). Mange deler bare ut en kopi av læreplanen, men jeg tror man må gjøre målene enklere. Jeg lager mine egne vurderingskriterier som er en veldig forenkling av læreplanen. Jeg tror man må bruke enkle ord for at elevene skal forstå hva som er målsetninga her.

L4: Jeg bruker vurderingskriterier, og jeg har forskjellige maler. Når de har fremføringer og fagtekster får de alltid vurderingskriterier på forhånd. Sånn som nå så jobber de med en plakat (informant viser til skjema med vurderingskriterier). Disse vurderingskriteriene formulerte jeg med innspill fra elevene. Her har du forankringen i læreplanen (peker på kompetansemål). Og kriteriene er i forhold til innhold, formidling og estetikk. Jeg har gått gjennom kriteriene med elevene, og de skal nå vite hva som er en god plakat. To av punktene innenfor hvert tema er formulert sammen med elevene.

L5: Jeg bruker mye vurderingskriterier hvis de for eksempel har presentasjoner og fagtekster. Da får de vurderingskriteriene på forhånd. Når det gjelder mer sånne klassiske prøver der de har åpne spørsmål på It's learning, har jeg løsningsforslag.

Som vi ser ut fra det siterte, trekker de tre lærerne linjer mot vurderingskriterier når de får spørsmål om hvordan elevene vet hva som forventes av dem i faget. L4 formulerer vurderingskriteriene i samspill med elevene, noe som gjør elevene mer aktive i vurderingsarbeidet. Elever involvering er en sentral del av *vurdering for læring* (Utdanningsdirektoratet, 2015c), og L4 følger dermed prinsippene for god undervisningsvurdering når han formulerer vurderingskriterier i samspill og kommunikasjon med elevene.

Ikke alle informantene følte seg like trygg på faget til å formulere vurderingskriterier og kjennetegn på måloppnåelse, og L1 fortalte:

L1: Først og fremst vet elevene hva som forventes av dem gjennom den muntlige fagsamtalen jeg har hatt med dem. Jeg har ikke satt opp noen sånne veldig firkantede vurderingskriterier. Det har jeg ikke gjort. Jeg er såpass fersk i faget at jeg ikke har kommet dit enda. Jeg må føle meg litt frem først, og så kommer det nok etter hvert. Noen elever spør om det selv, mens for andre er det ikke så viktig.

L1 er den læreren med minst erfaring, og det kan virke som at han ikke føler seg erfaren nok til å formulere klare vurderingskriterier. Elevene vet dermed først og fremst hva som forventes av dem ved å enten studere læreplanen eller gjennom fagsamtalen.

L3 bruker ikke vurderingskriterier, og på spørsmål om hvordan elevene vet hva som forventes av dem svarer hun: ”Jeg tror ikke de vet det sånn ordentlig nei, det tror jeg ikke. Når vi har hatt en prøve går vi gjennom løsningsforslag etterpå. Så da ser de hva de kunne hatt med” (L3).

Sitatene over viser at lærerne formidler til elevene hva som faglig forventes av dem i faget gjennom hovedsakelig vurderingskriterier, løsningsforslag og fagsamtaler. Det hjelper elevene i å orientere seg hvor de er i læringsløpet, og hvor de skal. Tre av informantene gir vurderingskriterier i forkant av vurderingssituasjonene, mens L3 gir oftest elevene løsningsforslag i etterkant av vurderingene.

Det kan diskuteres hva som gir mest læringsutbytte for eleven av å vise til kriterier på forhånd eller å gi ut løsningsforslag etter vurderingen. Med en viss varsomhet vil jeg argumentere med rot i Sunde og Wille (2017) at dersom et eventuelt løsningsforslag gis samtidig som tallkarakter, vil tallkarakteren overskygge løsningsforslaget og tilbakemeldingen. Derfor er det best at eleven får vite hva han skal kunne i forkant av vurderingen. Dette kan vi også se ut fra forskrift til opplæringslova (2006, § 3-1), der det står at elevene skal vite hva som er målene for opplæringen, samt at de skal vite hva de blir vurdert etter. Dette skal gjøre vurderingen mer forutsigbar for elevene (Utdanningsdirektoratet, 2016b). Det vil derfor være mest hensiktsmessig at elevene vet hva som skal vurderes, og hva læreren legger vekt på i vurderingen, i forkant av vurderingssituasjonen. Dermed vil utdelte vurderingskriterier, som man gjerne har formulert med innspill fra elevene, kunne gjøre læringsprosessen mer gjennomiktig samt at elevene blir involvert i eget vurderingsarbeid.

I tillegg kan man bruke løsningsforslag til å gi tilbakemelding, og for å illustrere hvor eleven er nå og hvor han skal hen. Da bør løsningsforslaget gis ut og bearbeides før de får utdelt karakter på arbeidet (Sunde & Wille, 2017). L4 viser til et eksempel der han gir tilbake en prøve som han mener gir et godt læringsutbytte hos elevene. Her får de også i vurdert sin egen læring:

L4: Når det kommer til prøver så har jeg de to siste årene levert tilbake prøver uten at det står noe på dem. De får tilbake prøven eksakt sånn som de leverte den til meg. Men jeg har gått gjennom dem for meg selv, og skrevet lange kommentarer på hver enkelt besvarelse og gått gjennom oppgave for oppgave og gitt dem karakter. Og så bruker jeg en dobbeltime på å gå gjennom et løsningsforslag grundig, oppgave for oppgave. Kanskje scannet inn 5-6 anonyme eksempler. Så sier jeg at ”dette er et godt svar, hva ville jeg ha hatt med for et perfekt svar. Denne oppgaven teller så og så mye, og her kunne dere få seks poeng, hva tror du du selv har fått på denne oppgaven. Sett poeng på deg selv”. Sånn gjør vi med alle oppgavene, og så skal de summere opp sin totale poengsum selv. Og så går alle elevene ut på gangen, og jeg tar inn én og én for en liten fagsamtale på et par minutter der jeg spør hvordan de har vurdert seg selv, og hvilken karakter de har satt på seg selv. Så sier jeg eventuelt at ”det passer ganske bra, for jeg har gitt deg den og den karakteren.”

Grunnsynet i *vurdering for læring* er klart preget av det sosiokulturelle- og konstruktivistisk læringssynet, blant annet ved å være sterkt elevorientert der elevene er aktive i sin egen læringsprosess for eksempel ved å vurdere eget arbeid (se også 2.1). En slik gjennomgang av prøven og løsningsforslaget som L4 viser til vil kunne gi god undervisningsvurdering ved at elevene må skaffe seg oversikt over eget arbeid og læringsutbytte. I tillegg får eleven og læreren mulighet til å diskutere arbeidet sammen, og hva som må jobbes med fremover. En grundig gjennomgang som dette vil kunne styrke læringsutbyttet hos elevene, samt skaffe dem innsikt både i tema og om sin egen læring. Vurderingen blir brukt som et verktøy for læring.

Det som ikke blir nevnt i sitatet over, er tidsaspektet ved denne vurderingsformen. I et totimersfag som geografi bør man alltid avveie hvilke undervisning- og vurderingsmetoder som er mest hensiktsmessig for læringsutbyttet. Om man skal bruke to undervisningstimer på en kapitellprøve, for så å deretter bruke to nye dobbeltimer på gjennomgang av løsningsforslag og fagsamtale, har man brukt over fem prosent av fagets totale undervisningstid bare på den ene prøven. Dersom man gjennomfører flere prøver i løpet av et skoleår, blir prosenten høyere. Et fasitsvar på hva som er riktig å gjøre, finnes ikke. Det blir lærerens faglige skjønn som må avveie hva som gir mest læring.

Ut fra dette har vi sett at lærerne formidler til elevene hva de skal lære og hva som forventes av dem på ulike måter, blant annet gjennom vurderingskriterier, fagsamtaler og løsningsforslag. Som vi har sett, blir det i lærerintervjuet pekt på at undervisningstiden er en begrensende

rammefaktor i faget. Det gjør det vanskelig å anvende alle prinsippene for god undervisvurdering fra *vurdering for læring* ved enhver vurderingssituasjon. I det følgende vil jeg gå nærmere inn på hvordan geografilærerne gir tilbakemeldinger til elevene.

### **Hvordan lærerne gir tilbakemelding til elevene**

To av prinsippene for god undervisvurdering i *vurdering for læring* går ut på at elevene lærer best når de får tilbakemelding som forteller dem om kvaliteten på arbeidet, og når de får råd om hvordan de kan forbedre seg (se 2.2.2) (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Dette kan gjennomføres på flere måter, og det finnes få konkrete retningslinjer på hvordan dette skal gjøres i praksis. Det gjenspeilte seg også i oppgavens datamateriale ved at informantene løste dette på forskjellige måter.

På spørsmål om hvordan de gjennomfører undervisvurdering er det flere av informantene som viser til fagsamtale og generell kommunikasjon med elevene. Ifølge Utdanningsdirektoratet (2015a) er undervisvurdering alle former for vurdering frem mot slutten av opplæringsløpet. Undervisvurdering inkluderer dermed både de ulike vurderingsformene som fremmer læring, og de faglige tilbakemeldingene som gis fra lærer til elev. På spørsmål om hvordan de gjennomfører undervisvurdering, trekker flere av informantene frem fagsamtalen. Videre vil jeg gjengi fem sitater som til sammen belyser informantenes svar godt:

L1: Jeg er veldig opptatt av at det ikke er karakteren som skal stå i fokus, men læringen.(...) Det er nok den muntlige eller skriftlige tilbakemeldingen som er den viktigste for økt læringsutbytte. Å gi en innlevering uten tilbakemelding, er bortkastet tid. Og jeg prøver i måten jeg formulerer meg å fremheve hva eleven kan gjøre bedre, uansett hvilket nivå eleven er på (...). Ved fagsamtalen prøver jeg å legge like mye opp til dialog. Elevene skal få sette ord på hva de kan og hva de ikke kan, og hvor mye de jobber. Det viktigste er at eleven prøver å sette ord på sin egen læring.

L2: Vi skal ha fagsamtale to ganger i året. Så der er det på en måte både undervisvurdering, tilbakemelding på status i dag og fremovermelding. På fagsamtalen vektlegger jeg å si hvor de står hen i dag og å snakke om ambisjoner. Mange har ambisjoner om en karakter høyere, og da forteller jeg at ved å gjøre det og det så er det mulig for eleven å nå opp.

L3: Jeg har en del uformelle vurderinger der jeg sier sånn ”dette er en middels prestasjon, dersom du gjorde sånn og sånn ville det blitt bedre.” (...) Ellers blir det veldig usystematisk der jeg roser eleven dersom den har vært flink, eller at jeg tar elever som er stille til side og spør dem om det er noe jeg kan gjøre for å få eleven litt mer opp og frem. Jeg har også et håp om å rekke å ha fagsamtaler med elevene, men det må gå fort om man skal rekke å snakke med 30 elever på en time. Man har jo så dårlig tid i faget.

L4: Jeg prøver å ha, ja jeg, det vanligste når det kommer til fremføringer er at jeg gir tilbakemelding der og da (...). Ellers så prøver jeg å gi dem konkrete tilbakemeldinger på hva de skal gjøre for å bli



bedre. Jeg prøver å gi dem skriftlige tilbakemeldinger før de får karakteren, sånn at de må lese gjennom den før de får karakteren.

L5: Jeg bør bli bedre til å gi tilbakemelding til elevene på hvordan de kan bli bedre. Det er jo en konsekvens av at man har det travelt, rett og slett. Det er vanskelig og tidkrevende å gi individuelle tilbakemeldinger. Jeg tar inn elevene til underveisvurdering av og til, men da har jeg bare tid til at de kort kan fortelle noe om hva de synes om egen læring og innsats, og så sier jeg hvilken karakter de får, og hva som må til for at de skal gjøre det bedre.

Det er flere momenter ved disse sitatene som er verdt å diskutere. Først og fremst viser sitatene at samtlige av informantene gir tilbake- og fremovermelding til elevene, men på ulike måter. De fleste informantene nevner at de forsøker å gi så konkrete tilbakemeldinger som mulig, slik at elevene lettere skal forstå hvordan de kan forbedre kompetansen sin. Dette gjennomføres på ulike måter. Noen av lærerne tar elevene ut til en fagsamtale der det legges opp til dialog mellom lærer og elev. Eleven skal på den måten få mulighet til å kommentere sin egen læring. I tillegg får elevene kommet med innspill, samt reflektert over eget arbeid og utvikling. Lærerne anvender på denne måten prinsippene i *vurdering for læring* i sin vurderingspraksis.

