

Vurdering og tolkningsfelleskap i samfunnsfagene

*Hva legger lærere vekt på når de vurderer
faglig dyktighet i skriftlige elevbesvarelser?*

Kristine Sandsmark



Masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk,
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2012

Vurdering og tolkningsfellesskap i samfunnsfagene

*Hva legger lærere vekt på når de vurderer faglig
dyktighet i skriftlige elevbesvarelser?*

Kristine Sandsmark

Masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk,
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2012

© Kristine Sandsmark

2012

Vurdering og tolkningsfellesskap i samfunnsfagene. Hva legger lærere vekt på når de vurderer faglig dyktighet i skriftlige elevbesvarelser.

Kristine Sandsmark

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

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

IV

Sammendrag

Studien undersøker samfunnsfaglæreres vurderingspraksis i den videregående skole, hvor problemstillingen lyder som følger: *Hva legger lærere vekt på når de vurderer faglig dyktighet i skriftlige oppgaveløsninger i samfunnsfagene? Og er lærernes vurderingspraksis koblet til et tolkningsfellesskap?*

I den teoretiske rammen for studiens problemstilling blir det gjort rede for generell og fagdidaktisk vurderingsteori. Det blir argumentert for at den fagdidaktiske vurderingsteorien fremstår som mangelfull og generell, ved at den sjelden viser til hva som kan og bør vektlegges som faglig dyktighet i samfunnsfagene. Studien søker derfor å nærme seg en beskrivelse av hva faglig dyktighet i samfunnsfagene kan tenkes å være, ved å presentere, sammenligne og diskutere teorier som operasjonaliserer dyktighetsbegrepet. Teorier som blir presentert er Blooms kognitive taksonomi, Simpsons taksonomi for ferdigheter, SOLO-taksonomien til Biggs og Collis og Fjeldstads komplekse fagferdigheter.

Studien gjør bruk av en kvalitativ metodetilnærming. Datainnsamlingen har hovedsaklig foregått ved bruk av lærerintervjuer og en prøverettingstest, hvor åtte samfunnsfaglærere i den videregående skole i Oslo deltok. For å komplementere og validere prøverettingstesten ble observasjon valgt som en supplerende metode. Observasjonen foregikk på et sensor-skoleringsmøte i *Sosialkunnskap*, hvor i alt 26 sensorer fra hele landet deltok.

Analysen av datamaterialet viser at lærernes dyktighetsbeskrivelser kan inndeles i kategoriene: Kunnskaps- og begrepsanvendelse, språklig fremstillingsevne, oppfyller formelle og strukturelle krav, kildebevissthet, faglig engasjement, empirisk anvendelse, drøftingsegenskaper, forståelse og innsats. Sammenlignet med det teoretiske utgangspunktet fremstår lærernes beskrivelse av dyktighet som generelle og egendefinerte. Videre viser prøverettingstesten til en stor spredning i karaktergivningen blant lærerne og sensorene, og det blir derfor argumentert for at det blant studiens informanter ikke eksisterer et tolkningsfellesskap rundt hva som skal vektlegges som dyktighet i samfunnsfagene. Med bakgrunn i studiens teoridel og det presenterte datamateriale, blir det fremmet flere forklaringsfaktorer på hvorfor det ikke eksisterer og hvorfor det er vanskelig å få til et tolkningsfellesskap mellom lærernes vurderingspraksis i samfunnsfagene. Avslutningsvis konkluderes det med at fraværet av en felles dyktighetsdefinisjon i samfunnsfagene, kanskje er den viktigste årsaken til at det i dag ikke er et velfungerende tolkningsfellesskap rundt vurderingspraksisen i samfunnsfagene.

Forord

Jeg vil først og fremst rette en stor takk til min veileder Dag T. O. Fjeldstad. Hans engasjement og kunnskap på området ”vurdering og samfunnsfag”, har vært til stor inspirasjon underveis i arbeidet med masteroppgaven. Ikke bare har han som veileder gitt meg gode råd og innspill, men han la også til rette for at jeg i en periode kunne sitte og skrive i Edinburgh. Tusen takk!

En stor takk rettes også til studiens informanter. Takk for at dere brukte av deres tid og ga meg innsyn i deres vurderingshverdag. De ærlige og utfyllende svarene jeg fikk har vært av stor betydning for oppgavens innhold. En takk må også rettes til eleven som stilte sin prøvebesvarelse til disposisjon.

Også Thomas Fjeldvik Peterson fortjener en stor takk for at han i en ellers travel hverdag tok seg tid til å hjelpe meg med gode råd. Takk til Anne og Jørgen for korrekturlesning og kritiske innspill. Jeg vil også takke familie, gode venner og medstudenter for dere støtte, samtaler og råd underveis.

Sist, men ikke minst, vil jeg rette en stor takk til min samboer, du har vært den viktigste støttespilleren. Takk for din tålmodighet og stadige oppmuntring.

Kristine Sandsmark,
Oslo, mai 2012

Innholdsfortegnelse

| | |
|---|-----------|
| 1 Innledning | 1 |
| 1.1 De snakker alle om hva som er godt og dårlig. Og i blant er de temmelig enige | 1 |
| 1.2 Bakgrunn for valg av tema | 1 |
| 1.3 Presentasjon av problemstilling | 2 |
| 1.3.1 Konkretisering og avgrensning av problemstillingen | 3 |
| 1.4 Oppgavens oppbygning | 7 |
| 2 Teoretisk forankring | 8 |
| 2.1 Vurdering | 8 |
| 2.1.1 Vurderingsbegrepet | 8 |
| 2.1.2 Grunnlaget for vurdering og bruken av karakterer | 10 |
| 2.1.3 Vurderingens formål og funksjoner | 10 |
| 2.1.4 Vurderingens referanserammer | 12 |
| 2.1.5 Krav til vurderingen | 13 |
| 2.1.6 Tolkningsfellesskap - felles kjennetegn på måloppnåelse | 14 |
| 2.2 Vurdering i et samfunnsdidaktisk perspektiv | 16 |
| 2.2.1 Samfunnsfagene og deres egenart | 16 |
| 2.2.2 Vurdering i samfunnsfag | 18 |
| 2.3 Hva kan dyktighet i samfunnsfagene være? | 21 |
| 2.3.1 Kompetansebegrepet i Kunnskapsløftet | 22 |
| 2.3.2 Arbeidsdefinisjon av kompetanse | 25 |
| 2.3.3 Dag Fjeldstads åtte komplekse fagferdigheter | 34 |
| 2.3.4 Oppsummerende tanker om dyktighet i samfunnsfagene | 36 |
| 3 Metode - veien til målet | 37 |
| 3.1 En kvalitativ metodetilnærming | 37 |
| 3.1.1 Intervju som kvalitativ forskningsmetode | 38 |
| 3.1.2 Prøveretting som test | 39 |
| 3.1.3 Observasjon som forskningsmetode | 40 |
| 3.2 Datainnsamlingsprosessen | 41 |
| 3.2.1 Rekruttering av informanter | 41 |
| 3.2.2 Intervjuguide | 42 |
| 3.2.3 Gjennomføringen | 42 |

| | | |
|----------|---|-----------|
| 3.2.4 | Transkriberingen av datamaterialet | 43 |
| 3.3 | Bricolage – en analytisk tilnærming..... | 44 |
| 3.4 | Refleksjoner om reliabilitet og validitet..... | 46 |
| 3.5 | Forskningsetiske refleksjoner..... | 47 |
| 4 | Presentasjon av funn og analyse | 48 |
| 4.1 | Lærernes fagbakgrunn..... | 48 |
| 4.2 | Lærernes beskrivelser av vurderingspraksisen..... | 50 |
| 4.2.1 | Lærernes bruk av og syn på læreplanen i vurderingsarbeidet..... | 50 |
| 4.2.2 | Lærernes opplevelse av vurderingen i samfunnsfagene..... | 53 |
| 4.2.3 | Erfaringer og tanker om tolkningsfellesskap | 55 |
| 4.3 | Lærernes beskrivelse av faglig dyktighet..... | 58 |
| 4.3.1 | Lærernes beskrivelse av faglig dyktighet i samfunnsfagene..... | 59 |
| 4.3.2 | Lærernes bruk av forklarings skjemaer i vurderingsarbeidet..... | 66 |
| 4.4 | Prøverettingstesten | 69 |
| 4.4.1 | Lærernes vurdering av den samme elevbesvarelsen | 70 |
| 4.4.2 | Sensorers vurdering av fem eksamensbesvarelser | 75 |
| 5 | Avslutning | 78 |
| | Litteraturliste..... | 81 |
| | Vedlegg 1. Figurer | 84 |
| | Vedlegg 2. Fjeldstads fagbaserte kjennetegn på måloppnåelse | 86 |
| | Vedlegg 3. Samtykkeerklæring | 88 |
| | Vedlegg 4. Samtykkeerklæring | 89 |
| | Vedlegg 5. Intervjuguide..... | 90 |
| | Vedlegg 6. Kvittering fra NSD | 93 |
| | | |
| | Tabell 1 Enkeltlæreres og fagseksjoners vurdering av elevbesvarelsen på høyt nivå | 2 |
| | Tabell 2 Kjennetegn på måloppnåelse til eksamen i ”Politikk og menneskerettigheter” | 19 |
| | Tabell 3 Lærernes fagbakgrunn og antall år med undervisning..... | 49 |
| | Tabell 4 Lærernes vurdering av den samme prøvebesvarelsen..... | 71 |
| | Tabell 5 Sensorers vurdering av fem elevbesvarelser i ”Sosialkunnskap” | 76 |
| | Figur 1 Blooms kognitive taksonomi | 84 |
| | Figur 2 SOLO-taksonomien, nivåer av elevenes forklaringssevne med eksempel | 84 |
| | Figur 3 SOLO-taksonomien med verb som beskriver nivåer av forståelse | 85 |

1 Innledning

1.1 De snakker alle om hva som er godt og dårlig. Og i blant er de temmelig enige...

”Men det er aldri noensinne blitt laget en fremgangsmåte for å gi karakterer. Og det er ikke sagt for å sjenere noen. Aldri noensinne i verdenshistorien har noen, for noe som bare er litt mer innviklet enn enkle ball-situasjoner eller et firehundremetersløp, klart å komme med en fremgangsmåte som kunne læres og følges av forskjellige mennesker, slik at de vil nå frem til samme karakterer. Aldri noensinne har de klart å bli enige om en metode for å avgjøre når en tegning, et måltid, en setning, et skjellsord, en oppdirking, en fedrelandssang, en dansk stil, en skolegård, en frosk eller en samtale er god eller dårlig eller bedre eller dårligere enn en annen. Aldri noen sinne, ikke kommet i nærheten av en fremgangsmåte. (...). Likevel snakker de alle om hva som er godt eller dårlig. Og i blant er de temmelig enige”.

- Peter Høeg (2006: 75-76) -

Sitatet over, hentet fra forfatteren Peter Høegs roman ”De få utvalgte”, er en illustrerende innledning til en studie om læreres vurderingspraksis. I denne studien rettes oppmerksomhet mot hva lærere legger vekt på når de vurderer faglig dyktighet i skriftlige elevbesvarelser i samfunnsfagene, og om det i denne sammenhengen finnes et tolkningsfellesskap mellom lærerne. Temaet for studien er derfor vurdering og tolkningsfellesskap, med hovedfokus på samfunnsfagene i den videregående skole.

1.2 Bakgrunn for valg av tema

Da jeg gjennom ”Praktisk-pedagogisk utdanning” (PPU) var utplassert på en videregående skole, fant jeg teoriene om vurdering vanskelig å anvende i praksis. Den generelle teorien om elevvurdering, ga meg få retningslinjer for hva jeg skulle vurdere og vektlegge som dyktighet i samfunnsfagene. Heller ikke den fagdidaktiske litteraturen om vurdering var til stor hjelp, ettersom den etter min oppfatning var mer knyttet opp mot generell vurderingsteori enn mot hva som var spesielt for vurdering i samfunnsfagene. Med utgangspunkt i kompetansemålene måtte jeg gjøre min egen tolkning av hva som var dyktighet i faget, og hvilke kriterier prøvebesvarelsene skulle vurderes ut ifra. Om det er slik at det ikke finnes et tolkningsfellesskap rundt hva som er dyktighet i samfunnsfagene, er sannsynligheten stor for at en annen lærer ville ha vurdert besvarelsene annerledes. I slike tilfeller vil det være vanskelig å snakke om et rettferdig vurderingssystem. Med bakgrunn i disse erfaringene opplevde jeg et behov for mer og bedre kunnskap rundt vurderingspraksisen i samfunnsfagene i den videregående skole, da særlig med tanke på hva som skal vektlegges som faglig dyktighet.

På masterstudiet i samfunnsfagdidaktikk ble jeg presentert for en undersøkelse eksamenssekretariatet gjennomførte i 1992, om rettferdig og pålitelig sensur av eksamensbesvarelser i *Samfunnskunnskap* (Fjeldstad 2010a [personlig korrespondanse]). Undersøkelsen gikk i korte trekk ut på at tre prøvebesvarelser på høyt, middels og lavt nivå ble vurdert av 288 sensorer og 100 fagseksjoner. Eksempelvis viser tabell 1 hvordan sensorene og fagseksjonene vurderte besvarelsen som tilsvarte et høyt nivå.

Tabell 1 Enkeltlæreres og fagseksjoners vurdering av elevbesvarelsen på høyt nivå

| Karakter | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|------------------------|-------|-------|-------|--------|--------|--------|-------|
| Fordeling sensorer | 0,3 % | 0,3 % | 2,9 % | 21,2 % | 58,3 % | 14,2 % | 0,7 % |
| Fordeling fagseksjoner | 0 % | 0 % | 4 % | 26 % | 59 % | 11 % | 0 % |

Kilde: Fjeldstad 2010a [personlig korrespondanse]

Tabellen viser stor spredning i karaktergivningen, både blant sensorene og fagseksjonene. Selv om flertallet av sensorene ga besvarelsen karakteren 4, varierte deres karaktergivning mellom de to ytterpunktene 0 og 6. I fagseksjonenes vurdering av besvarelsen ser vi at selv om ytterpunktene (karakterene 0, 1, og 6) forsvant, varierte deres karaktergivning fortsatt mellom 2 og 5. På bakgrunn av dette er det grunn til å anta at når flere snakker sammen, elimineres ekstremverdiene i karaktergivningen. Eksamenssekretariatets undersøkelse viser en tendens til at det i 1992 ikke eksisterte et tolkningsfellesskap blant lærere i samfunnsfagene, rundt hva som ble ansett som dyktighet i faget. Selv om undersøkelsen ble gjennomført for 20 år siden, er funnene et interessant utgangspunkt for valget av forskningstema.

1.3 Presentasjon av problemstilling

Med utgangspunkt i eksamenssekretariatets undersøkelse fra 1992 og egne erfaringer, ble temaet for masteroppgaven ”vurdering og tolkningsfellesskap i samfunnsfagene”. Temaet er vidt og omfattende og trenger en nærmere avgrensning og presisering. Problemstillingen lyder derfor som følger:

Hva legger lærere vekt på når de vurderer faglig dyktighet i skriftlige oppgaveløsninger i samfunnsfagene? Og er lærernes vurderingspraksis koblet til et tolkningsfellesskap?

Problemstillingen er todelt, hvor jeg i den første delen vil undersøke hva lærere vektlegger som dyktighet i samfunnsfagene når de vurderer skriftlige oppgaveløsninger. I den andre

delen vil jeg undersøke om lærernes vurderingspraksis, da med hensyn til hva som vektlegges som dyktighet, er koblet til et tolkningsfellesskap. Med tolkningsfellesskap menes her at det er like oppfatninger på skoler, mellom skoler og mellom lærere for hvordan målene i læreplanen forstås, og hva som kjennetegner ulike måloppnåelse i faget (Udir 2007: 4). Ut fra problemstillingen er det utarbeidet noen mer konkrete underordnede forskningsspørsmål som studien søker å svare på: 1) Hva er faglig dyktighet i samfunnsfagene? 2) Hvordan beskriver lærere faglig dyktighet i samfunnsfagene? 3) Hvordan forholder samfunnsfaglærere seg til læreplanen i vurderingsarbeidet? 4) Hvilke tanker har lærere om karaktergivningen i samfunnsfagene? 5) Hvilke erfaringer og tanker har lærere om tolkningsfellesskap? 6) Hvordan vurderer lærere samme elevbesvarelse, og er vurderingspraksisen koblet til et tolkningsfellesskap?

1.3.1 Konkretisering og avgrensning av problemstillingen

Problemstillingens ordlyd reiser spørsmål som: Hva menes med begrepene vurdering, faglig dyktighet og tolkningsfellesskap? Hva menes med skriftlige oppgaveløsninger? Hvilke samfunnsfag er det snakk om? Og hvorfor er temaet ”vurdering og tolkningsfellesskap” interessant i samfunnsfagene? Videre vil problemstillingen konkretiseres og avgrenses. Først vil det kort redegjøres for vurderings- og dyktighetsbegrepet. Deretter vil det vises til hvilke samfunnsfag studien omfatter, samt hvorfor samfunnsfagene i denne sammenhengen er interessante. Ettersom det er læreplanens kompetansemål som skal danne utgangspunkt for vurderingen, vil det kort avsluttes med en redegjørelse for hva en læreplan er, samt dens ulike nivåer. Tolkningsfellesskapsbegrepet som allerede er definert, vil i den videre konkretiseringen bli behandlet indirekte under flere av de omtalte punktene. Det bør imidlertid presiseres at studien hovedsaklig vil dreie seg om eksistensen av et tolkningsfellesskap mellom lærere i vurderingssammenheng, og ikke hvordan arbeidet for å få til et bedre tolkningsfellesskap i fremtiden bør foregå.

Vurderingsbegrepet

Gunn Imsen skriver at det å vurdere i skolen innebærer ”å trekke en normativ dimensjon inn i skolens virksomhet, og å sette ”merkelapp” på en arbeidsform, en virksomhet eller en presentasjon som forteller om den er god eller dårlig” (Imsen 2009: 345). Definisjonen viser til at vurderingen i skolen enten er rettet mot en arbeidsform, en virksomhet eller en

presentasjon. Fokuset i studien vil avgrenses til det Imsen kaller ”presentasjon”. Dette fordi studiens problemstilling viser til at det er vurdering av skriftlige oppgaveløsninger, en form for presentasjon, som står sentralt. Med skriftlige oppgaveløsninger menes her individuelle skriftlige prøver, tentamener eller eksamener. Dette understreker at studien ikke gjør et tydelig skille mellom underveis- og sluttvurdering. Bakgrunnen for dette er at skillet mellom underveis- og sluttvurdering ikke fremstår som avgjørende for studiens problemstilling.

Videre er også ordet ”merkelapp” verdt å merke seg i Imsens definisjon av vurdering. Med ”merkelapp” menes her formen eller symbolet vurderingsresultatet skal ha. Det finnes flere måter å vurdere en skriftlig oppgaveløsning på. Et av de viktigste skillene går mellom det som kalles ”vurdering med karakterer” på den ene siden, og ”vurdering uten karakterer” på den andre (Imsen 2009: 365). I studien vil ”vurdering med karakterer” være det sentrale, ved at det gjøres bruk av graderte karakterer i form av en ”tallskala” hvor 0 er det dårligste og 6 er det beste. ”Merkelapp” vil i denne studien derfor være ensbetydende med å knytte et symbol, her tallkarakter, til en psykologisk variabel, i dette tilfellet dyktighet i samfunnsfag.

Dyktighetsbegrepet

Begrepet ”dyktighet” har blitt nevnt flere ganger uten noen nærmere forklaring. I studien kan begrepets meningsinnhold langt på vei sies å være identisk med det Utdanningsdirektoratet (Udir) kaller ”kompetanse”, og begrepene ”dyktighet” og ”kompetanse” vil derfor i det følgende bli brukt om hverandre. Begrepet ”kompetanse” ble i St.meld. ”Kultur for læring”, beskrevet som ”*evnen til å møte komplekse utfordringer*” (St.meld. nr. 30. 2003-2004: 31). Kompetansebegrepet vil bli nærmere beskrevet i kapittel 2.3 hvor det også vises til ulike tenkemåter som operasjonaliserer hva dyktighet kan tenkes å være i samfunnsfagene. Her vil blant annet Henning Fjørtofts arbeidsdefinisjon av kompetanse, Benjamin Blooms kognitive taksonomi, Elizabeth Simpsons taksonomi for ferdigheter, SOLO-taksonomien til John B. Biggs og Kevin F. Collis, og Dag Fjeldstads åtte komplekse fagferdigheter bli redegjort for. Av plasshensyn vil det bli lagt mindre vekt på Simpsons taksonomi både i teori- og analyse-delen, ettersom denne taksonomien langt på vei fanges opp av de andre operasjonaliseringene.

Hvilket samfunnsfag?

I læreplanverket, ”Kunnskapsløftet” av 2006 (K06), finner vi flere typer samfunnsfag. For det første har vi faget *Samfunnsfag*, som er et gjennomgående fag i grunnskolen og første året i

videregående opplæring (Vg2 for formgivningsfag, idrettsfag, musikk, dans og drama fag og yrkesfag). Videre finnes også programområdet *Politikk, individ og samfunn*. *Politikk, individ og samfunn* er et studiespesialiserende utdanningsprogram i programområdet for samfunnsfag og økonomi. Programområdet deles inn i fire programfag, som kan velges uavhengig av hverandre. De fire programfagene er: *Sosialkunnskap*, *Samfunnsgeografi*, *Sosiologi og sosialantropologi* og *Politikk og menneskerettigheter* (Udir 2006, Koritzinsky 2006: 54-56). I denne studien er samfunnsfagene ensbetydende med samfunnsfagene i den norske videregående skole, da med unntak av programfaget *Samfunnsgeografi*. Ettersom *Samfunnsgeografi* blant annet legger vekt på at eleven skal kunne bruke samfunnsgeografiske verktøy og metoder, eksempelvis samfunnsgeografiske kartanalyser og geografiske informasjonssystemer (GIS), har jeg valgt å utelate faget i studien. Studiens resultater vil imidlertid kunne ha overføringsverdi til enkelte andre områder i faget. Slik jeg ser det, utgjør ikke innholdet i de andre samfunnsfagene i den videregående skole et avgjørende skille for hva lærere vektlegger som faglig dyktighet. I teoridelen er imidlertid redegjørelsen avgrenset til to av samfunnsfagenes lærerplaner. *Samfunnsfag* (Vg1/Vg2) og programfaget *Politikk og menneskerettigheter* er valgt med bakgrunn i ønsket om at ett fellesfag i den videregående skolen og ett studiespesialiserende fag skulle være representert.

Hvorfor samfunnsfag? Et didaktisk utgangspunkt

Hvorfor er samfunnsfagene interessante i en studie av læreres vurderingspraksis? Den franske fagdidaktikeren François Audigier har, i følge Kjetil Børhaug, påpekt ”at *samfunnskunnskapsfaget – i de fleste av sine ulike nasjonale varianter – mangler en fagdidaktisk kanon eller grunnmodell som definerer hensikt, mål, det mest sentrale innholdet og arbeidsmåter*” (Børhaug 2010: 327). Mangelen på en fagdidaktisk kanon eller modell gjør faget sårbart, eksempelvis ved at samfunnsfagene lett kan bli et oppsamlingsfag hvor man putter inn tema som er viktige i skolen, men som ikke passer inn i allerede etablerte fag. Resultatet kan bli at faget blir uformelig og uten en klar faglig profil (Børhaug 2010: 327). Mangelen på en fagdidaktisk kanon eller modell kommer også til uttrykk i den norske skolen, ved at samfunnsfagene både i grunnskolen og i den videregående skole er satt sammen av flere fagområder. I følge Trond Solhaug (2010: 37) er også læreplanmålene vide med hensyn til hvilke kunnskaper, ferdigheter og holdninger elevene skal tilegne seg. Som han sier:

Dette gjenspeiles i at fem universitetsfag kvalifiserer for å undervise i samfunnsfag i skolen. I den videregående skolen er historie skilt ut som et eget fag, men elementer fra samfunnsøkonomi har fått

plass ved siden av de ulike samfunnsfagene i det obligatoriske faget samfunnslære. De samfunnsrelaterte programfagene i den videregående skolen omfatter større eller mindre deler av de fire samfunnsfagene ved universitetet, i tillegg til jus og sosialpsykologi. Dette innebærer at skolefagene, som omtales som samfunnsfag, har en relativt uklar identitet (Solhaug 2010: 37).

Det er nettopp denne mangelen på en fagdidaktisk kanon, eller med andre ord fagets relativt uklare identitet, som gjør samfunnsfagene så interessante som utgangspunkt for studiens problemstilling. Hvis det er slik at samfunnsfagslærere har ulik fagbakgrunn, og at samfunnsfaget mangler en fagdidaktisk kanon som definerer hensikt, mål, det mest sentrale innholdet og arbeidsmåter, så skulle det med utgangspunkt i problemstillingen tilsi at lærere har ulik oppfatning av hva som er faglig dyktighet når de vurderer, og videre at det derfor ikke finnes et tolkningsfellesskap i denne sammenhengen.

Læreplanen

Forskriften til opplæringsloven presiserer at det er de samlede kompetansemålene i læreplanene som skal danne utgangspunktet for vurderingen (Forskrift til opplæringslova § 3-3). Læreplaner kan defineres som *”sentrale virkemidler som gir en nærmere utforming av de generelle mål som er satt for skolen, og som gir bestemmelser om timeplan, faginnhold, arbeidsmåter og vurdering”* (Engelsen 2006: 29). Med unntak av bestemmelser om arbeidsmåter, er definisjonen også gyldig for dagens læreplanverk ”Kunnskapsløftet” (K06). I K06 er det et ønske om metodefrihet, og bestemmelser om arbeidsmåter er av den grunn ikke innarbeidet i læreplanen, men i stedet overlatt til lærernes pedagogiske kompetanse.

John I. Goodlad har i følge Britt U. Engelsen (2006) skissert fem ulike læreplannivåer. På det første nivået har vi det han kaller *”ideenes læreplan”*. Ideenes læreplan henviser til alle ideene som blir fremmet i forkant av en læreplans utforming. På nivå to finner vi det Goodlad kaller *”den formelle læreplanen”*. Den formelle læreplanen viser til den skrevne læreplanen som formelt er vedtatt, og som brukes som ramme for skolens og lærerens virksomhet. I dag er som nevnt den formelle læreplanen i Norge K06, og studien vil derfor ta utgangspunkt i denne læreplanen. K06 består av tre deler; den generelle delen av læreplanen, prinsipper for opplæringen og læreplaner for fag (Koritzinsky 2006: 39-57). Videre er det tredje læreplannivået *”den oppfattede læreplanen”*. Den oppfattede læreplanen henviser til ulike tolkninger av læreplanteksten. Engelsen skriver at:

Når lærere (og andre) leser læreplandokumentet, tolker de råd og retningslinjer i planen. Det er denne tolkningen som blir utgangspunkt for deres planlegging, tilrettelegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen (Engelsen 2006: 28).

”Den operasjonaliserte læreplanen” som er det fjerde læreplannivået, viser til hvordan lærere underviser på bakgrunn av sine tolkninger av læreplanen. Det siste og femte nivået er ”den erfarte læreplanen”. Den erfarte læreplanen er elevenes, eventuelt foreldres eller andre samfunnsmedlemmers, oppfatning av læringsutbyttet av den gjennomførte undervisningen (Engelsen 2006: 28, Koritzinsky 2006: 28). I den videre studien vil spesielt læreplannivåene ”den oppfattede læreplanen” og ”den operasjonaliserte læreplanen” være sentrale, ved at det er ved disse nivåene lærernes dyktighetsforståelse kommer til uttrykk.

1.4 Oppgavens oppbygning

Studien av ”vurdering og tolkningsfellesskap i samfunnsfagene” er bygget opp rundt den fremsatte problemstillingen. I kapittel 2 vil den teoretiske rammen for studiens problemstilling bli redegjort for. Først vil det vises til generell teori om vurdering, og deretter vil tolkningsfellesskapsbegrepet bli presentert og eksemplifisert. Videre vil vurderingen bli sett i et samfunnsdidaktisk perspektiv, ved at det først gis en generell innføring i samfunnsfagenes egenart, for deretter å vise til og diskutere eksisterende norsk fagdidaktisk teori om vurdering. Etersom den norske fagdidaktiske teorien om vurdering fremstår som generell og mangelfull, da særlig med tanke på hva som kan og bør vektlegges som dyktighet i samfunnsfagene, vil det teoretiske kapitlet avsluttes med å diskutere hva dyktighet i samfunnsfagene kan tenkes å være. Diskusjonen tar utgangspunkt i kompetansebegrepet i K06 og ulike teorier som hver for seg operasjonaliserer dyktighet. Diskusjonen danner igjen et utgangspunkt for den senere sammenligningen mellom teorien og lærernes dyktighetsbeskrivelser. I kapittel 3 vil studiens metodiske tilnærming bli presentert. Her redegjøres det for valg av forskningsmetode, datainnsamlingsprosessen, samt den analytiske tilnærmingen som har vært brukt for best mulig å gi kunnskap til studiens problemstilling. I kapittel 4 vil studiens datamateriale bli presentert, diskutert og tolket i lys av den gitte teoretiske rammen og hverandre. Lærernes beskrivelser av vurderingspraksisen i samfunnsfagene, deres beskrivelse av faglig dyktighet, samt spørsmålet om lærernes vurderingspraksis er koblet til et tolkningsfellesskap belyst gjennom en prøverettingstest, vil her stå sentralt. I kapittel 5 vil studien avrundes med sammenfattende refleksjoner og konklusjon.

2 Teoretisk forankring

I det videre vil den teoretiske forankringen av studiens problemstilling bli gjort rede for. Først presenteres generell teori om vurdering og tolkningsfellesskap, deretter vises det til teori om vurdering i et samfunnsdidaktisk perspektiv. For å få en bedre forståelse av hva dyktighet i samfunnsfagene kan tenkes å være, blir det avslutningsvis beskrevet og diskutert ulike teorier som kan brukes for å operasjonalisere læreplanens kompetansebegrep.

2.1 Vurdering

I dette kapitlet vil teori om vurdering og tolkningsfellesskap bli presentert. Kapitlet starter med en generell redegjørelse for vurderingsbegrepet, for deretter å vise til forskriften til opplæringslovens presiseringer om grunnlaget for vurderingen og bruken av karakterer i vurderingen. Videre gjøres det rede for vurderingens formål og funksjoner, dens referanserammer og hvilke krav som stilles til vurderingen. Avslutningsvis blir tolkningsfellesskapsbegrepet gjort rede for og knyttet opp til vurderingstematikken.

2.1.1 Vurderingsbegrepet

En av skolens sentrale oppgaver er å vurdere, men hva vil det egentlig si å vurdere? Vurdering som begrep rommer ulike funksjoner og formål, og det er derfor ulike syn på begrepets meningsinnhold. Patricia Broadfoot har i følge Henning Fjørtoft diskutert flere definisjoner om vurdering, og i følge han går alle i retning av at *”vurdering er å samle inn informasjon og deretter fortolke denne informasjonen i lys av mer eller mindre definerte kriterium”* (Fjørtoft 2009: 35). I studiens innledning ble det vist til Imsens (2009) vurderingsdefinisjon som mer konkret knyttet vurderingen til skolens virksomhet. Kort repetert, innebar vurdering i følge henne *”å trekke en normativ dimensjon inn i skolens virksomhet, og å sette ”merkelapp” på en arbeidsform, en virksomhet eller en presentasjon som forteller om den er god eller dårlig”* (Imsen 2009: 345). Verken Imsen eller Fjørtoft skiller mellom begrepene ”evaluering” og ”vurdering” i deres vurderingsdefinisjon. På tross av at begrepene i dagligtalen og til dels i den pedagogiske litteraturen ofte brukes om hverandre, har det i dag utviklet seg et slags skille i bruken av begrepene. I England har det blitt vanlig å bruke ordet ”assessment” i stedet for ordet ”evaluation” om vurdering som primært er knyttet til elevprestasjoner (Engh og Høihilder 2008: 60). I følge Engh og Høihilder (2008: 60-61) kan man se den samme

tendensen i norske skolepolitiske dokumenter ved at ordet evaluering sjeldnere og sjeldnere blir brukt når vurdering av elevarbeider blir omtalt. Enkelt kan vi si at evaluering refererer til makronivå og skolenivå, mens vurdering refererer til elevnivå (Eggen 2009b: 75). Den videre studien vil hovedsaklig dreie seg om vurdering på elevnivå, ettersom problemstillingen henviser til vurdering av skriftlige elevbesvarelser.

I vurderingssammenheng har det vært vanlig å skille mellom begrepsparet ”summativ vurdering” og ”formativ vurdering”. ”Summativ vurdering” viser til vurdering av læring som allerede har skjedd. Dens hensikt er hovedsaklig å gi informasjon om elevens fagkompetanse på et gitt tidspunkt (Fjørtoft 2009: 36). På den andre siden har vi ”formativ vurdering” som har som formål å fremme mer læring. Her vil vurderingsprosessen være like viktig som vurderingen av det ferdige produktet. Formativ vurdering kjennetegnes ved at den ser framover. Eksempelvis vil vurderingen her brukes til å planlegge neste trinn i undervisningen og læringen, med andre ord å tilpasse opplæringen (Dobson mfl. 2009: 12). Skillet mellom summativ og formativ vurdering kan oppsummeres på følgende enkle måte: *”Når kokken smaker på sausen er det formativ vurdering, mens når restaurantgjestene spiser måltidet, er det summativ vurdering”* (Fjørtoft 2009: 37). På tross av at begrepsparet summativ og formativ vurdering fortsatt brukes, ser man i dag en dreining mot en ny inndeling i begrepene ”vurdering av læring” (summativ vurdering) og ”vurdering for læring” (formativ vurdering). Meningsinnholdet er stort sett det samme, men den nye inndelingen viser til en klarere sammenheng mellom vurdering og læringsaspektet. Samtidig åpner den nye inndelingen for en mer demokratisk deltakelse for elevene (Dobson m.fl. 2009: 12, Udir 2011a). Udir legger til grunn fire forutsetninger for at vurderingen skal fremme læring. Disse er:

- 1) Forstår hva de skal lære og hva som forventes av dem.
- 2) Får tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller presentasjonen.
- 3) Får råd om hvordan de kan forbedre seg.
- 4) Er involvert i eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere eget arbeid og utvikling (Udir 2011b).