Det kommer også frem at noen av lærerne gir mer sporadiske tilbakemeldinger, for eksempel etter muntlig deltakelse i timen eller rett etter presentasjon. Dette begrunnes med at tidsressursen i faget ikke alltid gir nok rom for å kunne gi god og grundig tilbakemelding. Dermed ser vi at tidsaspektet i faget begrenser mulighetene for å anvende en slik vurderingskultur fullt ut.

#### 4.2.2 Beskrivelse av anvendte vurderingsformer i faget

I problemstillingene spørres det hvordan geografilærere vurderer elevens kompetanse i faget, og om vurderingspraksisen er koblet til vurderingskulturen som *vurdering for læring* oppfordrer til. Til nå har vi sett at lærerne i undersøkelsen bruker kompetansemålene og læreplanen aktivt i undervisningen og i forkant av vurderingene. Vi har også sett at lærerne stort sett forsøker å gi elevene læringsfremmende tilbake- og fremovermeldinger, samt fortelle elevene hva som forventes av dem i faget ved hjelp av fagsamtalen, vurderingskriterier og løsningsforslag. På den måten etterstreber de i ulik grad vurderingskulturen som den nasjonale satsingen *vurdering for læring* oppfordrer til.

I denne delen vil jeg belyse et utvalg av vurderingsformene lærerne bruker i vurderingsarbeidet i faget. I dybdeintervjuene kommer det frem at de bruker et vidt spekter av metoder, alt fra kreative og nytenkende vurderingsformer til mer tradisjonelle skriftlige prøver. Samtlige av

informantene trekker frem tid som en knapp ressurs, og at vurderingspraksisen bærer preg av nettopp dette.

### **Skriftlige prøver**

I punkt 2.3.2 viste jeg til Mikkelsen (2015) som argumenterer for at skriftlige kunnskapsprøver er blant de mest utbredte vurderingsformene i geografifaget. Jeg viste også til Bijsterbosch mfl. (2016) og Koritzinsky (2014) som argumenterer for at kunnskapsprøvene i geografi og samfunnsfag ofte ikke legger opp til at elevene får vist kompetanse på et høyere taksonomisk nivå annet enn evne til å gjengi og redegjøre faktakunnskap. I 2.2.5 redegjorde jeg for Blooms måltaksonomi og videreføringen RAV, og vi så at læreplanene i LK06 tar utgangspunkt i en taksonomi, der de ulike ferdighetene i kompetansemålene krever ulik taksonomisk utfordring. I det følgende skal vi se nærmere på geografilærernes bruk av skriftlige prøver.

De fleste geografilærerne benytter seg av ulike former for skriftlige prøver. Det kan være alt fra åpne refleksjonsspørsmål til småoppgaver der de skal forklare ulike fagbegrep. Det blir påpekt blant enkelte av informantene at skriftlige prøver er enkle og effektive å gjennomføre i henhold til klassestørrelse og tid (L1, L2, L3, L4). På grunn av den knappe undervisningstiden i faget ”brukes skriftlige prøver mer enn de burde” (L2). Både L2 og L3 gjennomfører vanligvis minst fire skriftlige prøver i løpet av et skoleår, og de mener at de får et relativt godt bilde av elevenes kompetanse på denne måten. L3 tilføyer imidlertid at det kan være vanskelig å formulere oppgavetekster i naturgeografien som legger opp til at elevene får vist kompetanse på høyere taksonomiske nivå som tester ferdigheter til anvendelse, diskusjon og vurdering. L4 bruker skriftlige prøver kombinert med andre vurderingsformer, og han mener at han på denne måten får god innsikt i elevenes kompetanse.

På spørsmål om hvilke vurderingsformer de bruker, svarer L5:

L5: Jeg bruker litt forskjellig. Det jeg ikke bruker, og som det er lenge siden jeg har brukt, er vanlige skrive for-hånd-prøver. Jeg bruker stort sett It’s learning i de skriftlige vurderingene, enten med sånn Multiple Choice eller rene åpne spørsmål, eller en kombinasjon. Mest en kombinasjon av de to.

Videre utdyper hun at dette er effektive vurderingsformer som åpner opp for at elevene skal kunne få vist forståelse og refleksjon, spesielt på de store åpne spørsmålene. L1 bruker varierte former for prøver, og bruker i likhet med L5 ofte Multiple choice i kombinasjon med

refleksjonsspørsmål på prøvene. I 4.3.2 skal jeg se nærmere på en av informantenes skriftlige prøver.

### **Multiple choice**

Flere av informantene bruker Multiple choice-prøver som en metode i vurderingsarbeidet. Dette er prøver som for eksempel kan formuleres med spørsmål med flere ulike svaralternativer eller bilder som man skal sette i bestemte rekkefølger. Informantene sier at det tar tid å utforme gode oppgaver på Multiple choice-tester, men at de er effektive å rette.

Denne formen for vurdering vil kreve en del faktakunnskaper av elevene, og det kan være en utfordring å formulere oppgavetekster som gjør at elevene får vist kompetanse på et høyere taksonomisk nivå. Greeno mfl. (1996) argumenterer for at vurderinger som legger opp til at man ser faktakunnskapen enkeltvis fremfor helhetsforståelse og sammenheng, støtter opp om et behavioristisk læringssyn. *Vurdering for læring* knyttes særlig opp mot det konstruktivistiske og sosiokulturelle læringssynet, der det legges vekt på at eleven skal kunne anvende og drøfte kunnskapen, samt kunne se helheter og sammenheng. Elevene skal også aktiviseres i sin egen læringsprosess ved å vurdere seg selv (se 2.1). Ifølge den kompetansebaserte læreplanen bør man etterstrebe vurderingssituasjoner som åpner opp for kompetanse på høyere nivå, ikke bare kunnskapsprøver. Vi skal se nærmere på hva geografilærerne tenker om det i forbindelse med Multiple choice-prøver i det følgende.

To av informantene mener de kan lage gode oppgaver som gjør at elevene får vist kompetanse på høyere taksonomiske nivå, som for eksempel evne til å se sammenheng, reflektere, anvende og analysere. L5 gjør dette blant annet ved at elevene skal sette sammen ulike prosesser etter ei tidslinje. Ifølge henne må elevene forstå helheten for å kunne løse oppgaven riktig. I tillegg avslutter hun prøven med et par åpne refleksjonsspørsmål:

L5: I geografi har vi for eksempel brukt at elevene skal sette ulike hendelser i rekkefølge. Et eksempel er hvordan et kvikkleireskred utløses. Først må elevene forstå at det har vært ei istid som gjorde at landet ble presset ned, og så at isen smeltet og at landet steg. Deretter trengte havet seg inn, og så ble det havbunn der det ble avsatt leire. Og etter det steg landet igjen, og så får du en påkjenning i form av et sprengningsarbeid, så får du et kvikkleireskred. For å løse denne må du jo skjønne litt, og ikke bare pugge. Så jeg har tro på at det går an å få til en del refleksjon med Multiple choice også.

En annen lærer har et lignende syn:

L3: Vi har prøvd å sette sammen ulike prosesser der de må vise forståelse og refleksjon for å kunne sette dem i riktig rekkefølge. For eksempel med landblokker, kaledonske fjellkjede og så videre. Mange av elevene får til starten og slutten av prosessen, men roter mye inni der. Og da er det egentlig ganske mye de ikke har forstått. For eksempel dersom elevene tror at Atlanterhavet åpnet seg før den Kaledonske fjellkjeden, eller at istiden var før den Kaledonske fjellkjeden. Da er alt rot, ikke sant. Så da tenker jeg at de faktisk har godt av å pugge litt.

Begge lærerne mener at det krever en viss grad av forståelse og refleksjon for at de skal kunne sette sammen de ulike delene i prosessen, men L3 tilføyer at elevene bør ha grunnleggende kunnskaper før de får vist høy kompetanse på denne formen for vurdering.

L4 bruker også Multiple Choice-tester, men han mener denne formen for tester kartlegger kompetanse på et lavere nivå:

L4: Jeg bruker Multiple Choice-prøver mer til sånn rekkefølge-oppgaver eller finn begreper og bilder som de skal pare. Men da tester man kunnskap på et lavt taksonomisk nivå. Da tenker jeg at da får jeg kartlagt kompetanse på lavt nivå på denne prøven, og så kan jeg teste kompetanse på høyere nivå på andre vurderinger.

Utsagnene over viser at lærerne har noe forskjellig oppfattelse av hvilken kompetanse de får avdekket ved denne formen for vurdering. Mens L5 og L3 mener de får avdekket kompetanse som evner til forståelse og refleksjon, påpeker L4 at Multiple choice-oppgaver måler kompetanse på et lavere nivå. Dette kan muligens henge samme med at geografilærerne tester forskjellige deler av tema. Det kan også være at informantenes ulike utdanningsbakgrunner påvirker deres syn på hva som er god kompetanse i tema. Eksemplene de tre lærerne trekker frem hører til naturgeografien. Mens L3 og L5 har faglig fordypning i samfunnsgeografi, har L4 en mastergrad i naturgeografi. Lærernes forskjellige fagbakgrunner vil muligens kunne føre til ulike oppfatninger av hva som er høy kompetanse om de forskjellige temaene i geografifaget, ettersom geografilærerne representerer ulike fagdisipliner med egne tilnæringsmåter. Dette kan igjen tyde på et behov for et sterkere vurdering- og tolkningsfellesskap i faget, for eksempel ved å formulere felles kjennetegn på måloppnåelse.

### **Muntlige prøver og presentasjoner**

Som tidligere nevnt er den avsluttende eksamen i geografi muntlig, og flere av informantene anser geografi som et muntlig fag. De fleste geografilærerne sier at de bruker muntlige vurderingsmetoder minst én gang i løpet av skoleåret. De har ulike måter å praktisere vurderingene på, og de ramser opp vurderingsformer som presentasjoner, debatter, deltakelse i timen og muntlige prøver.

Flere av lærerne mener at det er vanskelig å få kartlagt kompetansen til eleven ved muntlige presentasjoner. De stiller spørsmål ved vurderingens pålitelighet, fordi elevene ofte er bunden til manus eller at man som lærer ikke vet hvem som har skrevet manuset. De mener derfor at denne formen for vurdering ikke danner et nøyaktig bilde av elevenes kompetanse. To av informantene har derimot gjennomført muntlige prøver der de tar ut én og én eller en liten gruppe elever for samtale og prøve. L5 praktiserer muntlige prøver på denne måten, men trekker frem at en slik form for vurdering er tidkrevende og at det er vanskelig å gi gode og konstruktive tilbakemeldinger. Likevel mener hun at vurderingsmetoden kan gi et godt innblikk i elevens kompetanse, og at vurderingen støtter opp om elevens læring. For å ikke bruke for mye tid av undervisningen på den muntlige prøven, tar hun ut tre og tre elever som hun samtaler med i 10-15 minutter. Deretter setter hun karakter på hver enkelt elev, før hun tar inn ei ny gruppe.

L5: Det er utrolig krevende å sitte der å vurdere dem, og jeg verken klarer eller rekker å skrive ned noen annen tilbakemelding enn karakter. Så det er en ulempe. Jeg får ikke gitt dem noen begrunnelse for karakteren. Jeg setter en karakter, men det er lite begrunnelse. Så det å gi dem en begrunnelse må man bruke andre typer vurderinger til, tror jeg. Men fordelene med det er at eleven avslører hvis de kan lite, og at de får vist frem dersom de kan mye. Jeg tror det er et bra supplement til skriftlige vurderinger, fordi mange elever er sterkere muntlig enn skriftlig.

Til tross for at en slik vurderingspraksis ikke nødvendigvis vil støtte opp om prinsippene i *vurdering for læring* (Utdanningsdirektoratet, 2015a) når det gjelder tilbakemelding og fremovermelding, vil vurderingsformen kunne åpne opp for at elevene kan utfolde seg muntlig, bygge hverandre opp og elevinvolvering. Som L5 også understreker, fungerer denne vurderingsformen som et godt supplement for skriftlige vurderinger, der læreren får mer tid til å formulere gode tilbake- og fremovermeldinger. Også L2 gjennomfører lignende muntlige prøver der elevene tas ut gruppevis.