I vurderingssammenheng brukes også begrepene ”underveisvurdering” og ”sluttvurdering”. ”Underveisvurdering” er all vurdering som skjer i opplæringen før standpunkt karakter fastsettes, henholdsvis i fag og i orden og oppførsel. Både den formative vurderingen (vurdering for læring) og summative vurderingen (vurdering av læring) vil derfor falle inn under denne kategorien. ”Sluttvurdering” har som formål å *”gi informasjon om den kompetansen eleven har oppnådd ved slutten av opplæringen”* (Udir 2010b: 10). Sluttvurderingen viser derfor til de endelige standpunkt karakterene som elevene får på 10. årstrinn og i den videregående opplæringen, samt karakteren elevene får til eksamen eller fag- og svenneprøven.

2.1.2 Grunnlaget for vurdering og bruken av karakterer

Forskriften til opplæringsloven viser til hva som skal være grunnlaget for vurderingen i fag, samt til bruken av karakterer i vurderingssammenheng. Forskriften presiserer i § 3-3 at ”grunnlaget for vurdering i fag er dei samla kompetansemåla i læreplanane for fag slik dei er fastsette i læreplanverket”. Videre følger det av bestemmelsen at i ”vurderinga i fag skal ikkje føresetnadene til den enkelte, fråvær, eller forhold knytte til orden og åtferda til eleven, lærlingen eller lærekandidaten trekkjast inn”. Når det gjelder uttrykksformen på vurderingsresultatet, skiller forskriften til opplæringsloven § 3-4 mellom de ulike trinnene i skolen. I grunnskolen skal det til og med 7. trinn gis vurdering uten karakter, mens det fra og med 8. trinn, og i den videregående skole, også skal brukes tallkarakterer på en skala fra 1 til 6. Innholdet i tallkarakterene forklares følgende:

Karakteren 6 uttrykkjer at eleven har framifrå kompetanse i faget. Karakteren 5 uttrykkjer at eleven har mykje god kompetanse i faget. Karakteren 4 uttrykkjer at eleven har god kompetanse i faget. Karakteren 3 uttrykkjer at eleven har nokså god kompetanse i faget. Karakteren 2 uttrykkjer at eleven har låg kompetanse i faget. Karakteren 1 uttrykkjer at eleven har svært låg kompetanse i faget (§ 3-4).

I videregående opplæring vil karakter 2 til 6 være bestått. Forskriften viser også at enkelte fag skal bruke uttrykk som bestått/ikke bestått og deltatt/ikke deltatt i stedet for tallkarakterer.

2.1.3 Vurderingens formål og funksjoner

I forskriften til opplæringsloven kan vi i § 3-2 lese at formålet med vurdering i fag er:

Å fremje læring undervegs og uttrykke kompetansen til eleven, lærlingen og lærekandidaten undervegs og ved avslutninga av opplæringa i faget. Vurderinga skal gi god tilbakemelding og rettleiing til elevane, lærlingane og lærekandidatane.

Sagt med andre ord er formålet med vurderingen, å uttrykke elevens kompetanse i de ulike fagene, samt at vurderingen skal gi elevene god tilbakemelding og veiledning med den hensikt å fremme læring. At vurdering skal fremme læring, er som nevnt under avsnitt 2.1.1, en ”ny” og viktig side ved dagens vurderingstenkning.

Imsen (2009) deler vurderingens funksjoner i ”de indre funksjonene” og ”de ytre funksjonene”, en inndeling som langt på vei følger forskriftens presisering av vurderingens formål. ”De indre funksjonene” henviser til vurdering som et verktøy for å imøtekomme pedagogiske behov. I denne kategorien vil veiledning, motivering og informasjon med tanke på forbedring og læring stå sentralt (Imsen 2009: 353). Veiledning og motivering er viktige funksjoner i vurdering ettersom all læringsteori tilsier at elever må få en eller annen form for tilbake-

melding på sine handlinger, for å kunne lære av dem (Imsen 2009: 350-351). Det er imidlertid ikke slik at enhver form for tilbakemelding øker motivasjonen. Som Imsen sier er vurdering *”et tveegget sverd: Den styrker motivasjonen når den er positiv, og den kan ødelegge motivasjonen når den er gjennomgående negativ”* (Imsen 2009: 351). Kvaliteten på tilbakemeldingene til elevene vil derfor være av betydning for elevenes læring. Med tanke på studiens problemstilling er det i tilbakemeldingene at læreren eksponerer sin oppfatning av hva undervisningen er ment å trene elevene i. Lærernes oppfatning av dyktighet vil derfor være avgjørende for hvordan elevene forstår fagets innhold og sin egen beherskelse av det. Videre er informasjon et annet element i vurderingens ”indre funksjoner”. Gjennom vurdering får lærerne viktig informasjon om elevenes framgang i skolearbeidet. Tilgangen på slik informasjon gjør det enklere å planlegge undervisning, og gjør den best mulig tilpasset elevenes forutsetninger (Imsen 2009: 350-353).

Vurderingens ”ytre funksjoner”, oppfyller som regel behov som ligger andre steder enn hos skolen selv. Eksempler på slike funksjoner er kontroll og sortering (Imsen 2009: 253). Vurderingens kontrollfunksjon innebærer blant annet at lærerne kan kontrollere om elevene har gjort det de blir bedt om i hjemmelektse, og i hvilken grad de har nådd undervisningsmålene. Kontrollfunksjonen er på mange måter nært knyttet til vurderingens informasjonsfunksjon (Imsen 2009: 352). En annen side av vurderingens ”ytre funksjoner”, er dens sorteringsfunksjon. Når lærere setter karakterer på elevenes fagkompetanse, blir det mulig å rangere elevene etter poengsum. Poengsummen gir informasjon til samfunnet, og brukes eksempelvis av arbeidsgivere i en ansettelsesprosess, og ved søknad til den videregående skole og høyere utdanning for å avgjøre hvem som skal komme inn på de ulike studiene. Her er det fristende å komme med et sitat fra Steinar Kvale som sier at: *”Karakterene er en byråkratisk genistrek. Ved hjelp av en endimensjonal graderingsskala kan elevene velges ut til videre utdanning på grunnlag av formelle kriterier”* (Kvale 2000: 7). Karakterenes sorteringsfunksjon har også som formål å gi informasjon til eleven om deres kompetanse, eget arbeid og faglig utvikling.

Vurderingens ”maktfunksjon” nevnes sjelden i vurderingslitteraturen, men det er en interessant innfallsvinkel med tanke på vurderingens funksjon. Kvale har, i følge Engelsen (2006: 120), fremmet et syn på at vurderingen også kan ha en maktfunksjon. I følge Kvale kom maktfunksjonen til syne ved at den som vurderer får muligheten til å kontrollere og påvirke andre menneskers atferd. Slik kan vurderingen også ha en disiplineringsfunksjon i utdanningssystemet. Kvale gikk også ett skritt videre ved å mene at: *”Vurdering, særlig i*

form av eksamen, blir et sosialiseringmiddel som bidrar til lojalitet overfor dem som har makt og myndighet i samfunnet” (Engelsen 2006: 120).

2.1.4 Vurderingens referanserammer

Når elevenes kompetanse er gjenstand for vurdering, vil lærerens karaktersetning på en prøve, en test, en eksamen osv. avhenge av hvilke kriterier eller referanserammer vurderingen skjer etter. I denne sammenhengen er det vanlig å skille mellom individrelatert vurdering, gruppe-relatert vurdering og målrelatert vurdering (Engelsen 2006: 121). Ved en ”individrelatert vurdering” tas det hensyn til den enkelte elevs forutsetninger. *Det skal stilles mindre krav til elever med liten yteevne, og tilsvarende større krav til elever som har evner og anlegg til å yte mer” (Imsen 2009: 361).* Ettersom forskriften til opplæringsloven § 3-3 presiserer at det er målene og innholdet i faget, og ikke elevens forutsetninger som skal være utgangspunktet for vurderingen, bør denne formen for vurdering begrenses til vurderingssituasjoner hvor det ikke gis karakterer (Engelsen 2006: 121, Imsen 2009: 361).

Den ”grupperelaterte vurdering” (også kalt normbasert vurdering), brukes når lærere vurderer en elevs prestasjon i lys av en større gruppe (Fjørtoft 2009: 40). I denne formen for vurdering eksisterer det ingen faste faglige kriterier for de ulike karakterene, og det er *”elevens plassering i forhold til prestasjonene til de andre elevene som er avgjørende” (Imsen 2009: 358).* Karakterskalaen vil justeres etter hver prøve, slik at det blir en bestemt prosentandel i de ulike karaktergruppene, i dag bedre kjent som normalfordelingsprinsippet. En kritisk innvending til en slik form for vurdering er eksempelvis at karakteren 6 vil bli mindre verdt dersom sammenligningsgrunnlaget blant elevene blir dårligere. I et slikt tilfelle vil lærerne bli tvunget til å gi en bedre karakter til elever som presterer lavere enn tidligere kull (Fjørtoft 2009: 40).

I en ”målrelatert vurdering” (også kalt kriteriebasert vurdering) vil elevenes prestasjon vurderes ut fra forhåndsbestemte kriterier (Fjørtoft 2009: 40). Da K06 ble innført, fikk hele grunnopplæringen en målrelatert læreplan. Kompetansemålene i læreplanen viser til hva eleven skal mestre etter endt opplæring på de ulike trinnene. I en vurderingssammenheng skal derfor *”kompetansemålene være utgangspunktet for vurderingen av elevenes måloppnåelse i fagene” (Thronsen mfl. 2009: 19).* På tross av at det er den målrelaterte vurderingen som skal benyttes, har nok mye av dagens vurdering utgangspunkt i lærernes intuisjon. Imsen (2009: 361) skriver at mye av vurderingen som skjer i dag er basert på lærerens skjønn. Hun skriver også at det i vår skoletradisjon finnes en skjult vurderingskultur. Med dette menes at

ettersom det ikke finnes tydelige faglige kriterier for hva som kan forventes på de ulike karakternivåene, har lærerne innarbeidet en praksis for hvilke prestasjoner som for eksempel gir karakteren 5 i stedet for karakteren 4. Denne skjulte vurderingskulturen formidles i følge Imsen gjennom ”mesterlæreprinsippet”, altså ved at veileder eller kolleger hjelper nye lærere med å få en innføring i karakternivåenes koder. En konsekvens av dette, er at praksisen med en skjult og uformell vurdering vil kunne føre til ulike vurderingspraksiser fra skole til skole, og kanskje også innenfor den enkelte skole (Imsen 2009: 361). Hvis påstanden om en skjult vurderingskultur stemmer, kan det tyde på at det er behov for et mer rettferdig vurderings-system. Dette bringer oss over til neste tema, nemlig hvilke krav som stilles til vurderingen.

2.1.5 Krav til vurderingen

Det finnes klart formulerte krav til vurderingen og ett av dem er at vurderingen skal være reliabel, altså at den skal være pålitelig. *”Reliabilitet/pålitelighet handler om i hvilken grad en test måler det samme når den blir gjentatt med andre respondenter”* (Eggen 2009a: 41). Eksempelvis vil vurderingen være reliabel om flere lærere retter den samme elevbesvarelsen og kommer frem til samme karakter. I følge Kvale (1970: 14) gjelder det å *”reducere innflytelsen av bedømmers spesielle faglige synspunkter, og å hindre at mer subjektive personlige forhold som sympati eller antipati overfor en kandidat farger bedømmingen”*. I den forbindelse viser Kvale (1970) til fire psykometriske metoderegler som har som formål å fremme en enhetlig og pålitelig vurdering. Med psykometriske metoderegler menes her metoder for hvordan det er mulig å måle psykologiske variabler, eksempelvis kompetanse i samfunnsfagene. Den første regelen ”normer”, handler om hva en prestasjon skal vurderes med hensyn til. *”Her er det påkrevd med klare normer for hvilke aspekter ved en prestasjon som skal tas med ved bedømming”* (Kvale 1970: 14). Den andre regelen handler om ”vekting” av de ulike aspektene i den helhetlige vurderingen. En skriftlig prøve, tentamen eller eksamen vil som regel bestå av flere deler, og med vekting menes her hvordan de ulike delene skal telle ved den helhetlige vurderingen i en karakter. Det kan stilles spørsmål ved i hvilken grad det gir mening å ”summere” svar på uliker deler av en test i samfunnsfagene. Udir skriver i vurderingsveiledningen til den sentralt gitte eksamen i *Politikk og menneskerettigheter*, at *”det er elevens individuelle kompetanse ut i fra de aktuelle kompetansemålene i læreplanen som skal vurderes”* (Udir 2012b). Samtidig skriver de også at *”deloppgavene ”vektes” ikke mot hverandre. Det er besvarelsen i sin helhet som blir vurdert”* (Udir 2012b). Vurderingen skal altså ta utgangspunkt i ulike kompetansemål, men samtidig være et uttrykk for den

helhetlige kompetansen. Hva læreren i en vurderingssammenheng legger vekt på som den helhetlige kompetansen, vil kunne avhenge av lærerens syn på hva som er dyktighet i faget. Videre handler den tredje psykometriske metoderegelen om nødvendigheten av "standarder" for hvordan karakterskalaen skal brukes. I følge Kvale (1970: 14-16) viser standarder til en beskrivelse av hvilke krav som stilles til elevbesvarelser på de ulike nivåene av karakterskalaen. Standarder er et kontroversielt begrep, og det finnes derfor en rekke kritikere til bruken av standarder i skolen. Engh (2009) viser eksempelvis til Dylan Wiliam som mener at *"uansett hvordan man formulerer standarder, og uansett hvordan de anvendes, vil det alltid være et element av skjønn som influerer på vurderinger av måloppnåelse i alle tilfeller, både når det gjelder utforming og anvendelse"*. Begrepets kontroversielle side kan i følge Engh (2009: 61) være en av årsakene til at Udir har tonet ned begrepet, og i stedet anvender begrepet "nasjonale kjennetegn på måloppnåelse". Den fjerde og siste regelen kan beskrives med ordet "opplæring". Med "opplæring" menes at det bør stilles krav om at lærere og sensorer som vurderer elevbesvarelser har systematisk opplæring og trening på dette feltet. Utdanningsdirektoratets sensorskoleringer, er et konkret eksempel på trening av dem som skal vurdere og bedømme eksamensbesvarelser i Norge.

Validitet er et annet viktig krav til vurderingen. *"Validitet vil si hvor gyldig en test måler det den skal måle"* (Kvale 1970: 48). I undervisningssammenheng kan tre typer validitet nevnes, "innholdsvaliditet", "ytre validitet" og "konsekvensvaliditet" (Eggen 2009a: 41). Innholdsvaliditet er særlig relevant i studien, ettersom det her vises til hvorvidt en test måler innholdet, kunnskapen og tenkningen som er fagets mål (Kvale 1970: 49). Med andre ord er det innholdsvaliditet, om prøvens oppgaver dekker innholdet i kompetansemålene som prøven ønsker å vurdere (Fjørtoft 2009: 43). Videre handler "ytre validitet" om vurderingens generaliserbarhet, altså om vurderingen læreren gjør i én sammenheng er gyldig i andre sammenhenger. "Konsekvensvaliditet" derimot, handler om *"de implikasjoner som vurderingen får for utdanningssystemer, samfunn, sosiale forhold eller individet"* (Eggen 2009a: 41).

2.1.6 Tolkningsfellesskap - felles kjennetegn på måloppnåelse

I heftet "Et felles løft for en bedre vurderingspraksis" kan vi lese at det er vanskelig å leve opp til kravet om rettferdig vurdering. Som Udir skriver: *"Det er en kjensgjerning at det stilles ulike krav til kvaliteten på elevers arbeid og at forklaringene på det er mange"* (Udir 2007: 4). En av forklaringene kan i følge Udir være mangelen på et tolkningsfellesskap. For å

skape et tolkningsfellesskap skriver Udir (2007: 6) at et *”samarbeid mellom lærere om mål og kjennetegn, kan bidra til en felles forståelse og et felles språk om hva elevene skal lære og hva som kjennetegner ulik måloppnåelse hos elevene”*. En innvending er som Roar Engh skriver:

Vi står imidlertid overfor et instrumentelt problem dersom tolkningsfellesskapet bare kan nås med formuleringer som blir skrevet så konkret og presist at de ender med å bli ensrettet og styrende standarder som vil begrense lærerens frirom og kreativitet (Engh 2009: 69).

Udir (2007: 6) poengterer imidlertid at det med tolkningsfellesskap ikke menes at all vurdering skal gjøres på en bestemt måte, men at felles drøftelser og forståelser av verdigrunnet kan skape en mer likeverdig vurdering for elevene.

Som et eksempel på hvordan man i senere tid har prøvd å skape et tolkningsfellesskap mellom lærerne, kan prosjektet *”Bedre vurderingspraksis”* nevnes. Prosjektet ble satt i gang av Udir i 2007, på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet, for å undersøke om nasjonale kjennetegn på måloppnåelse i fag kunne bidra til en mer faglig relevant og rettferdig vurdering av elevs arbeid (Udir 2007: 3). Kjennetegnene skulle ikke erstatte kompetansemålene, men de skulle *”styrke den målrelaterte vurderingen ved å gi felles referanser for å gjenkjenne grader av måloppnåelse, samtidig som de er retningsgivende i forhold til læreplanens kompetansemål”* (Engh 2009: 69). Gjennom prosjektet ble ulike modeller for kjennetegn på måloppnåelse i fag prøvd ut og vurdert. Noen skoler skulle utvikle og prøve ut kjennetegn på høy og/eller lav måloppnåelse, mens andre skoler skulle prøve ut ferdigstilte eksempler på høy og/eller lav måloppnåelse (Thronsen mfl. 2009: 7). Evalueringen av prosjektet, viste blant annet at prosjektet hadde ført til økt fagsamarbeid på og mellom skoler, og at lærerne fant det økte fagsamarbeidet positivt. Samtidig som lærerne mente at kjennetegnene både hadde bidratt til en mer rettferdig vurdering og en mer faglig relevant tilbakemelding, viste evalueringen også at *”Udanningsdirektoratets oppdrag til skolen om å utvikle nasjonale overordnede kjennetegn som skulle være utgangspunkt for lærernes vurderingsarbeid, har vært for krevende for skolene”* (Thronsen mfl. 2009: 10). På bakgrunn av evalueringen, kom forskergruppen med flere anbefalinger til det videre arbeidet med elevvurderingen. For eksempel at en bedre vurderingskultur kunne skapes ved å legge opp til et samarbeid på og mellom skoler om elevvurdering. De anbefalte også at det burde lages nasjonale kriterier hvor muligheten til å gjøre lokale bearbeidelser og tilpasninger er tilstede. Et siste eksempel på forskergruppens mange anbefalinger, var at kompetansemålene burde formuleres slik at det blir enklere å se sammenhengen mellom karakterskalaen, eksamen, eksamensveiledninger og prestasjonsnivåene på nasjonale prøver (Thronsen mfl. 2009: 10-11).

2.2 Vurdering i et samfunnsdidaktisk perspektiv

Studien søker å finne svar på hva lærere vurderer som dyktighet i samfunnsfagene i den videregående skolen. Å vurdere i samfunnsfagene er noe annet enn å vurdere i matte, gym og norsk. Det er derfor nødvendig å supplere generell teori om vurdering med et fagdidaktisk blikk. Videre vil det først gis en generell innføring om samfunnsfagene og deres egenart, deretter presenteres eksisterende fagdidaktisk teori om vurdering. Samfunnsfagene vil her hovedsaklig bli sett under ett, og derfor referert til med fellesbetegnelsen ”samfunnsfag”.

2.2.1 Samfunnsfagene og deres egenart

Samfunnsfag, da spesielt med henblikk på det obligatoriske fellesfaget *Samfunnsfag* i den videregående skole, eksisterer i dag kun som skolefag og ikke som eget universitetsfag slik som eksempelvis historie og geografi (Børhaug mfl. 2008: 15). Samfunnsfaget refererer i stedet til flere samfunnsvitenskaper, eksempelvis nevner Theo Koritzinsky (2006: 61) sosiologi, statsvitenskap, sosialøkonomi og sosialantropologi som de viktigste. Han påpeker imidlertid også at det i læreplanen finnes stoff som er hentet fra fag som rettsvitenskap, samfunnsgeografi, politisk idéhistorie og politisk filosofi, sosialpsykologi og samtidshistorie. Den vitenskaplige bakgrunnen for samfunnsfaget er derfor både bred og variert. På en veldig generell og til tider lite nyansert basis, kan vi si at mens sosiologene har tradisjon for å være opptatt av prosesser og strukturer i det moderne og organiserte samfunnet, er sosialantropologene mest opptatt av mindre og tradisjonelle, ikke-industrialiserte samfunn eller kulturer. Videre er interessen for de politiske strukturene og prosessene i et samfunn knyttet til statsviterne, mens interessen for økonomiske målbare verdiskapninger i samfunnet og fordelingen av den er tett knyttet til sosialøkonomene (Koritzinsky 2006: 62). Det var nettopp dette, at flere universitetsfag kvalifiserte for å undervise i samfunnsfag, som gjorde at Solhaug (2010) mente at samfunnsfaget i den norske skolen hadde en relativt uklar identitet (jf. 1.3.1). Sentralt her er et sitat fra Rolf Tønnesen som Koritzinsky (2006) viser til:

Grunnskolenes primæroppgave er ikke å utdanne historikere, geografer, sosiologer, statsvitere eller økonomer. Oppgaven er å hjelpe elevene til å utvikle seg til sosialt og politisk bevisste, kyndige og myndige mennesker som vil være i stand til å møte sin tids utfordring (Koritzinsky 2006: 65).

Samfunnsfag, skal som alle andre fag, legge vekt på den generelle delen av læreplanens visjon om det allmenndannede mennesket slik sitatet over viser (Koritzinsky 2006: 65). Dette aspektet er kanskje spesielt viktig i samfunnsfag, som Solhaug (2010: 38) skriver: ”Ikke i noe

skolefag blir forholdet mellom skolen, samfunnet og det sosiale aspektet ved læring så tydelig som i samfunnsfagene". Dette forholdet kommer også tydelig frem i artikkelen til Børhaug "Hvorfor samfunnsfag" (2010). I artikkelen presenteres tre ulike begrunnelser som samfunnsfaget kan støtte seg på, men som også kan dra faget i ulike retninger. Samfunnsfaget ses fra et nytteperspektiv, et politisk styringsperspektiv og et dannelsingsperspektiv, hvor hovedvekten i artikkelen ligger på sistnevnte. Med nytteperspektiv menes at faget er nyttig for elevene, altså at faget kan brukes til å oppnå noe eller løse problemer for den enkelte. Videre kan faget ses i et politisk styringsperspektiv, hvor nasjonsbygging og legitimering av samfunnsforhold står sentralt. Til slutt kan samfunnsfaget begrunnes ut ifra et dannelsingsperspektiv. Med danning menes ikke her en dannelse mot den borgerlige kulturens manerer, men som Børhaug skriver:

Å knytte samfunnskunnskapsfaget til danning innebærer således en distansering fra passiv overtagelse av korrekte meninger og adferd. Danning innebærer at man gjennom selvstendig vurdering og forståelse forholder seg til og deltar i de ulike kulturformer i samfunnet (Børhaug 2010: 330).

Videre skriver Børhaug at myndiggjøring er et av de viktigste aspektene ved dannelsingsperspektivet. Med myndiggjøring menes at elevene har en kritisk vurderende tilnærming til sosiale ordninger og adferdsstandarder, og at de på selvstendig grunnlag velger hvordan de vil forholde seg til dem. Elevene kan enten forholde seg til dem i form av tilpasning og aksept, eller i form av et ønske om å forkaste og forandre. "*Elevene skal bli politiske subjekter, handlende medborgere i sitt samfunn*" (Børhaug 2010: 333). Synspunktet har likhetstrekk med "dannelsingsbegrepet" til Wolfgang Klafki, hvor selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritetsevne fremstår som overordnede mål for utdanningen. Som Klafki skriver:

Evnen til selvbestemmelse i hvert enkelt tilfælde over egne, personlige levevilkår og livsanskuelser af medmenneskelig, erhvervsmæssig og religiøs art; Evnen til medbestemmelse, for så vidt som ethvert menneske har krav på, mulighed og ansvar for udformning af vores fælles samfundsmæssige og politiske forhold; Evnen til solidaritet, for så vidt som det enkelte menneskes krav på selv- og medbestemmelse kun kan retfærdiggøres, hvis dette krav ikke kun er forbundet med dets opfyldelse, men derimod med en indsats for de mennesker, hvis muligheder for en sådan selv- og medbestemmelse forhindres eller begrænses af samfundsmæssige forhold, underprivilegering, politisk begrænsninger eller undertrykkelse (Klafki 2009: 63).

Samtidig som samfunnsfaget skal forsterke elevens evne til å tenke kritisk, skal faget også bidra til å sosialisere elevene inn i en kulturarv og samfunnets normer (Koritzinsky 2006: 97). Som en kommentar til dette skriver Koritzinsky (2006: 99): "*Balansen og samspillet mellom tilpasningsorientert og kritisk sosialisering er viktig i et hvert sosialt system*". I den videre studien tas det utgangspunkt i at det nettopp er i denne balansen at samfunnsfaget finner sin egenart. Balansen mellom et kritisk dannelsingsperspektiv, som ønsker å stimulere unge mennesker til kritikk og reform av samfunnsforholdene, og et tilpasningsorientert sosial-

iseringsperspektiv, som ønsker å overføre rådende trosforestillinger, verdier, normer, regler og skikker til elevene. En passende oppsummering vil derfor være at samfunnsfag finner sin legitimitet i å *”forberede elever til å være deltakere i samfunnet, der noe av deltakelsen kan peke utover den eksisterende samfunnsordenen”* (Solhaug 2010: 39).

2.2.2 Vurdering i samfunnsfag

I avsnittet over ble det antydnet hva samfunnsfagets epistemiske innhold kan tenkes å være. Lærernes syn på samfunnsfagets epistemiske innhold vil være avgjørende for deres utforming av oppgaver og prøver, samt hva de vurderer i faget. Videre presenteres eksisterende norsk teori om vurdering i samfunnsfag. Det redegjøres først for Utdanningsdirektoratets veiledning til vurdering i samfunnsfag, samt deres vurderingsveiledning til sentralt gitte eksamener. Deretter vises det til fagdidaktiske bidrag av Theo Koritzinsky og Svein Rognaldsen.

Utdanningsdirektoratets veiledning til vurdering i samfunnsfag

Utdanningsdirektoratets oppfatning av vurderingen i samfunnsfag fremgår av deres veiledning til K06 (Udir 2011c). Her blir de fire forskningsbaserte prinsippene for læringsfremmende vurdering presentert (jf. 2.1.1). Udir viser også til viktigheten av å vurdere eleven ut fra kompetansemålene og eventuelle lokalt utarbeidede kjennetegn på måloppnåelse. I vurderingssammenheng må læreren være oppmerksom på at verbene i kompetansemålene forteller ”noe” om hva som forventes. Det presiseres at elevens kompetanse kan være på ulike nivåer, eksempelvis fra å gjøre rede for, via anvende til å vurdere. Samtidig blir det poengtert at eleven kan forklare fakta svært komplisert, eller vurdere noe relativt enkelt.

Utdanningsdirektoratets veiledning til vurderingen i samfunnsfagene fremstår som generell, ettersom flere av vurderingsrådene ikke direkte er knyttet til samfunnsfagene. Det blir imidlertid trukket frem at lærerne i en vurderingssammenheng i samfunnsfagene bør være oppmerksomme på verbene i kompetansemålene, ettersom de forteller noe om hva som forventes av eleven. To kritiske kommentarer til dette er for det første at lærere vil kunne tolke innholdet i verbene forskjellig, eksempelvis vil det kunne eksistere ulike oppfatninger av hva det vil si å drøfte. For det andre stiller jeg meg spørrende til hva som menes med ”noe” i setningen: *”At verbene i kompetansemålene forteller noe om hva som forventes av elevene”* (Udir 2011c). Hvor mye er noe? Veiledningen viser også til ulike kompetansenivåer i vurderingen, men dette blir ikke utdypet eller konkret knyttet opp til kompetansemålene i samfunns-

fagene. Veiledningen for vurdering i samfunnsfagene fremstår derfor som vag og ufullstendig med hensyn til hva lærerne i en vurderingssituasjon skal vektlegge som dyktighet.

Utdanningsdirektoratets vurderingsveiledning til sentralt gitte eksamener

I forbindelse med sentralt gitte skriftlige eksamener, gir Udir ut vurderings- og sensorveiledninger for enkelte av samfunnsfagene. Våren 2012 ble det laget et skjema med kjennetegn på måloppnåelse i fagene *Politikk og menneskerettigheter* og *Sosialkunnskap*. Eksempelvis viser skjemaet i *Politikk og menneskerettigheter* til åtte ferdigheter/kompetanser, som hver for seg knyttes til eksempler på kompetansemål for deretter å bli beskrevet på tre ulike nivåer. De åtte kompetansene som blir nevnt er: 1) Beskrive eller presentere, 2) Gjøre rede for, 3) Finne frem til kjennetegn på, 4) Gi eksempler på, 5) Forklare, 6) Tolke eller analysere, 7) Sammenligne, 8) Diskutere, vurdere og drøfte (Udir 2012b). Tabell 2 viser hvordan ferdigheten/kompetansen ”diskutere, vurdere og drøfte”, kjennetegnes på ulike nivå.

Tabell 2 Kjennetegn på måloppnåelse til eksamen i ”Politikk og menneskerettigheter”

| Ferdighet/kompetanse | Karakteren 2 | Karakteren 3 og 4 | Karakteren 5 og 6 |
|------------------------------|--|--|---|
| Diskutere, vurdere og drøfte | Eleven har med enkelte relevante argumenter og prøver å veie dem mot hverandre | Eleven presenterer relevante argumenter og greier i noen grad å veie dem mot hverandre og trekke en konklusjon | Eleven presenterer sentrale argumenter og veier dem mot hverandre på en selvstendig måte. Eleven trekker på bakgrunn av dette en logisk og selvstendig konklusjon |

Kilde: Udir 2012b.

Om vurderingsskjemaet skriver Fjeldstad (2011):

Vurderingsskjemaet i ”Politikk og menneskerettigheter” er et godt redskap i vurderingsarbeidet ved at karakterbeskrivelsen gir ganske gode holdepunkter for å bedømme elevenes kompetanse på de ulike ferdighetsområdene i skjemaet, selv om beskrivelsene er av relativ allmenn karakter og ikke egentlig utgjør faglige standarder (Fjeldstad 2011: 17).

Med utgangspunkt i sitatet kan vi oppsummert si at også vurderingsskjemaets beskrivelser blir for generelle, ettersom det ikke viser til fagspesifikke standarder.

Vurdering og veiledning i samfunnsfag

Koritzinsky (2006) har i boken ”Samfunnskunnskap – fagdidaktisk innføring” behandlet vurdering og veiledning i samfunnskunnskap. Her vektlegger han at vurdering bør analyseres i en bredere didaktisk og utdanningspolitisk sammenheng ved å stille syv spørsmål. Disse spørsmålene er: 1) Hvorfor er vurdering nødvendig? Dens formål og funksjoner 2) Hva skal vurderingen relateres til? Skal den være individ-, gruppe- eller målrelatert? 3) Hva skal vurderes? Er det faktakunnskaper, kausalitetsforståelse, osv? 4) Hvem skal vurdere og hvem

skal vurderes? 5) Hvordan skal vurderingen foregå og uttrykkes? Skal den foregå muntlig eller skriftlig? Og skal det gis karakter eller ikke? 6) Hvordan skal vurderingen følges opp? Med informasjon eller veiledning? 7) Hvilke didaktiske konsekvenser får vurderingen? Da med tanke på elevens, lærerens, skolens og myndighetenes prioritering av læringsformål, stoffutvalg og arbeidsmåter (Koritzinsky 2006: 237-238). Flere av spørsmålene minner om vurderingsteorien som ble redegjort for i kap. 2.1. Spørsmålene danner derfor et godt utgangspunkt for å si noe generelt om vurdering, men de sier lite om hva man som lærer i en vurderingssituasjon skal vektlegge som dyktighet i samfunnsfag.

Koritzinsky har imidlertid et avsnitt med overskriften ”Hva slags kompetanse skal vurderes?”. Her vektlegges et bredt kunnskaps- og læringssyn, med utgangspunkt i den generelle læreplanens menneskesyn og formålsformuleringene for samfunnsfag (Koritzinsky 2006: 240). Kompetansen deles inn i kunnskaps-, ferdighets- og holdningskrav, hvor kunnskapskravene er faktakunnskap, oversiktskunnskap og kunnskap om sammenhenger. Med ferdighetskravene menes det analytiske ferdigheter, metodiske ferdigheter og sosiale ferdigheter. Og til slutt holdningskravene som kan forklares som *”evnen og viljen til å uttrykke og begrunne egne holdninger og til å møte andres holdninger med respekt, forståelse og nysgjerrighet”* (Koritzinsky 2006: 240). Koritzinsky understreker at kravene overlapper hverandre, og at de derfor må ses i sammenheng. Selv om Koritzinsky trekker frem tre sentrale kompetanseområder for vurderingen i samfunnsfagene finner jeg kompetanseområdene generelle, ved at de i større grad må regnes som allmenngyldige heller enn fagspesifikke. De viser derfor ikke tydelig til hva man i en vurderingssituasjon skal vektlegge som dyktighet i samfunnsfagene.