Det er flere vurderingsformer informantene trekker frem som hadde vært relevant å belyse, men med hensyn til oppgavens omfang vil ikke de bli gjort videre rede for. I det følgende skal jeg vise til hvordan lærerne setter standpunkt karakter, samt diskutere dette opp mot forskrift til opplæringslova.

#### 4.2.3 Beskrivelse av grunnlag for sluttvurdering i faget

I forskrift til opplæringslova står det at standpunkt karakteren skal gi informasjon om den avsluttende kompetansen til eleven (forskrift til opplæringslova, 2006, §3-17), samtidig som

underveisvurderingen også skal være en del av grunnlaget for standpunktvurderingen (forskrift til opplæringslova, 2006, §3-16).

På spørsmål om hva lærerne legger til grunn for standpunkt karakter, viste det seg at lærerne praktiserer dette på noe ulike måter:

L1: Om man skal følge opplæringslova skal man vurdere eleven sin samlede kompetanse ved avslutningen av opplæringa. Så det må man prøve å få til på best mulig måte. Men man kan jo ikke bare vektlegge det som er på slutten. Og det er vanskelig å på slutten repetere alt og legge vurderingssituasjoner kun på slutten når det er så mange kompetansemål og lite undervisningstid. Men samtidig så er det en del som handler om kompetanse til å anvende kunnskap, og i hvilken grad elevene er god til det. Det er kanskje ikke så avhengig av det konkrete temaet. Om det er globalisering eller om det er ytre krefter. Det er veldig forskjellig tema, men det å anvende kunnskap er ikke så forskjellig. Så jeg legger mest trykk på slutten av skoleåret, sånn at jeg kan se elevens utvikling. Så da trenger man ikke nødvendigvis å trekke frem så mye fra tidlig på høsten. Man kan ikke forvente at eleven kan det så bra så tidlig. Så det blir en sånn helhetsvurdering, ja det blir lærerens faglige skjønn.

Sitatet viser at informanten har reflektert rundt forskriften til opplæringslovas retningslinjer om sluttvurdering, og han viser til kompleksiteten ved å måle elevenes kompetanse ved enden av opplæringsløpet i et fag med lite undervisningstid og mange kompetansemål. Han argumenterer for at ferdigheter som å kunne anvende kunnskap er evner som eleven kan tilegne seg og forbedre underveis i opplæringsløpet, uavhengig av tema. Dermed kan han se en utvikling av kompetansen gjennom opplæringsløpet.

Informanten (L1) nevnte tidligere i intervjuet at han nesten ikke gir elevene karakterer i første termin, selv om han gjennomfører vurderinger. Dette forklarer han med at det er viktig at læring står elevenes i fokus, og ikke karakterer.

L1: Jeg tenker læringen bør stå i fokus først og fremst, og så kan de får karakter på læringen etter hvert. Det er viktig å ha dokumentert og nedskrevet en del av de skriftlige tilbakemeldingene og elevenes læring underveis i hele skoleåret. Det er viktig å gi dem på en ryddig og god måte, sånn at man kan vise til at eleven har blitt evaluert underveis og har fått gode og detaljerte tilbakemeldinger på hva den skal gjøre for å forbedre seg. Og det tenker jeg at jeg fint kan gjøre uten at det er så veldig spesialiserte karakterer med pluss og minus.

L1 mener at elevene må få muligheten til å utvikle seg geografiske arbeidsmåter og verktøy før de skal få karakter på læringen sin. Videre understreker han viktigheten av å dokumentere elevenes kompetanse og måloppnåelse underveis i opplæringsløpet til tross for at han nesten ikke gir de karakterer i første termin. Denne formen for underveis- og sluttvurdering kan synes

å følge prinsippene i  *vurdering for læring*, der eleven skal ha god innsikt i egen læringsprosess, samt vite hvordan de kan forbedre seg. Fokuset flyttes fra karakter mot prosess, og læringen er godt dokumentert. L5 gjør det på en annen måte;

L5: Jeg har tre formelle vurderinger i semesteret i geografi (...) Og så bruker jeg andre vurderinger i tillegg. Jeg bruker å si til elevene mine at det er tre ting som påvirker standpunktkarakteren; det er jo de her formelle vurderingssituasjonene – muntlige og skriftlige prøver, muntlig aktivitet og deltakelse i timen og så er det innsats med lekser (L5).

Informanten viser til at hun bruker tre formelle vurderinger i semesteret, i tillegg til å vurdere muntlig aktivitet i timen og innleveringer av lekser. Under intervjuet viste hun hvordan hun praktiserer dette. Etter hver time noterer hun seg hvem som har vært aktiv og hvem som har vært passiv i timen. Hun noterer seg også hvem som har gjort en innsats med leksene, og etter noen måneder kan hun se tendenser hos de ulike elevene. Når hun skal sette standpunktkarakter vil resultatene på de formelle vurderingene sees i sammenheng med den muntlige aktiviteten i timen og leksearbeidet. Et slikt system tar tid å innarbeide seg, men L5 argumenterer for at det fungerer godt og at det er effektivt. Samtlige av vurderingene er godt dokumentert, og elevenes læring blir kontinuerlig evaluert. Det kan imidlertid stilles spørsmål ved hvordan man skal anvende ”innsats med leksene” i en slik vurderingssammenheng. Innsats henger mer sammen med personlige egenskaper enn kompetanse i faget. En slik form for vurdering vil kanskje kunne rettferdiggjøre arbeidsinnsats, og man vil kunne danne seg et bredt helhetsinntrykk av eleven. På den andre siden kan man argumentere for at en slik vurdering ikke vil kunne regnes som gyldig, da den tar mer utgangspunkt i elevens personlighet enn direkte i kompetansemålene og læreplanen.

L2 legger i likhet med L1 mest vekt på vårsemesteret;

L2: I totimersfaget geografi har vi to prøver per termin, totalt fire prøver i året. I tillegg har vi et prosjekt og en muntlig tentamen i mai. Da får jeg i løpet av skoleåret totalt seks karakterer. Prosjektkarakter, muntligtentamenskarakter og karakterer fra fire skriftlige prøver. Så da blir det mer skriftlige vurderinger enn muntlige. Det har med antall elever og tid å gjøre. Med 27 elever og to timer i uka er det lettere å få til den skriftlige biten. I grove trekk sier jeg at 1/3 av karakteren kommer fra første termin, mens 2/3 kommer fra vårterminen. Så jeg har mer vekt på den muntlige biten på våren, og mer skriftlige på høsten. Den muntlige tentamenen og prosjektet tar vi på våren. De aller fleste elevene gjør det bedre på muntlige- enn skriftlige vurderinger. Det gjelder ikke spesielt for geografi, men også i alle andre fag. Så det å legge muntlige vurderinger på våren er ofte med på å heve elevenes karakterer.

Elevenes prestasjoner på våren vektlegges mest, og her gjennomfører han også muntlige vurderinger av elevene. Man kan argumentere for at denne praktiseringen av sluttvurdering

følger forskriften til opplæringslova til en viss grad, ved at elevens kompetanse mot slutten av opplæringsløpet vektlegges mest, samtidig som underveisvurderingen fra første semesteret også virker inn på sluttvurderingen. På den måten kan eleven forbedre sine ferdigheter underveis i løpet.

#### 4.2.4 Oppsummerende refleksjoner omkring lærernes vurderingspraksis

I det følgende vil jeg oppsummere mine foreløpige funn som svarer på problemstillingene innledningsvis.

Geografilærerne bruker forskjellige metoder til å vurdere elevenes kompetanse i faget. Ut fra datamaterialet i oppgaven kommer det frem at skriftlige prøver fremdeles står sterkt i faget, slik Mikkelsen (2015) hevder. Flere av informantene bruker også Multiple choice-prøver, og lærerne har noe ulik oppfattelse av hvordan man får kartlagt elevenes kompetanse ved å anvende denne metoden i vurderingsarbeidet. L4 mener at Multiple Choice-prøver oftest kun måler kompetanse på et lavt nivå, mens L3 og L5 hevder de kan formulere oppgaver som krever høyere kompetanse. Dette kan muligens forklares av deres ulike fagbakgrunner, og at dette gir dem ulike forståelser av hva dyktighet og høy kompetanse i faget er.

Vi har også sett at de fleste informantene bruker læreplanen og kompetansemålene som utgangspunktet i undervisning- og vurderingsarbeidet. I den forbindelse har enkelte av informantene trukket frem at kompetansemålene gjerne kunne vært mer konkretisert og avgrenset, slik at det blir lettere både for eleven og læreren å forstå hva som vektlegges i faget. Det blir også nevnt at kompetansemålene ”gaper over altfor mye”, og at læreplanen burde gjøres mindre omfattende.

Ut fra det ovennevnte har vi sett at lærernes vurderingspraksis i ulik grad og på ulike måter er koblet til vurderingskulturen som *vurdering for læring* oppfordrer til, og det blir argumentert for at den knappe undervisningstiden og kompetansemålenes omfang begrenser mulighetene for å anvende en slik vurderingskultur fullt ut i faget.

### 4.3 Vurderingenes taksonomi

Blooms måltaksonomi og videreføringen RAV er blitt mye brukt av læreplangruppene i forbindelse med formulering av kompetansemål (Mikkelsen, 2010). Verbene i



kompetansemålene minner om trinnene i Blooms måltaksonomi, vel og merke med litt andre ord. Vi har også sett at Bijsterbosch (2016) og Koritzinsky (2014) argumenterer for at et flertall av vurderingene i geografi og samfunnsfag kun etterspør kompetanse på et lavt nivå (se også 2.3.2).

I etterkant av datainnsamlingen fikk jeg tilsendt oppgavetekster fra geografilærerne. Disse er relevante å studere nærmere, da det i både *vurdering for læring* og i den kompetansebaserte læreplanen legges vekt på at elevene skal kunne vise ferdigheter og kompetanse på ulike nivå. Bakgrunnen for satsingen *vurdering for læring* var blant annet at man skulle danne nasjonale modeller for kjennetegn på måloppnåelse i ulike fag, og taksonomi er et eksempel på en form for inndeling av ulike kompetansenivå. Dermed vil det ha relevans for oppgavens problemstilling å undersøke hvorvidt vurderingssituasjonene til geografilærerne åpner opp for oppgaver med ulike taksonomisk utfordringer og nivå.

I denne delen av oppgaven vil jeg gå nærmere inn på dette ved å studere hvordan informantene formulerer oppgavetekster, og om oppgavetekstene bekrefter Bijsterbosch (2016) sin påstand om at de fleste vurderingene i faget kun etterspør kompetanse på et lavt nivå. Jeg vil starte delkapitlet med å diskutere et eksempel fra en av informantenes opplevelse med oppgaveformulering. Eksemplet illustrerer noe av problematikken med oppgaveformulering og taksonomisk nivå. I 4.3.2 vil jeg vise til et utvalg oppgavetekster som jeg vil analysere opp mot taksonomi og læreplanen.

#### 4.3.1 "Jeg har jo hatt prøver der nesten alle elevene endte opp med 4+ liksom.

L4: Jeg har jo hatt prøver der nesten alle elevene har endt opp med 4+ liksom. Det var liksom ingen lette oppgaver og ingen vanskelige oppgaver, og alle fikk til ganske mye på alt. Følte nesten at det var litt bortkastet tid, for alle oppgavene var helt like. Det var særlig etter det jeg begynte å tenke ut hva oppgaven til oppgaven er. Hva oppgaven skal gjøre, hva den måler og hvor mye den skal vektlegges.

Sitatet innledningsvis er interessant å studere nærmere. Geografilæreren forteller om en vurderingssituasjon der han har gitt de fleste elevene 4+ på en prøve. Dette begrunner han med at oppgavene på prøven differensierte lite. Ingen av oppgavene krevde kompetanse på et lavt eller høyt nivå. Oppgavene var formulerte slik at elevene skulle få vist kompetanse til anvendelse og forståelse, men ikke vurdering og drøfting. Ifølge læreren kunne han ikke

rettferdiggjøre å gi en elev karakteren 5 eller 6, fordi oppgavene ikke ga elevene mulighet til å vise kompetanse på et høyere nivå.

På spørsmål om hva god vurderingspraksis i faget er, hadde han flere innvendinger som er interessante å trekke frem. Informanten forteller om hans bruk av kompetansemål i vurderingsarbeidet. I den forbindelse trekker han frem taksonomi, og hvordan de ulike verbene i kompetansemålene bør sees i lys av ulike taksonomiske utfordringer:

L4: Verbene i læreplanen har ulike taksonomiske verdier. De er ikke tilfeldig og de speiler ulike taksonomiske nivåer. La oss si at man har om et tema som støtter opp om det og det kompetansemålet som sier at man skal kunne gjøre rede for, ha oversikt over og komme med eksempler på. Da kan man egentlig ikke rettferdiggjøre - selv om du har en perfekt prøve til tema der eleven har svart rett på alt - så trenger ikke det å bety at det er en sekser, fordi kompetansemålet etterspør kompetanse på et lavt nivå. Så kan man heller bruke andre prøver til å kartlegge høy måloppnåelse. Nå bruker vi heller alle prøver og vurderingsformer til å kartlegge hele det taksonomiske spekteret hver eneste gang.

Geografilæreren foreslår å endre dette synet ved at man tilpasser vurderingen ut fra den taksonomiske verdien til kompetansemålene. I praksis vil dette kunne bety at eleven ved enkelte vurderinger maksimalt vil kunne vise høy måloppnåelse i et kompetansemål som krever lav kompetanse. Ved andre vurderinger kan man legge opp til at elevene testes i oppgaver som krever høyere kompetanse. I det følgende vil jeg vise til to kompetansemål som kan illustrere dette.

1) ”Gje oversikt over geografiske hovudtrekk, som elvar, innsjøar, fjell, byar og land nasjonalt og globalt” og 2) ”Drøfte årsakene til naturkatastrofar i verda og kva for verknader dei har på samfunn som blir ramma” (Utdanningsdirektoratet, 2006). Det første kompetansemålet krever faktakunnskaper der elevene skal gi en oversikt over geografiske hovedtrekk omkring i verden. For at elevene skal mestre dette kompetansemålet må de kunne gi eksempler på en rekke elver, innsjøer, land og byer. Dette kompetansemålet krever grunnleggende faktakunnskaper, men liten grad av ferdigheter til å reflektere, anvende og analysere. Sett i lys av RAV og taksonomi krever dette kompetansemålet ferdigheter til gjengivelse og redegjørelse, som svarer til kompetanse på et lavt nivå (Thronsen mfl., 2009). Kompetansemålet legger i større grad opp til oppramsing av land, byer og elver omkring i verden, enn diskusjoner og analyse av geografiske hovedtrekk.

I det siste kompetansemålet skal eleven først kunne drøfte årsakene til naturkatastrofer i verden, og videre hvilke virkninger de har på samfunnene som blir rammet. Dette kompetansemålet er stort og gaper over en rekke ferdigheter og kunnskaper, og trenger nok derfor en videre avgrensning i undervisningssammenheng. Først og fremst må eleven forstå hva en naturkatastrofe er. Deretter må de sette seg inn i områder hvor naturkatastrofer ofte skjer, og videre må de knytte den kunnskapen de har om indre- og ytre prosesser opp mot de aktuelle områdene. Videre må eleven vise ferdigheter til å kunne drøfte hvilke virkninger dette kan ha for lokalsamfunnene. I dette kompetansemålet dekkes nesten hele den taksonomiske skalaen, blant annet kompetanse til redegjørelse, anvendelse, analyse og vurdering. En vurderingssituasjon som tar utgangspunkt i dette kompetansemålet vil i større grad kunne avdekke kompetanse på ulike nivå enn det første.

Det er viktig å legge merke til at abstraksjonen og kompleksiteten til de to kompetansemålene ikke krever den samme kompetansen. På mange måter støtter det første kompetansemålet opp om en vurderingskultur der faktakunnskaper belønnes, og der de som er flinke til å pugge vil score høyest. Det sistnevnte kompetansemålet vil kreve ferdigheter på et høyere taksonomisk nivå, og det krever mer kompetanse og ferdigheter av eleven å mestre dette kompetansemålet. Elevene må forstå sammenhenger og se helheten.

På den andre siden argumenterer Mikkelsen (2010) og Throndsen mfl. (2009) for at en redegjørelse av et komplisert fenomen også kan kreve høy taksonomisk utfordring, samtidig som en drøfting av et enklere fenomen kan kreve lav kompetanse (Se også 2.2.5). Derfor bør man ikke se verbet i kompetansemålet isolert når man skal vurdere elevens kompetanse. Man må alltid se ferdigheten i sammenheng med selve innholdet i kompetansemålene.

Et annet viktig moment å legge merke til er at det første kompetansemålet sjeldent vurderes alene i en egen vurderingssituasjon. Oftest vil man se kompetansemålene i sammenheng med hverandre, og knytte dem sammen i en vurdering. Man kan for eksempel se de to nevnte kompetansemålene i lys av hverandre, og vurdere de i samme prøve. Eksempelvis kan eleven ramse opp ulike steder hvor naturkatastrofer ofte skjer, årsaker til dem, samt drøfte hvilke følger det kan ha for lokalsamfunnene. På den måten knyttes kompetansemålene sammen, og eleven må i større grad se den store helheten. Denne diskusjonen er verdt å ta med seg videre til neste delkapittel der jeg vil gå nærmere inn på geografilærernes oppgavetekster.

### 4.3.2 Oppgavetekstenes taksonomi

I etterkant av intervjuene fikk jeg tilsendt oppgavetekster fra informantene. I denne delen av oppgaven vil de studeres nærmere, og jeg vil trekke frem to eksempler på oppgavetekster som lærerne har brukt for å vurdere elevers kompetanse i geografi.

#### **Skriftlig prøve i naturgeografi**

Den første vurderingen som vil trekkes frem her er en skriftlig kapittelprøve om bergarter og landformer. Den tar utgangspunkt i kompetansemålene ”gjere greie for korleis jorda er oppbygd, hovudtypane av bergartar og korleis dei blir danna” og ”forklare korleis indre og ytre krefter formar landskap, og kjenne att typiske landformer i Noreg” (Utdanningsdirektoratet, 2006). Prøven er bygd opp i så måte at det er elleve spørsmål som elevene skal besvare. Bak hver oppgave står det hvor mange poeng man maksimalt kan score på den enkelte oppgaven. På den måten skal elevene vite hva som vektlegges mest i vurderingen. Syv av spørsmålene starter med ”hva”, og krever at elevene skal gjengi og reprodusere faktakunnskap. Eksempel på oppgaver er; ”hva er kjemisk forvitring?” og ”hva er morene?”.

Noen av oppgavene er kombinert med et hvordan-spørsmål, der elevene skal forklare dannelsesprosesser eller andre mer komplekse fenomen. Oppgaven som vektlegges mest er: ”Forklar hva dagbergarter, gangbergarter og dypbergarter er, hvordan de dannes, konkrete eksempler på dem samt noe om hvor i Norge de kan finnes. Her må du gjerne tegne til”. Denne oppgaven legger også opp til reproduksjon og gjengivelse av faktakunnskaper om de ulike typene bergarter. Dette svarer til et lavt kompetansenivå. Videre krever oppgaven at elevene skal forklare hvordan de dannes, samt gi noen eksempler på hvor de ulike typene finnes i Norge. For å løse den sistnevnte delen av oppgaven kreves ferdigheter til å analysere og anvende, som ifølge Blooms måltaksonomi og RAV, speiler middels måloppnåelse. Ingen av oppgavene krever direkte at elevene skal drøfte, reflektere eller vurdere kunnskapen for å svare på oppgaven.

På den andre siden kan man argumentere for at en redegjørelse av dannelsesprosessen til dagbergarter, gangbergarter og dypbergarter er nokså kompleks, og krever dermed høyere kompetanse. Ifølge Mikkelsen (2010) og Throndsen mfl. (2009) bør man i en vurderingssituasjon ikke se kompetansemålets verb isolert, men i sammenheng med hva eleven faktisk skal ha kompetanse om (2.2.5). Dessuten er det vanskelig å formulere oppgaver som krever vurdering og kreativitet hva gjelder bergarter og deres dannelsesprosess.

Ut fra denne diskusjonen vil jeg argumentere for at prøven i stor grad legger opp til prøving av faktakunnskap, men at den på enkelte oppgaver også åpner opp for at eleven skal kunne vise kompetanse som svarer et høyere taksonomisk nivå.

### **Innleveringsoppgave om ytre krefter og landformer**

En annen geografilærer viser til en innleveringsoppgave om ytre krefter og landformer. Innleveringen tar utgangspunkt i kompetansemålene: ”forklare korleis indre og ytre krefter formar landskap, og kjenne att typiske landformer i Noreg” og ”drøfte årsakene til naturkatastrofar i verda og kva for verknader dei har på samfunn som blir ramma” (Utdanningsdirektoratet, 2006). Elevene gjorde mye av oppgaven hjemme, men de fikk også veiledning på skolen. Oppgaven var tredelt, og elevene skulle svare på alle tre delene. Oppgavens omfang var på 2-3 sider, og vurderingen var en del av undervisvurderingen i faget. Oppgaveteksten lød som følgende (Se prøven i sin helhet i vedlegg 4):

Oppgave 1: Glasiøle former. A) Gjør rede for forskjeller i hvordan breer og elver danner landformer. B) Gjør rede for hvordan dal- og fjordlandskapet på Vestlandet ble til.

Oppgave 2: (viser til en bakgrunnstekst om istider). Hva skjer i Norge under isavsmeltingen etter siste istid? Hvilke landformer dannes? Skriv fortsettelsen til teksten over.

Oppgave 3: (viser til en tenkt situasjon der det har gått ras ut fra Åkerneset. Dette har skapt en flodbølge som skyller inn mot to bygder, og mange mennesker er skadet, drept og savnet.) Du er nyhetsreporter på vakt i Dagbladet, og sjefen din gir deg oppdraget med å skrive den første artikkelen om ulykken. Du skal i artikkelen forklare hvordan et slikt fjellskred kan oppstå. Du bør blant annet forklare hva ustabile fjellsider er, og gi eksempler på hvordan man kan overvåke ustabile fjellsider og drøfte konsekvensene av denne tenkte hendelsen.

Den første oppgaven ber elevene gjøre rede for forskjellen mellom hvordan breer og elver dannes, og hvordan et typisk fjord- og dallandskap dannes på Vestlandet. Oppgaven krever kompetanse på ulike nivå, blant annet ferdigheter til gjengivelse, forståelse, anvendelse og analyse. Elevene må gjengi faktakunnskaper om bre- og elveerosjon, samt at de må forstå forskjellen. Videre må de anvende den kunnskapen til lignende problemstillinger, nemlig typisk Vestlands-landskap. Elevene må også vise ferdigheter til analyse ved at de må se de ulike delene i sammenheng med hverandre for å forstå helheten.

På den andre oppgaven skal elevene forklare hva som har skjedd etter siste istid, og hvilke landformer som har blitt dannet som følge av det. Også denne oppgaven har taksonomiske utfordringer som krever kompetanse og ferdigheter på flere nivå. Oppgaven krever at elevene forstår prosessen, og at de klarer å gjengi den. Videre skal de anvende kunnskapen de har om

hvordan landformer dannes i fortsettelsen på teksten. Den siste oppgaveteksten ber elevene drøfte rundt en tenkt skredsituasjon ved Åkerneset. Også denne oppgaven ber elevene forklare hva som har skjedd, gi eksempler på hvordan man kan overvåke ustabile fjellsider, samt drøfte konsekvensene av et slikt skred. Denne oppgaven krever kompetanse som dekker spekteret av ulike taksonomiske nivå, blant annet gjengivelse, forståelse, anvendelse, drøfting og kreativitet. Kreativitet ved å sette seg inn i en tenkt situasjon, og drøfting ved at de må diskutere hva konsekvensene av et slikt skred kan bli.

Denne vurderingen legger opp til at elevene skal ha mulighet til å vise kompetanse på ulike nivå, og kompleksiteten i oppgaven går fra et lavt til høyt nivå. Ved å kombinere de to kompetansemålene skal elevene forstå sammenhengen mellom natur- og samfunnsgeografien, og hvordan mennesker og miljø blir gjensidig påvirket av hverandre. Skjæringspunktet mellom natur og samfunn kommer derfor tydelig frem ved denne vurderingssituasjonen.