Samfunnsfag og elevvurdering

Svein Rognaldsen presenterer i boken ”Vurdering for læring” (2010), et kapittel om ”Samfunnsfag og elevvurdering”. Rognaldsen (2010: 110) trekker frem at samfunnsfagene dekker et stort og mangfoldig kompetanseområde ved at flere vitenskapsfag er representert. Ettersom vitenskapsfagene representerer ulike fagtradisjoner med særegne tenke- og tilnæringsmåter, vil mangfoldet kunne føre til betydelige utfordringer med tanke på elevvurderingen. Som Rognaldsen (2010) skriver:

Hvilke deler av det omfattende kunnskapsuniverset som samfunnsfagene representerer skal lærerne legge vekt på i undervisningen? Hvordan fange opp og vurdere elevenes læringsresultater på måter som er dekkende for det samfunnsfagene handler om? Hvordan kan elevvurdering bidra til at elevene tilegner seg det dette handler om? (Rognaldsen 2010: 110).

På tross av spørsmålene om hva læreren skal legge vekt på og hvordan læreren skal vurdere elevens læringsresultater, sier kapitlet lite konkret om hva som bør vektlegges som faglig dyktighet i samfunnsfagene. I stedet forklares det at det ofte er lærebokforfatterne i samfunnsfagene som avgjør hvilke kompetansemål som skal vektlegges, hvordan undervisningen skal organiseres og gjennomføres, og hva som skal vurderes (Rognaldsen 2010: 111). Konkret om vurdering i den videregående skole skriver Rognaldsen at lærerne forsøker *”å ivareta idealet om den autonome lærer som ut fra sitt profesjonelle og faglige skjønn langt på vei selv bestemmer hvordan samfunnsfagsundervisningen skal profileres og elevenes prestasjoner vurderes”* (Rognaldsen 2010: 113). Det understrekes at det ikke dermed er sagt at det ikke samarbeides. Eksempelvis fungerer både muntlig og skriftlig eksamen som en referanseramme som er med på å fremme en felles vurderingskultur. Foruten å vise til Udirs vurderingsveiledninger som en referanseramme, blir det heller ikke her konkretisert hva denne felles vurderingskulturen, om hva som skal vektlegges som dyktighet, går ut på.

Oppsummerende tanker om den fagdidaktiske teorien

Det finnes lite norsk litteratur om vurdering i samfunnsfagene, i dette kapitlet er det imidlertid referert til sentrale bidrag. Med utgangspunkt i de sentrale bidragene kan det virke som om det er en tendens til at vurderingstenkningen i samfunnsfagene ofte blir generell og tidvis nesten innholdsløs, ved at den sjelden viser til hva som er de faglige kjennetegn og nivå-grupperte kriteriene for vurderingen. Med andre ord sier litteraturen lite om hva som kan og bør vektlegges som faglig dyktighet i samfunnsfagene. Videre vil det derfor trekkes inn teorier som operasjonaliserer hva dyktighet i samfunnsfagene kan tenkes å være

2.3 Hva kan dyktighet i samfunnsfagene være?

Med bakgrunn i en mangelfull fagdidaktisk vurderingsteori, vil et naturlig spørsmål være hvilke prestasjonsforventninger man kan ha til elevene i samfunnsfagene. I det følgende vil det gis en beskrivelse av hva dyktighet i samfunnsfagene kan tenkes å være. Ettersom fundamentet og rammen for skolens opplæring finnes i læreplanverket, K06, vil kapitlet starte med å vise kort til dens definisjon av kompetanse, samt hvordan kompetansebeskrivelsen kommer til uttrykk i faglæreplanen *Samfunnsfag (Vg1/Vg2)* og *Politikk og menneskerettigheter*. Som tidligere nevnt benytter læreplanverket begrepet ”kompetanse”, der studien benytter seg av begrepet ”dyktighet”. Ettersom både kompetansedefinisjonen i K06 og kompetanse-

beskrivelsen kan oppfattes som relativt vage, presenteres det en arbeidsdefinisjon som operasjonaliserer hva kompetanse kan være. Med utgangspunkt i arbeidsdefinisjonen vil det vises til ulike taksonomier som hver for seg formulerer kjennetegn på kompetanse på flere nivåer. På tross av at både arbeidsdefinisjonen og taksonomiene presenterer forslag til hva dyktighet i samfunnsfagene kan være, finner jeg forslagene for lite fagspesifikke. Kapitlet avsluttes derfor med en redegjørelse av Fjeldstads teori om ”komplekse fagferdigheter i samfunnsfagene”, en teori som er fagspesifikk i den forstand at den fremmer et forslag til hvordan dyktighet i samfunnsfagene kan rammes inn.

2.3.1 Kompetansebegrepet i Kunnskapsløftet

Ved innføringen av K06 fikk kompetansebegrepet en fremtredende plass i undervisningssystemet. Det finnes en rekke definisjoner av kompetanse. K06’ definisjon ble fremmet i St.meld. nr. 30 (2003-2004) ”Kultur for læring”, hvor kompetanse ble beskrevet som ”*evnen til å møte komplekse utfordringer*”. Videre står det:

Det er oppgaven, eller kravene individet, virksomheten eller samfunnet står overfor, som er avgjørende for hvilken kompetanse som kreves. Kompetanse er forstått som hva man gjør og får til i møte med utfordringene (St.meld. nr. 30. 2003-2004: 31).

Det sentrale i kompetansebegrepet i K06 er derfor individets evne og vilje til å løse et sammensatt problem, det vil si et problem som er kjedet i flere ledd, ved bruk av kunnskaper, ferdigheter og holdninger (Fjeldstad 2011: 4, St.meld. nr. 30. 2003-2004: 125). Holdningsaspektet, vil normalt sett ikke gjøre seg gjeldende i lærerens vurdering av elevenes kompetanse. I studien tas det utgangspunkt i at det i en vurderingssammenheng først og fremst er elevenes kunnskaper og ferdigheter som blir vurdert, ikke elevenes holdninger. Definisjonen av kompetanse anerkjenner med dette at vi lever i en kompleks verden, hvor fagene i den norske skolen skal være et uttrykk for ulike aspekter ved denne kompleksiteten (Fjørtoft 2009: 20). Med utgangspunkt i dette, hvordan kommer kompetansebeskrivelsen til uttrykk i læreplanene til *Samfunnsfag* (Vg1/Vg2) og *Politikk og menneskerettigheter*?

Kompetansebeskrivelse i læreplanen for Samfunnsfag Vg1/Vg2

I K06 viser læreplanen for *Samfunnsfag* til et gjennomgående fag som starter i grunnskolen og avsluttes i den videregående skole. Videre vil det hovedsaklig redegjøres for kompetansebeskrivelsen i læreplanen for *Samfunnsfag* i den videregående skole. Læreplanen i *Samfunns-*

fag er delt inn i seks deler: Formålet med faget, hovedområder, timetall, grunnleggende ferdigheter, kompetansemål og vurdering (Udir 2010a). Mens både ”formålet med faget” og de ”grunnleggende ferdighetene” er uavhengige av klassetrinn, viser de resterende delene til et klarere skille mellom grunnskolen og den videregående opplæring.

Kompetansebeskrivelsen i læreplanen for *Samfunnsfag* kommer tydeligst til uttrykk i kompetansemålene, som viser til hva elevene skal mestre etter endt opplæring på ulike trinn (Udir 2012a). Læreplanen inneholder til sammen 35 enkeltmål, men i praksis vil antallet være flere ettersom mange av kompetansemålene inneholder doble formuleringer (Fjeldstad 2011: 1). Eksempler på kompetansemål i læreplanen for *Samfunnsfag* er: ”*Reflektere over verdien av å ha eit arbeid og kva kjenneteiknar eit godt arbeidsmiljø*”, og ”*definere omgrepet kultur og gje døme på at kultur varierer frå stad til stad og endrar seg over tid*” (Udir 2010a). Selv om kompetansemålene er det tydeligste uttrykket for den kompetansen eleven skal mestre, signaliserer også andre deler av læreplanen hvilken kompetanse elevene skal utvikle gjennom å arbeide med faget. I læreplanen for *Samfunnsfag* kommer kompetansebeskrivelsen også til uttrykk i delene ”formålet med faget”, ”hovedområder i faget” og ”grunnleggende ferdigheter i faget”. I formålet med faget uttrykkes det eksempelvis at faget skal: ”*Medverke til forståing av og oppslutning om grunnleggjande menneskerettar, demokratiske verdiar og likestilling, og til aktivt medborgarskap og demokratisk deltaking*” (Udir 2010a). Læreplandelen ”hovedområder i faget” presenterer fem hovedområder som kompetansemålene er strukturert og formulert innenfor. Hovedområdene er: Individ og samfunn, arbeids- og næringsliv, politikk og demokrati, kultur og internasjonale forhold. Også læreplandelen om de ”grunnleggende ferdighetene i faget” viser til hvilken kompetanse elevene skal mestre etter endt opplæring. De ”grunnleggende ferdighetene”, som er å kunne uttrykke seg skriftlig og muntlig, kunne lese og regne, samt å bruke digitale verktøy, presenteres i læreplanen på fagets premisser. De grunnleggende ferdighetene er videre integrert i fagets kompetansemål hvor idealet er at de skal bidra til å utvikle fagkompetanse som de også selv er en del av (Udir 2010a).

Kompetansebeskrivelse i læreplanen for Politikk og menneskerettigheter

Grunnstrukturen for læreplanen i *Politikk og menneskerettigheter* er lik de andre læreplanene i programfaget *Politikk, individ og samfunn*. Det vil si at den er ordnet i syv deler: Formålet med faget, struktur, timetall, hovedområder, grunnleggende ferdigheter, kompetansemål og

vurdering. ”Formålet med faget”, ”timetallet” og ”grunnleggende ferdigheter” er felles deler for læreplanene i programfaget (Udir 2006).

Kompetansebeskrivelsen i læreplanen for *Politikk og menneskerettigheter* kommer tydeligst til uttrykk i kompetansemålene for faget. Til sammen rommer læreplanen 27 enkeltmål, men i praksis inneholder også denne læreplanen flere mål, ettersom flere av enkeltmålene inneholder doble formuleringer (Fjeldstad 2011: 1). Eksempler på kompetansemål i læreplanen for *Politikk og menneskerettigheter* er: ”Drøfte betingelser for medborgerskap og demokratiske styreformer”, og ”diskutere hva menneskerettigheter innebærer som juridisk og etiske normer i hverdagslivet” (Udir 2006). Selv om kompetansemålene er det tydeligste uttrykket for hvilken kompetanse elevene skal utvikle, signaliserer også læreplandelene ”formålet” med faget, ”hovedområdene”, og de ”grunnleggende ferdighetene” hvilken kompetanse eleven skal mestre etter endt opplæring (Fjeldstad 2011: 1). Eksempelvis kan man under ”formålet” med faget lese at ”programfaget politikk, individ og samfunn skal utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger knyttet til liv og virke sammen med andre i et samfunn” (Udir 2006). Under delen om ”hovedområdene” presenteres seks områder som kompetansemålene i *Politikk og menneskerettigheter* videre er strukturert og formulert innenfor. Hovedområdene er: Politiske prosesser og institusjoner, demokrati og medborgerskap, internasjonale politiske systemer og aktører, internasjonale samarbeidsforhold og konflikter, menneskerettighetenes verdigrunnlag og menneskerettighetene i politisk praksis. De ”grunnleggende ferdighetene” er integrert i fagets kompetansemål, og bidrar på denne måten til en del av fagkompetansen.

Inspirert av Fjeldstads (2011) artikkel kan det virke som om læreplanene i *Samfunnsfag* og *Politikk og menneskerettigheter*, søker å la delene ”formålet med faget”, ”hovedområder i faget”, ”grunnleggende ferdigheter i faget” og ”kompetansemål i faget” bidra til en samlet kompetansebeskrivelse for fagene. Både kompetansedefinisjonen i K06 og den samlede kompetansebeskrivelsen i de to nevnte læreplanene, da spesielt med utgangspunkt i kompetansemålene, kan oppfattes som relativt vage og vanskelig å håndtere i en vurderingssammenheng (Fjørtoft 2009: 20). Hvordan kan eksempelvis en lærer vite med sikkerhet at en elev har nådd målet om ”å evne å møte komplekse utfordringer”? Eller når eleven har nådd kompetansemålet om å reflektere over verdien av å ha et arbeid? Eller nådd kompetansemålet om å drøfte betingelser for medborgerskap og demokratiske styreformer? For at lærerens vurdering av elevens kompetanse skal være pålitelig i samfunnsfagene, trengs det en arbeidsdefinisjon av kompetanse som kan brukes i vurderingssituasjoner.

2.3.2 Arbeidsdefinisjon av kompetanse

Konsulentfirmaet Deloitte profilerer seg med slagordet *"We don't make the complex simple. We make it understandable"* (Fjørtoft 2009: 22). Slagordet har overføringsverdi til læreres læreplanarbeid fra "den formelle læreplanen", via "den oppfattede læreplanen, til "den operasjonaliserte læreplanen" (jf. 1.3.1). Med utgangspunkt i K06' mål om at elevene skal evne å møte komplekse utfordringer, blir det lærerens oppgave å gjøre det komplekse håndterlig og forståelig, slik at det kan benyttes i en lærings- og vurderingssammenheng. Ettersom læreplanens kompetansebeskrivelse kan fremstå som relativt vag og vanskelig å håndtere, vil en lærer som planlegger en lærings- eller vurderingsaktivitet i følge Fjørtoft (2009: 23) ha bruk for *"en modell som fungerer i praksis, og som vi kan analysere kompetansemålene i Kunnskapsløftet med"*. Videre presenteres en mulig arbeidsdefinisjon, en operasjonalisering, av hva kompetanse kan tenkes å være i samfunnsfagene. Med utgangspunkt i arbeidsdefinisjonen vises det til ulike taksonomier som formulerer kjennetegn på kompetanse på flere nivåer. En nødvendig bemerkning er at verken arbeidsdefinisjonen eller taksonomiene direkte er knyttet til samfunnsfagene. Bakgrunnen for at de likevel er tatt med er at de presenterer et utgangspunkt for hva kompetanse kan tenkes å være på tvers av fag og alderstrinn, og derfor kan være et verktøy for lærere i vurderingsarbeidet, også i samfunnsfagene.

Arbeidsdefinisjonen

Fjørtoft (2009) opererer med en arbeidsdefinisjon av kompetanse, altså en definisjon som kan brukes i praksis når lærere skal planlegge lærings- og vurderingsaktiviteter ut fra K06' kompetansemål. I arbeidsdefinisjonen består kompetanse av kunnskaper, ferdigheter og forståelse. Med "kunnskap" menes her grunnleggende kunnskap i faget. Mer utdypet skriver Fjørtoft: *"På enkleste nivå består kunnskap av informasjon om steder, ting, hendelser, tekster, personer og så videre"* (Fjørtoft 2009: 24). Det vises til at kunnskap ikke bare er statisk og uforanderlig, men også levende og i bevegelse. Kunnskap handler derfor også om å finne, håndtere og vurdere informasjon. Med kompetanseaspektet "ferdigheter", viser Fjørtoft (2009: 25) til de "grunnleggende ferdighetene" og de "fagspesifikke ferdighetsmålene". De grunnleggende ferdighetene er faguavhengige instrumentelle ferdigheter, som er implementert i alle faglæreplanene på det enkelte fags premisser. De grunnleggende ferdighetene er som tidligere nevnt å kunne uttrykke seg muntlig og skriftlig, kunne lese, regne og bruke digitale verktøy (Imsen 2009: 250, Telhaug 2005: 97). I tillegg til de grunnleggende ferdighetene,

regnes også de fagspesifikke ferdighetsmålene som en del av dette kompetanseaspektet. På tross av at ferdighetsmålene i følge Fjørtoft (2009: 25) er spesifisert i læreplanen, må de tidvis brytes ned i mer konkrete kompetansemål av læreren selv. Til slutt i arbeidsdefinisjonen finner vi ”forståelse” som et kompetanseaspekt. Om forståelse sier Fjørtoft (2009: 25) at *”dersom eleven har store kunnskaper og ferdigheter, blir likevel kompetansen fragmentert eller ufullstendig dersom de ikke forstår de større sammenhengene”*. De større sammenhengene viser her til evnen til å konstruere helhetlige rammer rundt delkunnskaper. Videre skriver han at ”å forstå noe” er en samlebetegnelse på en rekke kognitive prosesser, som for eksempel å kunne sammenligne, klassifisere, konstruere, undersøke osv. (Fjørtoft 2009: 26).

Alle elever er i ulik grad i besittelse av kompetanseaspektene kunnskaper, ferdigheter og forståelse. I en vurderingssammenheng vil det være opp til læreren å finne ut i hvilken grad eleven mestrer de ulike områdene med hensyn til kompetansemålene i fagene (Fjørtoft 2009: 28). I dette arbeidet vil taksonomier som formulerer kjennetegn på ulike nivåer, være et nyttig hjelpemiddel. Videre vises det til tre taksonomier som hver for seg, kan knyttes til ett av de tre kompetanseaspektene i arbeidsdefinisjonen. Benjamin Blooms kognitive taksonomi knyttes til kompetanseaspektet, videre knyttes Elizabeth Simpsons taksonomi til ferdighetsaspektet, og SOLO-taksonomien til John B. Biggs og Kevin F. Collis knyttes til forståelsesaspektet. Koblingen mellom kompetanseaspektene og taksonomiene må imidlertid foretas med en viss varsomhet, ettersom de ulike taksonomiene ikke nødvendigvis er gjensidig utelukkende i forhold til de andre kompetanseaspektene. Videre bør det nevnes at koblingen mellom SOLO-taksonomien og forståelsesaspektet ikke nødvendigvis er selvsagt, men studien tar likevel utgangspunkt i at SOLO-taksonomien kan benyttes innenfor dette aspektet. SOLO-taksonomien klassifiserer kompleksiteten i elevens oppnådde kompetanse gjennom å vise til grader av elevens forklaringsevne i en oppgaveløsning. Forklaringsevne er et begrep som i grammatikken er nært forbundet med ordet ”å forstå”. Eksempelvis beskriver bokmålsordboka ordet ”forklare” blant annet med ordet ”gjøre forståelig” (Bokmålsordboka 2012). Etter min oppfatning vil en person som kan forklare noe, ha forstått noe. Forklaringen kan vel og merke være på ulike nivåer, slik Biggs og Collis beskriver i deres taksonomi, men dette viser etter min oppfatning igjen til ulike grader av forståelse. Med bakgrunn i dette, mener jeg at taksonomien til Biggs og Collis kan benyttes innenfor forståelsesaspektet i arbeidsdefinisjonen av kompetanse.

Benjamin Blooms kognitive taksonomi

Som ledd i et større arbeid med å utvikle et klassifiseringssystem av målene i undervisningssystemet, presenterte Benjamin Bloom i boken "Taxonomy of Educational Objectives – The Classification of Educational Goals" en klassifisering av det kognitive området (kunnskapsområdet). Klassifiseringen er i dag bedre kjent under navnet "Blooms taksonomi" (Bloom 1956: 7-8). Taksonomien er hierarkisk organisert i seks nivåer, hvor elevene på hvert nivå mestrer det som kreves på et lavere nivå. De seks nivåene i rangert rekkefølge fra lavt til høyt nivå er: Kunnskap (Knowledge), forståelse (Comprehension), anvendelse (Application), analyse (Analysis), syntese (Synthesis) og evaluering (Evaluation) (Bloom 1956: 18, Imsen 2009: 234). Nivåene er grafisk fremstilt i figur 1 (vedlegg 1). I senere tid har det blitt diskutert om Blooms nivåer også kan sideordnes. Dette vil si at hvert nivå i taksonomien igjen kan inneholde de seks ulike nivåene. En slik bruk av Blooms taksonomi vil derimot ikke bli redegjort for og drøftet videre i oppgaven.

"Kunnskap" er det laveste nivået i den kognitive taksonomien og forbindes med det å huske og å kunne gjengi informasjon. Bloom (1956: 62) definerer kunnskap slik: *"Knowledge as defined here includes those behaviours and test situations which emphasize the remembering, either by recognition or recall, of ideas, material, or phenomena"*. Ettersom taksonomien er hierarkisk, skiller dette nivået seg fra de andre nivåene ved at den eneste prosessen som gjør seg gjeldende er "å huske". I de andre nivåene vil det "å huske" bare være en del av en mer kompleks prosess av å relatere, bedømme og reorganisere (Bloom 1956: 62). Det andre nivået i taksonomien er "forståelse", og kan forklares som *"when students are confronted with a communication, they are expected to know what is being communicated and to be able to make some use of the material or ideas contained in it"* (Bloom 1956: 89). Kommunikasjonen kan være muntlig eller skriftlig, i verbal eller symbolsk form. Bloom presiserer at på tross av et vidt kommunikasjonsbegrep, er det ikke satt likhetstegn mellom forståelse og fullstendig forståelse på dette nivået. Det tredje nivået er "anvendelse". Ettersom taksonomien er ordnet hierarkisk må eleven mestre de to andre nivåene før de når det tredje nivået. Denne tankegangen gjenspeiler seg i uttalelsen *"if a student really comprehends something, then he can apply it"* (Bloom 1956: 120). Forskjellen på en elev på nivå to og nivå tre, forklares følgende:

A demonstration of "Comprehension" shows that the student can use the abstraction when its use is specified. A demonstration of "Application" shows that he will use it correctly, given an appropriate situation in which no mode of solution is specified (Bloom 1956: 120).

Kompetanse, på det fjerde nivået ”analyse”, representeres ved at elevene klarer å dele opp eller bryte ned helheter i elementer og at de er i stand til å forstå sammenhengen mellom dem i den totale konteksten (Bloom 1956: 144, Throndsen mfl. 2009: 37). På det femte nivået finner vi ”syntese”. Syntese er å sette sammen elementer eller deler av elementer for å lage en helhet (Bloom 1956: 162). Bloom skriver:

This is a process of working with elements, parts etc., and combining them in such a way as to constitute a pattern or structure not clearly there before. Generally this would involve a recombination of parts of previous experience with new material, reconstructed into a new and more or less well – integrated whole (Bloom 1956: 162).

Sammenlignet med de andre nivåene, krever ”syntese” mer originalitet og kreativitet. Et tydelig uttrykk for dette er at mens elevene på de første nivåene arbeider med materiale og elementer som i seg selv utgjør en helhet, så vil en elev på nivå fem selv finne elementer fra ulike kilder, og sette dem sammen i en struktur eller helhet som ikke var der fra før (Bloom 1956: 162). Det mest avanserte nivået i taksonomien er ”evaluering”. Her vil eleven kunne gjøre ulike former for vurderinger, eksempelvis av verdier, ideer, løsninger, metode, osv. Evalueringen omfatter også bruk av kriterier og standarder for å vurdere i hvilken grad opplysningene er nøyaktige og tilfredsstillende. Vurderingen kan enten være kvantitativ eller kvalitativ, og kriteriene kan enten være bestemt av eleven selv eller være gitt av en lærer (Bloom 1956: 185, Throndsen mfl. 2009: 37). Begrunnelsen for at evaluering er plassert på det øverste nivået, er i følge Bloom at evaluering er en kompleks prosess som i tillegg til å inneholde kriteriet om å kunne vurdere, også inneholder en kombinasjon av de andre nivåene. Bloom presiserer at selv om evaluering er plassert som det mest avanserte nivået, betyr ikke dette nødvendigvis at evaluering er det siste nivået i tenking og problemløsning. Det er fullt mulig at den evaluerende prosessen vil kunne føre til anskaffelse av ny kunnskap, et nytt forsøk på forståelse og anvendelse, eller ny analyse og syntese (Bloom 1956: 185).

For bruk i skolen har det vist seg hensiktsmessig å redusere Blooms seks nivåer til tre. En mye brukt og kjent formulering på denne forenklingen, er RAV-typologien. I RAV-typologien står R for ”reprodusere”, som er et kjennetegn på lavt kompetansenivå. Eleven vil på dette nivået ha mottatt og oppfattet kunnskapen ved å kunne gjengi, beskrive og liste opp det hun har lært. Videre står A for å ”anvende” og er et kjennetegn på et middels kompetansenivå. På dette nivået vil eleven ha forstått og være i stand til å kunne tillempe kunnskap ved å forklare den med egne ord og bruke den i forskjellige situasjoner. Til slutt står V for å ”vurdere”, som er et kjennetegn på et høyt kompetansenivå. På dette nivået har eleven

integreert kunnskap, ved at hun kan analysere, sammenligne, rangere, trekke velbegrunnede konklusjoner og inneha en kritisk sans (Gustafson og Sevje 2010: 18-19).

Elizabeth Simpsons taksonomi om ferdigheter

Simpsons taksonomi om ferdigheter er hierarkisk organisert i seks ulike nivåer. Simpsons taksonomi er utviklet i forhold til psykomotoriske ferdigheter, men i følge Trine Gustafson og Grete Sevje (2010: 20) kan taksonomien overføres til ferdigheter av en mer generell karakter. Rangert i rekkefølge fra lavt til høyt, er nivåene i Simpsons taksonomi: Oppfatte (Perception), handlingsberedskap (Set), imitasjon (Guided response), vanemessig handling (Mechanism), komplekse ferdigheter (Complex overt response), og utviklede ferdigheter (Adapting and originating) (Simpson 1971: 60-67, Thorsberg 2010). Gustafson og Sevje har redusert de seks nivåene til tre nivåer, som det i skolesammenheng er mer naturlig å bruke. Disse tre er: Følge, velge og utvikle. På det laveste nivået finner vi ”følge”. Her vil eleven i en arbeidssituasjon benytte seg av metoder som er foreslått av andre, eller av metoder som eleven har lært seg å bruke. *”Eleven følger metoden og har vansker med å finne alternative metoder der han eller hun må bruke ulike metoder for å nå målet”* (Gustafson og Sevje 2010: 20). Selv om oppgaven er krevende, viser eleven evne og utholdenhet til å komme i mål. ”Velge” er et kjennetegn på middels ferdighetsnivå. I valget mellom ulike metoder, vil elevene på dette nivået velge og begrunne den eller de metodene de finner best egnet for formålet. Elevene viser også vilje til å forsøke og løse oppgaven på nytt, dersom det første forsøket mislykkes. På det høyeste nivået finner vi ferdigheten ”utvikle”, med dette menes at eleven i en oppgaveløsning må bruke ulike metoder for å nå målet. På tross av at oppgaveløsningen er krevende viser eleven evne og utholdenhet til å komme i mål (Gustafson og Sevje 2010: 20).

SOLO-taksonomien til John B. Biggs & Kevin F. Collis

I boken ”Evaluating the Quality of Learning” fra 1982, presenterer John B. Biggs og Kevin F. Collis SOLO-taksonomien (Structure of the Observed Learning Outcome). I boken fremmes synet om at det finnes naturlige stadier i utviklingen av læring, og at disse stadiene er like, men ikke identiske, med utviklingsstadiene i tenkning som er beskrevet av Jean Piaget og hans samarbeidspartnere (Biggs og Collis 1982: 15). Blant annet skriver Biggs og Collis (1982: xi) *”that clue is structural organization, which discriminates well learned from poorly learned material in a way not unlike that in which mature thought is distinguishable from*

immature thought". Gjennom å studere elevers svar på oppgaver i en rekke fag, fant Biggs og Collis en felles struktur på tvers av fagene, derav navnet "Structure of the Observed Learning Outcome". Strukturen danner utgangspunktet for SOLO-taksonomien, som i følge Biggs og Collis kan anvendes i de fleste fag (Biggs og Collis 1982: xi).

SOLO-taksonomien er hierarkisk organisert og består av fem ulike nivåer som klassifiserer kompleksiteten i elevenes oppnådde kompetanse. Nivåene rangert fra lavt til høyt er: Prestrukturelt (Prestructural), enstrukturelt (Unistructural), flerstrukturelt (Multistructural), relasjonelt (Relational) og utvidet abstrakt (Extended Abstract) (Biggs og Collis 1982: 24-25, Fjeldstad 2010b). Det første nivået "prestrukturelt" viser til en besvarelse hvor eleven fremmer en irrelevant og/eller emosjonell løsning med hensyn til de forutsetningene oppgaven bygger på. Nivå 2, "enstrukturelt", viser til en besvarelse som evner å svare logisk på det oppgaven spør om. Eleven fokuserer derimot bare på et aspekt ved oppgaven, og generaliserer svaret med utgangspunkt i aspektet. Som Biggs og Collis skriver:

Unistructural responses can all be equally correct, but quite inconsistent with each other, rather like the blind men describing the elephant: The elephant was described as a piece of rope, a wall, a snake, a tree trunk, all correctly given the perspective of each man (Biggs og Collis 1982: 28).

En besvarelse på nivå 3, "flerstrukturelt", gir logiske og korrekte forklaringer på det oppgaven spør om, ved å vise til to eller flere aspekter av problemet. Eleven evner derimot ikke å vise til eller å drøfte sammenhengen mellom aspektene. I en besvarelse på nivå 4, "relasjonelt", evner eleven å gi flere logiske og korrekte forklaringer på oppgaven, samtidig som eleven kan vise til sammenhengen mellom og/eller drøfte disse aspektene. Videre forklarer Biggs og Collis nivå 5, "utvidet abstrakt", følgende: *"The student here needs not only to encode the given information, but to comprehend its relevance to overriding abstract principles, from which he can deduce a hypothesis and apply it to a situation that is not given* (Biggs og Collis 1982: 26). Eleven behersker både å gi logiske og korrekte forklaringer på oppgaven, se sammenhengen mellom dem, samt at eleven også her viser kreativitet og fremmer alternative forklaringer og perspektiver. (Biggs og Collis 1982: 24-28, Fjeldstad 2010b, Gymnasieskolen 2010). For nærmere forklaring av SOLO-taksonomien se figur 2 og 3 (vedlegg 1). Figur 2 viser til Fjeldstads (2010b) beskrivelse av SOLO-taksonomien og dens nivåer. Figuren eksemplifiserer også hvordan taksonomiens nivåer kan knyttes til nivåer i elevens oppgaveløsning. Figur 3 viser til en nyere modell hentet fra Biggs' hjemmeside (Biggs 2011). Modellen viser til flere verb som forteller hva eleven må gjøre for å nå de ulike nivåene. Flere av verbene kan minne om eller tilsvare verbene i Blooms kognitive taksonomi.

Arbeidsdefinisjonen og taksonomiene, et godt utgangspunkt?

Arbeidsdefinisjonen og taksonomiene har vist hvordan læreplanens kompetansebegrep kan operasjonaliseres, slik at det blir mer håndterlig og anvendelig for lærere i vurderingssituasjoner. Ettersom verken arbeidsdefinisjonen eller taksonomiene er fagspesifikke, vil det videre stilles spørsmål ved om de danner et godt utgangspunkt for å si noe om hva som kan og bør vektlegges som dyktighet i samfunnsfagene i en vurderingssituasjon?

Med utgangspunkt i faglæreplanens til tider vage kompetansemål, vil arbeidsdefinisjonens operasjonalisering av kompetansebegrepet kunne være et nyttig verktøy for lærernes planlegging av vurderingssituasjoner i alle fag, også samfunnsfagene. På tross av at arbeidsdefinisjonen viser til tre viktige aspekter ved kompetansebegrepet, som også kan vektlegges som faglig dyktighet i samfunnsfagene, blir definisjonens aspekter generelle. Generell i den forstand at definisjonen viser til allmenngyldige aspekter ved kompetansebegrepet, heller enn å vise til fagspesifikke sider av begrepet. Alene sier kunnskaps-, ferdighets- og forståelsesaspektet ved kompetansebegrepet lite fagspesifikt om hva læreren i en vurderingssituasjon kan vektlegge som dyktighet i samfunnsfagene. Bidrar så taksonomienes operasjonalisering av kompetanseaspektene til en klargjøring av hva som kan eller bør vektlegges som dyktighet i samfunnsfagene? Både Blooms kognitive taksonomi, Simpsons taksonomi for ferdigheter og SOLO-taksonomien til Biggs og Collis konkretiserer og graderer kompetanseaspektene, og vil derfor være nyttige redskaper i vurderingen av dem. Om taksonomienes konkretisering av kompetanseaspektene er av allmenn karakter eller utgjør samfunnsfaglige standarder, vil kort kommenteres avslutningsvis. Først vil det argumenteres for at SOLO-taksonomien til Biggs og Collis, sett i sammenheng med ”forståelsesaspektet”, trolig er den mest interessante taksonomien med hensyn til samfunnsfagene.

I K06' definisjon av kompetanse er kompleksitet et nøkkelord. Som Fjørtoft (2009: 26) skriver: *”Vi lever i en verden som er svært sammensatt, og da må også elevene lære å tenke komplekst”*. Samfunnsfagene, som først og fremst handler om kunnskap og læring om samfunnet, skal som tidligere nevnt (jf. 2.2.1) forberede elevene på å være deltakere i samfunnet. Hvis samfunnsfagene skal forberede elevene på å være deltakere i samfunnet, må de derfor lære elevene å tenke komplekst. H. Lynn Erickson, sitert i Fjørtoft (2009: 26), skriver at kompleks tenkning innebærer å kunne sammenligne, se forskjeller, se endringer og å kunne trekke paralleller. Dette er alle kognitive prosesser som kan samles under fellesbetegnelsen ”å forstå”. Slik jeg ser det vil en elev som evner å tenke komplekst derfor inneha

evnen til å forstå større sammenhenger, med andre ord å kunne integrere et kunnskapsselement i en meningssammenheng. For ”å forstå” må eleven være i besittelse av både kunnskaper og ferdigheter (jf. forståelsesaspektet hos Fjørtoft). Kunnskaps- og ferdighetsaspektet i Fjørtofts arbeidsdefinisjon faller med dette inn under arbeidsdefinisjonens forståelsesaspekt. Arbeidsdefinisjonens kompetanseaspekter er derfor tett knyttet sammen i forståelsesaspektet, ved at de gjensidig støtter og beriker hverandre (Fjørtoft 2009: 22). Det overordnede grunnbegrepet for dyktighet i samfunnsfagene vil følgelig være ”forståelse”, og den mest interessante taksonomien for samfunnsfagene vil være en taksonomi som viser at ”forståelse” er et sentralt aspekt ved den. Den må også vise til at kunnskaps-, ferdighets- og forståelsesaspektet gjensidig støtter og beriker hverandre, og derfor heller ikke utelukker hverandre.