Mulige utfordringer med denne vurderingsmetoden kan tenkes å være omfanget på oppgaven. Oppgaven etterspør en rekke redegjørelser, eksempler, forklaringer og diskusjoner. Det kan nok være problematisk å få svart fyldig og godt på oppgaven når den kun skal være på 2-3 sider. Oppgaven bør derfor diskuteres sammen med elevene, slik at elevene vet hva som forventes av dem. Det bør være klart og tydelig at oppgaven må avgrenses for at man skal kunne gå nok i dybden.

Dersom læreren og elevene samarbeider godt, kan læreren veilede dem på riktig spor når det gjelder struktur og innhold. Oppgavene legger opp til en problembasert løsning av en virkelighetsnær situasjon. Dette vil kunne styrke læringsutbyttet hos eleven, og vurderingssituasjonen brukes dermed som et verktøy for læring. Vurdering *for* læring.

## 5 utfordringer og muligheter med *vurdering for læring* i geografi

Den siste delen av problemstillingen spør hvorfor  *vurdering for læring*  kan være en utfordrende vurderingskultur å anvende i faget. I dette kapitlet vil jeg forsøke å svare på det ved å diskutere informantenes utsagn opp mot oppgavens teoretiske ramme. Jeg vil avrunde kapitlet med å trekke frem mulighetene for hvordan vurderingskulturen som  *vurdering for læring*  oppfordrer til kan etterstrebes i faget. I det følgende vil jeg gå nærmere inn på tre sentrale funn i oppgaven som forklarer hvorfor en slik vurderingskultur er problematisk å gjennomføre fullt ut i faget. Forklaringene er: 1) knapp undervisningstid, 2) kompetansemålenes store omfang, og 3) et mulig manglende vurdering- og tolkningsfellesskap i faget.

De tre forklaringene henger sammen, og må derfor sees i lys av hverandre. Det sistnevnte funnet forklarer utfordringer som faget står ovenfor i et mer generelt vurderingsperspektiv. Jeg vil behandle de respektive funnene i det videre.

### 5.1 Undervisningstiden begrenser vurderingspraksisen i faget

*Vurdering for læring*  legger opp til en vurderingskultur der grunntanken er at vurdering skal brukes som et verktøy for læring, og at vurderingens siktemål er å gi økt læring. Fokuset er rettet mot prosess, fremfor karakter og avsluttende mål. Det er som tidligere nevnt formulert fire prinsipper som skal danne en felles forståelse av hva god og læringsfremmende undervisvurdering er (se også 2.2.2). De er at elevene lærer best 1) når de forstår hva de skal lære og hva som er forventet av dem, 2) når de får tilbakemelding som forteller dem om kvaliteten på arbeidet 3) når de får råd om hvordan de skal forbedre seg, og 4) når elevene er involvert i eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere eget arbeid og utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2015a). I et to timers fag som geografi vil disse fire prinsippene være tilnærmet umulig å anvende fullt ut i vurderingspraksisen. Også mye av den didaktiske litteraturen viser til tid som en svært begrensende faktor i faget (se for eksempel Fjær, 1997; Mikkelsen, 2014), og hvordan dette kan gi utfordringer både når det gjelder undervisning og vurdering.

Som den didaktiske litteraturen har påpekt, trekker også geografilærerne frem at undervisningstiden er den mest begrensende rammefaktoren i vurderingsarbeidet i faget. Det å individualisere vurderingene blir utfordrende når klassene er store og undervisningstiden

knapp. Dette gir også utfordringer når man skal formulere gode tilbake- og fremovermeldinger, samt involvere elevene i vurderingsarbeidet.

En av informantene trekker frem at det kan være vanskelig å sette en pålitelig karakter som viser hva eleven faktisk kan når undervisningstiden er så knapp. I 2.2.4 så vi at pålitelighet i vurderingssammenheng handler om at karakterene er rettferdige og belyser elevenes reelle kompetanse, mens gyldighet betyr at vurderingen støtter opp om den kompetansen eleven faktisk skal ha ifølge læreplanen (Eggen, 2009). Når man har mange elever og kun to undervisningstimer i uka blir det vanskelig for en lærer å danne seg et godt bilde av elevenes kompetanse. Dette kan tenkes å være en allmenn utfordring i faget.

Både i den didaktiske litteraturen og blant lærerne i oppgaven blir det påpekt at skriftlige prøver er flittig brukt i vurderingsarbeidet (Mikkelsen, 2015). Dette blir begrunnet med at de er tidseffektiv og enkle(re) å vurdere (L2, L3, L4). Når tiden ikke strekker godt nok til, ”brukes skriftlige prøver mer enn de burde” (L2). Vi har tidligere også sett Bijsterbosch (2016), Koritzinsky (2014) og Mikkelsen (2015) som argumenterer for at mange av de skriftlige prøvene i faget ofte kun etterspør faktakunnskap på et lavt taksonomisk nivå. Skriftlige prøver kan være et viktig og nyttig virkemiddel i vurderingsarbeidet når undervisningstid er en knapp ressurs, men det krever at man som lærer formulerer oppgavetekster som også måler kompetanse på et høyere taksonomisk nivå, i tråd med kompetansemålenes taksonomi. I analysen så jeg nærmere på en prøve om bergartenes dannelsesprosess og landformer (se 4.3.2). Jeg argumenterte for at prøven hovedsakelig etterspurte kunnskaper som ga lite taksonomiske utfordringer, og at kun én av oppgavene krevde kompetanse på et høyere taksonomisk nivå. Dermed kan man undre seg over hvordan denne vurderingen brukes som et verktøy for elevenes læring, ettersom prøven i stor grad kun etterspør ferdigheter til hukommelse og gjengivelse.

Til tross for det ovennevnte virker det som at de fleste geografilærerne i undersøkelsen har reflektert rundt hvordan de kan etterstrebe *vurdering for læring* i størst mulig grad, og hvordan vurderingene kan brukes som et verktøy for læring. De fleste av geografilærerne er opptatt av å variere metoder for underveisvurdering. De viser til effektive metoder der de får gitt elevene grundig tilbake- og fremovermelding ved enkelte vurderinger, mens de ved andre vurderingsformer fokuserer mer på elevinvolvering og samarbeid med eleven om å formulere vurderingskriterier. På den måten forsøker de fleste å etterstrebe *vurdering for læring* i vurderingsarbeidet ved å prioritere å gi detaljerte og gode tilbake- og fremovermeldinger på



enkelte vurderinger, mens de ved andre vurderinger fokuserer mer på å få et godt og bredt inntrykk av elevenes kompetanse (for eksempel ved muntlige prøver). Kanskje må man som lærer, i et så tidspresset fag, se seg nødt til å prioritere enkelte vurderingsformer der man får gitt elevene gode og detaljerte tilbake- og fremovermeldinger på arbeidet, mens man på andre vurderinger ikke har mulighet til det.

## 5.2 Kompetansemålenes vide omfang

Det er verdt å trekke inn kompetansemålene som en sentral rammefaktor når man skal diskutere hvorvidt vurderingskulturen som *vurdering for læring* oppfordrer til lar seg anvende i faget. Læreplanen i geografi består av fire hovedområder som igjen er delt inn i 21 kompetansemål (LK06). I analysen så vi at flere av informantene etterspurte en avgrensning og nærmere definering av kompetansemålene, samt en reduksjon av antall mål. Det blir trukket frem at kompetansemålene er for ambisiøse og krever for mye sett i sammenheng med undervisningstiden i faget (se også 4.2.1). Samtidig har vi sett at faget berører en rekke andre fagdisipliner som for eksempel økonomi, sosiologi, meteorologi og geologi (Holt-Jensen, 2009). Dermed overlapper fagets identitet delvis med andre fagfelt, noe som åpner opp for mange innfallsvinkler og ulike tilnæringsmåter. Dette gjør det imidlertid vanskelig å redusere kompetansemålenes omfang.

Med et vidt spenn av ulike temaer og metodiske tilnæringsmåter opplever noen av informantene at det er problematisk å rekke gjennom alle temaene, og at dette også påvirker underveisvurderingen i faget. Det blir stilt spørsmål ved hva man kan forvente av elevene i vurderingene når undervisningstiden er så knapp at man ikke får brukt nok tid på gjennomgang. Det vide spekteret av kompetansemål gjør det vanskelig å gå i dybden på alle de ulike temaene. Dette kan gi utslag for vurderingen og hvordan elevenes kompetanse blir vurdert. I analysen blir blant annet vist til konsekvenser som liten grad av elevinvolvering. *Vurdering for læring* er tuftet på mange av ideene til sosiokulturell teori og konstruktivistisk læringsteori, der det legges vekt på at elevene skal være aktive i sin egen læringsprosess, for eksempel ved å vurdere seg selv eller andre (se også 2.1) (Skaalvik & Skaalvik, 2005; Dysthe, 2001). Ut fra dette kan man forstå at elevinvolvering er sentralt i elevens læring, men at den knappe undervisningstiden og kompetansemålenes vide omfang kan gjøre det vanskelig å anvende en slik undervisning- og vurderingskultur i faget.

Vi har også sett Mikkelsen (2014) som argumenterer for at kompetansemålene danner rammer for hvilke begreper og ferdighetsnivå elevene skal beherske i faget, men at de utover det er så generelle at lærerne må fortolke og avgrense dem til egen undervisning. Videre viser Mikkelsen (2014) til at lærerne gjør ulike tilpasninger med hensyn til elevmassen og de ressursene man har til rådighet i undervisningen. Dette kan igjen føre til at lærere gjør ulike tilpasninger fra skole til skole, og fra klasse til klasse (Mikkelsen, 2014). Også i lærerintervjuene ble det påpekt at kompetansemålene er så vide og store at de må fortolkes og avgrenses av den enkelte lærer (se også 4.2.1). Dette kan gjøre at lærerne praktiserer og tilpasser undervisningen og vurderingen på ulike måter, slik Mikkelsen (2014) påpeker. Dette kan tyde på et behov for nærmere definering og avgrensning av kompetansemålene, slik at lærerne i større grad tolker kompetansemålene likt.

Kompetansemålenes omfang og den knappe undervisningstiden i faget må sees i sammenheng med hverandre, og det kan argumenteres for at kompetansemålene er for ambisiøs sett i sammenheng med undervisningstiden i faget. Jeg vil derfor hevde at undervisningstiden og kompetansemålene i faget gjør det problematisk å anvende vurderingskulturen som *vurdering for læring* oppfordrer til, fullt ut i vurderingsarbeidet i faget.

### 5.3 Manglende vurderingsfellesskap i faget?

Det siste funnet jeg vil vise til kan ikke direkte knyttes opp mot utfordringer med å anvende *vurdering for læring* i faget, men henger mer sammen med hvilke utfordringer man som lærer må forholde seg til i vurderingsarbeidet, og utfordringer faget generelt står ovenfor. Dette vil jeg belyse i det videre.

I studien til Prøitz og Borgen (2010) pekte de på funn som viste at det praktiseres store forskjeller i dagens skole hva gjelder undervisning og vurdering (se også 2.2.3). Det ble også vist til funn som fortalte at en del lærere uttrykte et behov for å skape en felles forståelse om hva vurdering i den kompetansebaserte læreplan vil si (Prøitz & Borgen, 2010). Videre viste undersøkelsen at det er et behov for felles føringer og retningslinjer for hvordan man skal vurdere sluttkompetansen til elevene. I det ovennevnte har vi også sett Mikkelsen (2014) som argumenterer for at lærerne tolker og tilpasser kompetansemålene til den enkelte skole og klasse, og at det dermed utøves forskjeller i faget. Dette kan tyde på et svekket vurdering- og tolkningsfellesskap i faget.

Det kan trekkes linjer mellom funnene i min undersøkelse og Prøitz & Borgen sin studie (2010). Geografilærerne gjennomfører karaktersetning av standpunkt på ulike måter. Noen av dem ser alle vurderingssituasjonene samlet og gjør en vurdering ut fra dem, mens de fleste informantene legger mest vekt på kompetansen mot slutten av undervisningsløpet. Dette har eksempelvis blitt gjort ved at karakterene første halvår teller 1/3 mens karakterene på vårsemesteret teller 2/3. I forskriften til opplæringslova (2006, § 3-16 og § 3-17) står det at sluttvurderingen skal gi informasjon om kompetansen til eleven ved avslutninga av opplæringsløpet, og at underveisvurderingen også skal virke inn på sluttvurderingen i fag. Utover det er det få retningslinjer på hvordan dette skal gjøres i praksis. Funnene i undersøkelsen min kan tyde på at det er et behov for en tydeligere utdypning og definering av hva man skal legge til grunn for i sluttvurdering i faget.

På den andre siden kan man argumentere for at disse variasjonene henger sammen med lærernes metodefrihet. En politisk og administrativ overstyring vil kunne minske lærernes metodefrihet, og vil potensielt kunne være uheldig for undervisningen og læringen til eleven (Fladberg, 2017). Dette kan begrunnes med at elever lærer forskjellig, og at det derfor bør være opp til lærernes faglige skjønn å bestemme hvilke vurderingsmetoder som gir mest læringsutbytte, ettersom at det er lærerne som kjenner elevenes forutsetninger best. Likevel er det viktig at forskriften til opplæringslova blir fulgt, i den grad den gir retningslinjer for underveis- og sluttvurderingen.

I oppgaven har vi også sett at enkelte av lærerne synes det er utfordrende å formulere oppgaver på prøver som krever høyere taksonomiske utfordringer enn kompetanse til gjengivelse og reproduksjon. Dette så vi blant annet på analysen av prøven under punkt 4.3.2. Dette er noe også Mikkelsen (2010) og Bijsterbosch mfl. (2016) har belyst i sine artikler, og dette kan tyde på at det er en allmenn utfordring i faget. Med en viss varsomhet vil jeg, ut fra denne diskusjonen, påstå at det fremdeles også er behov for retningslinjer for hva vurdering i den kompetansebaserte læreplanen vil si, samt et behov for mer kunnskap om hvordan man skal formulere oppgaver som krever kompetanse på et høyere taksonomisk nivå. Løsningen kan være at man sammen i et fagmiljø jobber for å få en felles forståelse av hva kompetanse i faget er, hvordan man skal vurdere elevens kompetanse både underveis og mot slutten av opplæringsløpet, og hvordan man skal bruke vurdering som et verktøy for læring. Slike vurdering- og tolkningsfellesskap vil kunne styrke vurderingspraksisen i faget (Fjørtoft &

Sandvik 2016b), og vil potensielt også kunne styrke reliabiliteten til skolens vurderingspraksis (Eggen, 2009).

## 5.4 Hvordan kan *vurdering for læring* anvendes i faget?

### 5.4.1 Sammenfatning av funn

*Vurdering for læring* er en vurderingskultur som har læring som formål (se også 2.2.2), og der vurdering blir brukt som et verktøy for læring (Smith, 2007). Underveis- eller formativ vurdering er alle former for vurdering som skjer underveis i et opplæringsløp, både formelle og uformelle vurderingssituasjoner (Engh, 2011), der målet med vurderingene er å støtte opp om elevens læring (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Det er imidlertid flere utfordringer knyttet til å anvende vurderingskulturen som *vurdering for læring* oppfordrer til i geografifaget, og til nå har vi sett at tidsaspektet og kompetansemålenes omfang begrenser mulighetene for å anvende en slik vurderingskultur fullt ut i faget. Dette er utfordringer som geografilærerne har tatt opp i intervjuene.

Jeg har også vist til funn som kan tyde på at det er et manglende vurderingsfellesskap i faget, noe som kan gjøre at vurdering og undervisning praktiseres ut fra forskjellige standarder. Jeg har også forsøkt å diskutere muligheter i faget, og i dette avsluttende delkapitlet vil jeg avrunde diskusjonen med å kort oppsummere hvordan man kan etterstrebe *vurdering for læring* på best mulig måte. I den sammenheng er det viktig å understreke at mye av denne formen for vurdering er en veletablert praksis hos mange geografilærere ute i den norske skolen i dag.

### 5.4.2 Hvordan etterstrebe *vurdering for læring* i geografi?

*Vurdering for læring* oppfordrer til en vurderingskultur der vurdering først og fremst skal brukes som et verktøy for å fremme læring. Det klare siktemålet er at elevene skal styrke sin læring. Dette betyr at man som geografilærer må reflektere over hva formålet med vurderingen er, hvilken form vurderingen skal ha, samt hva eleven kan og forstår (Weeden & Hopkin, 2006). Man må også reflektere over hensikten med oppgaven og hvordan den skal stimulere til motivasjon, nysgjerrighet og læring hos elevene (Smith, 2007). Vurderingsform må tilpasses ut fra tema, undervisningstid, kompetansemål og elevgruppe.

Ved at elevene aktiviseres i sin egen læringsprosess får de uttrykket hva de kan og forstår, og gjennom kommunikasjon mellom lærer og elev kan man sammen finne ut hvordan eleven lærer

best. Dette tar meg videre til hvordan man kan etterstrebe prinsippene for læringsfremmende undervisvurdering, og i det videre vil jeg belyse dette.

To av prinsippene for god undervisvurdering i *vurdering for læring* omhandler at elevene skal vite hva de skal lære og hva som forventes av dem, og at elevene skal være involvert i vurderingsarbeidet ved å for eksempel vurdere egen læring (se også 2.2.2). Dette skal styrke elevenes motivasjon i faget, og gjøre elevene mer aktive i sin egen læringsprosess (Sandvik mfl., 2012). I undervisning- og vurderingsarbeidet i geografifaget kan dette blant annet gjennomføres ved at man i dialog med elevene kommuniserer og formulerer læringsmål, vurderingskriterier og oppgavetekster. Dersom elevene er med på å formulere oppgavetekster og vurderingskriterier selv, vil elevene lettere kunne forstå hva som forventes av dem (Weeden & Hopkin, 2006; Black mfl., 2006), og det vil kunne styrke eierskapet til deres egen læring (Smith, 2007). Målet er at elevene etter hvert skal ha så god innsikt i sin egen læring at læreren og eleven vurderer elevens arbeid og læring likt (Utdanningsdirektoratet, 2015c).

De to neste prinsippene i *vurdering for læring* sier at elevene lærer best når de får tilbakemelding på eget arbeid, og får råd om hvordan de kan forbedre seg. I den forbindelse er det viktig at elevene får vite hva de mestrer, samt får råd om hva som skal til for å forbedre sin kompetanse på veien mot kompetansemålene. Det er viktig at elevene klarer å motta og forstå tilbakemeldingene for at de skal kunne forbedre seg (Sunde & Wille, 2017). Forskning har også vist at karakteren overskygger tilbakemeldingen dersom disse gis ut samtidig. Dermed er det hensiktsmessig å gi tilbakemelding i skriftlig eller helst muntlig form, i forkant av at karakter blir gitt (Sunde & Wille, 2017).

I et tidspresset fag som geografi har jeg tidligere argumentert for at det er vanskelig å gi gode tilbakemeldinger og fremovermelding ved enhver vurderingssituasjon. Dermed må man finne praktiske løsninger på hvordan dette kan gjøres effektivt. Dette kan for eksempel gjøres ved at man varierer formen for vurdering og tilbakemelding, og at man velger seg ut enkelte vurderingssituasjoner der man prioriterer å gi elevene god og grundig tilbake- og fremovermelding. På den måten blir kompetansen til eleven vurdert bredt, og man kommuniserer jevnlig med elevene om deres læringsprosess.

Ut fra diskusjonen i kapittel 5 vil jeg hevde at vurderingskulturen som *vurdering for læring* oppfordrer til kan anvendes og etterstrebes i faget, til tross for lite undervisningstid og et stort

omfang kompetansemål. Den knappe undervisningstiden og det vide omfanget med kompetansemål gjør det imidlertid vanskelig å anvende en slik vurderingskultur fullt ut i faget. Som vi har sett gjennom oppgaven, reflekterer de fleste geografilærerne i undersøkelsen rundt hvordan de skal vurdere elevene for å støtte opp om deres læring. Og det er nok det *vurdering for læring* handler om - nemlig at man skal forsøke å etterstrebe og videreutvikle en vurderingskultur som støtter opp om elevenes læring i størst mulig grad, og der vurdering brukes som et verktøy til å fremme elevenes læring.

## 6 Avslutning

### 6.1 Konklusjon

Det er viktig å erkjenne begrensningene rundt oppgaven, ettersom undersøkelsen og arbeidet med oppgaven har blitt utført av meg som en subjektiv forsker og ved hjelp av et relativt begrenset utvalg informanter. Likevel mener jeg at jeg har nok grunnlag til å trekke slutninger som svarer på oppgavens problemstillinger. Disse vil bli presentert i det følgende. Oppgavens problemstillinger er:

- *Hvordan vurderer geografilærere elevers kompetanse i faget?*
- *Er vurderingspraksisen koblet til vurderingskulturen som 'vurdering for læring' oppfordrer til? Herunder kommer spesielt et spørsmål om hvorfor en slik vurderingskultur kan være problematisk å anvende i faget.*

Gjennom oppgaven har jeg forsøkt å svare på problemstillingene ved å analysere datamaterialet opp mot oppgavens teoretiske ramme. For å besvare problemstillingen har jeg brukt dybdeintervju som metode, herunder har fem geografilærere gjort rede for hvordan de vurderer elevers underveis- og sluttkompetanse i faget.

Vi har sett at geografilærerne vurderer elevers kompetanse på ulike måter, og at lærerne bruker forskjellige virkemidler og metoder i vurderingsarbeidet. Dette kan blant annet forklares av metodefriheten man som lærer har i skolen. Vi har også sett at de fleste lærerne bruker kompetansemålene og læreplanen aktivt i forkant av vurderingsarbeidet, og at de kommuniserer med elevene om deres læring og arbeid i ulik grad ved hjelp av vurderingskriterier, fagsamtaler, løsningsforslag, tilbakemeldinger og fremovermeldinger.

Hva gjelder vurderingsmetoder, står fremdeles skriftlige prøver sterkt blant de fleste geografilærerne i undersøkelsen. Bakgrunnen for dette synes å være at skriftlige prøver er enkle å gjennomføre og vurdere når man har mange elever og lite undervisningstid. Dette kan imidlertid gi utfordringer til lærerne i forbindelse med oppgaveformulering, ettersom at prøvene bør gi taksonomiske utfordringer som svarer til kompetansemålenes taksonomi (se også 4.3.2).

Vi har også sett at lærerne bruker andre læringsfremmende metoder i vurderingsarbeidet, blant annet muntlige prøver, Multiple choice og drøfting- og refleksjonsoppgaver for å nevne noen.

Det andre spørsmålet spør om vurderingspraksisen er koblet til vurderingskulturen som *vurdering for læring* oppfordrer til, og spørsmålet danner videre grobunn for en ny diskusjon om hvorfor en slik vurderingskultur kan være problematisk å anvende i faget. I den sammenheng har jeg funnet flere funn som kan forklare hvorfor *vurdering for læring* kan være problematisk å anvende fullt ut i vurderingspraksisen i faget. Jeg vil oppsummere mine funn i det følgende.

De overordnede funnene i avhandlingen er at den knappe undervisningstiden og kompetansemålenes omfang begrenser vurderingspraksisen til lærerne hva gjelder valg av vurderingsmetoder, formulering av tilbake- og fremovermelding, gjennomføring av elevinvolvering og grunnlag for sluttvurdering. Dette er noe som også har blitt vektlagt i den didaktiske litteraturen, og er dermed ikke et overraskende funn i så måte. Underveis i lærerintervjuene blir det i forbindelse med vurdering- og undervisningsmetoder stadig vist til at ”hadde det ikke vært for at vi har så lite undervisningstid så ...”. Dermed gjør tidsaspektet i faget det problematisk å anvende *vurdering for læring* fullt ut i lærernes vurderingspraksis.

I diskusjonen har det blitt påpekt at kompetansemålenes omfang gjør lærerne usikre på hva de kan forvente av elevene i faget. Det blir hevdet at kompetansemålene er så vide og generelle at man som lærer må gjøre avgrensninger og tilpasninger i undervisning- og vurderingssammenheng. Dette kan igjen føre til ulike tilpasninger og fortolkninger av kompetansemål mellom skolene, noe som svekker vurdering- og tolkningsfellesskapet i faget.