Koblingen mellom de tre kompetanseaspektene og taksonomiene må som nevnt foretas med en viss varsomhet, ettersom taksonomiene og kompetanseaspektene ikke nødvendigvis gjensidig utelukker hverandre. Eksempelvis vil Blooms kognitive taksonomi, forenklet gjennom RAV-typologien, kunne vise til alle de tre kompetanseaspektene om vi velger å tolke det slik at nivået ”reprodusere” viser til kompetanseaspektet ”kunnskap”, ”anvende” til ”ferdigheter” og ”vurdere” til ”forståelse”. Som følge av dette vil forståelse kunne være et sentralt aspekt ved Blooms kognitive taksonomi. Med bakgrunn i koblingen mellom RAV-typologien og kompetanseaspektene vil det videre kunne argumenteres for at kunnskaps-, ferdighets- og forståelsesaspektet gjensidig støtter og beriker hverandre i Blooms kognitive taksonomi. Dette vil særlig være tilfelle dersom man oppfatter Blooms kognitive taksonomi både hierarkisk og sideordnet. Dersom man tar utgangspunkt i at Blooms kognitive taksonomi kun er hierarkisk ordnet, slik det er lagt til grunn i denne studien, viser taksonomien til et tydelig skille mellom det første nivået og de resterende nivåene i taksonomien. Ettersom elevene i en hierarkisk organisert taksonomi på hvert nivå må mestre det som kreves på et lavere nivå, vil både forståelses- og ferdighetsaspektet (som vi finner fra nivå to til seks i Blooms kognitive taksonomi) ikke utelukke kunnskapsaspektet (nivå én i Blooms kognitive taksonomi), men kunnskapsaspektet vil utelukke forståelses- og ferdighetsaspektet. Det kan derfor argumenteres for at nivåene i Blooms kognitive taksonomi ikke viser til et kunnskaps-, ferdighets-, og forståelsesaspekt som gjensidig støtter og beriker hverandre.

Også Simpsons taksonomi om ferdigheter vil kunne kobles til de tre kompetanseaspektene. Eksempelvis viser det midterste nivået ”velge”, i den forenklete utgaven av Simpsons taksonomi, til verbene ”behandle”, ”benytte”, ”beherske” og ”sette sammen” (Gustafson og

Sevje 2010: 21). Etter min oppfatning viser disse verbene indirekte til at eleven er i besittelse av både kunnskaper, ferdigheter og forståelse. Eksempelvis kan verbet ”sette sammen” være synonymt med verbet ”å klassifisere” som Fjørtoft (2009: 26) bruker for å beskrive betegnelsen ”forståelse”. Evnen til å kunne sette sammen noe, eller å klassifisere noe, forutsetter videre at eleven er i besittelse av delkunnskaper. Det kan derfor argumenteres for at Simpsons taksonomi for ferdigheter viser til et kunnskaps-, ferdighets-, og forståelsesaspekt som gjensidig støtter og beriker hverandre. Ettersom Simpsons taksonomi for ferdigheter bare indirekte viser til aspektet ”forståelse”, fremstår ikke taksonomien som den tydeligste forklaringsmodellen for hvordan ”forståelse” kan operasjonaliseres.

SOLO-taksonomien til Biggs og Collis klassifiserer kompleksiteten i elevens oppnådde kompetanse gjennom å vise til grader av elevens forklaringsevne. Tidligere har det blitt argumentert for at SOLO-taksonomien også kan være anvendbar innenfor forståelsesaspektet i arbeidsdefinisjonen av kompetanse, siden forklaringsevne er et sentralt aspekt ved det å forstå noe. Ettersom eleven må være i besittelse av både kunnskaper og ferdigheter for å forstå, vil de ulike gradene i SOLO-taksonomien, med unntak av det første, ha integrert et kunnskaps-, ferdighets- og forståelsesaspekt som gjensidig støtter og beriker hverandre. Det første nivået i SOLO-taksonomien beskriver en elev som enten har misforstått eller svart feil på spørsmålet og som derfor ikke vil vise noen grad av forståelse. Med utgangspunkt i at ”forståelse” er det overordnede grunnbegrepet for dyktighet i samfunnsfagene, vil SOLO-taksonomien, bedre enn Blooms kognitive taksonomi og Simpsons taksonomi for ferdigheter, kunne tilby lærerne en anvendbar modell for operasjonalisering av dyktighet i samfunnsfagene. Dette fordi SOLO-taksonomien viser til at graden av elevens forståelse henger sammen med antallet forklaringsfaktorer som benyttes i oppgaveløsningen, samt elevens evne til å se sammenhenger mellom disse forklaringsfaktorene.

På tross av at SOLO-taksonomien, sett i sammenheng med ”forståelsesaspektet”, kanskje er den mest interessante taksonomien for samfunnsfagene, er også denne taksonomien generell. Generell i den forstand at den ikke kobler de ulike nivåene av forståelse med samfunnsfaglige begreper, og derfor ikke er fagspesifikk nok. Det samme gjelder Blooms kognitive taksonomi og Simpsons taksonomi for ferdigheter som også hver for seg presenterer og vektlegger ulike sider av forståelsesaspektet. På bakgrunn av dette søker jeg en teori som mer eksplisitt og tydelig definerer og operasjonaliserer hva kompetanse i samfunnsfagene kan være, og som konsekvent benytter seg av samfunnsfaglige begreper. Videre vil Dag Fjeldstads teori om åtte

”komplekse fagferdigheter” presenteres som et forslag til hvordan dyktighet i samfunnsfagene kan rammes inn. Navnet ”komplekse fagferdigheter” antyder at hver av de åtte ferdighetene kombinerer både kunnskaps-, ferdighets-, og forståelsesaspektet i kompetansebegrepet.

2.3.3 Dag Fjeldstads åtte komplekse fagferdigheter

Fjeldstad (2009) presenterer i artikkelen ”Om lesing i samfunnsfag – opplevelse, innlevelse og erkjennelse” et forslag til hvordan dyktighet i samfunnsfagene kan rammes inn i åtte hovedområder. Hensikten med dette er *”å bidra til utvikling av et tolkningsfelleskap omkring essensen i samfunnsfagene – basert på sammenfatning av læreplanens mange kompetansemål”* (Fjeldstad 2009: 186). De åtte hovedområder, kalt ”komplekse fagferdigheter”, er ikke identiske med læreplanens hovedområder, ettersom de *”i større grad viser til ferdighets-elementer, dvs. til elevenes evne til å ta kunnskap i bruk”* (Fjeldstad 2011: 12). De ”komplekse fagferdighetene” ble i utgangspunktet laget til samfunnskunnskapsdelen i grunnskolen *Samfunnsfag*, samt *Samfunnsfag* på Vg1/Vg2. I senere tid har imidlertid Fjeldstad også benyttet dem for å forklare kompetansebegrepet i *Politikk og menneskerettigheter* (Fjeldstad 2011). Hovedområdene vil i det følgende kort bli presentert og forklart.

1) *Faktabeherskelse og definisjonskunnskap*. Fakta- og definisjonskunnskap er viktig for å være i besittelse av aktuell samtidskunnskap. Dette kunnskaps- og ferdighetsområdet tar for seg de fakta og definisjoner elevene møter i opplæringen, eksempelvis gjennom lærebøker. De ulike lærebøkene presenterer fakta og definisjoner som er førstelinjetolkninger av læreplanens kompetansemål. 2) *Begrepsanvendelse*. De sentrale begrepene elevene møter i undervisningen skal ikke bare kunne gjengis, men de skal også kunne anvendes i nye situasjoner som inviterer til forklaring, analyse og problemløsning. 3) *Informasjonsbehandling*. Informasjonsbehandling viser til at elevene skal kunne observere, lese tekster og lese talloppstillinger og grafer, for så å gi tolkende fremstillinger av dette. Å tolke, betyr her, å finne det mulige betydningsinnholdet i en tekst, en gjenstand, en handling eller i et symbol. 4) *Forståelse av forholdet mellom verdier og handlinger*. Her forventes det at elevene skal kunne gjøre rede for grunnleggende verdier, samt menneskers dypt forankrede oppfatninger om hva som er rett og galt. Videre skal elevene se at det er sammenheng mellom menneskers grunnleggende verdier, holdninger og handlinger. Kort forklart handler dette om at elevene skal kunne bruke verdi – handlings – relasjonen som et verktøy, for å forstå handlingsmønstre og regelmessigheter i sosialt liv. 5) *Kulturforståelse*. Området rommer de to under-

kategoriene, ”kulturens logikk” og ”perspektivering”. Førstnevnte omfatter elevens evne til å vise at menneskelig adferd ofte er et resultat av kulturelt definerte forventninger og mønstre. ”Perspektivering” er evnen til empati, som vil si evnen til å leve seg inn i andres synsvinkel og forståelse, uansett hvor usympatisk den andres syn måtte være. Som Fjeldstad skriver *”perspektivering er derfor ikke en sentimentaliserende akseptasjon av den andres ståsted, men en intellektuell og metodisk innfallsvinkel til å forstå den krets av motiver som den andre tenker og handler innenfor”* (Fjeldstad 2009: 193). 6) *Kausalitet*. Dersom eleven mestrer kausalitetstenkning, vil hun eller han evne å tenke årsak og virkning, samt å kunne skille mellom ulike måter å forklare et sosialt fenomen på. I samfunnsfagene vil dette innebære *”å kunne skille mellom strukturelle og egenskapsorienterte forklaringer, (...) mellom bakenforliggende og utløsende årsaker og mellom grunnleggende og medvirkende årsaker til fenomener, hendelser og sosiale mønstre”* (Fjeldstad 2009: 193). 7) *Formulering av hypoteser*. Området dreier seg om evnen til å fremme en antagelse om hvordan eller hvorfor to (eller flere) fenomener henger sammen, før man finner fram til den ”riktige” forklaringen ved å bruke tilgjengelige hjelpemidler. 8) *Modellbruk*. Området viser til evnen til å kunne vise hvordan sosiale sammenhenger kan settes inn i forenklede modeller for å illustrere sammenhenger (Fjeldstad 2009: 192-193).

Ved å sette sammen disse åtte kunnskaps- og ferdighetsområdene, får vi det som Fjeldstad kaller ”komplekse fagferdigheter”. De komplekse fagferdighetene representerer derfor et forslag til hvordan dyktighet i samfunnsfagene kan operasjonaliseres. En elevs prestasjon i samfunnsfagene avhenger av elevens evne til å bevege seg mellom de komplekse fagferdighetene i oppgaveløsninger (Fjeldstad 2011: 26). Beskrivelsen av dyktighet i samfunnsfagene vil kunne ha innvirkning på elevvurderingen i faget, da spesielt om hovedområdene settes sammen med vurderingskriterier på flere målenivåer (Fjeldstad 2009: 191). I artikkelen ”SAM 3020 Politikk og menneskerettigheter” presenteres forslag til hvordan enkelte av de åtte komplekse fagferdighetene kan grupperes på flere målenivåer (kjennetegn på måloppnåelse). Eksempelvis grupperes ”kausalitet” i følgende tre målenivåer:

Kausalitet.

Nivå 1: Eleven kan beskrive at et sosialt fenomen påvirkes av ”noe”, men påviser lite om retning og dynamikken i påvirkningsforholdet. Nivå 2: Eleven kan skille mellom årsak og virkning (eller grunn og følge) og kan vise til flere enn en mulig årsak til et bestemt fenomen (for eksempel flere forklaringer på piratvirksomhetene ved Afrikas horn), men skiller ikke mellom årsakenes forklaringspotensiale. Nivå 3: Eleven kan skille mellom årsakstyper – for eksempel mellom egenskapsorienterte og strukturelle årsaker – når han og hun analyserer et sosialt fenomen, og vise at årsaker kan henge sammen i årsakskjeder. Eleven er også i stand til å se sine egne forklaringer i et kritisk og vurderende lys; det vil si at eleven kan peke på alternative forklaringer (Fjeldstad 2011: 28).

Det blir imidlertid understreket at beskrivelsene av ”kjennetegnene på måloppnåelse” er av en foreløpig karakter og at de må ”gjennomarbeides og raffineres for eventuelt å bli operative og gode redskaper i vurderingsarbeidet” (Fjeldstad 2011: 26). For nærmere beskrivelse av de fagbaserte kjennetegnene på måloppnåelse, se vedlegg 2. Sammenlignet med de andre operasjonaliseringene som er presentert i kapitlet, fremstår Fjeldstads operasjonalisering som den mest fagspesifikke beskrivelsen av hva dyktighet kan tenkes å være. Ved en nærmere gjennomarbeiding av nivågrupperingene i de åtte komplekse fagferdighetene, vil teorien også kunne fungere som et nyttig redskap i lærernes vurderingsarbeid i samfunnsfagene. Dette betyr ikke at forslaget ukritisk skal aksepteres som det best egnete i vurderingsarbeidet i samfunnsfagene, blant annet på bakgrunn av at forslagene fortsatt er av en foreløpig karakter. Videre vil det derfor være interessant å se om forslaget samsvarer med lærernes operasjonalisering av hva som er dyktighet i samfunnsfagene.

2.3.4 Oppsummerende tanker om dyktighet i samfunnsfagene

I dette kapitlet har vi sett at K06’ definisjon av kompetanse og den samlede kompetansebeskrivelsen i to av samfunnsfagslæreplanene kan oppfattes som relativt vage. Kapitlet har presentert forslag som hver for seg beskriver hvilke prestasjonsforventninger man kan ha til elever i samfunnsfagene, med andre ord hvordan kompetansebegrepet kan operasjonaliseres i samfunnsfagene. Med utgangspunkt i Fjørtofts arbeidsdefinisjon av kompetanse, har Blooms kognitive taksonomi, Simpsons taksonomi for ferdigheter og SOLO-taksonomien til Biggs og Collis, vist hvordan læreplanens kompetansebegrep kan operasjonaliseres slik at begrepet blir mer håndterlig og anvendelig for lærere i vurderingssituasjoner. Spesielt ble det argumentert for at SOLO-taksonomien sett i sammenheng med ”forståelsesaspektet”, er et godt utgangspunkt for lærerens vurderingsarbeid i samfunnsfagene. På tross av at taksonomiene gir et godt utgangspunkt for å vurdere elevens kompetanse innenfor de tre kompetanseområdene, er operasjonaliseringen av en generell karakter. Generell i den forstand at de egentlig ikke utgjør samfunnsfaglige standarder. Avslutningsvis ble det vist til Fjeldstads teori om ”åtte komplekse fagferdigheter” i samfunnsfagene, som presenterte et fagspesifikt syn på hva dyktighet i samfunnsfagene kan tenkes å være. Med utgangspunkt i kapitlet, vil det være interessant å se hvordan lærere i skolehverdagen beskriver dyktighet i samfunnsfagene. Benytter de seg av de faguavhengige forklaringskjemaene i denne beskrivelsen, eller benytter de seg av en mer fagspesifikk beskrivelse av dyktighet, slik som eksempelvis Fjeldstads teori viser til, eller eventuelt ingen av delene?

3 Metode - veien til målet

Metode kommer fra det greske ordet "methodos", som betyr å følge en bestemt vei mot et mål (Johannessen mfl. 2005: 32). Mer utdypet skriver Vilhelm Aubert, sitert i Ottar Hellevik, at *"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"* (Hellevik 2002: 12). I dette kapitlet vil det redegjøres for hvilken fremgangsmåte og hvilket middel som er valgt, for best mulig å gi kunnskap til studiens problemstilling. I arsenalet av metoder gjør studien bruk av en kvalitativ tilnærming. Innenfor den kvalitative tilnærmingen vil det gjøres bruk av individuelle lærerintervjuer og en "test", som forskningsmetode. Videre er også observasjon valgt som en supplerende metode, for å komplettere og validere det innsamlede forskningsmaterialet. Kapitlet starter med en redegjørelse for valg av metodisk tilnærming. Deretter blir det redegjort for hvordan den metodiske prosessen har foregått med hensyn til datainnsamling og analysetilnærmingen. Kapitlet avslutter med en refleksjon rundt studiens reliabilitet og validitet, og dens forskningsetiske aspekter.

3.1 En kvalitativ metodetilnærming

For best å kunne svare på studiens problemstilling, er det hovedsaklig valgt en kvalitativ metodetilnærming. En kvalitativ metodetilnærming forholder seg til data i form av tekster og legger vekt på fortolkningen av dataene (Johannessen mfl. 2005: 101). Videre har den som overordnet mål *"å utvikle forståelsen av fenomener knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet"* (Dalen 2004: 169). Begrunnelsen for valget av en slik tilnærming er flere, og i det følgende vil det vises kort til noen av dem.

Studiens problemstilling tar utgangspunkt i et tema som er lite behandlet i den fagdidaktiske litteraturen. Med et slikt utgangspunkt ville det vært problematisk å tilnærme seg problemstillingen med en kvantitativ tilnærming, for eksempel ved bruk av en spørreundersøkelse. *"Kvantitative metoder forholder seg til data i form av kategoriserte fenomener og legger vekt på opptelling og utbredelse av fenomenet"* (Johannessen mfl. 2005: 101). Forskning og relevant kunnskap om temaet er sentralt for å utarbeide gode spørsmål og treffende svaralternativer i en spørreundersøkelse (Johannessen mfl. 2005: 221-234). Med lite fagdidaktisk litteratur, ville det for eksempel vært vanskelig å avgjøre hva gode svaralternativer kan være til spørsmålet om hva som er dyktighet i samfunnsfagene. I følge Johannessen mfl. (2005: 36,

59) er kvalitativ metode særlig anvendelig i eksplorative undersøkelser, som har som formål å undersøke et tema eller fenomen som en ikke kjenner godt, eller som det er forsket lite på tidligere. Ved å samtale med samfunnsfaglærere, som daglig jobber med å vurdere elever, vil man kunne få innsyn i deres erfaringer og oppfatninger på området. Dette vil kunne gi verdifull kunnskap og fyldige beskrivelser om et tema som er lite behandlet i faglitteraturen.

Det ligger også en begrensning i form av tid og ressurser i en masteroppgave på 30 studiepoeng. Det ideelle hadde kanskje vært å gjennomføre en større studie med både en kvalitativ og en kvantitativ tilnærming. Eksempelvis ved at kvalitative intervjuer av samfunnsfaglærere dannet utgangspunktet for en videre landsomfattende kvantitativ undersøkelse, om hva samfunnsfaglærere vektlegger som faglig dyktighet i en vurderings-sammenheng. Ved en slik tilnærming ville forskeren med større sikkerhet kunne ha besvart spørsmålet om lærerens vurderingspraksis er koblet til et tolkningsfellesskap. På tross av at en slik fremgangsmåte kanskje hadde vært den mest ideelle, ville ikke studiens rammefaktorer som tid og ressurser, strukket til. Rammefaktorene har derfor vært avgjørende for valget av å benytte en kvalitativ tilnærming i studien. Studiens kvalitative intervjuer kan eventuelt på et senere tidspunkt fungere som et springbrett for en bredere og mer omfattende undersøkelse om vurdering og tolkningsfellesskap i samfunnsfagene.

3.1.1 Intervju som kvalitativ forskningsmetode

If you want to know how people understand their world and their lives, why not talk with them? (Kvale og Brinkmann 2009: xvii). Det ble tidlig bestemt at individuelle lærerintervjuer var en god fremgangsmåte for å samle inn kunnskap og informasjon til studiens problemstilling. I en intervjusituasjon vil forskeren stille spørsmål og lytte til hva mennesker forteller om deres opplevde verden (Kvale og Brinkmann 2009: xvii). Kvalitativt forskningsintervju kan karakteriseres som *”en samtale med en struktur og et formål”* (Johannessen mfl. 2005: 135). Struktur henviser her til rollefordelingen som finner sted mellom deltakerne i en intervjusituasjon, eksempelvis ved at intervjueren stiller spørsmålene og kontrollerer situasjonen. Formålet er å produsere kunnskap, *“it is an inter-view, where knowledge is constructed in the inter-action between the interviewer and the interviewee”* (Kvale og Brinkmann 2009: 2). Formen på kunnskapen som produseres gjennom intervjuer, vil ofte dreie seg om menneskers opplevelser, ønsker og meninger. Denne kunnskapsformen kan

beskrives med det greske ordet ”doxa”, som betyr antagelse eller tro, og står i motsetning til ”episteme” som betyr sikker viten (Store norske leksikon 2011).

Det er få standardregler for hvordan et kvalitativt intervju bør være, som Kvale og Brinkmann (2009: 15) sier ”*the varieties of research interviews approach the spectrum of human conversations*”. Eksempelvis kan intervjuet være mer eller mindre strukturert, altså tilrettelagt i forkant (Johannessen mfl. 2005: 137). Åpne og ustrukturerte intervju ville kanskje vært den beste fremgangsmåten for å få informasjon om et tema som er lite forsket på, ettersom intervjueren, ved å stille spørsmål tilpasset den enkelte intervjusituasjonen, ønsker å få informantene til å fortelle mest mulig fritt om sine livserfaringer rundt temaet. (Dalen 2004: 29, Johannessen 2005: 137). Samtidig er det flere utfordringer ved å benytte seg av et åpent og ustrukturert intervju. Eksempelvis kan det bli vanskelig å sammenligne informantenes svar i etterkant (Johannessen 2005: 138). Det vil også være krevende å gjennomføre intervjuene, ettersom spørsmålene ikke er formulert på forhånd, og fordi intervjueren er avhengig av at informantene er villige til å meddele seg (Dalen 2004: 29). Det kan også spørres om denne intervjuformen krever en større og bredere intervjuerfaring enn den en masterstudent er i besittelse av. På bakgrunn av dette ble det bestemt at det i studien skulle gjøres bruk av semi-strukturert intervju, hvor samtalen tar utgangspunkt i en intervjuguide, men hvor rekkefølgen på tema og spørsmål vil kunne variere. En slik fremgangsmåte gir en god balanse mellom standardisering og fleksibilitet (Johannessen mfl. 2005: 139).

3.1.2 Prøveretting som test

For best mulig å gi kunnskap til studiens problemstilling, ble det bestemt at lærerintervjuene skulle kombineres med en ”test”. En ”test” hvor informantene skulle vurdere den samme elevbesvarelse, ved å gi den en karakter og begrunnelse for karaktergivningen. Ved å bruke prøveretting som test ønsker jeg å se hvordan lærere vurderer en skriftlig elevprestasjon, for igjen å undersøke om det er et tolkningsfellesskap mellom informantene om hva som er faglig dyktighet i skriftlige oppgaveløsninger i samfunnsfagene. Johannessen mfl. (2005: 118) skriver at ”*det er ikke sikkert at det vi sier vi gjør, er det vi faktisk gjør*”. Fungerer testen optimalt vil den kunne vise hvorvidt det er overensstemmelse mellom det informantene sier de vektlegger i en vurderingssituasjon, og det de faktisk vektlegger.

Prøven og den skriftlige elevbesvarelsen, fikk jeg av en samfunnsfaglærer i videregående skole, med elevens godkjenning gjennom samtykkeerklæring (se vedlegg 4). Prøven ble gitt i

programfaget *Politikk og menneskerettigheter*, og besvarelsen skulle i følge læreren ligge på middels nivå. Av tidshensyn ble bare en del av prøven og elevbesvarelsen brukt i testen.

3.1.3 Observasjon som forskningsmetode

I utgangspunktet var ikke observasjon tenkt som en del av studiens metode, men da jeg fikk tilbud om å delta som observatør på et sensorskoleringsmøte i regi av Udir, i faget *Sosialkunnskap*, ble observasjon valgt som bimetode da særlig for å komplementere og validere studiens test. Utgangspunktet for sensorskoleringsmøtet i *Sosialkunnskap* var å skape et tolkningsfellesskap mellom sensorene til den skriftlige eksamen. Alle sensorer i faget var invitert, og møtet besto av i alt 26 deltakere fra hele landet.

”Observasjon innebærer at forskeren er tilstede i situasjoner som er relevante for studien, og registrerer sine iakttagelser på bakgrunn av sanseinntrykk, først og fremst ved å erfare, se og lytte” (Johannessen mfl. 2005: 117). En vanlig innvending mot bruk av observasjon som metode, er at den er tid- og ressurskrevende. Dette problemet gjør seg ikke gjeldende her, ettersom det kun er snakk om ett møte med en varighet på et par timer. Det gir samtidig en fin mulighet til å observere hvordan flere lærere vurderer de samme eksamensbesvarelsene, samt deres arbeid med å danne et tolkningsfellesskap.

I en observasjon kan forskeren velge å ha ulike roller. Forskeren kan ha en rolle som ”ikke-deltaker”, eller som ”deltaker” av settingen som observeres. *”Ved ikke-deltakende observasjon er forskeren bare tilskuer til de fenomenene hun iakttar, mens hun ved deltakende observasjon er medlem av det sosiale systemet undersøkelsen foregår innenfor”* (Hellevik 2002: 136). Forskerens grad av åpenhet overfor dem som blir studert vil også være av betydning. Graden av åpenhet kan variere mellom ytterpunktene, fullstendig åpenhet hvor alle i feltet vet at de blir observert, og skjult observasjon hvor ingen i feltet vet at de blir observert (Johannessen mfl. 2005: 125). I denne studien vil feltrollen ”tilstedeværende observatør” være den korrekte betegnelsen. Her deltar forskeren i liten grad i feltet som studeres, samtidig er forskerens status som forsker kjent for alle de involverte (Johannessen mfl. 2005: 126-127).

3.2 Datainnsamlingsprosessen

3.2.1 Rekruttering av informanter

I en kvalitativ tilnærming har rekrutteringen av informanter et klart mål; å generere overførbar kunnskap samt å få utfyllende kunnskap om fenomenet (Johannessen mfl. 2005: 107). Rekrutteringen av informanter skjedde derfor ved ”strategisk utvelgelse” av samfunnsfagslærere i den videregående skole. Med strategisk utvelgelse menes at *”forskeren på forhånd har bestemt seg for hvilken målgruppe forskningen skal rette seg mot for å samle nødvendige data”* (Johannessen mfl. 2005: 107). Det videre rekrutteringsarbeidet foregikk ved det som kalles ”snøballmetoden”. Det vil si at jeg tok kontakt med veileder og tidligere kolleger, for å høre om de hadde forslag til samfunnsfagslærere som kunne være aktuelle i undersøkelsen. Til de individuelle lærerintervjuene og prøverettingstestene, ønsket jeg å rekruttere mellom åtte og ti samfunnsfagslærere. Med utgangspunkt i problemstillingen ville det vært ideelt med et større utvalg, men ettersom det var et ønske å gjennomføre intervjuene selv, lå det en begrensning i form av tid og ressurser til rådighet. Rammefaktorer var derfor avgjørende i valget av antall informanter i studien. Rammefaktorene var også avgjørende for at informantene hovedsaklig ble rekruttert fra videregående skoler i Oslo-området. Kontakten med informantene skjedde via e-postutvekslinger, hvor det ble sendt informasjon om hvem jeg var, hva studien gikk ut på og en samtykkeerklæring (se vedlegg 3). Gjennom e-postkorrespondansen satt jeg igjen med åtte samfunnsfagslærere som kunne tenke seg å bli intervjuet og delta i prøverettingstesten .

Det har tidligere kommet frem at observasjonen ikke var tiltenkt som en metodisk tilnærming. Det ble derfor ikke aktivt søkt etter å få tilgang til en mulig observasjonssetting. Etter e-postutveksling med en rådgiver i avdelingen for vurdering i Udir, fikk jeg tilbud om å være observatør på et møte i regi av dem. Rådgiveren fungerte som en ”døråpner”, altså en person som gir tilgang til en setting hvor forskeren kan hente informasjon (Johannessen mfl. 2005: 122). Settingen var allerede satt, ved at alle som skulle være sensor i faget *Sosialkunnskap* våren 2011, var invitert. Observasjonen foregikk derfor i en naturlig setting, og jeg hadde ingen innflytelse på utvelgelsen og rekrutteringen av informantene.

3.2.2 Intervjuguide

Semi-strukturerte intervju krever at det i forkant av intervjuene utarbeides en intervjuguide. ”En intervjuguide omfatter sentrale temaer og spørsmål som til sammen skal dekke de viktigste områdene studien skal belyse” (Dalen 2004: 29-30). I arbeidet med å utvikle en intervjuguide, ble studiens problemstilling operasjonalisert til konkrete temaer med underliggende spørsmål. I utformingen av intervjuguiden ble det vektlagt at det i den første delen av intervjuet skulle bli gitt informasjon til informantene om studien, deres rett til å avbryte intervjuet og garantien om anonymitet. Videre skulle de første spørsmålene være generelle, gjerne av type faktaspørsmål, ettersom det i denne fasen etableres en relasjon og et tillitsforhold mellom intervjuer og informant (Johannessen mfl. 2005: 141). For å få et rikt og fyldig datamateriale, ble det viktig å formulere spørsmålene, som direkte var knyttet til problemstillingen, på en måte som fikk informantene til å åpne seg (Dalen 2004: 30). Det ble også vektlagt at prøveretting som test, skulle inkluderes i intervjuguiden.

Med utgangspunkt i et førsteutkast av intervjuguiden ble det foretatt et prøveintervju blant annet for å teste hvordan intervjuguiden fungerte med hensyn til tid, spørsmålsformuleringene og spørsmålenes rekkefølge. Etter prøveintervjuet ble det gjort noen små omformuleringer i intervjuguiden. Resultatet ble en intervjuguide med seks ulike, men til dels overlappende deler, som til sammen utgjorde 26 spørsmål. De seks delene er: Innledning, innledende spørsmål, vurdering i samfunnsfagene/dyktighet i samfunnsfagene – lærerens fortelling om arbeidet med karaktersetning, tolkningsfellesskap, vurdering av elevbesvarelse og avslutning. For mer detaljer om intervjuguiden, se vedlegg 5.

3.2.3 Gjennomføringen

Intervjuene og prøverettingstestene ble foretatt i et tidsrom på to uker. Sted og tidspunkt ble avtalt etter hva som passet best for informantene. Totalt ble det gjennomført åtte individuelle lærerintervjuer som hver varte i ca. 1-1,5 time, og åtte prøverettingstester. For å dokumentere og best mulig ta vare på informantenes egne uttalelser, ble intervjuene og prøverettingstesten tatt opp ved hjelp av en diktafon (Dalen 2004: 32, Johannessen mfl. 2005: 145). Datamaterialet ble videre behandlet konfidensielt i henhold til personopplysningsloven.

Observasjonen ble foretatt på sensorskoleringsmøtet i *Sosialkunnskap*. I alt var det 26 lærere og én representant fra Udir tilstede på møtet som hadde en tidsramme på ca. 6,5 timer.

Dokumenteringen av observasjonen skjedde ved bruk av manuelle notater, som i etterkant ble gjennomgått og foretatt nødvendige utfyllinger av.

3.2.4 Transkriberingen av datamaterialet

Lydfilene fra de individuelle lærerintervjuene og prøverettingstesten ble videre ordrett transkribert, ”*a transcript is a translation from one narrative mode – oral discourse – into another narrative mode – written discourse*” (Kvale og Brinkmann 2009: 178). Med ordrett menes her alle uttalelsene til informantene og intervjuer, dette inkluderer også følelsesuttrykk som latter og sukk og registreringer av ”eh-er” der det ble ansett som nødvendig for å få frem meningsinnholdet i uttalelsene. Ettersom den videre analysen hovedsaklig vil fokusere på meningsinnholdet i datamaterialet, ble det ikke funnet nødvendig å registrere pauser, overlappinger, intonasjonsmessige understrekninger osv. Det er imidlertid viktig å være klar over fortolkningsprosessen som finner sted fra data foreligger som lydfil til data er nedskrevet:

An interview is a live social interaction where the pace of the temporal unfolding, the tone of the voice, and the bodily expressions are immediately available to the participants in the face-to-face conversation, but they are not accessible to the out-of-context reader of the transcript (Kvale og Brinkmann 2009: 178).

På tross av Kvale og Brinkmanns kritiske innvending, vil studiens analysedel ta utgangspunkt i de transkriberte utskriftene. Valget er gjort med bakgrunn i at forskeren har fått god kjennskap og nærhet til datamaterialet ved selv å gjennomføre intervjuene og transkriberingen. De transkriberte utskriftene er også blitt grundig sjekket opp mot lydfilene, samt at det ved uklarheter har blitt lyttet til lydfilene for å få klarhet i hva informanten har sagt og ment.

I analysedelen vil det gjøres bruk av sitater hentet fra transkriberingsmaterialet. I den forbindelse har det enkelte steder vært hensiktsmessig å gjengi uttalelsene på en mer sammenhengende måte, ettersom den transkriberte teksten bærer preg av et muntlig språk som til tider kan fremstå som usammenhengende (Kvale og Brinkmann 2009: 187). Dette er imidlertid gjort med stor varsomhet slik at meningsinnholdet i uttalelsen ikke endres. Sitatene i analysedelen vil vise til enkle symboler, ved at I står for intervjuer og L for lærer. Læreren vil videre være nummeret fra 1-8, hvor nummereringen er tilfeldig valgt.

3.3 Bricolage – en analytisk tilnærming

Kvalitative metoder er kjennetegnet av fraværet av en analytisk hovedretning, og det finnes derfor ingen fasit på hvordan den kvalitative dataanalysen skal foregå (Johannessen mfl. 2005: 80, 157). Felles for dem er den fortolkede tilnærmingen til datagrunnlaget, *”en slik tilnærming bygger på at mennesker skaper eller konstruerer sin sosiale virkelighet og gir mening til egne erfaringer”* (Dalen 2004: 19). Virkeligheten er dermed mangfoldig ved at den er avhengig av aktøren som ser. Eksempelvis vil informantene i intervjuene ha egne fortolkninger av virkeligheten, som forskningsintervjueren igjen vil gjøre en ny fortolkning av. Anthony Giddens har i følge Kvale og Brinkmann (2009: 313-314) *”referred to this interpretive process of understanding the actors’ own interpretations as a double hermeneutics”*.

I studien vil analysetilnærmingen legge vekt på å få frem meningsinnholdet i det empiriske datamaterialet som hovedsaklig er samlet inn ved individuelle lærerintervjuer og prøverettingstesten, men også ved observasjon på sensorskoleringsmøtet. Analysen vil derfor sentreres rundt fortolkning av innholdet i datamaterialet, heller enn de språklige aspektene, som det eksempelvis gjøres i diskursanalyse og konversasjonsanalyse. Det finnes som sagt flere måter å analysere datamaterialet på, i studien anvendes analysetilnærmingen som Kvale og Brinkmann (2009: 233) kaller *”Bricolage”*. *”Bricolage”* kan oversettes og forklares som et byggverk satt sammen av tilgjengelige materialer. *”The bricolage interpreter adapts mixed technical discourses, moving freely between different analytic techniques and concepts”* (Kvale og Brinkmann 2009: 233). Analysen følger derfor ingen standardmetode, og meningsgenereringen foregår ved fritt samspill mellom ulike teknikker. Tilnærmingen går også under navnet *”ad hoc meningsgenerering”* (Johannessen mfl. 2005: 169). En slik tilnærming kan eksempelvis foregå ved at:

The Interviewer craftsman may read through the interviews and get an overall impression, then go back to specific interesting passages, perhaps count statements indicating different attitudes to a phenomenon, cast parts of the interview into a narrative, work out metaphors to capture key understandings, attempt to visualize findings in flow diagrams, and so on (Kvale og Brinkmann 2009: 233- 234).

Fremstillingen av resultatene fra intervjumaterialet, observasjonene og prøverettingstesten vil hovedsaklig bli presentert tematisk, med utgangspunkt i studiens problemstilling og dens underordnede forskningsspørsmål. Den tematiske organiseringen av datamaterialet har blant annet foregått ved bruk av koding, bruk av tabeller for å visualisere, sammenfatninger av data og tallmessige beskrivelser i tabeller.

Selve kodingen av datamaterialet har vært inspirert av kodingsprosessen som blant annet finner sted i "Grounded theory". Det vil imidlertid ikke redegjøres for denne teorien, ettersom det sentrale her er hvordan kodingsprosessen av studiens datamateriale har foregått. Kodingsprosessen av studiens datamateriell har stort sett foregått i tre trinn. Det første trinnet foregikk ved det som kalles "åpen koding". Ved åpen koding ble datamaterialet lest systematisk ved bruk av merkelapper som beskrev hva datamaterialet egentlig handlet om. På det andre trinnet av kodingen ble det med utgangspunkt i merkelappene, lett etter mer abstrakte kategorier. En kategori er en klassifisering av begreper, og kan bestå av undergrupper eller underkategorier (Johannessen mfl. 2005: 176). Sagt med andre ord er hensikten på dette trinnet å *"finne mer egnete kategorier som gir muligheter for å forstå innholdet på et mer fortolkende og teoretisk nivå"* (Dalen 2004: 69). På det tredje trinnet av kodingen presenteres og forklares kategoriene, med bakgrunn i lærernes egne uttalelser. I studien vil også kategoriene på dette nivået bli diskutert og analysert, både med utgangspunkt i hverandre, og med bakgrunn i studiens teoretiske forankring. Det er imidlertid viktig å påpeke at kategoriene ikke alltid vil være like fremtredende i presentasjonen av datamaterialet. Dette skyldes at kodingsprosessen også er brukt som en tilnærming for å systematisere og sammenligne datamaterialet som ikke nødvendigvis krever å bli kategorisert.

Datamaterialet har også blitt organisert ved bruk av ulike former for tabeller. Tabellene er blitt brukt for å visualisere og kvantifisere. For eksempel vil resultatene av studiens "test", bli kvantifisert og presentert i tabeller. Ettersom datamaterialet til en viss grad vil fremstå som tallmessige beskrivelser, vil denne delen inneha elementer hentet fra kvantitativ analyse. Samtidig vil innslaget av de kvantitative elementene være svært begrenset, ettersom det for eksempel ikke gjøres noen form for statistiske prosedyrer i denne sammenhengen.

Den analytiske tilnærmingen har også foregått ved å sammenfatte datamaterialet, en metode-tilnærming som er inspirert av fenomenologien. En sammenfattet versjon av dataene har som mål å fremheve tekstens meningsinnhold. Dette innebærer *"å ta ut mest mulig irrelevant informasjon og fortette den informasjonen som er sentral"* (Johannessen mfl. 2005: 163). Tilnærmingen ble funnet særlig relevant for å presentere lærernes begrunnelse for karaktersettingen på elevbesvarelsen.

3.4 Refleksjoner om reliabilitet og validitet

Innenfor kvantitativ forskning brukes begrepene ”reliabilitet” (pålitelighet) og ”validitet” (troverdighet) som kriterier på kvalitet, som det igjen er utviklet standardiserte metoder for å måle (Johannessen mfl. 2005: 198). Som Dalen skriver bygger begrepene *”imidlertid på en naturvitenskaplig tenkemåte og representerer et annet vitenskapsteoretisk grunnsyn enn det den kvalitative forskningen står for”* (Dalen 2004: 102). På tross av dette bør også kvalitativ forskning behandle spørsmål som knytter seg til studiens kvalitet. Som Dalen (2004: 103) skriver: *”I kvalitativ forskning vil validitet og reliabilitet måtte defineres på andre måter”*.

I kvantitativ forskning viser reliabilitet (pålitelighet), til at studiens fremgangsmåte (både innsamling og analyse av data) skal kunne etterprøves nøyaktig av andre forskere. Et slikt krav vil være vanskelig å gjennomføre i en kvalitativ studie hvor *”forskerens rolle nettopp er en viktig faktor, og rollen utformes i samspill med informantene og den aktuelle situasjonen”* (Dalen 2004: 103). I studien har jeg derfor forsøkt å nærme meg kravet om reliabilitet, ved å beskrive så nøyaktig som mulig de ulike leddene i forskningsprosessen, slik at leseren i prinsippet vil kunne ta på seg de samme ”forskningsbrillene”.

Mens validitet (troverdighet) i kvantitative undersøkelser defineres med spørsmålet *”måler vi det vi tror vi måler?”* vil validitet i kvalitative undersøkelser dreie *”seg om i hvilken grad forskerens funn på en riktig måte reflekterer formålet med studien og representerer virkeligheten”* (Johannessen mfl. 2005: 199). I studien er det derfor innledningsvis blitt vist til forskerens egne erfaringer og førforståelse av temaet vurdering og tolkningsfellesskap (jf. 1.2). Dette er gjort for at en kritisk leser skal få mulighet til å vurdere i hvilken grad førforståelsen kan ha påvirket tolkningene av datamaterialet. Utvalget i studien er lite, og strategisk valgt på bakgrunn av studiens tema og rammefaktorer. Dette er begge faktorer som begrenser generaliserbarheten av resultatene i studien. For å sikre validitet har det vært viktig å få et godt og fyldig datamateriale, samt at det underveis i datainnsamlingsprosessen har vært viktig å etablere et godt grunnlag for det senere arbeidet med å bearbeide, tolke og analysere det innsamlede datamaterialet. Dette ble blant annet gjort ved å gjennomføre et prøveintervju i forkant av intervjuene for å teste ut spørsmålene og det tekniske utstyret. Ved å bruke diktafon, og ved at forskeren selv skulle gjennomføre alle intervjuene og transkriberingen av lydfile. Videre ble også observasjon valgt som en supplerende metode, blant annet for å validere det innsamlede materialet.

Ettersom studien begrenses av rammefaktorer som tid og ressurser, vil en viktig bemerkning i denne sammenhengen være at intervjuene ble gjennomført på et tidlig tidspunkt i prosessen. Dette har både fordeler og ulemper med hensyn til den videre tolkningen av datamaterialet. Fordelen var at jeg på et tidlig tidspunkt fikk et rikt materiale på et tema som det ellers var skrevet lite om. Dette ga meg mulighet til å finne interessante og nye vinklinger til studien. Ulempen har vært at jeg etter å ha satt meg dypere inn i det eksisterende teoretiske rammeverket og datamaterialet til studien, fant at enkelte spørsmål i lærerintervjuene kunne vært stilt annerledes eller gått dypere inn i.

3.5 Forskningsetiske refleksjoner

Forskningsetiske spørsmål har gjort seg gjeldende i studien fra valg av tema, via datainnsamling, transkribering, analysering og til den endelige rapporteringen (Kvale og Brinkmann 2009: 68-69). Videre vil jeg hovedsaklig vise til de etiske refleksjoner som er knyttet til studiens datainnsamling. Etske problemstillinger oppstår *”når forskningen direkte berører mennesker, spesielt i forbindelse med datainnsamlingen, enten den foregår gjennom deltakende observasjon, intervjuer eller eksperimenter”* (Johannessen mfl. 2005: 91). I forbindelse med studiens datainnsamling var det viktig at informantene frivillig samtykket til å delta. Som tidligere nevnt ble aktuelle informanter kontaktet per e-post. I e-posten ble det gitt informasjon om prosjektet, samt at det også lå vedlagt en samtykkeerklæring. Samtykkeerklæringen inneholdt viktig informasjon om studiens formål, hva datamaterialet skulle brukes til, retten til å kunne trekke seg uten å måtte oppgi begrunnelse, garanti om full anonymisering, kontaktinformasjon til forsker og veileder (for nærmere beskrivelse, se vedlegg 3). Den samme prosedyren ble også gjennomført med hensyn til eleven som frivillig ga tilgang til sin besvarelse på en gitt prøve i faget *Politikk og menneskerettigheter* (se vedlegg 4). I selve intervjusituasjonen var det i tillegg til å klargjøre informantenes rettigheter, viktig å vise respekt for informantene og deres svar. Eksempelvis i form av å ikke bringe for nærgående og personlige temaer på banen. Også i det videre arbeidet med å transkribere, kode, analysere og rapportere, har det vært viktig å behandle og presentere informantenes svar på en mest mulig autentisk og respektfull måte. Forskningsprosjektet er meldt til, og godkjent av, Norsk samfunnsvitenskaplig datatjeneste (NSD) som er personvernombudet for forskning og studentprosjekter (se vedlegg 6).

4 Presentasjon av funn og analyse

Med utgangspunkt i problemstillingen og de underordnede forskningsspørsmålene, vil datamaterialet fra de kvalitative intervjuene, prøverettingstesten og observasjonen bli presentert, diskutert og tolket i lys av det teoretiske rammeverket og hverandre. Det er hovedsaklig datamaterialet fra intervjuene og prøverettingstesten som i det videre vil stå sentralt. Datamaterialet fra sensorskoleringene vil imidlertid først og fremst bli brukt for å supplere og validere prøverettingstesten.

Kapitlet er organisert i fire delkapitler, som sammen søker å besvare studiens problemstilling, og dens underordnede forskningsspørsmål. Det første delkapitlet presenterer kort lærerinformantene, da med hovedfokus på deres fagbakgrunn. Det andre delkapitlet viser til lærernes beskrivelser av vurderingspraksisen i samfunnsfagene. I denne sammenhengen vil lærernes beskrivelser av læreplanen, vurderingen i samfunnsfagene, og tolkningsfelleskapsarbeidet, bli presentert og diskutert. I det tredje delkapitlet vil lærernes beskrivelser av faglig dyktighet i skriftlige oppgaveløsninger bli presentert, for deretter å bli sammenlignet med de teoretiske operasjonaliseringene av dyktighet (jf. 2.3). Lærernes dyktighetsbeskrivelser i samfunnsfagene vil imidlertid bli presentert samlet. Slik jeg ser det vil en slik presentasjon gi et mer helhetlig bilde av lærernes dyktighetsforståelse, enn om lærernes beskrivelser hadde blitt behandlet hver for seg. Samtidig er lærernes beskrivelser av en såpass generell og lik karakter, at de alene ikke fremstår som et egnet utgangspunkt for å undersøke om lærernes vurderingspraksis er koblet til et tolkningsfelleskap. Delkapitlet vil avslutningsvis også vise til lærernes uttalte bruk av teoretiske forklarings skjemaer. For å undersøke om samfunnsfagslæreres vurderingspraksis er koblet til et tolkningsfelleskap, har studien gjort bruk av en ”prøverettingstest”. Testen og dens resultater presenteres og diskuteres i delkapittel fire.

4.1 Lærernes fagbakgrunn

I teorikapitlet kunne vi lese at den vitenskaplige bakgrunnen for samfunnsfagene både var bred og variert ved at samfunnsfagene refererte til flere samfunnsvitenskaper. Ulike samfunnsvitenskaplige utdanninger kvalifiserer derfor til å undervise i samfunnsfagene i den videregående skole. I tabell 3 presenteres det hvilken fagbakgrunn informantene i lærerintervjuene har. Ettersom lærernes erfaring vil kunne ha betydning for deres beskrivelser i den videre analysen, vil tabellen også vise til hvor mange år informantene har jobbet som lærer.

For å bevare lærernes anonymitet, presenteres antall år med undervisning i grupperinger på fem og fem år.

Tabell 3 Lærernes fagbakgrunn og antall år med undervisning

| Fagbakgrunn | Lærer | L1 | L2 | L3 | L4 | L5 | L6 | L7 | L8 |
|-------------------------------------|-------|--------|----------|----------|--------|--------|---------|--------|----------|
| Statsvitenskap | | x | x | | | x | x | | |
| Sosialantropologi | | | x | | | | | | x |
| Sosiologi | | | | x | | | | x | |
| Samfunnsgeografi | | | | | | | x | | |
| Rettsvitenskap | | | x | | | | | | |
| Historie | | x | | x | x | | x | x | x |
| Psykologi | | x | | | | | | | |
| Samfunnsdidaktisk master | | | | | | x | | | |
| Religion/Religionshistorie | | | | | x | | | x | |
| Praktisk-pedagogisk utdanning (PPU) | | x | x | x | x | x | x | x | x |
| Antall år med undervisning | | 1-5 år | 20-25 år | 36-40 år | 1-5 år | 1-5 år | 6-10 år | 1-5 år | 36-40 år |

Tabellen viser et stort spenn i lærernes fagbakgrunner. I tillegg til PPU, ble i alt ni fagbakgrunner nevnt som et utgangspunkt for å undervise i samfunnsfagene i den videregående skole. De fleste av lærerne har bakgrunn i ett eller flere av de mest sentrale samfunnsvitenskapene, som samfunnsfagene refererer til. Disse fagene var i følge Koritzinsky (2006: 61) sosiologi, statsvitenskap, sosialøkonomi og sosialantropologi. Det er imidlertid ingen av lærerne som har sosialøkonomisk bakgrunn. Blant informantene er det én lærer som ikke har fagbakgrunn i noen av de sentrale samfunnsvitenskapene, men dette fant læreren likevel ikke problematisk. Som læreren selv sier: *”Jeg har jo tatt historie og religion, og jeg forstår det sånn at har du disse fagene så får du også samfunnsfagene”* (L4). Sitatet kan tolkes dit hen at slike tilfeller ikke er et ukjent fenomen i den videregående skole. Lærernes fagbakgrunner for å undervise i samfunnsfagene er varierte, og det var nettopp dette som gjorde at Solhaug (jf. 1.3.1) mente at samfunnsfagene i den norske skolen hadde en relativt uklar identitet. Med utgangspunkt i studiens problemstilling, vil lærernes ulike fagbakgrunner kunne føre til ulike oppfatninger av hva som er faglig dyktighet i samfunnsfagene, ettersom lærerne representerer ulike fagtradisjoner med særegne tenke- og tilnæringsmåter.

Av tabellen ser vi at det blant informantene er et spenn i antall år med undervisning. Noen har undervist i 1-5 år, mens andre har undervist 36-40 år. I denne sammenhengen bør det nevnes at lærer 5, kun har undervist i samfunnsfagene som vikar. Ettersom vikartimene har vart over lengre perioder i samme klasse, har informanten gjennomført vurderingssituasjoner med klassen. Informantens beskrivelser vil derfor også være av interesse.

4.2 Lærernes beskrivelser av vurderingspraksisen

I det videre vil lærernes beskrivelser av vurderingspraksisen i samfunnsfagene bli presentert og diskutert. Kapitlet starter med å vise til lærernes bruk av, og syn på læreplanen i deres vurderingsarbeid. Deretter vil lærernes opplevelse av vurderingsarbeidet i samfunnsfagene, samt deres opplevelse av individuelle variasjoner i karaktersettingen, bli presentert. Til slutt vil lærernes syn på, og erfaring med tolkningsfellesskap bli beskrevet.

4.2.1 Lærernes bruk av og syn på læreplanen i vurderingsarbeidet

Tidligere har vi sett at det er kompetansemålene som skal danne utgangspunktet for lærernes vurdering i samfunnsfagene, og dermed også hva som bør vektlegges som dyktighet. Samtidig har vi sett at kompetansemålene kan oppfattes som relativt vage og vanskelige å håndtere i en vurderingssituasjon (jf. 2.3.1). Videre ønsker jeg derfor å undersøke hvordan lærerne i studien forholder seg til læreplanen i vurderingsarbeidet. Først vil det kort gjøres rede for informantenes bruk av læreplanene i vurderingsarbeidet, før det vises til deres syn på læreplanene i samfunnsfagene, da særlig med sikte på kompetansemålene i planen. Det avrundes med en kort refleksjon om lærernes bruk av og syn på læreplanen i vurderingsarbeidet.

Om lærernes bruk av læreplanen i vurderingsarbeidet

I lærerintervjuene ble informantene stilt spørsmålet: ”I hvilken grad benytter du deg av læreplanen i vurderingsarbeidet, eksempelvis i forkant og etterkant av en skriftlig prøve?” De fleste av lærerne trekker frem at læreplanen er styrende for deres arbeid i skolehverdagen. For eksempel sier en av lærerne: ”*Jeg benytter meg i veldig stor grad av læreplanen i vurderingsarbeidet. (...) Jeg oppfatter det ikke som mitt valg, det er min jobb å sørge for at vi har kommet oss gjennom kompetansemålene ved endt skoleår*” (L7). Dette er et synspunkt de fleste av lærerne gir uttrykk for, samtidig som enkelte trekker frem at dette ikke nødvendigvis betyr at de leser læreplanen, både generell og fagspesifikk del, daglig. Unntaksvis trekker én lærer frem at han ikke gjør bruk av læreplanen:

I: På hvilken måte benytter du deg av læreplanen i vurderingsarbeidet?

L8: Overhodet ikke. Altså for å si det rett ut, hvis du har om kriminologi så har du om kriminologi. Jeg kan kriminologi, og jeg vet hva som er viktig. Hva læreplanen sier er viktig, håper jeg er sammenfallende. Når jeg treffer en medsensor er han enig med meg. Han har ikke sett på læreplanen han heller. Det gjelder i alle fag. (...) Jeg var øvingslærer for noen år tilbake og de (studentene) spurte meg i hvilken grad læreplanen var retningsgivende for mitt arbeid. Jeg svarte at jeg ikke hadde sett på læreplanen siden jeg begynte å jobbe i skolen på 70-tallet. Napoleon er Napoleon uansett læreplan.

Selv om synspunktet representerer et unntak i lærerintervjuene, er sitatet interessant. Kanskje tør læreren å gi uttrykk for noe som få av de andre informantene gjør? For utenom å vise til at informanten ikke gjør bruk av læreplanen, viser også sitatet til et syn om at det er læreren, heller enn læreplanen, som best forvalter kunnskapen eleven skal tilegne seg.

Videre fremgår det av intervjuene at lærerne hovedsaklig gjør bruk av læreplanen i forkant av en vurderingssituasjon. Som ledd i lærernes arbeid med å utforme spørsmål til prøven, brytes kompetansemålene i læreplanen ned til konkrete spørsmål. Sentralt i dette arbeidet er, som også Udir i sin vurderingsveiledning for samfunnsfagene trakk frem, å identifisere verbene i kompetansemålene, ettersom de forteller noe om hva eleven skal kunne. Det er ingen av lærerne som trekker frem at de gjør bruk av læreplanen i arbeidet med å rette og vurdere elevbesvarelser. Samtidig påpeker flere at kompetansemålene indirekte er med i dette arbeidet, ettersom de er lagt inn som et premiss før vurderingssituasjonen.

Lærernes syn på læreplanens kompetansemål i samfunnsfagene

I intervjuene ble lærerne spurt om de syntes læreplanen i samfunnsfagene ga dem den informasjonen de trengte for å vurdere elevene. På tross av at svarene var mange og varierte, kan det virke som om det er en generell oppfatning av at kompetansemålenes formuleringer krever en skjønnsmessig vurdering eller tolkning, noe som ikke alltid er uproblematisk:

Jeg tror det kan være utfordrende for mange lærere å fortolke nøyaktig hva som ligger i kompetansemålene. De åpner for ulike tolkninger, uten at det ene er riktig og det andre er galt nødvendigvis (L6).

Videre uttrykker en annen lærer utfordringene ved kompetansemålene slik:

Personlig så synes jeg det er helt vanvittig at man lager kompetansemål som er så vide at de ikke egentlig gir noen mening. De dekker alt og ingenting. Utgangspunktet er vel at man på skolene skal bryte dem ned i for eksempel høy, middels og lav måloppnåelse. Det gjør vi ikke her, og det er i grunn en litt min feil ettersom jeg er fagansvarlig i samfunnsfagene. Det er en beslutning jeg har tatt, fordi jeg synes det er helt meningsløst. (...). Hvis hver skole skal sitte og vurdere hva som er høy, middels og lav måloppnåelse, uten å ha en felles kjøring på det, vil det jo bare skape en helt vanvittig situasjon. For det første vil det være tidkrevende og for det andre vil det bli store forskjeller på hver skole (L1).

Som vi ser er læreren kritisk til hvordan kompetansemålene er formulert, og finner det meningsløst at den enkelte skole skal bryte dem ned til ulike nivåer, så lenge det ikke finnes felles retningslinjer. En annen problematisk side ved en skjønnsmessig tolkning av læreplanmålene, kan være at lærere tolker kompetansemålene i en retning de ikke burde. Eksempelvis sier en lærer noe spissformulert og humoristisk at *”hvis alle hadde tolket kompetansemålene som meg, så hadde det ikke vært noe problem. Problemet ligger i at det er mange som etter*

min mening tolker læreplanmålene helt vanvittig” (L1). Videre trekker en annen lærer frem at en konsekvens av de åpne læreplanmålene er en skjønsmessig karaktersetting:

Det er klart at disse karakterene som er viktigst, altså 3, 4, 5 og 6 alltid vil være skjønn. Det vil det være uansett. Men det er viktig at lærerne deltar på kurs om vurdering som etaten holder, samt at de jobber sammen i team om evalueringer og vurderinger på skolen. Samarbeid er viktig, for hvis du sitter alene og gjør disse vurderingene, er det lett å komme skjevt ut (L3).

Læreren fremhever nytteverdien av å jobbe sammen i team for å forbedre vurderingspraksisen. Et synspunkt jeg vil komme inn på senere under temaet tolkningsfellesskap. På den andre siden er det en av lærerne som ikke gir et like sterkt inntrykk av at læreplanens vide kompetansemål er gjenstand for et tolkningsproblem, eksempelvis sier informanten:

Selve læreplanen sier jo grovt sett hva elevene skal ha gjort og hva de skal kjenne til, og det er greit nok det, egentlig. Det er nok til å gå på. Vi er jo lærere, vi lærer jo det med vurdering, det er jo en separat del man skal kunne ut i fra sin egen bakgrunn (L4).

Læreren legger i sitatet lærerens profesjonalitet til grunn for sin mening. Det samme gjør en annen lærer som forklarer at på tross av at læreplanen har en fremtredende plass i arbeidet, hadde han ikke trengt den. Som han sier: *”Jeg kan jo fagene mine. Jeg vet jo hva som er egenarten til statsvitenskap og jeg vet hva som er de sentrale emnene i faget. Jeg trenger derfor egentlig ikke læreplanen”* (L2). Sitatet viser at læreren har en sterk oppfatning av hva som er gyldig kunnskap i samfunnsfagene.

Refleksjoner om bruken av og synet på læreplanene i samfunnsfagene

Over har vi sett at de fleste av informantene trakk frem at læreplanen var styrende for deres vurderingsarbeid i skolehverdagen. Samtidig trekker lærerne frem at læreplanens vide kompetansemål i samfunnsfagene kan føre til et tolkningsproblem, ved at lærerne ikke nødvendigvis vil vektlegge de samme momentene i vurderingsarbeidet. Som én lærer ga uttrykk for var noen læreres tolkning av kompetansemålene ”helt vanvittige”. Læreplanens vide kompetansemål vil derfor kunne føre til ulike tolkninger av hva som kan og bør vektlegges som dyktighet i samfunnsfagene. På den andre siden er det grunn til å spørre om ikke lærernes til tider sterke oppfatning av hva som er gyldig kunnskap i samfunnsfagene også vil kunne føre til ulike tolkninger av hva som er dyktighet i samfunnsfagene, jf. sitatene *”hvis du har om kriminologi så har du om kriminologi, jeg kan kriminologi...”* og *”jeg vet hva som er egenarten til statsvitenskap...”*. Ettersom lærerne har ulike fagbakgrunner, vil deres forståelse av hva som er gyldig kunnskap i samfunnsfagene kunne variere. For eksempel kan det stilles spørsmål

ved om lærer 4 som har fagbakgrunn i religion og historie, og lærer 5 som har fagbakgrunn i statsvitenskap, vil ha samme forståelse av hva som er gyldig kunnskap i samfunnsfagene.

4.2.2 Lærernes opplevelse av vurderingen i samfunnsfagene

Å vurdere i samfunnsfagene er som tidligere nevnt noe annet enn å vurdere i matte, gym og norsk (jf. 2.2). Videre vil lærernes opplevelse av å vurdere i samfunnsfagene stå sentralt. Først vil lærernes syn på hva som skiller vurderingen i samfunnsfagene fra andre fag bli presentert og diskutert. Deretter vil lærernes opplevelse med individuelle variasjoner i karaktersettingen i samfunnsfagene bli vist til.

Samfunnsfagene og vurdering

For best mulig å få frem det særegne ved vurderingen i samfunnsfagene, ble lærerne spurt om hvordan de synes samfunnsfagene skiller seg fra andre fag i vurderingssammenheng. Videre vises det til fire sitater, som til sammen belyser lærernes svar godt:

L1: (...) fordi samfunnsfag er ikke som matte. Hvis du skal ha faktaspørsmål så er det kjempeenkelt, men hvis du skal ha tolknings- eller vurderingsoppgaver så blir vurderingen uansett en form for synsing. Du har en følelse av hva du synes er bra og hva som ikke er bra. Jeg har derfor mye større vanskeligheter for konkret å si til en elev hva som gjør at det er karakteren 4, enn å gi karakteren 4.

L2: Det blir med gjetninger da. Men i forhold til realfag så er det jo mindre presise svar, det er alltid flere løsningsmuligheter, og det er mer vurdering av vurderingen. Det er ikke alltid så lett å slå fast helt klart hva som er en femmer, en firer eller en sekser, ut ifra hva eleven presterer.

L3: Det er nok vanskeligere å vurdere i samfunnsfagene, enn i for eksempel realfagene. Dette fordi samfunnsfagene i mange situasjoner er et modenhetsfag, et refleksjonsfag, et opplysningsfag. Samfunnsfagene går utover lærebøkene og skolesituasjoner. Det har med å være engasjert i den daglige debatten i samfunnet, (...). Å sette karakterer innenfor samfunnsfagene, vil alltid være et skjønn.

L7: Jeg tror det har med at forståelse er vektlagt på hele linja...

Sitatene viser at lærerne med en viss varsomhet anser det som vanskeligere å vurdere i samfunnsfagene enn i andre fag. Ettersom samfunnsfagene blir sett på som et modenhetsfag, refleksjonsfag og opplysningsfag, består de skriftlige vurderingssituasjonene sjelden av rene faktaspørsmål. Spørsmål som i tillegg krever tolkning, vurdering og forståelse, blir derfor ofte vektlagt i prøve- og vurderingssituasjoner. Slike spørsmål vil alltid ha flere løsningsmuligheter, og vurderingen av dem vil av den grunn ikke være en presis metode. Lærernes vurdering i samfunnsfagene vil av dette bære preg av det som på metodespråket kalles ”dobbel hermeneutikk”, eller som den ene av lærerne sier det: ”*Det er mer en vurdering av vurderingen*”. Karakterene i samfunnsfagene vil derfor ofte være et resultat av en skjønnmessig vurdering, hvor lærerens magefølelse er avgjørende. Flere av lærerne trekker frem at

de fort får en "følelse" av hvilken karakter elevbesvarelsen bør ha, men at det heller er vanskelig å begrunne karakteren ovenfor eleven. Som en lærer sier:

Før jeg hadde laget mine egne vurderingskriterier i samfunnsfagene, stod jeg ofte litt "i beita" for ord når jeg skulle forklare elevene hvorfor de fikk den karakteren de fikk. Og det hendte nok at jeg endte med å gi de en bedre karakter enn det magesfølelsen tilsa, fordi jeg ikke klarte å begrunne hvorfor det skulle være sånn. (...). Magefølelsen min var nok riktig den gangen, men det holder ikke å si til eleven at magesfølelsen min sier det, selv om det sannsynligvis er riktig (L6).

At lærerne har vanskelig for å begrunne karakterene kan vise til at samfunnsfagene mangler et eget begrepsapparat i vurderingsarbeidet, med andre ord en operasjonalisering av hva som er dyktighet i samfunnsfagene. Dette er i tråd med studiens teoridel, som viste at den samfunnsdidaktiske litteraturen om vurdering var mangelfull, særlig med tanke på hva som kan og bør vektlegges som dyktighet. Med utgangspunkt i den skjønsmessige vurderingen, magesfølelsen og mangelen på et felles begrepsapparat i vurderingsarbeidet i samfunnsfagene, vil det være rimelig å anta at lærernes vurderingspraksis vil kunne variere. Hva tenker lærerne om dette, og har de opplevd individuelle variasjoner i karaktersettingen i samfunnsfagene?

Lærernes opplevelser av individuelle variasjoner i karaktersettingen

Flere av lærerne gir uttrykk for at de har opplevd variasjoner i karaktersetting. Eksempelvis sier en av lærerne: *"På et vurderingskurs jeg var på, et kurs med mange sensorer, så var det et ganske bra sprik i karaktersettingen på samme eksamensbesvarelse"* (L2). Som en videre kommentar sier læreren at *"dessverre er det vanskelig å sette tallkarakterer, og man kan av og til bli litt desillusjonert på vegne av karaktersystemet"*. En annen lærer sier at *"jeg har opplevd at kolleger gir karakterer jeg ikke ville ha gitt på tilsvarende besvarelse"* (L3). På spørsmål om læreren syntes dette var problematisk svarer han:

Det kan være problematisk, for hvordan skal du henvende deg til denne læreren? Du kan si at dette er feil og at du ikke kan gi en slik karakter. Men hvilken rett har jeg til å sette meg som hans overmann? Jeg har forsøkt én gang, det var ikke vellykket. Jeg fikk huden full av kjeft, hvem trodde jeg at jeg var. (...). Ettersom man er opptatt av å ha et godt sosialt kollegialt forhold, blir sånne ting vanskelig (L3).

Lærernes opplevelse av å få kjeft fordi han var uenig i en kollegas karaktersetting, viser nok en gang at enkelte lærere langt på vei anser sin oppfatning om hva som er gyldig kunnskap i samfunnsfagene, som det gjeldende. Samtidig viser sitatet at vurdering og karaktersetting kan være et betent tema mellom kolleger, og det kan virke som om viktigheten av å bevare det kollegiale forholdet går foran hensynet til eleven. Også en annen lærer trekker frem at han har opplevd systematisk ulik vurdering blant kolleger, men da på en litt annen måte enn eksemplet ovenfor viser til:

Jeg vet at noen lærere er systematisk strengere enn meg i samfunnsfag. Det er et kjempeproblem, men det er bare å akseptere at sånn er det. (...). Jeg får ikke til å vurdere rettferdig, fordi du blir så glad i de. Som i "Samfunnsfag" som er et muntlig fag, så skal jeg gi dem en på trynet med å si "Henrik, du har vært veldig aktiv i hele år, men du har stort sett pratet tull, så du får bare 3". Man kan ikke gjøre det, av og til må man være mer medmenneske enn rettferdig (L8).

På tross av at læreren anser det som et problem at prestasjoner blir vurdert ulikt, er dette i følge ham et problem som må aksepteres. Videre innrømmer læreren at han har problemer med å være rettferdig i karaktergivningen. Ut fra et elevperspektiv er dette en interessant uttalelse. Ettersom elevene for eksempel konkurrerer om å komme inn på de samme studiene vil det ikke være irrelevant hvilke karakterer som blir gitt, verken til dem selv eller til medelever. Videre blir det også trukket frem at lærernes ulike prøveutforminger, vil kunne være av betydning for at elevprestasjoner blir vurdert ulikt i samfunnsfagene. Én lærer trekker blant annet frem at han har opplevd at lærere lager prøvene for lette, mens en annen forklarer at han har opplevd at lærere lager prøver uten rotfeste i kompetansemålene. Som sistnevnte selv sier:

Når jeg ser på andre læreres prøver, er det åpenbart at noen av dem ikke tar utgangspunkt i kompetansemålene. Hva er det de vurderer da? Det er jo ting de synes er viktig og liker. Det er greit nok det, men da forholder de seg ikke til læreplanens kompetansemål, og vurderingen vil derfor bli ulik (L1).