I oppgaven har vi sett at noen av lærerne har ulike oppfatninger om hva som kjennetegner måloppnåelse i faget (4.2.2). I analysen har det også kommet frem at lærerne tolker forskriften til opplæringslova (2006, § 3-16 og § 3-17) forskjellig, ettersom de vektlegger underveisvurderingen ulikt i sluttvurderingen. Disse funnene kan tyde på at det er et behov for flere retningslinjer for hvordan man skal vurdere elevenes avsluttende kompetanse i faget, og hvordan man skal inkludere underveisvurderingene i sluttvurderingen. Dette kan igjen uttrykke et behov for et sterkere vurdering- og tolkningsfellesskap i faget.

Til tross for den knappe undervisningstiden og kompetansemålenes brede omfang i faget, har mange av geografilærerne vist til effektive metoder for å etterstrebe *vurdering for læring* på best mulig måte. På den måten brukes vurdering som et verktøy for å fremme læring.



Et av målene med oppgaven har vært å vise at god underveisvurdering også er gjennomførbart i geografi, til tross for de begrensende rammefaktorene. I diskusjonen har jeg forsøkt å belyse mulighetene så vel som utfordringene omkring dette. *Vurdering for læring* oppfordrer til en vurderingskultur som er tidkrevende. I et fag som geografi vil jeg argumentere for at det er tilnærmet umulig å anvende en slik vurderingskultur fullt ut i praksis. På den andre siden er det viktig å understreke at en slik vurderingspraksis kan etterstrebes og gjennomføres i så stor grad som mulig, ved at man som lærer har et reflektert syn på hvordan man skal bruke vurdering som et verktøy for læring. Fokuset bør være rettet mot prosess fremfor resultat, der man gjennom vurderingskriterier, tilbakemeldinger, fremovermeldinger og elevinvolvering skal gi elevene økt læringsutbytte.

Jeg vil dermed konkludere med at *vurdering for læring* er en tidkrevende vurderingskultur i et fag som geografi, med tanke på fagets knappe undervisningstid og kompetansemålenes omfang. Dette påvirker måten lærere får gitt tilbakemelding til elevene på, involvert elevene i vurderingsarbeidet, samt hvilke vurderingsmetoder de bruker i vurderingsarbeidet. Likevel er det viktig å understreke at mange av geografilærerne i undersøkelsen i stor grad etterstreber en slik vurderingspraksis som *vurdering for læring* oppfordrer til. Gjennom denne oppgaven har jeg ved hjelp av teori om tema og dybdeintervjuene, forsøkt å belyse hvordan en slik vurderingskultur kan la seg anvende i faget.

## 6.2 Veien videre

Det er flere aspekter omkring tema som ville vært interessant å studere videre. Oppgavens omfang har lagt en del begrensninger i henhold til antall informanter og hvordan jeg har behandlet dataen. Det har derfor vært nødvendig å gjøre en del avgrensninger og prioriteringer når det gjelder tema og utvalg av informanter.

I undersøkelsen intervjuet jeg fem geografilærere. Antall informanter kunne med fordel vært høyere, slik at jeg kunne fått frem flere tanker og synspunkter omkring temaet. Jeg har behandlet dataen kvalitativt, og ved å gå i dybden i datamaterialet har jeg fått et godt innblikk i hvordan et lite utvalg geografilærere vurderer elevers kompetanse i geografi. Det kunne også vært interessant å studere temaet ut fra et kvantitativt perspektiv, der man kunne fått et bredere inntrykk av hvordan vurdering i geografi praktiseres. Dette kunne for eksempel blitt gjort ved å gjennomføre en større spørreundersøkelse. På den måten kunne jeg fått god oversikt over

hvordan informantene praktiserer vurdering i geografi, som et supplement til dybdeintervjuene som gir god innsikt i tema.

Det hadde også vært interessant å gjennomføre praktiske opplegg med ulike former for vurderingsmetoder i ei elevgruppe. Eksempelvis kunne man i samspill med elevene ha formulert vurderingskriterier, læringsmål og oppgavetekster i forkant av en vurdering, for så å deretter intervju elevene i etterkant. I intervjuet kunne man lagt opp til at elevene måtte reflektere over eget læringsutbytte og om sitt eierskap til egen læringsprosess.

Dette er noe jeg på mange måter kan videreføre til min fremtidige profesjonspraksis, nemlig læreryrket. Der må jeg samarbeide og kommunisere med elevene om vurdering, kompetansemål og undervisning. Jeg må utforme kreative undervisningsopplegg og vurderingsmetoder som gir økt læringsutbytte, og som hjelper elevene til å utvikle sin kompetanse i retning kompetansemålene. Med andre ord opplever jeg at arbeidet med oppgaven har gjort meg bedre rustet for læreryrket ved at jeg har blitt mer bevisst og reflektert over hvordan vurdering kan brukes som et verktøy til å fremme læring.

## Litteratur

- Aubert, V. (1985). *Det skjulte samfunn*. Oslo: Universitetsforlaget. Hentet fra [http://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb\\_digibok\\_2007071200016](http://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2007071200016)
- Bijsterbosch, E., Schee, J. & Kuiper, W. (2016). Meaningful learning and summative assessment in geography education: an analysis in secondary education in the Netherlands. *International Research in Geographical and Environmental Education*. 26 (1) Doi: 10.1080/10382046.2016.1217076
- Black, P., McCormick, R., James, M. & Pedder, D. (2006). Learning How to Learn and Assessment for Learning: a theoretical inquiry. *Research Papers in Education*. 21 (2), 119-132. Doi: 10.1080/02671520600615612
- Bø, I. & Helle, L. (2002). *Pedagogisk ordbok – Praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi*. Oslo: Universitetsforlaget
- Cope, M. (2010). Coding Qualitative Data. I I. Hay (red.), *Qualitative Research Methods in Human Geography*. (3.utg., s.281-294). Canada: Oxford University Press.
- Dowling, R. (2010). Power, Subjectivity, and Ethics in Qualitative Research. I I. Hay (red.), *Qualitative Research Methods in Human Geography*. (3.utg., s.26-37). Canada: Oxford University Press.
- Dunn, K. (2010). Interviewing. I I. Hay (red.), *Qualitative Research Methods in Human Geography*. (3.utg., s.99-137). Canada: Oxford University Press
- Dysthe, O. (1999). Ulike teoriperspektiv på kunnskap og læring. *Bedre skole*. Hentet fra <http://www.stiftelsen-hvasser.no/documents/Teoriperspektivpaakunnskapoglering.pdf>
- Dysthe, O. (2001). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I O. Dysthe (red.), *Dialog, samspel og læring*. (s.33-72). Oslo: Abstrakt forlag AS
- Eggen, A. B. (2009). Vurdering og validitet. I S. Dobson, A. Eggen & K. Smith (red.), *Vurdering prinsipper og praksis. Nye perspektiver på elev- og lærervurdering*. (s.40-56). Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.
- Engh, R. (2011). *Vurdering for læring i skolen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Fjær, O. (1997). *Geografi i den videregående skolen: Fra Haffner og Knudsen til Reform' 94*. PS-skrift nr. 3 1997. Trondheim: Program for skoleforskning, NTNU.
- Fjørtoft, H. & Sandvik, V. L. (2016a). Innledning. Vurdering og vurderingskompetanse. I H. Fjørtoft & L. V. Sandvik (red.), *Vurderingskompetanse i skolen*. (s.17-41). Oslo: Universitetsforlaget
- Fjørtoft, H. & Sandvik, V. L. (2016b). Å utvikle tolkningfellesskap i skolen. I H. Fjørtoft & L. V. Sandvik (red.), *Vurderingskompetanse i skolen*. (s.42-58) Oslo: Universitetsforlaget.
- Fladberg, K. L. (2017, 16. november). Kan sette skolen i revers. *Dagsavisen*. Hentet fra <https://www.dagsavisen.no/innenriks/kan-sette-skolen-i-revers-1.1056295>
- Forskrift til opplæringslova. (2006). Forskrift til opplæringslova m.v. 23. juni 2006 nr 724. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>
- Greeno, J. G., Pearson, P. D. & Schoenfeld, A.H. (1996): *Implications for NAEP of Research on Learning and Cognition: Report of a study commissioned by the National Academy of Education*. Institute for Research on Learning. Stanford, CA: National Academy of Education
- Holt- Jensen, A. (2009). *Geography. History & Concepts*. (3.utg.). London: Sage.
- Imsen, G. (2006). *Lærerens verden – Innføring i generell didaktikk*. (3.utg.). Oslo: universitetsforlaget
- Jacobsen, D. I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. (2.utg.). Kristiansand: Høyskoleforlaget

- James, M. (2006). Assessment, Teaching and Theories of Learning. I J. Gardner (red.), *Assessment and Learning*. (s.46-60). London: Sage
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (5.utg., s.145-158). Oslo: abstrakt forlag.
- Koritzinsky, T. (2014). *Samfunnskunnskap*. (4.utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *InterView: Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing*. California: Sage Publications Inc.
- Marcello, J. S. (2009). A proposal for Assessment in Geography Education. *Journal of Geography*. 108 (4-5). DOI: 10.1080/00221340902946006
- Mikkelsen, R. (2007). Verdensfaget geografi og geografididaktikken. I R. Mikkelsen & H. Fladmoe (red.), *Lektor – adjunkt – lærer. Innføringsbok i praktisk pedagogisk utdanning*. (s.287-305). Oslo: Universitetsforlaget
- Mikkelsen, R. (2010). Vurdering i geografi. I R. Mikkelsen & P. J. Sætre (red.), *Geografididaktikk for klasserommet*. (s.302-331). Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Mikkelsen, R. (2014). Prøver og vurdering i geografi. I O. Fjær, P. J. Sætre & R. Hokseggen (red.), *Geografi på timeplanen*. (s.87-97). Acta Geographica – Trondheim, serie B, nr.16
- Mikkelsen, R. (2015). Vurdering i geografi. I R. Mikkelsen & P. J. Sætre (red.), *Geografididaktikk for klasserommet*. (3.utg., s.286-314). Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa m.v. av 17. Juli 1998 nr. 61. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=opplæringslova>
- Prøitz, T. S. & Borgen, J. S. (2010). *Rettferdig standpunktvrdering – det (u)muliges kunst?* (NIFU STEP rapport 16/2010). Hentet fra: [https://www.udir.no/Upload/Rapporter/2010/5/Standpunkt\\_NIFU.pdf](https://www.udir.no/Upload/Rapporter/2010/5/Standpunkt_NIFU.pdf)
- Sandvik, L. V., Engvik, G., Fjørtoft, H., Langseth, I. D., Aaslid, B. E., Mordal, S & Buland, T. (2012). *Vurdering i skolen. Intensjoner og forståelse*. Hentet fra <https://www.udir.no/upload/rapporter/2012/fivis.pdf>
- Säljö, R. (2002). Læring, kunnskap og sosiokulturell utvikling, mennesket og dets redskaper. I I. Bråten (red.), *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. (s.31-57). Oslo: Cappelens Akademiske Forlag
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena – Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget
- Smith, K. (2007). Vurdering som et motivasjonsfremmende redskap for læring. *Norsk pedagogisk tidsskrift*. 2 (91) (s.100-106).
- Smith, K. (2009). Samspillet mellom vurdering og motivasjon. I S. Dobson, A. Eggen & K. Smith (red.), *Vurdering prinsipper og praksis. Nye perspektiver på elev- og lærervurdering*. (s.23-39). Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.
- Sunde, D. J. & Wille, T. S. (2017). *Fra læreplan til klasserom – kreativt arbeid med kompetanse og vurdering for læring i fag*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thronsen, I., Hopfenbeck, T. N., Lie, S. og Dale, E. L. (2009). *Bedre vurdering for læring - Rapport fra "evaluering av modeller for kjennetegn på måloppnåelse i fag"*. Hentet fra [https://www.udir.no/Upload/Forskning/5/Bedre\\_vurderingspraksis\\_ILS\\_rapport.pdf?eplanguage=no](https://www.udir.no/Upload/Forskning/5/Bedre_vurderingspraksis_ILS_rapport.pdf?eplanguage=no)
- Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (2. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag

- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan i geografi – fellesfag i studieførebuande utdanningsprogram (GEO1-01)*. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/GEO1-01>
- Utdanningsdirektoratet. (2007). *Vurdering. Et felles løft for bedre vurderingspraksis - En veiledning*. Hentet fra [http://bestilling.utdanningsdirektoratet.no/Bestillingstorg/PDF/Vurdering\\_veilednings\\_hefte\\_2.pdf](http://bestilling.utdanningsdirektoratet.no/Bestillingstorg/PDF/Vurdering_veilednings_hefte_2.pdf)
- Utdanningsdirektoratet. (2011). *Grunnlagsdokument: Satsingen Vurdering for læring 2010-2014*. Hentet fra <https://www.udir.no/PageFiles/56712/Grunnlagsdokument%20for%20satsingen%20Vurdering%20for%20læring.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2014). *Lokalt gitt muntlig eksamen Udir-2-2014*. Hentet fra <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/finn-regelverk/etter-tema/eksamen/Udir-2-2014/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015a). *Fire prinsipper for god undervisvurdering*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/om-vurdering/undervisvurdering/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015b). *Vurdering for læring – om satsingen*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/nasjonalsatsing/om-satsingen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015c). *Egenvurdering, elevinvolvering og involvering av lærlinger*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/undervisvurdering/involvering/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016b). *Jobb med læreplan, mål, kjennetegn og kriterier*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/undervisvurdering/mal-og-kriterier/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017a). *Hva er fagfornyelsen?* Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/hva-er-fornyelse-av-fagene/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017b). *Hva er kjerneelementer?* Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/kjerneelementgruppene/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Geografi – forslag til kjerneelementer*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/hva-mener-du-skal-vare-det-viktigste-i-faget/geografi/>
- Weeden, P. & Hopkin, J. (2006). Assessment for Learning in Geography. I D. Balderstone (red.), *Secondary Geography Handbook* (s.414-433). Sheffield: Geographical Associations
- Winchester, H. P. M., & Rofe, M. W. (2010). Qualitative Research and Its Place in Human Geography. I I. Hay (red.), *Qualitative Research Methods in Human Geography* (3.utg., s.3-24). Canada: Oxford University Press.

# Vedlegg 1 – Vurdering fra NSD Personvernombudet



Olav Bremen Fjær

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 24.11.2017

Vår ref: 57048 / 3 / BGH

Deres dato:

Deres ref:

## Forenklet vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 10.11.2017.  
Meldingen gjelder prosjektet:

<i>57048</i>	<i>Vurdering av elevers kompetanse i geografi</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Olav Bremen Fjær</i>
<i>Student</i>	<i>Kari Flovikholm</i>

### Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet med vedlegg, vurderer vi at prosjektet er omfattet av personopplysningsloven § 31. Personopplysningene som blir samlet inn er ikke sensitive, prosjektet er samtykkebasert og har lav personvernulempe. Prosjektet har derfor fått en forenklet vurdering. Du kan gå i gang med prosjektet. Du har selvstendig ansvar for å følge vilkårene under og sette deg inn i veiledningen i dette brevet.

### Vilkår for vår vurdering

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet
- krav til informert samtykke
- at du ikke innhenter [sensitive opplysninger](#)
- veiledning i dette brevet
- NTNU sine retningslinjer for datasikkerhet

### Veiledning

#### Krav til informert samtykke

Utvalget skal få skriftlig og/eller muntlig informasjon om prosjektet og samtykke til deltakelse.

Informasjon må minst omfatte:

- at NTNU er behandlingsansvarlig institusjon for prosjektet
- daglig ansvarlig (eventuelt student og veileder) sine kontaktopplysninger
- prosjektets formål og hva opplysningene skal brukes til

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

## Vedlegg 2 - Samtykkeskjema

### Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet *”Vurdering av elevers kompetanse i geografi”*

#### **Bakgrunn og formål**

Denne undersøkelsen er en masteroppgave fra NTNU ved geografisk institutt.

Formålet med studien er å kartlegge hvordan vurdering av elevers kompetanse i geografi på studieforbereende utdanningsprogram praktiseres.

Utvalget er basert på både nettverk og tilfeldig utvalg. Du er spurt om å delta i undersøkelsen fordi du underviser i geografi på studieforbereende utdanningsprogram.

#### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

I denne studien vil det bli gjort et dybdeintervju med deg som informant. Spørsmålene vil omhandle blant annet hvordan du som geografilærere praktiserer vurderinger, vurderer elevers kompetanse og om du opplever at det er et vurderingsfelleskap blant geografilærere. Intervjuet vil vare i 40- 60 minutter, og du vil anonymiseres i oppgaven. Intervjuet vil tas opp med lydopptaker.

#### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det vil kun være jeg og veileder Olav Fjær som vil ha tilgang til informasjonen. Intervjuene vil lagres på PC med brukernavn og passord. Du som informant vil ikke kunne gjenkjennes i masteroppgaven.

Prosjektet skal etter planen avsluttes mai 2018. Etter at prosjektet er avsluttet vil datamaterialet (lydopptakene) slettes.

#### **Frivillig deltakelse**

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

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med meg på mail [kariflo@stud.ntnu.no](mailto:kariflo@stud.ntnu.no) eller på 46420434, eller til veileder Olav Fjær på [olav.fjar@ntnu.no](mailto:olav.fjar@ntnu.no).

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

#### **Samtykke til deltakelse i studien**

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

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 3 - Intervjuguide

Informere om personvern, anonymitet, formål med intervjuet, publikasjon, lydopptak og samtykke. Understreke at man har mulighet til å trekke seg når som helst – også etter intervjuet.

- Hvem er jeg
- Hvorfor er jeg her
- Hva vil jeg
- Hva vil skje med materialet

### **A. Åpningsspørsmål – bakgrunn**

1. Fortelle litt om deg selv: Hvem du er, alder, bosted
2. Utdanning – Hvilken utdanning har du, hvor tok du utdanningen?
3. Hvor lenge har du undervist i geografi?
4. Hvilke andre undervisningsfag har du?
5. Hvilket forhold har du til vurdering?

### **B. Vurdering – lærernes erfaring med vurdering av elevers kompetanse**

6. Hva legger du i vurdering?
7. Hvilke ulike typer vurderingsformer bruker du i geografi?  
Er det noen du bruker mer enn andre?  
Eventuelt hvorfor?
8. Hva legger du i formativ/ underveis-vurdering?  
- hvordan gjennomføre formativ vurdering i geografi?
9. Hva mener du er god vurderingspraksis i faget?
10. Hva synes du er mest utfordrende når det gjelder vurdering av elevers kompetanse i geografi?
11. På hvilken måte inkluderer du elevene i vurderingsarbeidet?
12. Hvordan vet dine elever hva som forventes av dem for å oppnå de ulike karakterene?
13. Har du fokus på elevenes kompetanse eller elevenes kunnskaper når du vurderer elevenes samlede kompetanse?

### **C. Kompetansemål – vurderingskriterier**

14. Lager du vurderingskriterier til elevene på hva som kjennetegner ulike måloppnåelse?  
Hvordan lager du eventuelt disse?
15. Hva mener du er dyktighet i faget? Kan du beskrive hva som skiller karakterene 1-2, 3-4 og 5-6 i elevbesvarelser? (hva kjennetegner de ulike måloppnåelsene generelt.)
16. Bruker du kompetansemålene aktivt når elevers kompetanse måles/vurderes?
17. På hvilken måte benytter du deg av læreplanen i vurderingsarbeidet? Forkant/ etterkant. Legger den tydelige føringer?
18. Synes du at kompetansemålene i LK06 gir tydelig nok informasjon for å vurdere elevenes kompetanse? Begrunn
19. Hvordan opplever du at LK06 - kompetansemålene lager felles rammer for hvordan elevers kompetanse skal måles? Synes du det kommer tydelig frem hva elever skal kunne for å få høy måloppnåelse?
20. Andre skoler- tror du de vurderer på samme måte?

### **D. Tolkning/ vurderingsfellesskap**



**Fagspesifikt:**

21. Er vurdering i geografi et tema som det jobbes sammen om i lærerteamet? Hvordan?  
Utdyp
22. Med utgangspunkt i læreplanen; Har du og dine kollegaer samme forståelse av den kompetansen elevene skal utvikle i faget?

**Generelt:**

23. Støtter dere hverandre i vurderingsarbeidet på skolen? Gjerne nevne noen konkrete på eksempler der det blir gjort/ ikke gjort.
24. I hvilken grad diskuterer dere med kollegaer hvordan vurderingspraksisen på skolen kan hjelpe elevene til å lære bedre?
25. I hvilken grad har dere felles diskusjoner om hva dere legger vekt på når dere vurderer elevene?
26. Er det noen forskjeller på karakterene du gir i standpunkt kontra muntlig eksamen?  
Hva tror du dette kan skyldes?

**E. Avrundning – avslutning**

27. Er det noe mer du vil tilføye?

Takke for intervjuet, minne om punktene innledningsvis.

## Vedlegg 4 –

### Innleveringsoppgave i kapittel 3: Ytre krefter og landformer

Oppgavene skal gjøres individuelt, og leveres på fronter senest torsdag 14/12. Husk å skrive navn på besvarelsen. Besvarelsen av disse oppgavene teller på lik linje med en prøve, og vil bli vurdert med karakter. Husk å oppgi kildene du bruker (referer i tekst + lag litteraturliste). Aktuelle kilder vil blant annet være læreboka og nettsidene som hører til læreboka. Svar utfyllende og faglig presist på oppgavene, bruk gjerne illustrasjoner.

Fontstørrelse og linjeavstand: Times New Roman 12, linjeavstand 1,5.  
Lengde: 2,5–3 sider (illustrasjoner kommer i tillegg).

#### ***Oppgave 1: Glasiale landformer***

- Forklar forskjeller i hvordan breer og elver danner landformer.
- Gjør rede for hvordan dal- og fjordlandskapet på Vestlandet ble til.

#### ***Oppgave 2: Siste istid***

*«For ca. 2,7 millioner år siden begynte den geologiske perioden kvartær, en periode preget av store klimaendringer. Det var stadige vekslinger mellom istider og mellomistider i denne perioden, og til sammen var det ca. 40 istider. I Norge finner hovedsakelig spor etter den siste istiden, som begynte for 118 000 år siden og var over for ca. 10.000 år siden. Norge ble i løpet av denne perioden dekket av en stor innlandsis, flere tusen meter tykk på det tykkeste, med store isstrømmer helt ut til kontinentalsokkelen. Vekta av den overliggende isen førte til at jordskorpen ble presset ned i astenosfæren, og havet nådde derfor høyere opp enn dagens havnivå. For ca. 15.000 år siden begynte de enorme ismassene å smelte...»*



Hva skjer i Norge under isavsmeltingen etter siste istid? Hvilke landformer dannes? Skriv fortsettelsen til teksten over.

#### ***Oppgave 3: Skred - Åkerneset***

Nyhetsmelding P1, tirsdag 12. desember 2017, 05.00:

En stor fjellblokk raste ut fra Åkerneset ca. kl 04.10 i natt. Fjellblokken raste ut i Synnulvsfjorden, og skapte en stor flodbølge som slo inn mot de to bygdene Hellesylt og Geiranger. Ødeleggelsene skal være enorme. Bygninger har rast sammen, og mange mennesker er skadet, drept eller savnet. Vi venter fortsatt på mer informasjon fra ulykkesstedet.

Du er nyhetsreporter på vakt i Dagbladet, og sjefen din gir deg oppdraget med å skrive den første artikkelen om ulykken. Du skal i artikkelen forklare hvordan et slikt fjellskred kan oppstå. Du bør blant annet forklare hva ustabile fjellsider er og gi eksempler på hvordan man kan overvåke utstabile fjellsider og drøfte konsekvensene av denne tenkte hendelsen.

### **Noen tips til oppgaveskrivingen:**

I denne typen oppgave er det viktig med en tydelig og logisk struktur i oppbyggingen av besvarelsen.

Finn ut av hva oppgaven spør om før du begynner å skrive.

Lag disposisjon.

Bruk fagterminologi tydelig, presist og nyansert.

Bruk informasjon fra kilder aktivt og kritisk. Skriv med eget språk – ikke bare «klipp og lim», + husk referanser.