Et siste eksempel som blir trukket frem, er individuelle variasjoner i karaktersettingen til eksamen. En av lærerne forteller at han stiller strengere krav på eksamen, enn det han gjør til sine egne elever. Som han sier: *"Det er et metodeproblem. Det kan virke sånn at når du bare forholder deg til et kandidatnummer, altså ikke en navngitt elev, så kan det se ut til at man blir strengere"* (L2). På spørsmål om læreren syntes dette var problematisk, er svaret at *"sånn er det bare, karaktersetting er ingen presis metode"*. Samtidig trekker han frem at ettersom karaktersetting ikke er en presis metode, kan den skape vanskeligheter i møte med elever og deres foreldre som oppfatter at det går an å forhandle om karakteren. Avsnittet, som viser at lærerne har opplevd variasjoner i karaktergivningen i samfunnsfagene, gir en indikasjon på at det eksisterer ulike oppfatninger av hva som skal vektlegges som dyktighet i samfunnsfagene i en vurderingssituasjon.

4.2.3 Erfaringer og tanker om tolkningsfellesskap

Ovenfor har vi sett at lærerne finner det vanskelig å vurdere i samfunnsfagene, og at flere har opplevd individuelle variasjoner i karaktersettingen. Videre vil lærernes erfaring med, og tanker om arbeidet for å skape et tolkningsfellesskap rundt vurderingspraksisen i samfunnsfagene, bli presentert. I denne sammenhengen vil det sentrale spørsmålet være; hvordan sam-

arbeides det på og mellom skoler for å skape et bedre tolkningsfellesskap rundt vurderingspraksisen i samfunnsfagene? Og hvilke tanker har lærerne om et bredere samarbeid?

I intervjuene trakk alle lærerne frem at de aktivt gjorde bruk av det jeg har valgt å omtale med betegnelsen ”bytteretting”, i deres vurderingsarbeid. Det vil si at lærerne utveksler elevbesvarelser med kolleger, med den hensikt å kontrollere sin egen karaktergivning. Bytterettingen kan foregå på ulike måter, som én lærer sier det: *”Av og til blir vi enige om å ha samme prøve også bytter vi klasse i vurderingsarbeidet. Det er ikke så ofte vi har gjort det da, men da retter jeg din klasse og så retter du min klasse”* (L3). En annen lærer sier at *”jeg tar gjerne ut et par oppgaver som jeg ser på som en treer-, en firer- og en femmeroppgave, for så å gi de til en mer erfaren lærer for å få hennes vurdering av dem”* (L5). Samtidig som ”bytteretting” kan foregå på begge disse måtene, er det hovedsaklig ved usikkerhet i karaktergivningen at lærerne benytter seg av dette samarbeidet. Én lærer sier: *”Er det en oppgave jeg er i tvil om, leverer jeg den til en kollega”* (L8). Det er slående at lærerne, på tross av at de trakk frem en rekke eksempler på individuell variasjon i lærernes karaktersetning (jf. 4.2.2), sjelden i ”bytterettingen” har opplevd uenighet. Som én lærer uttaler: *”Jeg har aldri opplevd at vi har vært sånn helt uenige, nei. Det har ikke hendt at jeg har tenkt at denne besvarelsen er en sekser også er det en firer”* (L7). Mange av lærerne oppfatter at deres vurderingspraksis stemmer godt overens med kolleger. Om dette er reelt, kan det for eksempel være en konsekvens av det Imsen kalte ”mesterlæreprinsippet” (jf. 2.1.4), altså at kolleger gir nye lærere en innføring i karakternivåenes koder på den enkelte skole.

Flere av lærerne trekker frem ”kursdeltakelse” som en sentral del av arbeidet med å få til et tolkningsfellesskap i vurderingen. Som en lærer sier:

Jeg tror det er viktig å ha seminarer, møter, kurs som etaten holder. Hvor det er mange skoler involvert og hvor mange deler erfaring, og hvor man har prøvebesvarelser man jobber sammen med. Jeg har vært på noen av disse kursene og det har vært fruktbart (L3).

Ettersom flere av lærerne viser til at de ofte er alene om fagene sine på skolen, blir spesielt kursene trukket frem som en viktig møteplass for samfunnsfaglærere. Som én lærer uttaler: *”På vurderingskurset til Udir, så treffer du medsensorer og du får et visst nettverk med folk du kan snakke med”* (L2). Flere av samfunnsfaglærerne viser også til at de utenom kursene har opprettet ”private nettverk” på tvers av skoler. Én lærer sier: *”Jeg har fått være med i et nettverk med andre samfunnsfaglærere fra andre skoler. Jeg observerer mest, men det er en e-postliste hvor lærerne samarbeider, deler oppgaver og elevbesvarelser”* (L5). Videre

trekker også noen av lærerne frem at de i forbindelse med eksamen og tentamen, samarbeider i fagseksjonene om å skape et tolkningsfelleskap rundt vurderingen. Én lærer sier ”*det blir liksom én til to ganger i året at vi diskuterer vurderingssituasjoner i fagseksjonene, for eksempel når vi skal lage muntlige eksamensoppgaver har vi diskusjoner rundt det*” (L6).

Selv om lærerne trekker frem både prøveretting, kursdeltakelse, private nettverk og eksamen og tentamen som eksempler på hvordan det samarbeides på og mellom skoler for å skape et bedre tolkningsfelleskap rundt vurderingspraksisen i samfunnsfagene, fremstår samarbeidet både som sporadisk og lite systematisk. Det er derfor ikke overraskende at flere av lærerne i tillegg til eksemplene på samarbeid, også trekker frem at det ikke samarbeides mye. En lærer som tidvis er vikar i et av samfunnsfagene sier: ”*Det er ikke noe system. Men jeg ser jo at realfagene samarbeider mye mer, ved at de utveksler prøver og hjelper hverandre. Det virker som de er veldig flinke til det. Men jeg oppfatter at det er mindre av det i samfunnsfagene*” (L5). En annen lærer sier: ”*Det er jo ikke det store samarbeidet i samfunnsfagene, det blir mest med de du sitter på arbeidsrom med*” (L4). Senere sier den samme læreren at ”*det burde helt klar vært mye mer samarbeid, men de lærerne som underviser i samfunnsfagene er ikke så veldig glad i teamarbeid, de har sitt eget løp som de la opp i 1984, og som de fortsatt bruker*”. Sitatet kan tyde på at denne læreren føler at kolleger med lang fartstid i skolen, er skeptiske til å samarbeide. En annen lærer trekker også frem generasjonsaspektet ved å si:

L1: Det er mange som ikke ønsker å samarbeide om å lage prøver sammen.

I: Hvilke grunner er det for at man ikke ønsker å samarbeide?

L1: Det er jo ofte et generasjonsspørsmål. Jeg tror vi nye lærere er vant med å samarbeide fra utdannelsen og at vi er opptatt av å gjøre ting felles. Mens de som har jobbet i skolen i mange år ikke er vant til å gjøre ting felles, og de liker friheten til å gjøre som de vil. Noen av dem orker nesten ikke å forholde seg til K06, fordi man har vært gjennom så mange læreplaner, og derfor ikke orker å bry seg lengre. Så det største problemet med å samarbeide blir at deres frihet blir borte. Men jeg synes kanskje ikke dette er en frihet man har gjort seg fortjent til på livstid. For det er jo elevene vi er der for.

Læreren opplever at ”nye” lærere har et mer positivt syn på det å samarbeide, mens lærere med lang fartstid i skolen verken har ønsker eller behov for å samarbeide. Dette stemmer godt med uttalelsen til en av lærerne med lengre undervisningserfaring, som sier:

Jeg tror de yngre lærerne på skolen kunne ønsket seg mer samarbeid. Vi har begynt med det i historie, og der er jeg for så vidt med. Ikke fordi jeg ønsker det, men fordi jeg ikke ønsker å være en sånn sur gammel grinebiter som sier at dette ikke angår meg. Vi (lærere med lang erfaring) innbiller jo oss at vi kan det, siden vi har gjort det så mange ganger (L8).

Uttalelsene viser at det er en oppfatning blant flere av informantene om at lærernes samarbeidsvilje rundt vurderingene i samfunnsfagene følger lærerens fartstid i skolen. Videre viser andre lærere til at også rammefaktorer er en av årsakene til at det samarbeides lite rundt

vurderingen i samfunnsfagene. Én lærer sier: *”Vi vurderer ikke så mye sammen, det har med tid og ressurser å gjøre, ganske enkelt. For har du en bunke på 30 elevbesvarelser, så har du ikke lyst til å lese gjennom en annen bunke på 30, så enkelt er det”*(L6).

På den annen side fortalte flere av lærerne i intervjuene at de ønsker et større tolkningsfellesskap rundt vurderingspraksisen, og derfor også mer samarbeid. Én lærer trekker frem at *”jo mer teamarbeid, felles oppgavelaging og fellesskap i vurderingsprosessen, jo mindre tror jeg det blir av de individuelle variasjonene i lærernes karaktersetting”* (L3). Flere av lærerne trekker også frem at det hadde vært fordelaktig om det hadde foreligget et bedre forslag til sentraliserte vurderingskriterier enn det gjør i dag. Én lærer nevner at *”å få eksempler på slike retningslinjer og kriterier syntes jeg hadde vært veldig greit. For da har alle skoler et felles dokument å forholde seg til som et utgangspunkt for samtaler og drøftinger om vurderingspraksisen”* (L3). Lærerne presiserer imidlertid at de med dette ikke mener en standardisering av retningslinjer, men heller et forslag på retningslinjer som kan danne utgangspunkt for samtaler og diskusjoner om vurderingspraksisen på den enkelte skole. Én lærer sier:

Jeg tror ikke de kan sentralstyre veldig mye mer nå, (...), særlig når det gjelder vurdering, så tenker jeg at det virkelig er der lærernes profesjonalitet kommer inn. Det er et ganske ømt punkt for mange lærere. Det vil være en slags mistillit til at lærerne ikke klarer å vurdere en besvarelse riktig (L7).

Uttalelsen er viktig, ved at den viser til at lærerens profesjonalitet også må gis tillit i vurderings spørsmål. For utenom at lærernes profesjonalitet blir undergravet av standardiserte retningslinjer, trekker lærerne frem at slike retningslinjer videre vil kunne føre til nye tolknings spørsmål, at det vil kunne føles som en tvangstrøye for læreren, at det vil hindre lærernes kreativitet, og til slutt at det med standardiserte retningslinjer er vanskelig å tilpasse undervisningsopplegget til den enkelte elevgruppen. Dette minner om Enghs innvending i 2.1.6, om at ensrettet og styrende standarder vil begrense lærernes frirom og kreativitet.

4.3 Lærernes beskrivelse av faglig dyktighet

Med utgangspunkt i studiens problemstilling var det et ønske å finne ut hva faglig dyktighet i samfunnsfagene kunne tenkes å være. I kapittel 2.3 ble det vist til kjente og mindre kjente teorier på hvordan kompetansebegrepet kan operasjonaliseres i samfunnsfagene. Videre vil lærernes beskrivelser av dyktighet bli presentert, for deretter å bli sammenlignet og diskutert med utgangspunkt i den teoretiske forankringen. I kapitlet vil også lærernes uttalte bruk av teoretiske forklarings skjemaer bli presentert og diskutert.

4.3.1 Lærernes beskrivelse av faglig dyktighet i samfunnsfagene

I de individuelle lærerintervjuene ble spørsmålene: ”Hva mener du er dyktighet i samfunnsfag?” og ”Hva vektlegger du når du retter en skriftlig prøve?”, stilt. Med spørsmålene var det et ønske å få frem hva lærerne legger vekt på som dyktighet i skriftlige oppgaveløsninger i samfunnsfagene. Svarene var mange og varierte, og kan plasseres i til sammen ni kategorier som i det videre vil bli beskrevet. De ni kategoriene er: 1) Kunnskaps- og begrepsanvendelse, 2) Språklig fremstillingsevne, 3) Oppfyller formelle og strukturelle krav, 4) Kildebevissthet, 5) Faglig engasjement, 6) Empirisk anvendelse, 7) Drøftingsegenskaper, 8) Forståelse og 9) Innsats. Ettersom kategoriene beskriver hva lærerne legger vekt på som dyktighet i samfunnsfagene, vil de tidvis kunne overlappes hverandre, og de er dermed ikke gjensidig utelukkende.

1) *Kunnskaps- og begrepsanvendelse*. Flere av lærerne trakk frem det jeg har valgt å kategorisere med betegnelsen ”kunnskaps- og begrepsanvendelse”, som et sentralt element i dyktighetsbeskrivelsen. Kategoriens meningsinnhold belyses godt ved lærersitatet:

Dyktighet i samfunnsfagene er både å ha faktakunnskaper, eksempelvis å vite hvordan de politiske institusjonene er bygd opp, og å kjenne de fagbegrepene som er relevante i faget. Videre må eleven kunne anvende denne kunnskapen i en analytisk sammenheng (L6).

I følge lærerne er dyktighet i samfunnsfag både å ha faktakunnskaper og kjenne fagbegreper, samt å kunne anvende dem. Å anvende vil si at kunnskapen og begrepene skal gis en operativ karakter, med andre ord at de tas i bruk i en ny situasjon.

2) *Språklig fremstillingsevne*. Elevens evne til å kommunisere skriftlig er et annet aspekt ved lærernes dyktighetsbeskrivelse. Et sitat som illustrerer lærernes uttalelser er:

I en skriftlig prøve har elevene en måte å kommunisere med meg på, og det er gjennom det skriftlige språket. Jeg må forstå hva de mener. Ofte prøver vi å lese mellom linjene for å forstå hva eleven egentlig mener. Men det er jo ikke sikkert han mener akkurat det, så man kan jo stille spørsmål ved hvor mye man skal prøve å forstå elevene. Så noe av det formelle hos meg er hvordan eleven snakker til meg. Hva står det her? Står det det, eller står det ikke det? Og det må jeg ta utgangspunkt i (L3).

Utsagnet viser at lærerne vektlegger elevenes evne til presist å kommunisere kunnskap gjennom det skriftlige språket. Presis fremstillingsevne blir av flere lærere trukket frem som elevens evne til å unngå muntlig språkbruk, å skrive noe de ikke mener, noe som er feil eller noe som kan misforstås. Presis fremstillingsevne kan også vise til at eleven ser hva som er av relevant informasjon med hensyn til oppgaveteksten, og derfor svarer på det oppgaven spør om.

3) *Oppfyller formeller og strukturelle krav.* Flere av lærerne trekker frem det jeg har valgt å kalle ”oppfyller formelle og strukturelle krav” i deres dyktighetsbeskrivelse. Én av dem illustrerer kategorien godt ved å si:

Det er sånne korte og formelle krav som ikke er så veldig vanskelige. Det går på ryddighet, skriftstørrelse 12, linjeavstand 1,5 og toppstekst med navn og sidetall. Det er jo eksamenskrav, så de kan like gjerne lære seg det med en gang. Men dette er jo ikke noe problem for elevene. Også er det struktur, med en innledning med problemstilling, en hoveddel som er delt opp i flere avsnitt og en avslutning med en konklusjon eller en kort oppsummering (L2).

Selv om elevbesvarelsene blir vurdert ut fra slike formelle og strukturelle krav, påpeker lærerne at dette kompetanseområdet ikke blir tillagt størst vekt i vurderingen.

4) *Kildebevissthet.* Dyktighet i samfunnsfag er også at elevene evner å bruke ulike kilder i besvarelsene. Kildene må brukes kritisk ved at elevene har en forestilling om hvilke som er til å stole på, og hvilke som er dårlige informasjonskilder. Videre blir det trukket frem at elevene må kunne oppgi kildene på en presis måte, slik at leseren enkelt kan finne tilbake til dem.

5) *Faglig engasjement.* Neste kategori i lærernes beskrivelser av dyktighet er å inneha et faglig engasjement. Eksempelvis sier én av lærerne at ”*elevene skal ha en del basis-kunnskaper og en del engasjement når de kommer inn i klassen*” (L8). En annen lærer sier at ”*elevene må være interessert og følge med*” (L5). ”Følge med” i den betydning å følge med på dagsaktuelle debatter, politikk osv. Av det siste utsagnet fremgår det at elevenes interesse er nært knyttet til elevens evne og vilje til ”å følge med”. Kategorien ”faglig engasjement” bør derfor ses i sammenheng med den neste kategorien ”empirisk anvendelse”.

6) *Empirisk anvendelse.* Flere av lærerne trekker frem ”empirisk anvendelse”, som et viktig element i dyktighetsbeskrivelsen. Eksempelvis sier en av lærerne at dyktighet i samfunnsfag er å ”*bruke relevant teori i faget og koble det til relevant empiri*” (L2). Med relevant empiri menes konkrete eksempler og relevant statistikk. En annen lærer trekker frem at:

(...) eleven klarer å orientere seg i verden, følger med på sentrale saker og ser hva som er relevant. (...). I ”Politikk og menneskerettigheter” så må de kanskje kunne, om ikke mer enn det som står i boka, så må de kunne det som står i boka. Og så må de kunne behandle det på en selvstendig måte, unngå reproduksjon, og kunne trekke inn, bruke og kommentere relevante eksempler (L7).

Kategorien ”empirisk anvendelse” omfatter dermed at elevene evner å orientere seg i verden ved å følge med på aktuelle saker og relevant statistikk. Videre må elevene kunne anvende denne kunnskapen, ved å koble aktuelle eksempler og statistikk til fagets teori.

7) *Drøftingsegenskaper.* Alle lærerne trekker frem begrepet ”drøfting” som det mest sentrale elementet i deres dyktighetsbeskrivelse i samfunnsfagene. Én av lærerne sier at:

L4: Drøfting er den ferdigheten du virkelig må ha i samfunnsfag. Har du den går det stort sett fint. Du må selvfølgelig ha en del fakta for å kunne gjøre dette her. Men alt i alt så må drøftingen være på plass.

I: Har du noen flere tanker om hva som er dyktighet i samfunnsfag?

L4: Den står der som den aller viktigste, du får ikke femmer av meg om du ikke kan drøfte.

På tross av at lærerne ganske umiddelbart trekker frem ”drøftingsegenskapen”, trenger flere en tenkepause når de blir spurt om å utdype hva de legger i begrepet. I lærernes videre forklaringer blir begrepene ”å argumentere”, ”å problematisere”, ”å vurdere” og ”å analysere” trukket frem. Det kan virke som om begrepene blir brukt synonymt med begrepet ”å drøfte”. Eksempelvis forklarer én av lærerne at:

Å være dyktig i samfunnsfag, er å ha faktakunnskap (...) og å kunne anvende denne kunnskapen i en analytisk sammenheng, altså å evne å drøfte, evne å argumentere, altså ikke bare å vite hva argumentene er, men også å kunne tilbakevise argumenter (L6).

Elevene skal ikke nødvendigvis argumentere ut fra egne synspunkter. Én lærer fremhever:

I drøfting er det viktig å kunne andres argumenter like godt som dine egne. Altså er målet ikke å fortelle meg hva du mener, for det gir jeg fullstendig og komplett blaffen i. Målet er å kunne redegjøre for ulike synspunkter. Også kan du gjerne avrunde med argumenter som er dine egne, men det er ikke det som er det sentrale. Det legger jeg i en drøfting (L8).

Også flere av lærerne trekker frem ”objektivitet”, ”nøytralitet” og ”nyansert” som sentrale nøkkelord i begrepet ”drøfting”. Selvstendighet er et annet sentralt moment ved lærernes beskrivelse av drøftingen på de høyeste karakternivåene. Én av lærerne uttaler at ”*det jeg tenker kreves for å være flink i samfunnsfag, det er selvstendighet. Alle kan lese seg til et visst nivå (...), men har eleven en viss selvstendighet, og unngår reproduksjon, kan de komme veldig langt*” (L7). Oppsummert kan det virke som om lærernes beskrivelse av ”drøftingsegenskapen” er en fellesbetegnelse på flere sentrale dyktighetsområder i samfunnsfagene.

8) *Forståelse.* ”Forståelse” er en annen side av lærernes dyktighetsbeskrivelse. Eksempelvis sier én av lærerne at dyktighet i samfunnsfag blant annet er ”*å se logiske sammenhenger, altså ha en forståelse* (L1). En annen lærer trekker frem viktigheten av å ikke bare se på detaljer, men evnen til å trekke detaljene inn i en større kontekst. Læreren sier at ”*dersom detaljer belyser det større emnet så er det flott, men dersom detaljene står alene uten sammenheng, så viser det en manglende forståelse*” (L3). Kategorien ”forståelse” viser derfor til at den kunnskapen elevene besitter, også må kunne settes inn i en større sammenheng.

9) *Innsats*. På spørsmålet om hva lærerne legger vekt på som dyktighet i samfunnsfag, skiller ett av svarene seg ut. Én lærer uttaler som følger:

Flink. Dyktig. Jeg sier til elevene at hvis du har gjort ditt beste, så er du dyktig. Da er du flink. Enten du får karakteren 2 eller 6. Hvis du har ytt ditt maksimale der og da, da skal du være fornøyd. (...). Det har å gjøre med denne individualiseringen og differensieringen som er så viktig. Hver elev skal møtes på sitt nivå. Det høres flott ut, men det er veldig vanskelig (L3).

Dyktighet i samfunnsfag er i følge læreren at eleven har gjort sitt beste, med andre ord at innsatsen er god. Kategorien minner langt på vei om det som i teoridelen ble omtalt som ”individrelatert vurdering” (jf. 2.1.4).

Dyktighet i samfunnsfagene – en sammenligning mellom empiri og teori

Ovenfor har vi sett hvordan lærerne i studien operasjonaliserer dyktighetsbegrepet i samfunnsfagene. Videre vil lærernes dyktighetsbeskrivelser bli sett i sammenheng med de teoretiske operasjonaliseringene, både de faguavhengige og de fagavhengige, som ble presentert i kapittel 2.3. Benytter lærerne seg av de faguavhengige operasjonaliseringene, da særlig Blooms kognitive taksonomi og SOLO-taksonomien til Biggs og Collis, i sin dyktighetsbeskrivelse? Eller benytter de seg av en mer fagspesifikk operasjonalisering, slik Fjeldstads komplekse fagferdigheter viser til, eller eventuelt ingen av dem? De teoretiske operasjonaliseringene vil videre også bli omtalt med fellesbetegnelsen ”forklaringsskjemaene”.

Gjennom å sammenligne lærernes ni hovedkategorier av dyktighet med de teoretiske forklaringsskjemaene av dyktighet i kapittel 2.3, fant jeg at lærernes beskrivelser av dyktighet ikke direkte er knyttet til noen av de teoretiske forklaringsskjemaene, verken de faguavhengige operasjonaliseringene eller de fagspesifikke operasjonaliseringene. I den grad det er en sammenheng, er sammenhengene indirekte. Videre vil jeg redegjøre for to forhold som begrunner dette synspunktet.

Det første forholdet som gjør at lærernes beskrivelser av faglig dyktighet ikke fremstår som direkte bundet til de teoretiske forklaringsskjemaene, er at lærerne i liten grad direkte henviste til dem i sine beskrivelser. Lærerne brukte i stedet egne begreper og beskrivelser omkring hva som er dyktighet i samfunnsfagene. Begrepene og beskrivelsene dannet utgangspunkt for de ni ulike, men til dels overlappende hovedkategoriene. Samtidig vil vi ved å se nærmere på de ni hovedkategoriene, finne aspekter ved dem som indirekte kan minne om aspekter ved de

teoretiske forklaringskjemaene. De tre kanskje klareste eksemplene er kategoriene ”kunnskaps- og begrepsanvendelse”, ”drøftingsegenskaper” og ”forståelse”.

Lærernes beskrivelser, som dannet utgangspunkt for kategorien ”kunnskaps- og begrepsanvendelse”, henviste ikke direkte til noen av de teoretiske forklaringskjemaene i kapittel 2.3. Samtidig viser kategorien til kunnskap og tenkeferdigheter som vi tydelig finner igjen i forklaringskjemaet Blooms kognitive taksonomi og Fjeldstads åtte komplekse fagferdigheter. For eksempel vil de første nivåene ”kunnskap”, ”forståelse” og ”anvendelse” i Blooms taksonomi kunne vise til lærerkategorien ”kunnskaps- og begrepsanvendelse”. Videre vil også områdene ”faktabeherskelse og definisjonskunnskap” og ”begrepsanvendelse” i Fjeldstads komplekse fagferdigheter kunne vise til den samme kategorien.

Videre henviste heller ingen av lærerne direkte til noen av de teoretiske forklaringskjemaene når de beskrev ”forståelse” som et dyktighetsområde. Ettersom lærerne trekker frem at forståelse handler om å se logiske sammenhenger mellom ulike aspekter, minner lærernes beskrivelse langt på vei om de to øverste nivåene i SOLO-taksonomien til Biggs og Collis, henholdsvis ”relasjonelt” og ”utvidet abstrakt”. Kategorien ”forståelse” vil også kunne vise til Blooms kognitive taksonomi, ettersom forståelse her er en viktig tankeferdighet fra og med nivå 2. De fleste av Fjeldstads komplekse fagferdigheter vil også kunne vise til en form for forståelse. For eksempel viser kategoriene ”kausalitet” og ”formulering av hypoteser” til evnen til å se logiske sammenhenger mellom ulike aspekter.

Lærernes kategori om ”drøfting” er kanskje det beste eksemplet på at lærerne beskriver og omtaler mange av de samme aspektene som de teoretiske forklaringsmodellene, uten å henvise direkte til dem. Som tidligere nevnt kan det virke som om lærerne bruker kategorien ”drøfting” som en fellesbetegnelse på en rekke sentrale dyktighetsområder i samfunnsfagene. For eksempel trakk lærerne i denne sammenhengen frem evnen til å argumentere, problematisere, vurdere og analysere, samt evnen til å være selvstendig, objektiv, nøytral og nyansert. Dette er momenter som særlig Blooms kognitive taksonomi viser til, vel og merke med litt andre ord. Betydningsinnholdet i de tre øverste nivåene i Blooms kognitive taksonomi, ”analyse”, ”syntese” og ”evaluering”, kan langt på vei sies å være identiske med lærernes momenter om å kunne analysere, argumentere, problematisere og vurdere, samt å være selvstendig og nyansert. Det samme gjelder også for de to øverste nivåene i SOLO-taksonomien til Biggs og Collis, ved at nivåene ”relasjonelt” og ”utvidet abstrakt” indirekte vil kunne vise til de samme momentene. Lærerkategorien ”drøfting” vil også indirekte kunne

vise til flere av Fjeldstads komplekse fagferdigheter. Særlig kan områdene "kausaltet" og "formulering av hypoteser" trekkes frem som de tydeligste eksemplene. Antageligvis vil de fleste av momentene under lærerkategorien "drøfting", også kunne gjøre seg gjeldende i de øverste målenivåene til Fjeldstads komplekse fagferdigheter. Ettersom målenivåene per i dag ikke er ferdig utarbeidet, vil dette derimot kun være en foreløpig antagelse.

Det andre forholdet som gjør at lærernes beskrivelser av dyktighet i samfunnsfagene, ikke fremstår som direkte knyttet til de teoretiske forklaringskjemaene, er at lærerne i sin beskrivelse trakk frem andre dyktighetsområder enn det som er nevnt i kapittel 2.3. Sett bort fra lærerkategoriene "begreps- og kunnskapsanvendelse", "forståelse" og "drøftingsegenskaper", som vi ovenfor har sett at indirekte kan vise til de teoretiske forklaringskjemaene, gjelder dette kategoriene "språklig fremstillingsevne", "oppfyller formelle og strukturelle krav", "kildebevissthet", "faglig engasjement", "empirisk anvendelse" og "innsats".

Det kan imidlertid stilles spørsmål ved hvor anvendbare dyktighetsområdene "faglig engasjement" og "innsats" vil være i en vurderingssammenheng. Hvordan kan eksempelvis faglig engasjement og innsats graderes? Områdene fremstår som vanskelige å gradere ettersom dyktighetsområdene langt på vei viser til elevens egenskaper og personlighet, heller enn kunnskaps- og ferdighetsområder ved faget. Samtidig vil vurdering av slike ikke-faglige forhold, kanskje kunne føre til en vurdering som gir en mer nyansert og rettferdig vurdering, ettersom den vil kunne tegne et større helhetsbilde av eleven (Imsen 2009: 354). På den andre siden vil dyktighetsområdene "faglig engasjement" og "innsats", være vanskelige å vurdere på en saklig og presis måte, ettersom vurderingsteorien rundt feltet "vurderingen av personlige egenskaper" er lite utviklet (Imsen 2009: 355). En rekke spørsmål vil i en slik sammenheng gjøre seg gjeldende. Spørsmål som; hvor mye innsats og faglig engasjement kreves av eleven for å bli vurdert til høy, middels og lav grad av måloppnåelse? Hvilke referanserammer skal vurderingen skje etter? Hvordan skal elevens innsats og faglig engasjement vektes mot eksempelvis elevens kunnskapsbase? Som gjenstand for vurdering fremstår derfor dyktighetsområdene "faglig engasjement" og "innsats" som lite anvendelige.

At lærerne trekker frem andre dyktighetsbeskrivelser i samfunnsfagene enn det de teoretiske forklaringskjemaene gjør, er spesielt interessant med hensyn til Fjeldstads teori om komplekse fagferdigheter, ettersom denne teorien er den eneste som spesifikt er knyttet til samfunnsfagene. Med utgangspunkt i lærernes dyktighetsbeskrivelser kan det stilles spørsmål ved om Fjeldstads teori i denne sammenhengen er noe mangelfull. Hvis vi ser bort fra

kategoriene ”faglig engasjement” og ”innsats”, burde kanskje Fjeldstads teori også inneholde kategoriene ”språklig fremstillingsevne”, ”oppfyller formelle og strukturelle krav”, ”empirisk anvendelse” og ”kildebevissthet”, for å gi en mer fullstendig operasjonalisering av dyktighetsbegrepet i samfunnsfagene. På den andre siden fremstår kategoriene ”språklig fremstillingsevne” og ”oppfyller formelle og strukturelle krav” som generelle vurderingskriterier. Generelle i den forstand at kategoriene viser til allmenngyldige aspekter ved dyktighetsbegrepet, heller enn fagspesifikke sider av begrepet. Videre kan det også diskuteres om ikke lærerkategoriene ”kildebevissthet” og ”empirisk anvendelse” allerede implisitt er tatt opp i flere av Fjeldstads komplekse fagferdigheter. For eksempel vil de to lærerkategoriene indirekte kunne være en del av Fjeldstads kategori ”informasjonsbehandling”. Ved en bred tolkning av kategorien ”informasjonsbehandling”, vil ”empirisk anvendelse” kunne være en del av det å observere og gi en tolkende fremstilling av det som er observert. Videre vil også ”kildebevissthet” kunne være en del av kategorien ”informasjonsbehandling”, ved at eleven som ledd i tolkningen av det observerte, eksempelvis en tekst, vurderer kildens troverdighet.

Samtidig inneholder også Fjeldstads komplekse fagferdigheter en del kategorier som lærerne ikke direkte nevner i sine beskrivelser. Dette er kategorier som ”forståelse av forholdet mellom verdi og handling”, ”informasjonsbehandling”, ”kulturforståelse” og til slutt ”modellbruk”. Hvorfor nevner ikke lærerne slike kategorier som sentrale i sine beskrivelser av dyktighet i samfunnsfagene? Av Fjeldstads åtte komplekse fagferdigheter er det kanskje disse fire dyktighetsområdene, sammen med ”kausalitet”, som tydeligst skiller seg fra de faguavhengige forklarings skjemaenes operasjonalisering av dyktighetsbegrepet. Slik jeg ser det vil Fjeldstads dyktighetsområder ”faktabeherskelse og definisjonskunnskap”, ”begrepsanvendelse” og ”formulering av hypoteser” være dyktighetsområder som også fremgår av de faguavhengige forklarings skjemaene til Bloom og Biggs og Collis, bare med litt andre ord. Sammenlignet med Fjeldstads komplekse fagferdigheter, kan det derfor virke som om lærerne langt på vei gjør bruk av et generelt og egenkomponert begrepsapparat, heller enn et fagspesifikt begrepsapparat, i deres beskrivelser av dyktighet i samfunnsfagene. At lærerne tar i bruk et generelt og egenkomponert begrepsapparat i deres beskrivelser, kan være et direkte resultat av den mangelfulle og generelle litteraturen om vurderingen i samfunnsfagene, da særlig med tanke på hva som kan og bør vektlegges som dyktighet (jf. 2.2). Videre vil et slikt generelt og egenkomponert begrepsapparat kunne føre til ulike vurderingspraksiser i samfunnsfagene, ved at lærerne vektlegger ulike aspekter ved dyktighetsbeskrivelsene. I denne sammenhengen er det viktig å presisere at selv om Fjeldstads teori representerer et

teoretisk bidrag til hva dyktighet i samfunnsfagene kan tenkes å være, vil den ikke nødvendigvis representere et ”fasitsvar” på hva som kan og bør vektlegges som dyktighet i samfunnsfagene. Det interessante er imidlertid ikke nødvendigvis å få frem hvorvidt det er Fjeldstads teori om komplekse fagferdigheter eller om det er lærernes beskrivelser, som best forklarer hva dyktighet kan tenkes å være. Det interessante er observasjonen om at teoretikernes og lærernes beskrivelser av dyktighet, til en viss grad er forskjellige. Det kan virke som om lærernes og teoretikernes beskrivelser viser til ulike virkelighetsoppfatninger, og derfor ikke direkte kan knyttes til hverandre.

Gjennom å sammenligne lærernes kategorier av dyktighet med de teoretiske forklarings-skjemaene av dyktighet, har vi sett at lærernes beskrivelser verken direkte kan knyttes til de faguavhengige operasjonaliseringene til Bloom og Biggs og Collis, eller til den fagspesifikke operasjonaliseringen til Fjeldstad. I den grad det er sammenheng mellom dem er denne indirekte, ved at man i lærernes beskrivelser kan finne aspekter som indirekte kan minne om aspekter ved de teoretiske forklarings-skjemaene. Lærernes dyktighetsbeskrivelser fremstår derfor som egenkomponerte. Sammenlignet med Fjeldstads fagspesifikke operasjonalisering av dyktighet, fremstår også lærernes dyktighetsbeskrivelser som generelle. Ettersom lærernes dyktighetsbeskrivelser både fremstår som egenkomponerte og generelle vil de kunne være utgangspunkt for en ulik vurderingspraksis i samfunnsfagene, ved at lærerne vil kunne vektlegge ulike aspekter ved dyktighetsbeskrivelsene. Videre vil det være sentralt å se på hvordan lærerne selv beskriver bruken av teoretiske forklarings-skjemaer. Hva er grunnen til at lærerne ikke bruker de teoretiske forklarings-skjemaene mer direkte i sine dyktighetsbeskrivelser?

4.3.2 Lærernes bruk av forklarings-skjemaer i vurderingsarbeidet

I studiens intervjuer ble lærerinformantene spurt om de gjorde bruk av noen former for forklarings-skjemaer i vurderingsarbeidet. Forklarings-skjemaer viser i denne sammenhengen til skjemaer, oppsett og teorier som fungerer som et hjelpemiddel i lærernes arbeid med å vurdere elevens dyktighet i samfunnsfagene. Forklarings-skjemaer vil derfor her kunne vise til både de teoretiske operasjonaliseringene av kompetanse, samt lærernes eventuelle egenkonstruerte vurderings-skjemaer. Gjennom koding av datamaterialet fant jeg at lærernes bruk av forklarings-skjemaer best belyses gjennom hovedkategoriene ”egenkomponerte forklarings-skjemaer benyttes”, ”teoretiske forklarings-skjemaer benyttes ubevisst” og ”teoretiske forklarings-skjemaer benyttes ikke”. Kategoriene er ikke gjensidig utelukkende. Eksempelvis

vil en lærer som ikke gjøre bruk av teoretiske forklarings skjemaer, kunne benytte seg av egenkomponerte forklarings skjemaer. Videre vil jeg redegjøre for de ulike kategoriene, før jeg avslutningsvis kort diskuterer dem i lys av sammenligningen fra kapittel 4.3.1.

Innholdet i hovedkategorien ”egenkomponerte forklarings skjemaer benyttes” viser først og fremst til lærernes egenkonstruerte vurderings skjemaer. Én lærer forteller at han *”har forsøkt å lage et sett kriterier som gjelder for faget”* (L2). På tross av at vurderings skjemaene er egenkonstruerte, er det i de tilfellene de brukes av lærerne, klare likheter mellom dem. Innholdet i vurderings skjemaene ble stort sett beskrevet med momentene, ”formelle krav”, ”struktur”, ”innhold” (kunnskap og fagbegreper), ”drøfting” og ”kildebruk”. Momentene tilsvarer, ikke uventet, langt på vei lærernes beskrivelser av dyktighet i samfunnsfagene. En av årsakene til at lærerne la til grunn mange av de samme momentene, kan være at vurderings skjemaene ofte er utarbeidet med bakgrunn i like inspirasjonskilder. Én lærer sier:

Kriteriesettet er utarbeidet gjennom lesing av vurderingskriterier jeg har sett i lærebøker, forslag fra kolleger, fra didaktikere som har vært på besøk på skolen, seminarer jeg har vært på. Jeg har prøvd å gjøre dette om til mitt eget, for i samfunnsfagene er det liten grad av utarbeidede sentrale kriterier (L2).

På spørsmål om lærerne gjør bruk av noen kjente teoretiske taksonomier i vurderingsarbeidet, er det flere som trekker frem at dette ikke gjøres bevisst. Dette danner derfor utgangspunktet for kategorien ”teoretiske forklarings skjemaer benyttes ubevisst”. Som én lærer forklarer: *”Jeg gjør ikke bruk av Bloom bevisst, men det er klart at når du lager prøver så prøver du jo å tenke taksonomisk, slik at alle elevtyper har noe å bidra med (...). Jeg tror de aller fleste tenker taksonomisk”*(L3). Videre sier en annen lærer: *”Høyst sannsynlig så gjør jeg jo bruk av Bloom. For når jeg lager prøver er det eksempelvis litt Bloom over det. (...). Men jeg tenker ikke på Bloom når jeg retter prøven”* (L1). Av dette ser vi at den ubevisste bruken av teoretiske forklarings skjemaer, da spesielt Blooms taksonomi, hovedsaklig knyttes til prøveutformingen. Videre trekker en annen lærer frem at i den grad det gjøres bruk av teoretiske forklarings skjemaer er det som et pedagogisk hjelpemiddel, for å klargjøre for elevene hva som kreves av dem i en vurderingssituasjon. Læreren sier det slik:

Jeg informerer elevene i starten av året om de vurderingskriteriene som vi har, og da pleier jeg å tegne opp en sånn forenklet Blooms på tavlen (...). Selv om den er forenklet så er det en måte å legge det frem for elevene på som det virker som de fleste av dem forstår (L7).

Selv om bruken av Blooms taksonomi som pedagogisk hjelpemiddel, ikke naturlig faller inn under kategorien ”teoretiske forklarings skjemaer benyttes ubevisst”, har jeg valgt å plassere den her. Bakgrunnen er at ettersom læreren trekker frem Blooms taksonomi som et

hjelpemiddel for å forklare elevene hva som kreves, så vil også læreren indirekte måtte trekke inn Bloom både i prøveutforming og ved vurdering av elevene. Videre er det verdt å merke seg at av de teoretiske forklaringskjemaene som ble nevnt i kapittel 2.3, er det bare Blooms kognitive taksonomi som i denne sammenhengen blir trukket frem av lærerne. En mulig forklaring på dette kan være at lærerne ikke kjenner til andre teoretiske forklaringskjemaer.

Den siste hovedkategorien ”teoretiske forklaringskjemaer benyttes ikke”, viser til de av informantene som av ulike grunner ikke tar i bruk noen hjelpemidler i deres vurderingsarbeid. Eksempelvis sier én av lærerne at *”elevene får jo et spørsmål, så jeg retter og kommenterer om noe er galt, om det er for kort eller bra. Jeg har ikke noe system, så det er noe jeg improviserer”* (L8). Det gis flere forklaringer på hvorfor ikke de teoretiske forklaringskjemaene benyttes. En av grunnene er at lærerne ikke har kjennskap til teoretiske forklaringskjemaer. Videre knyttes en annen grunn til lærernes erfaring, som én lærer fremhever: *”Det er klart at som ung og fersk lærer så bør en ha klart for seg hvilke svar man forventer. (...). Men når du har jobbet en del år, så har du disse systemene inni hodet, du vet hva som forventes”* (L3). Sitatet er interessant i en studie som ønsker å finne ut om lærernes vurderingspraksis er koblet til et tolkningsfellesskap. I hvilken grad er systemet lærerne har i hodet, det samme som eventuelle andre læreres system? Spørsmålet vil være sentralt i kapittel 4.4, hvor det undersøkes om lærernes vurderingspraksis er koblet til et tolkningsfellesskap. En siste grunn for at teoretiske forklaringskjemaer ikke benyttes, er at de ikke lengre strekker til som et hjelpemiddel. Som én lærer sier:

For noen år siden snakket vi om det taksonomiske hierarkiet, med å gjengi på det laveste nivået, reddegjøre på det andre nivået og vurdering og drøfting på det tredje. Dette var meningsfylt å vurdere etter på den tiden eleven ikke hadde lov til å ha med seg hjelpemidler. For da måtte de iallfall huske en del (L2).

Fremstillingen av lærernes uttalte bruk av forklaringskjemaer kan ses i sammenheng med observasjonene i sammenligningen mellom teori og empiri i kapittel 4.3.1. I sammenligningen mellom lærernes beskrivelse av dyktighet i samfunnsfagene og de teoretiske forklaringskjemaenes operasjonalisering av dyktighet, så vi at lærernes beskrivelser ikke direkte kunne knyttes til de teoretiske forklaringskjemaene. I den grad det var en sammenheng var denne indirekte. Denne observasjonen kan både forklares og bekreftes med utgangspunkt i at lærerne selv uttaler at deres bruk av teoretiske forklaringskjemaer enten er ubevisst eller ikke-eksisterende. De av lærerne som trekker frem at teoretiske forklaringskjemaer ikke benyttes, begrunner det i at de enten ikke har kjennskap til dem, at de ikke trenger dem på grunn av lang erfaring, eller at de teoretiske forklaringskjemaene ikke lengre har en bruksverdi.

Samtidig ser vi at enkelte lærere sier at de ubevisst gjør bruk av særlig Blooms taksonomi når de lager prøver. Den ubevisste bruken av teoretiske forklaringskjemaer, kan vise til den indirekte sammenhengen mellom lærernes beskrivelser av dyktighet og enkelte aspekter ved de teoretiske forklaringskjemaene, som ble observert i kapittel 4.3.1. Samtidig så vi også i 4.3.1 at lærerne stort sett gjorde bruk av egne beskrivelser og begreper for å forklare dyktighet. Dette kan ses i sammenheng med at flere av lærerne uttalte at de i vurderingssammenhengen benytter seg av egenkomponerte forklaringskjemaer. Bruk av egenkomponerte forklaringskjemaer kan være en indikasjon på at samfunnsfaglærerne ikke finner de teoretiske forklaringsmodellene anvendbare for bruk i egen vurderingspraksis, slik enkelte av lærerne også ga uttrykk for i kategorien ”teoretiske forklaringskjemaer benyttes ikke”. Et slikt funn er i og for seg ikke nytt. I artikkelen ”Clashing epistemologies” vises det til at lærere ikke gjør bruk av teoretisk forskning. Elena Joram (2006: 3) skriver ”*they do not attend to the research of others, whether carried out by teachers or university researchers, nor do they believe it to be potentially helpful or useful for their practice*”. Artikkelen viser videre til en undersøkelse hvor lærere ble spurt om sitt syn på utdanningsvitenskaplig forskning. Undersøkelsens funn viser til at lærere:

[D]ismissed educational research because they did not find it practically applicable to their classroom situations, and they felt that the researchers did not take into account the specific contexts in which their findings would be applied. Teachers in this study also believed that educational researchers lack credibility because they are divorced from the real work of teaching, and that research is inaccessible to them because of the overly technical format in which it is presented. (...) For the majority of teachers, it [research] remains a process that appears removed from their everyday practice (Joram 2006: 3).

Funnene i undersøkelsen kan også være en interessant forklaringsfaktor, i tillegg til lærernes egne, på hvorfor lærerne i liten grad direkte benytter seg av de teoretiske forklaringskjemaene i sin operasjonalisering av dyktighet i samfunnsfagene.

4.4 Prøverettingstesten

I kapitlet over har vi sett hvordan lærerne beskriver dyktighet i samfunnsfagene. I det videre vil jeg undersøke om deres dyktighetsbeskrivelser i en vurderingssammenheng er koblet til et tolkningsfellesskap, med andre ord om lærerne har en lik forståelse av hva som kjennetegner ulike måloppnåelse i faget. Som et viktig supplement til lærerintervjuene ble det derfor gjennomført en ”prøverettingstest”, hvor lærerne ble bedt om å vurdere den samme elevbesvarelsen. En slik test vil langt på vei fremstå som et håndfast måleinstrument for eksistensen av et tolkningsfellesskap, hvor graden av lik karaktervurdering fra lærernes side gjenspeiler graden

av et eksisterende tolkningsfellesskap blant lærerne. Et utgangspunkt for testen var eksamenssekretariatets undersøkelse fra 1992 om rettferdig og pålitelig sensurering av eksamensbesvarelser i *Samfunnskunnskap* (jf. 1.2). Undersøkelsen viste at samme elevbesvarelse ble vurdert svært forskjellig av sensorene, og viser en tendens til at det i 1992 ikke eksisterte et tolkningsfellesskap rundt hva som skulle vektlegges som dyktighet i faget. Mye har imidlertid skjedd på vurderingsfronten i Norge siden den gang. Blant annet har Utdanningsdirektoratets satsing på ”vurdering for læring” (jf. 2.1.1 og 2.1.3), samt deres prosjekt ”bedre vurderingspraksis” (jf. 2.1.6), vært nevnt tidligere i studien. Det kan derfor spørres om situasjonsbildet har endret seg på 20 år. Har man fått til et tolkningsfellesskap mellom samfunnsfaglærere? Videre vil det først vises til og diskuteres lærernes vurdering av den samme elevbesvarelsen, før testens resultater valideres ved bruk av datamateriale fra sensorskoleringsmøtet.

4.4.1 Lærernes vurdering av den samme elevbesvarelsen

Gjennomføringen av testen gikk kort ut på at alle lærerne som ble intervjuet, ble spurt om å rette den samme skriftlige elevbesvarelsen, ved både å gi den en karakter, og en muntlig begrunnelse for karakteren. Lærerne ble bedt om å gi hele karakterer. Plusser, minuser, samt halve karakterer som eksempelvis 4/5, skulle ikke tas i bruk. Den skriftlige elevbesvarelsen som ble brukt i testen, ble gitt til meg av en samfunnsfaglærer i den videregående skole, og er hentet fra faget *Politikk og menneskerettigheter*. Oppgaveteksten lød som følger: ”*Drøft forbudet mot bruk av religiøse plagg/symboler i yrker med uniformspåbud*”. Elevbesvarelsen foreligger i sin helhet som en del av intervjuguiden (se vedlegg 5). Faglærer vurderte elevbesvarelsen til karakteren 4, og begrunnet karakteren følgende:

God begrepsanvendelse av de aktuelle begrepene ytringsfrihet, religionsfrihet og menneskerettigheter. God eksemplifisering, og meget god selvstendighet, spesielt i konklusjonen. Besvarelsen viser ikke god nok drøfting av perspektivene som presenteres opp mot begrepet "uniform". I tillegg burde oppgaven vært avgrenset når det bare er snakk om politiumformer. Skriftspråket svekker tidvis presisjonsgraden i besvarelsen.

Videre vil resultatene av lærernes vurdering, både karaktergivning og begrunnelse, bli presentert og diskutert i den hensikt å finne ut om samfunnsfaglærernes vurderingspraksis er koblet til et tolkningsfellesskap. Mens lærernes karaktergivning vil bli skjematisk fremstilt, vil lærernes begrunnelse for karaktergivningen presenteres som sammenfattede versjoner av data. I lærernes begrunnelser fremgår det hvilke dyktighetsområder lærerne vektlegger i deres vurdering. Det vil derfor være interessant å se hvorvidt dyktighetsområdene sammenfaller med lærernes beskrivelse av dyktighet som ble omtalt i kapittel 4.3.1.

Lærernes vurderinger

Selv om utvalget i testen kun bestod av åtte lærere, vurderte lærerne elevbesvarelsen ulikt. I tabell 4 er lærernes karaktergivning av elevbesvarelsen presentert skjematisk.

Tabell 4 Lærernes vurdering av den samme prøvebesvarelsen

| Karakter | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---------------|---|---|---|---|---|---|
| Antall lærere | 0 | 2 | 5 | 1 | 0 | 0 |

På tross av at fem av åtte lærere vurderte besvarelsen til karakteren 3, viser studiens test også til en stor spredning mellom lærernes karaktergivning ved at to av lærerne vurderte den til karakteren 2, og én av lærerne vurderte den til karakteren 4. Også elevens faglærer vurderte besvarelsen til karakteren 4. Det er imidlertid interessant å observere at elevens faglærer ga besvarelsen en bedre karakter enn de fleste av lærerne. Om dette skyldes at det er elevens faglærer som er ”snill”, eller om det er informantene som er ”strengere” kan diskuteres. Tidligere har vi sett at en av informantene trakk frem at det var vanskelig å vurdere egne elever rettferdig, fordi man blir knyttet til dem (jf. 4.2.2). Samtidig har vi sett at et en annen lærer trakk frem at han ofte ble ”strengere” når han ikke hadde et ansikt knyttet til besvarelsen (jf. 4.2.2). Tilknytningen til eleven kan derfor være en forklaringsfaktor på at flertallet av informantene vurderte besvarelsen strengere enn faglæreren, og motsatt at faglæreren vurderte besvarelsen snillere enn informantene. Imidlertid vil også andre faktorer kunne spille inn. For eksempel kan det være av betydning at prøven er tatt ut av en undervisningskontekst, som bare faglæreren, og ikke informantene, kjenner til. Videre kan det heller ikke utelukkes at faglæreren gir besvarelsen en bedre karakter på bakgrunn sin forståelse av dyktighet, heller enn sin rolle som faglærer.

Selv om det er en slags ”samling” rundt karakteren 3, varierer informantenes karaktergivning mellom tre karakterer. Det er derfor grunn til å spørre om informantenes ulike karaktergivning kan skyldes ulike oppfatninger av hva som skal vektlegges som dyktighet. Med utgangspunkt i lærernes sammenfattende begrunnelser for karaktergivningen, vil det derfor kort vises til hvilke dyktighetsbeskrivelser lærerne gjør bruk av på de ulike karakternivåene.

Karakter 2:

L3: Eleven er kjent med debatten og eleven klarer å presentere mange av argumentene. Oppgaven viser derimot til en klar mangel på modenhet, både i form av språk og tenkning. Eleven presenterer en del ulike syn, men kan ikke drøfte. Drøftingen blir også naiv og lite formålstjenelig, og eleven trekker inn irrelevante forhold.

L8: Elevbesvarelsen er syltynn og kunnskapsløs. Eleven sier det han/hun mener og det er svakt begrunnet, samtidig som det blir gjentatt flere ganger. Det er liten grad av problematisering, og eleven har få argumenter for sitt eget syn, og få argumenter på hvorfor andre eventuelt kan være uenige med han/henne. Eleven tekker inn irrelevante eksempler. Læreren gir avslutningsvis også uttrykk for at han må finne en begrunnelse for ikke å stryke eleven.

Lærerne, som ga karakteren 2, trekker frem dyktighetsområder som: Kunnskaps- og begrepsanvendelse, drøftingsegenskaper, forståelse, språklig fremstillingsevne og empirisk anvendelse.

Karakter 3:

L2: Det er mye bra i besvarelsen, men det er ikke så godt uttrykt. Eleven bruker mye ufaglig språkbruk. Det er tilløp til problemstilling i begynnelsen, og det er bra. Besvarelsen inneholder ikke så mange fagbegreper. Eleven drøfter ikke hvor relevante og holdbare de ulike argumentene er, samt at besvarelsen inneholder lite eksempler og kildebruk.

L4: Besvarelsen bruker svært få, om ingen, fagbegreper. Besvarelsen viser en viss grad av drøfting, men trekker ikke frem noen eksempler.

L5: Elevbesvarelsen er kanskje litt usaklig og argumentasjonen er noe overfladisk, det er mye synsing. Eleven bruker få argumenter og de blir ofte gjentatt. Det er også liten grad av vurdering i besvarelsen. Eleven kunne hatt med flere, og mer aktuelle, eksempler både fra Norge og andre land, samt at språkbruken er lite faglig.

L6: Besvarelsen inneholder en del relevante argumenter og informasjon, men svarer egentlig ikke på problemstillingen. Argumentene kommer ikke helt i land, ettersom de ikke munner frem mot en drøfting hvor argumentene blir vurdert opp mot hverandre. Eleven kommer heller ikke til noen konklusjon. Språket er uklart formulert.

L7: Elevbesvarelsen er vanskelig å lese fordi språket er dårlig, samt at det er mye muntlig språk. Videre hopper eleven fra tema til tema og det er derfor vanskelig å få en sammenheng i argumentasjonen. Eleven trekker heller ikke frem det sentrale i oppgaven.

Oppsummert trekker lærerne, som ga elevbesvarelsen karakteren 3, frem dyktighetsområder som: Kunnskaps- og begrepsanvendelse, språklig fremstillingsevne, kildebevissthet, empirisk anvendelse og drøftingsegenskaper.

Karakter 4:

L1: Det er en delvis drøfting i besvarelsen, men den er ikke alltid like god. Den klare drøftingen mangler. Det er mye interessant her, men jeg føler kanskje ikke at eleven klarer å se ting fra to sider, det er mye argumentasjon ut fra egen synsvinkel. Besvarelsene er litt for lite dytptøyende, samtidig som språket til tider er umodent.

Læreren som ga besvarelsen karakteren 4, trekker frem dyktighetsområder som: Kunnskaps- og begrepsanvendelse, språklig fremstillingsevne og drøftingsegenskaper.

Det er en god sammenheng mellom lærernes begrunnelse for karaktergivningen og dyktighetsområdene som ble presentert i kap. 4.3.1. Områdene ”kunnskaps- og begrepsanvendelse”, ”språklig fremstillingsevne”, ”kildebevissthet”, ”empirisk anvendelse”, ”drøftingsegenskaper” og til en viss grad også ”forståelse” kommer tydelig til uttrykk i lærernes begrunnelse for karaktergivningen. Samtidig har områdene ”faglig engasjement”, ”innsats” og ”oppfyller for-

melle og strukturelle krav” blitt utelatt i begrunnelsene. Ettersom det tidligere er stilt spørsmål ved i hvilken grad ”faglig engasjement” og ”innsats” er anvendbare i en vurderingssituasjon (jf. 4.3.1), er det ikke overraskende at lærerne ikke trekker frem disse områdene. Det er heller ikke overraskende at ikke dyktighetsområdet ”formelle og strukturelle krav” ble vektlagt, ettersom lærerne ikke fikk opplyst hvilke krav det ble stilt til eleven i den konkrete prøven.

På tross av at lærernes karaktergivning av elevbesvarelsen fordeler seg over tre karakterer, trekker lærerne frem flere av de samme dyktighetsbeskrivelsene i sine begrunnelser for karaktergivningen. Dette gjelder blant annet dyktighetsbeskrivelsene ”kunnskaps- og begrepsanvendelse”, ”språklig fremstillingsevne” og ”drøftingsegenskaper”. Ved å se nærmere på dyktighetsbeskrivelsen ”drøftingsegenskaper” i lærernes begrunnelser for karaktergivningen, ser vi at mens én lærer gir elevbesvarelsen karakteren 2, og trekker frem at eleven ikke kan drøfte, samt at den drøftingen som er tilstede både er naiv og lite formålstjenelig, gir en annen lærer besvarelsen karakteren 4, og trekker frem at den delvis viser til en drøfting, selv om drøftingen ikke alltid er like god. På tross av at elevbesvarelsen er den samme, oppfatter lærerne elevens drøftingsegenskaper ulikt. Den ulike oppfattelsen gir videre utslag i en ulik karaktergivning. Dette viser at på tross av at lærerne benytter seg av de samme dyktighetsområdene, opererer de med nivåer innenfor sine dyktighetsbeskrivelser, og videre at disse nivåene er forskjellige fra lærer til lærer. Av dette kan det virke som om lærernes vurderingspraksis ikke er koblet til et tolkningsfellesskap. Antagelsen fra kapittel 4.3.1 om at lærernes dyktighetsbeskrivelser ville kunne føre til ulik vurderingspraksis, ettersom de fremstod som generelle og egenkomponerte, har med dette vist seg å stemme.

Med bakgrunn i studiens teoridel og tidligere funn i analysedelen kan lærernes ulike vurderingspraksis i samfunnsfagene ha flere forklaringer. For det første kan den ulike vurderingspraksisen være et resultat av at vurderingslitteraturen rundt hva som kan og bør vektlegges som dyktighet i samfunnsfagene, er svært generell og mangelfull (jf. 2.2.2 og 2.3). En generell og mangelfull vurderingslitteratur kan for eksempel føre til at lærerstudenter går ut i arbeidslivet med en ufullstendig vurderingskompetanse innenfor samfunnsfagene, og at de derfor gjennom det Imsen kalte ”mesterlæreprinsippet”, får en innføring i vurderingens koder av kolleger. Konsekvensen av en slik praksis vil kunne være ulike vurderingspraksiser fra skole til skole (jf. 2.1.4). Samtidig vil også en mangelfull litteratur og teori kunne gjøre arbeidet med å skape et tolkningsfellesskap vanskeligere, ettersom det ikke foreligger tydelige faglige vurderingskriterier som kan legges til grunn i dette arbeidet. For det andre har vi sett

at i den grad det finnes litteratur og teori på området, da spesielt med tanke på Fjeldstads komplekse fagferdigheter (2.3.3), men også med tanke på de faguavhengige forklarings-skjemaene (2.3.2), benytter lærerne seg i liten grad direkte av dem (jf. 4.3.1 og 4.3.2). I den grad de benyttes, er bruken ubevisst. Det faktum at lærerne benytter seg av egenkomponerte og generelle dyktighetsbeskrivelser, heller enn fagspesifikke forklarings-skjemaer, vil derfor kunne være en forklaring på at læreres vurderingspraksis i liten grad er koblet til et tolkings-fellesskap. Lærernes egne oppfatninger av hva som er dyktighet i samfunnsfagene vil således kunne være avgjørende for hva som vektlegges i en vurderingssituasjon. For det tredje kan også den ulike vurderingspraksisen være et resultat av læreplanens vage kompetansemål i samfunnsfagene. Som vi tidligere har sett krever kompetansemålene en skjønnsmessig vurdering av hva som kan og bør vektlegges som dyktighet, en vurdering som i følge lærerne ikke alltid er uproblematisk ettersom den vil kunne føre til en skjønnsmessig karaktersetning (jf. 2.3.1 og 4.2.1). En fjerde grunn for den ulike vurderingspraksisen, kan være at enkelte samfunnsfaglærere har en sterk oppfatning av hva som er gyldig kunnskap i faget, og derfor i liten grad benytter seg av læreplanen i deres vurderingsarbeid (jf. 4.2.1). Hva læreren oppfatter som gyldig kunnskap vil kunne variere med lærerens fagbakgrunn, personlige engasjement og interesse, politiske ståsted mv., og derfor danne utgangspunkt for en ulik vurderingspraksis. For det femte kan også den ulike vurderingspraksisen være et resultat av samfunnsfagenes egenart. Som vi tidligere har sett trakk en av lærerne frem at spørsmålene i en skriftlig vurderingssituasjon i samfunnsfagene ofte krever tolkning, vurdering og forståelse. Spørsmålene vil derfor kunne ha flere løsningsmuligheter, og vurderingen vil ikke nødvendigvis følge en presis metode. For eksempel vil den kunne bære preg av dobbel hermeneutikk og lærernes magesfølelse (jf. 4.2.2). En sjette grunn for den ulike vurderingspraksisen kan skyldes et sporadisk og lite systematisk samarbeid om vurderingen i samfunnsfagene, på den enkelte skole og mellom skoler. Stedvis er samfunnsfaglæreren alene om å undervise i fagene, mens det andre steder enten mangler tid, ressurser, eller vilje til et slikt samarbeid (jf. 4.2.3). En syvende grunn til den ulike vurderingspraksisen kan skyldes at lærerne har en ulik oppfatning av hva karakterene betyr. I studiens teoridel (jf. 2.1.2) så vi hvordan forskriften til opplæringsloven § 3-4 beskrev innholdet i tallkarakterene. Karakterene 4 og 5 beskrives henholdsvis med ordene ”god kompetanse” og ”mykje god kompetanse”. Hva som skiller en elev med ”god kompetanse” fra en elev med ”mykje god kompetanse”, vil kunne tolkes ulikt av lærerne, og derfor danne utgangspunkt for en ulik oppfatning av hva de ulike karakterene innebærer.

I alt har syv mulige forklaringsfaktorer på lærernes ulike vurderingspraksis i samfunnsfagene, blitt nevnt. Forklaringsfaktorene må ses i sammenheng med hverandre, ettersom de ofte vil overlappe og utfylle hverandre. Samlet vil forklaringsfaktorene kunne danne utgangspunkt for en bedre forståelse av hvorfor det ikke er, og hvorfor det er vanskelig å få til, et tolkningsfellesskap mellom lærerne i samfunnsfagene. Det bør imidlertid presiseres at listen er utarbeidet på bakgrunn av sentrale funn i studien, og vil derfor ikke nødvendigvis være uttømmende.

Med utgangspunkt i at lærernes karaktergivning er et godt redskap for å måle om lærernes vurderingspraksis er koblet til et tolkningsfellesskap, har vi sett at på tross av en slags ”samling” omkring karakteren 3, var det en stor spredning mellom lærerinformantenes vurderingspraksis i samfunnsfagene. Karaktergivningen varierte med tre karakterer til tross for et relativt lite utvalg. Videre har det også blitt vist til mulige forklaringsfaktorer på den ulike vurderingspraksisen. Til tross for at det er 20 år siden eksamenssekretariatet la frem sin undersøkelse, kan det på bakgrunn av resultatene av prøverettingstesten fortsatt virke som om det ikke eksisterer et tolkningsfellesskap blant lærerne. Det er viktig å påpeke at refleksjonene rundt undersøkelsens resultat kun sier noe om en tendens blant informantene i studien. Ettersom utvalget både er lite i antall og snevert i den forstand at informantene kun er lærere fra videregående skoler i Oslo-området, vil ikke utvalget kunne sies å være representativt. Undersøkelsens resultater vil derfor ikke kunne generaliseres til å gjelde alle samfunnsfagslærere i den norske skole. I et forsøk på å finne ut i hvilken grad tendensen blant lærerne gjør seg gjeldende i liknende situasjoner, vil det videre presenteres data fra sensorveiledningen i *Sosialkunnskap*.

4.4.2 Sensorers vurdering av fem eksamensbesvarelser

Den 9. juni 2011 arrangerte Udir et sensorskoleringsmøte i Oslo for faget *Sosialkunnskap*. Alle som skulle være sensorer ved den skriftlige eksamen i faget var invitert, og i alt møtte 26 sensorer fra hele landet. Bakgrunnen for møtet var å skape en mer rettferdig sensur, og et større tolkningsfellesskap blant sensorene. På møtet fikk sensorene utdelt fem elevbesvarelser som var hentet fra årets skriftlige eksamen i *Sosialkunnskap*, som de hver for seg skulle lese gjennom og gi en karakter. Karakterene dannet videre utgangspunkt for gruppe- og plenumsdiskusjoner rundt hva som burde vektlegges i karaktergivningen, samt hvilken karakter som var den ”riktige”. Diskusjonene førte frem til at sensorgruppen i fellesskap ble enige om hvilken karakter som skulle gjelde for de ulike besvarelsene. Besvarelsene skulle sammen

med sensorenes felles karaktergivning, danne utgangspunkt for deres videre arbeid med sensureringen, og på den måten bidra til å skape et tolkningsfellesskap. Hvorvidt dette er et velfungerende tolkningsfellesskap kan diskuteres. Jeg vil imidlertid stille meg spørrende til i hvilken grad sensorene, med en bunke på ca. 200 elevbesvarelser som skal rettes innenfor en avgrenset tidsramme, tar seg tid til å sammenligne besvarelsene opp mot de fem besvarelsene som skulle danne utgangspunkt for tolkningsfellesskapet.

For å finne ut om det eksisterer et tolkningsfellesskap mellom sensorenes dyktighetsforståelse, er det mest interessant å fokusere på lærernes individuelle karaktersetning som fant sted før tolkningsfellesskapet ble dannet. Etter tillatelse fra Udir, vil jeg videre presentere lærernes vurdering av de ulike elevbesvarelsene skjematisk. I tabell 5 viser den loddrette linjen til karaktergivning, og den vannrette linjen til de ulike elevbesvarelsene. Videre er karakteren som gruppen i etterkant diskuterte seg frem til, markert med fet skrift.

Tabell 5 Sensorers vurdering av fem elevbesvarelser i ”Sosialkunnskap”

| Karakterer | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|--------------|-----------|-----------|----|----------|-----------|---|
| Besvarelse A | 0 | 1 | 7 | 8 | 9 | 1 |
| Besvarelse B | 0 | 0 | 2 | 9 | 11 | 5 |
| Besvarelse C | 24 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Besvarelse D | 0 | 2 | 13 | 3 | 7 | 1 |
| Besvarelse E | 0 | 16 | 10 | 0 | 0 | 0 |

Tabellens fremstilling av sensorenes karaktergivning er interessant, og taler i stor grad for seg selv. Av plasshensyn har jeg derfor valgt å kun gi noen generelle kommentarer til tabellen, samt å trekke frem og kommentere sensorenes karaktergivning av elevbesvarelse D.

På tross av at alle sensorene underviser i *Sosialkunnskap*, er det store forskjeller i karaktergivningen. Eksempelvis viser tabellen at ingen av elevbesvarelsene ble vurdert til samme karakter av alle lærerne. Karaktergivningen på besvarelsene C og E varierer mellom to karakterer, mens karaktergivningen på de resterende elevbesvarelsene varierer mellom fire og fem forskjellige karakterer. Det er verdt å merke seg at besvarelsene med lavest spredning i karaktergivningen er de besvarelsene som ifølge sensorene befinner seg på den nedre delen av karakterskalaen. Eksempelvis er det minst spredning på besvarelse C, hvor flesteparten av lærerne gir karakteren 1. Ut fra tabell 5 kan det derfor virke som om det er en tendens til at karaktergivning blant sensorene er mer lik når besvarelsen befinner seg på den nedre delen av karakterskalaen, og mer varierende når besvarelsen befinner seg på den øvre delen av

karacterskalaen. Dette stemmer godt med det som én av lærerne tidligere i analysekapitlet pekte på, nemlig at karakterene 3, 4, 5 og 6 alltid ville være skjønnsmessige (jf. 4.2.1).

Videre er besvarelse D, et interessant eksempel på sensorenes karaktergivning. Karaktergivningen på besvarelse D varierer mellom fem ulike karakterer, altså fra den nest dårligste karakteren 2, til den beste karakteren 6. Videre er det også interessant at de to største gruppene, sett ut fra antall sensorer per karakter, ikke befinner seg ved siden av hverandre på karacterskalaen, slik tilfellet er på de fire andre elevbesvarelsene. Den største gruppen av sensorer gir besvarelsen karakteren 3, mens den nest største gruppen av sensorer gir den karakteren 5. I diskusjonen i etterkant er det også stor uenighet om nivået på elevbesvarelsen. Som en av sensorene uttrykker det: *"Elevbesvarelsen er vanskelig å vurdere fordi noen av elementene i den er på et høyt nivå, mens andre ikke er det. Hva skal man vektlegge?"*. Sitatet er interessant i en oppgave som søker å finne ut om det er tolkningsfelleskap omkring hva lærerne vektlegger som dyktighet. Det er tydelig at sensorene vektlegger ulike dyktighetsområder i deres vurdering av besvarelsen, ettersom deres karaktergivning er svært varierende. Videre er det verdt å merke seg at sensorene etter den felles diskusjonen, finner at besvarelsen tilsvarende karakteren 4. Dette er interessant fordi det kun var 3 av 26 sensorer som i utgangspunktet ga besvarelsen denne karakteren. Av min observasjon og oppfatning av plenumsdiskusjonen kan det derfor virke som om karakteren 4 ble gitt mer som et lettvint kompromiss mellom de to store sensorgrupperingene på karakterene 3 og 5, heller enn å ta diskusjonen om hva læreplanens kompetansemål faktisk vektlegger som faglig dyktighet.

Med bakgrunn i sensorenes vurdering av fem eksamensbesvarelser finner jeg også her en stor spredning mellom lærernes karaktergivning i samfunnsfagene. Det er tydelig at sensorene, som lærerinformantene, har ulik forståelse av hva som skal vektlegges som dyktighet i faget. Ettersom sensorene utgjør et relativt stort utvalg, at de kommer fra hele Norge, og at de alle retter fem like besvarelser, gjør at jeg med større sikkerhet kan si at det er en tendens til at samfunnsfagslærernes vurderingspraksis ikke er koblet til et tolkningsfelleskap. Avslutningsvis kan det derfor sies at det både blant lærerinformantene og sensorene er stor spredning i karactersetting i samfunnsfagene. Sammenlignet med undersøkelsen eksamenssekretariatet gjennomførte i 1992 om rettferdig og pålitelig sensur av eksamensbesvarelser, kan det se ut til at lite er forandret, tross en større satsing på vurderingsområdet. Hvis studiens resultater gjenspeiler situasjonen blant de øvrige samfunnsfagslærerne i Norge, kan det virke som om det fortsatt er langt igjen før målet om en rettferdig og pålitelig vurdering er nådd.

5 Avslutning

I studien har vi sett at litteraturen som finnes om vurdering i samfunnsfagene både fremstår som generell og mangelfull, særlig med tanke på hva som kan og bør vektlegges som dyktighet. Studien har derfor søkt å finne en beskrivelse av hva dyktighet i samfunnsfagene kan tenkes å være. Med bakgrunn i kompetansebegrepet i K06, ble det presentert teoretiske forklaringskjemaer som hver for seg operasjonaliserte hva dyktighet kan tenkes å være i samfunnsfagene. Med utgangspunkt i Fjørtofts arbeidsdefinisjon, ble det presentert tre faguavhengige forklaringskjemaer. Disse tre var Blooms kognitive taksonomi, Simpsons taksonomi for ferdigheter og SOLO-taksonomien til Biggs og Collis. Det ble særlig argumentert for at SOLO-taksonomien, i lys av forståelsesaspektet, dannet et godt utgangspunkt for lærernes vurderingsarbeid i samfunnsfagene. Samtidig som de faguavhengige forklaringskjemaene ga gode holdepunkter for å vurdere elevens kompetanse innenfor områdene de er beskrevet for, fant jeg beskrivelsene av en generell karakter. Generell i den forstand at de ikke utgjorde samfunnsfaglige standarder. Avslutningsvis ble det derfor vist til Fjeldstads komplekse fagferdigheter, som presenterer et fagspesifikt forslag på hvordan dyktighet kan operasjonaliseres. Videre ble det undersøkt hvordan samfunnsfaglærere operasjonaliserer dyktighetsbegrepet. Gjennom intervjuene fant jeg at lærernes dyktighetsbeskrivelser kan belyses gjennom de ni kategoriene: 1) Kunnskaps- og begrepsanvendelse, 2) Språklig fremstillingsevne, 3) Oppfyller formelle og strukturelle krav, 4) Kildebevissthet, 5) Faglig engasjement, 6) Empirisk anvendelse, 7) Drøftingsegenskaper, 8) Forståelse og 9) Innsats. Kategoriene er ikke gjensidig utelukkende, og vil tidvis kunne overlappes hverandre. Lærernes beskrivelser ble videre sammenlignet med de teoretiske forklaringskjemaene, for å undersøke om lærerne gjorde bruk av de faguavhengige eller de fagspesifikke forklaringskjemaene. Sammenligningen viste at lærernes beskrivelser verken direkte kunne knyttes til de faguavhengige eller fagspesifikke forklaringskjemaene. I den grad det var en sammenheng var den indirekte, ved at enkelte av lærerkategoriene kunne minne om aspekter ved de teoretiske forklaringskjemaene. Videre viste sammenligningen at lærernes dyktighetsbeskrivelser fremstod som egenkomponerte og generelle, og det ble derfor fremmet en antagelse om at lærerne av den grunn ville kunne ha ulik vurderingspraksis i samfunnsfagene.

For å finne ut om lærernes vurderingspraksis var koblet til et tolkningsfellesskap, med andre ord om lærerne har en lik forståelse av hva som kjennetegner ulik måloppnåelse i faget, ble det gjennomført en prøverettingstest. Testen ble hovedsaklig gjennomført med utgangspunkt i

de individuelle lærerintervjuene. For å validere det innsamlede datamaterialet ble det i tillegg vist til sensorers karaktergivning på fem eksamensbesvarelser. Testen viste at både lærerne og sensorene, vurderte like elevbesvarelser ulikt. Mens lærernes karaktergivning varierte mellom karakterene 2, 3 og 4, viste sensorenes karaktergivning at ingen av besvarelsene ble vurdert til samme karakter av alle sensorene, samt at enkelte av besvarelsene ble vurdert til hele fem forskjellige karakterer. På tross av den store spredningen i karaktergivningen, trakk flere av lærerne frem de samme dyktighetsbeskrivelsene i deres begrunnelse for karaktergivningen. Dette viste at lærerne opererte med nivåer i dyktighetsbeskrivelsene, og videre at lærerne hadde ulik forståelse av hva som kjennetegnet de ulike nivåene. Antagelsen om at de generelle og egenkomponerte dyktighetsbeskrivelsene ville kunne føre til ulik vurderingspraksis i samfunnsfagene, viste seg med dette å stemme. Ettersom funnene av prøverettingstesten viste til en stor spredning i informantenes karaktergivning, ble det argumentert for at lærernes og sensorenes vurderingspraksis ikke var koblet til et tolkningsfellesskap. Med bakgrunn i eksamenssekretariatets undersøkelse fra 1992, om rettferdig og pålitelig sensur av eksamensbesvarelser i *Samfunnskunnskap* (jf. 1.2), kan det derfor virke som om lite har skjedd på 20 år. Dette til tross for en større satsing på å forbedre vurderingspraksisen i den norske skolen.

Hvordan er det mulig at lærere som har samme profesjon og daglig jobber med de samme fagene og kompetansemålene, har en så stor spredning i karaktergivningen? Med bakgrunn i studiens teoridel og lærernes egne beskrivelser ble det fremmet syv mulige forklaringsfaktorer på hvorfor det ikke er, og hvorfor det er vanskelig å få til et tolkningsfellesskap mellom lærernes vurderingspraksis i samfunnsfagene. Det understrekes at forklaringsfaktorene må ses i sammenheng med hverandre, samt at listen ikke er uttømmende. De syv forklaringsfaktorene er: 1) Mangelfull og generell fagdidaktisk vurderingslitteratur, 2) Det faktum at lærerne ikke gjør direkte bruk av eksisterende teori, 3) Vage kompetansemål, 4) Lærernes sterke oppfatning av hva som er gyldig kunnskap i faget, 5) Samfunnsfagenes egenart, 6) Et sporadisk og lite systematisk samarbeid rundt vurderingspraksisen, og 7) Lærernes ulike oppfatning av hva de forskjellige karakterene innebærer.

Ved å se nærmere på forklaringsfaktorene, ser vi at det i dag langt på vei er den enkelte lærer som sitter med tolkningsmakten over hva som skal vektlegges som dyktighet i en vurderings-situasjon i samfunnsfagene. Eksempelvis får lærerne tolkningsmakt ved at den fagdidaktiske litteraturen om vurdering er mangelfull og generell, ved at kompetansemålene krever en skjønnsmessig tolkning, ved at det er lite samarbeid om vurderingspraksisen mv. På bakgrunn

av resultatene fra studiens test, kan det spørres om en slik praksis, hvor den enkelte lærer sitter med det meste av tolkningsmakten, kan forsvares. Samtidig som lærernes profesjonelle skjønn langt på vei bør ivaretas, bør også hensynet til elevens krav på en mer rettferdig og pålitelig vurdering være tungtveiende. Lærernes karaktergivning er ikke ubetydelig for elevene, ettersom den vil være avgjørende for deres videre læring, motivasjon, selvbilde, fremtidige studier og arbeid. Vi har imidlertid sett at de fleste av lærerne ønsker et større samarbeid rundt vurderingspraksisen for å skape et bedre tolkningsfellesskap og en mer rettferdig vurdering. Et bedre samarbeid kan i følge lærerne skapes ved å sette av mer tid og ressurser, arrangere flere vurderingskurs, samt ved å utarbeide bedre forslag til fagbaserte vurderingskriterier som kan være et utgangspunkt for samtale og diskusjoner om vurderingspraksisen på den enkelte skole. Samtidig er det med bakgrunn i datamaterialet grunn til å spørre om det i det hele tatt er mulig å få til et fullstendig tolkningsfellesskap rundt vurderingspraksisen i samfunnsfagene. Tross større satsing på vurderingsfeltet, har studiens test vist at lite har skjedd på 20 år. Det kan derfor stilles spørsmål ved hvorvidt det er mulig å utarbeide felles faglige vurderingskriterier i samfunnsfagene, for eksempel på grunn av mangelen på en fagdidaktisk kanon og fagets relativt uklare identitet (jf. 1.3.1). Hva skal i tilfelle vektlegges, og vil lærerne ta dem i bruk? Og vil ikke de fagbaserte vurderingskriteriene igjen kunne være gjenstand for nye tolkningsproblemer? Spørsmålene vil være interessante for en videre studie av hvordan man kan skape et bedre tolkningsfellesskap rundt vurderingspraksisen i samfunnsfagene. I denne studien har imidlertid hovedfokuset vært på hva lærerne i en vurderingssituasjon vektlegger som dyktighet i samfunnsfagene, og videre om lærernes vurderingspraksis er koblet til et tolkningsfellesskap.

Fraværet av en felles definisjon av hva som er dyktighet i samfunnsfagene har vært gjennomgående i studien. For eksempel ved at teorikapitlet etterlyste en fagdidaktisk vurderingsteori som operasjonaliserte hva dyktighet i samfunnsfagene kan tenkes å være, ved at lærernes dyktighetsbeskrivelser viste til et egenkomponert og generelt begrepsapparat, ved at lærerne selv etterlyste bedre retningsgivende forslag til vurderingskriterier i samfunnsfagene, og til slutt ved at prøverettingstesten viste til et manglende tolkningsfellesskap rundt hva som skal vektlegges som dyktighet i en vurderingssituasjon i samfunnsfagene. Studien har derfor vist at den kanskje viktigste årsaken til at man ikke har et velfungerende tolkningsfellesskap rundt dagens vurderingspraksis i samfunnsfagene, er fraværet av en felles definisjon av hva som er dyktighet. Det passer derfor å avslutte som vi startet, ”*de snakker alle om hva som er godt og dårlig, og i blant er de temmelig enige...*”

Litteraturliste

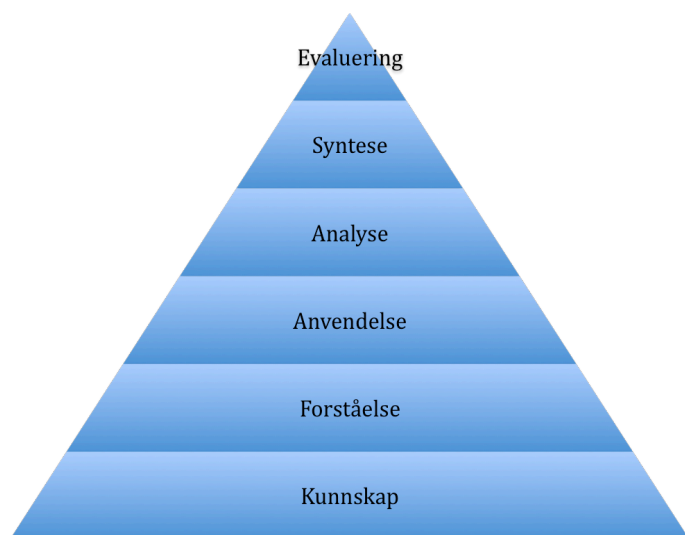
- Biggs, John B. (2011). *Academic. SOLO Taxonomy*. Nettside:
http://www.johnbiggs.com.au/solo_taxonomy.html [lesedato 1. November 2011].
- Biggs, John B. Og Kevin F. Collis (1982). *Evaluating the quality of learning. The SOLO Taxonomy (Structure of the Observed Learning Outcome)*. New York: Academic Press Inc.
- Bloom, Benjamin S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals*. New York: Longmans, Green and Co., Inc.
- Bokmålsordboka (2012). *Forklare*. Nettordbok:
<http://www.nob-ordbok.uio.no/perl/ordbok.cgi?OPP=forklare&bokmaal=+&ordbok=bokmaal>
[lesedato 08. mars 2012].
- Børhaug, Kjetil, Jonas Christophersen og Tone Aarre (2008). *Introduksjon til samfunnskunnskap. Fagstoff og didaktikk*. Oslo: Det norske samlaget.
- Børhaug, Kjetil (2010). "Hvorfor samfunnskunnskap?", s. 325-339 I: *Kompendium. Samfunnsdidaktikk. SDID4020. Del 1 av 3. Samfunnsfag i samfunnsperspektiv*. Oslo: Unipub.
- Dalen, Monica (2004). *Intervju som forskningsmetode. En kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dobson, Stephen, Astrid Birgitte Eggen og Kari Smith (2009). "Innledning", s.11-19 I: Stephen Dobson, Astrid B. Eggen og Kari Smith (red.) *Vurdering, prinsipper og praksis. Nye perspektiver på elev- og læringsvurdering*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Eggen, Astrid Birgitte (2009a). "Vurdering og validitet", kap. 2 I: Stephen Dobson, Astrid B. Eggen og Kari Smith (red.) *Vurdering, prinsipper og praksis. Nye perspektiver på elev- og læringsvurdering*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Eggen, Astrid Birgitte (2009b). "Vurdering, evaluering og læreplaner som kunnskapsområde", kap. 4 I: Stephen Dobson, Astrid B. Eggen og Kari Smith (red.) *Vurdering, prinsipper og praksis. Nye perspektiver på elev- og læringsvurdering*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Engelsen, Britt Ulstrup (2006). *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner – Hva, hvordan, hvorfor*. Oslo: Gyldendal Norsk forlag AS.
- Engh, Knut Roar og Eli Kari Høihilder (2008). "Elevvurdering og tilpasset opplæring", kap. 3 I: Halvor Bjørnsrud og Svein Nilsen (red.). *Tilpasset opplæring. Intensjoner og skoleutvikling*. Oslo: Gyldendal Norsk forlag AS.
- Engh, Roar (2009). "Nasjonale standarder og kjennetegn på måloppnåelse", kap. 3 I: Stephen Dobson, Astrid B. Eggen og Kari Smith (red.) *Vurdering, prinsipper og praksis. Nye perspektiver på elev- og læringsvurdering*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Fjeldstad, Dag (2009). "Lesing i samfunnsfag. Opplevelse, innlevelse, erkjennelse", kap 10 I: Hilde Traavik, Oddrun Hallås og Anne Ørvig (red.) *Grunnleggende ferdigheter i alle fag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fjeldstad, Dag (2010a). *Personlig korrespondanse med veileder*. 16. November.
- Fjeldstad, Dag (2010b). "Litt om psykometri, begrepsbruk og kriterier for vurdering". Power Point presentert på kurs om vurdering, Østfold fylkeskommune, 11. november 2010.

- Fjeldstad, Dag (2011). *Samfunnsfaglig kompetanse? Evaluering av eksamen våren 2011 i programfagene SAM 3009, SAM3020 og SAM 3026*. Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, seksjon for samfunnsfag, Universitetet i Oslo.
- Fjørtoft, Henning (2009). *Effektiv planlegging og vurdering. Rubrikker og andre verktøy for lærere*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Forskrifter til opplæringslova*. Lov av 23. Juni 2006 nr. 724.
- Gustafson, Trine og Grete Sevje (2010). *Undervisvurdering og kjennetegn på måloppnåelse. Vurdering i praksis*. Oslo: Pedlex Norsk skoleinformasjon.
- Gymnasieskolen (2010). "SOLO-taksonomien. Et redskap i AT-veiledningen", *Gymnasieskolen 03*. Nettutgave: <http://www.gymnasieskolen.dk/article.dsp?page=23670> [lesedato 1. November 2011].
- Hellevik, Ottar (2002). *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Høeg, Peter (2006). *De få utvalgte*. Oslo: Aschehoug.
- Imsen, Gunn (2009). *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk*. Oslo: Universitetsforlag.
- Johannessen, Asbjørn, Per Arne Tufte og Line Kristoffersen (2005). *Introduksjon til samfunnsvitenskaplig metode*. Oslo: Abstrakt forlag as.
- Joram, Elana (2006). *Clashing epistemologies: Aspiring teachers', practicing teachers', and professors' beliefs about knowledge and research in education*. Department of Educational Psychology, University of Northern Iowa, USA.
- Klafki, Wolfgang (2009). "Tredje studie. En kritisk-konstruktiv didaktiks grundtræk", s 45 – 106 I: *Kompendium. Samfunnsdidaktikk. SDID4010. Del 2 av 3. Samfunnsfag i skolen*. Oslo: Unipub.
- Koritzinsky, Theo (2006). *Samfunnskunnskap. Fagdidaktisk innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kval, Steinar (1970). *En eksaminasjon av universitetseksamener*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kvale, Steinar (2000). "Eksamen som konstruksjon av kunnskap", *Uniped 03*: 6-22.
- Kvale, Steinar og Svend Brinkmann (2009). *Interviews. Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing*. California: SAGE Publications Inc.
- Rognaldsen, Svein (2010). "Samfunnsfag og elevvurdering", kap. 8. I: Stephen Dobson og Roar Engh (red.) *Vurdering for læring i fag*. Kristiansand: høyskoleforlaget.
- Simpsons, Elizabeth (1971). "Educational Objectives in the Psychomotor Domain*", s. 60-67 I: Miriam b. Kapfer. *Behavioral Objectives in Curriculum Development: Selected Readings and Bibliography*. New Jersey, USA: Educational Technology
- Solhaug, Trond (2010). "Kap. 13: Strategisk læring i samfunnsfag", s 35 – 54 I: *Kompendium. Samfunnsdidaktikk. SDID4010. Del 3 av 3. Samfunnsfag i skolen*. Oslo: Unipub.
- St.meld. nr. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Det kongelige utdannings- og forskningsdepartement.
- Store norske leksikon (2011). *Doxa*. Nettleksikon: <http://snl.no/doxa> [lesedato 27. November 2011].
- Telhaug, Alfred Oftedal (2005). *Kunnskapsløftet - ny eller gammel skole. Beskrivelse og analyse av Kristin Clemets reformer i grunnopplæringen*. Oslo: Cappelen akademiske forlag.

- Thorsberg, Arve (2010). *Kvalifikasjonsrammeverk og hjelp til utvikling av læringsutbyttebeskrivelser*. Høyskolen i Lillehammer. Nettside: http://www.hil.no/studiekvalitet/kvalitetssikre_studier_og_emner/Utvikle-studier-og-emner/kvalifikasjonsrammeverk_og_hjelp_til_utvikling_av_laeringsmaal [lesedato 29. april 2012].
- Thronsdn, Inger, Therese Nerheim Hopfenbeck, Svein Lie og Erling Lars Dale (2009). *Bedre vurdering for læring. Rapport fra evaluering av modeller for kjennetegn på måloppnåelse i fag*. Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
- Utdanningsdirektoratet (2006). *Læreplan i politikk, individ og samfunn. Programfag i studiespesialiserende utdanningsprogram*. Nettutgave: <http://www.udir.no/Lareplaner/Grep/Modul/?gmid=0&gmi=23517> [lesedato 15. September 2011].
- Utdanningsdirektoratet (2007). *Vurdering. Et felles løft for bedre vurderingspraksis. En veiledning*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet (2010a). *Læreplan i samfunnsfag*. Nettutgave: <http://www.udir.no/Lareplaner/Grep/Modul/?gmid=0&gmi=167061> [lesedato 15. September 2011].
- Utdanningsdirektoratet (2010b). *Vurdering på ungdomstrinnet og i videregående opplæring. Nå gjelder det*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet (2011a). *Hva er vurdering for læring*. Nettside: <http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/Om-vurdering-og-laring/> [lesedato 29. September 2011].
- Utdanningsdirektoratet (2011b). *Viktige prinsipper for undervisvurdering*. Nettside: <http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/Om-vurdering-og-laring/Fire-prinsipper/> [lesedato 29. September 2011].
- Utdanningsdirektoratet (2011c). *Vurdering i samfunnsfag*. Nettside: <http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-LK06/Samfunnsfag/Veiledning-til-lareplan-i-samfunnsfag/Samfunnsfag-NY/Videregående-opplaring/Vurdering-i-samfunnsfag/> [lesedato 15. Oktober 2011].
- Utdanningsdirektoratet (2012a). *Kunnskapsløftet (LK06 og LK06-S)*. Nettside: <http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-LK06/Veiledning-i-lokalt-arbeid-med-lareplaner/Artikler/Mer-om-Kunnskapsloftet/> [lesedato 22. februar 2012].
- Utdanningsdirektoratet (2012b). *Vurderingsveiledning. SAM 3020 Politikk og menneskerettigheter. Sentralt gitt skriftlig eksamen*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Vedlegg 1. Figurer

Figur 1 Blooms kognitive taksonomi



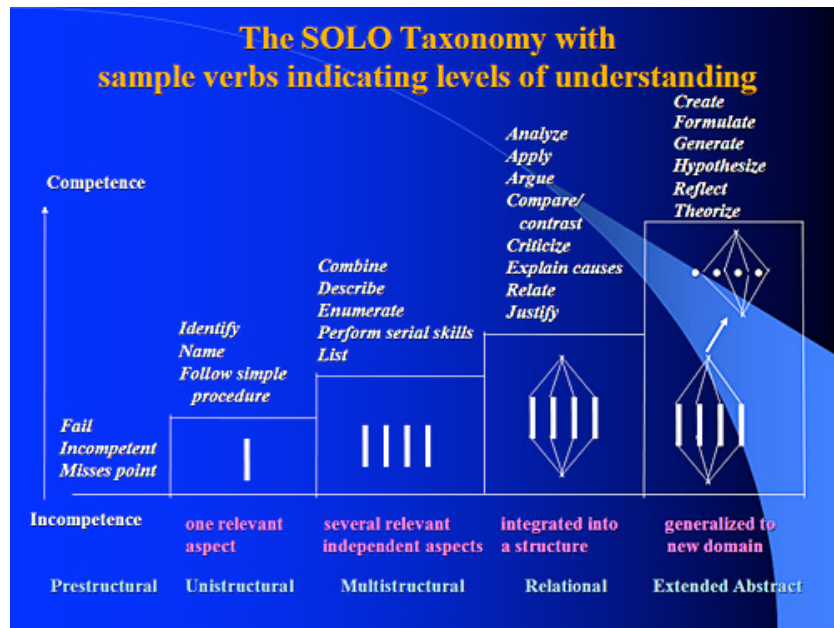
Kilde: Bloom 1956: 18, Imsen 2009: 234.

Figur 2 SOLO-taksonomien, nivåer av elevenes forklaringsevne med eksempel
Oppgaveeksempel: Hvorfor sitter det så mange svarte menn i fengsel i USA?

| Nivå | Eksempel | Beskrivelse |
|---------------------|---|---|
| 1. Pre-strukturelt | "Det er så synd på dem" / "De er så kriminelle" | Løsningen er irrelevant og/eller emosjonell sammenlignet med de forutsetninger oppgaven bygger på |
| 2. En-strukturelt | "De har så lav utdanning" | Oppgave og løsning henger logisk sammen, men tar bare opp én dimensjon ved saken og denne gis generell gyldighet |
| 3. Fler-strukturelt | "De har dårligere økonomi, lavere utdanning og færre muligheter til skikkelig arbeid enn de hvite har" | Løsningen viser til to eller flere forklaringer som gis uavhengig av hverandre, dvs. uten at sammenhengen mellom dem klarlegges. |
| 4. Relasjonelt | "De svarte utsettes for rasisme som kan gi dem et selvbilde som avviker og som kan stenge dem ute fra utdanning og jobber: Dette kan skape en ond sirkel som kan føre til kriminalitet" | Løsningen viser ferdighet i å bruke flere momenter i forklaringen – og å vise hvordan disse henger sammen. Alternative forklaringer og perspektiver savnes imidlertid. |
| 5. Utvidet abstrakt | Forklaringene ses i sammenheng med historie og ideologi, de svartes levekår, politiets holdninger til og domstolenes praksis overfor svarte. Undring! Sannsynlighet! | Løsningen viser ferdighet i både induksjon og deduksjon: generalisering ut fra eksempler og formulering av antagelser (hypoteser) på grunnlag av teoretiske overveielser ("hvis – så"). Løsn. ser kunnskapens relative gyldighet. |

Kilde: Fjeldstad 2010b

Figur 3 SOLO-taksonomien med verb som beskriver nivåer av forståelse



Kilde: Biggs 2011.

Vedlegg 2. Fjeldstads fagbaserte kjennetegn på måloppnåelse

Dag Fjeldstads forslag til fagbaserte kjennetegn på måloppnåelse

Begrepsanvendelse

Nivå 1:

Eleven kan gjengi definisjonen av et begrep slik det er fremstilt i en lærebok eller i en annen kilde, men viser mindre ferdighet i å sette begrepet inn i meningssammenhenger.

Nivå 2:

Eleven kan definere begreper og bruker begreper videre som redskap i en problemløsende sammenheng, men viser mindre ferdighet i å undersøke meningsinnholdet i begrepet.

Nivå 3:

Eleven kan referere gitte begrepsdefinisjoner og kan bruke dem som redskaper i åpne oppgavesituasjoner. Eleven kan i tillegg finne frem til begreper som ikke er oppgitt i en oppgave, bruke dem i problemløsning, og kan undersøke om de valgte begrepene er velegnet i den sammenhengen de brukes. Eleven er i stand til å vise at valg av begreper og begrepsdefinisjoner har betydning for forståelse av det fenomenet de anvendes på.

Informasjonsbehandling

Nivå 1:

Eleven kan gjengi data og kunnskap fra kilder som er brukt i undervisningen, men viser mindre ferdighet i å nyttiggjøre seg kunnskapen ut over de kjente sammenhenger den inngår i.

Nivå 2:

Eleven kan finne (ny) informasjon i oppgitte/vedlagte kilder og kan vise/forklare hvordan informasjonen kaster lys over problemstillinger i oppgaven. Det vil si at eleven kan resonnerer og trekke slutninger på grunnlag av kildematerialet.

Nivå 3:

Eleven viser evne til å oppsøke/finne frem til relevante kilder på egen hånd. Eleven klarer å se og utforme problemstillinger på grunnlag av kildene og å ordne informasjon med utgangspunkt i spørsmålene. Eleven viser hvordan informasjon kan fortolkes ut fra perspektiver og valgte synsvinkler.

Verdi og handlingsforståelse

Nivå 1

Eleven kan beskrive verdier som er sentrale for individer og grupper (i det norske samfunnet) og gjengi en enkel modell av forholdet mellom verdier og handlinger.

Nivå 2: Eleven kan gjøre rede for hvordan verdier har en tendens til å henge sammen i verdisystemer, og kan diskutere hvordan disse kan tenkes å påvirke adferd på ikke-tilfeldig måter. Eleven kan vise at verdier og verdisystemer er i forandring og at de ikke representerer absolutte determinanter for adferd.

Nivå 3: Eleven kan kritisere og drøfte betydningen av forholdet mellom verdier og handlinger og kan vise hvorfor det fins alternative perspektiver og forklaringer på handlingsvalg. Eleven kan begrunne sine motforestillinger.

Kulturforståelse

Nivå 1:

Eleven kan definere hva kultur er og kan gi eksempler på kulturuttrykk i ett gitt samfunn. Eleven kan gjenkjenne og navngi forskjellige subkulturer, og kan gjengi/beskrive karakteristiske trekk ved dem.

Nivå 2:

Eleven kan bruke utlevert materiale til å anskueliggjøre kulturfenomenet. Eleven viser forståelse av at forholdet mellom natur og kultur ('arv og miljø') er et gjensidighetsforhold. Eleven kan sammenligne kulturer med hensyn til funksjoner og konsekvenser for medlemmene av kulturen.

Nivå 3:

Eleven er i stand til å problematisere kulturens rolle for menneskers livsutfoldelse ('ubehaget i kulturen'). Eleven kan kombinere forskjellige perspektiver på kultur og trekke generaliserende slutninger om forholdet mellom individ og kultur.

Forståelse av årsak-virkning (kausalitet)

Nivå 1:

Eleven kan beskrive at et sosialt fenomen påvirkes av "noe", men påviser lite om retning og dynamikken i påvirkningsforholdet.

Nivå 2:

Eleven kan skille mellom årsak og virkning (eller grunn og følge) og kan vise til flere enn én mulig årsak til et bestemt fenomen (for eksempel flere forklaringer på piratvirksomhetene ved Afrikas horn), men skiller ikke mellom årsakenes forklaringspotensiale.

Nivå 3:

Eleven kan skille mellom årsakstyper – for eksempel mellom egenskapsorienterte og strukturelle årsaker – når han og hun analyserer et sosialt fenomen, og vise at årsaker kan henge sammen i årsakskjeder. Eleven er også i stand til å se sine egne forklaringer i et kritisk og vurderende lys; det vil si at eleven kan peke på alternative forklaringer.

Kilde: Fjeldstad 2011: 26-28.

Vedlegg 3. Samtykkeerklæring

Forespørsel om å delta i intervju i forbindelse med materoppgave

Mitt navn er Kristine Sandsmark og jeg er masterstudent på lektorprogrammet ved Universitetet i Oslo. For tiden holder jeg på med den avsluttende masteroppgaven innenfor programspesialiseringen samfunnsfagdidaktikk. Temaet for denne oppgaven er *vurdering og tolkningsfelleskap i samfunnsfag*, hvor jeg ønsker å undersøke hva lærere vektlegger som dyktighet i faget når man vurderer skriftlige elevbesvarelser.

For å finne ut av dette ønsker jeg å intervjuje åtte til ti lærere som underviser i alle typer av samfunnsfag i den videregående skole. Spørsmålene vil dreie seg om hva lærere vektlegger når de vurderer elevbesvarelser i samfunnsfag. Jeg vil også ha med meg en kort elevbesvarelse, hvor jeg ønsker kommentarer fra de som blir intervjuet om hvilken karakter de ville ha gitt, samt en begrunnelse for hvorfor. Videre vil jeg gjøre bruk av båndopptaker og ta notater mens vi snakker sammen, dette for at jeg mest mulig nøyaktig skal kunne gjengi deres uttalelser. Videre vil intervjuene vare i ca. 1- 1 ½ time. Jeg vil så godt som mulig prøve å tilpasse tid og sted etter deres preferanser.

Det er frivillig å være med og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg vil alle innsamlede data om deg bli slettet. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig, innen juni 2012.

Dersom du kunne tenke deg å la deg intervjuje, er det fint om du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen og sender den til meg.

Hvis det er noe du lurer på kan du ringe meg på 93 65 28 01, eller sende en e-post til kristine.sandsmark@gmail.com. Du kan også kontakte min veileder Dag T. O. Fjeldstad ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, på telefonnummer 22 85 76 14.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning. Norsk samfunnsvitenskaplig datatjeneste A/S.

Med vennlig hilsen

Kristine Sandsmark
Lyder Sagens gt. 15
0358 Oslo

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt informasjon om studien av vurdering og tolkningsfelleskap i samfunnsfag, og ønsker å stille på intervju.

Signatur..... Telefonnummer.....

Vedlegg 4. Samtykkeerklæring

Forespørsel om bruk av elevbesvarelse i intervjuer og masteroppgave

Mitt navn er Kristine Sandsmark og jeg er masterstudent på lektorprogrammet ved Universitetet i Oslo. For tiden holder jeg på å skrive masteroppgave innenfor samfunnsfagdidaktikk. Temaet for oppgaven er *vurdering og tolkningsfellesskap i samfunnsfag*, hvor jeg ønsker å finne ut hva lærere vektlegger som dyktighet i faget når de vurderer skriftlige prøver.

For å finne ut av dette ønsker jeg å intervjuer åtte til ti lærere som underviser i samfunnsfagene i den videregående skole. Spørsmålene vil dreie seg om hva lærere vektlegger når de vurderer skriftlige prøver i samfunnsfag. For å undersøke om det finnes ulike oppfatninger av hva som er dyktighet, ønsker jeg å ha med en elevbesvarelse på en gitt prøve. Slik at jeg i intervjuet kan be lærerne om å lese igjennom elevbesvarelsen, for så å gi meg tilbakemelding på hvilken karakter de ville ha gitt, samt en begrunnelse på hvorfor.

Med utgangspunkt i dette lurte jeg på om jeg kan benytte meg av siste del i din besvarelse, hvor du drøfter bruk av religiøse plagg/symboler i yrker med uniformspåbud? Alle personlige opplysninger som for eksempel navn, alder, kjønn, bosted, karakter på prøven osv. vil bli anonymisert. Ingen vil derfor kunne gjenkjenne at det er din besvarelse som blir brukt i intervjuene og i den ferdige oppgaven.

Dersom du kunne tenke deg å la meg bruke din besvarelse er det fint om du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen.

Hvis det er noe du lurer på kan du ringe meg på 93 65 28 01, eller sende en e-post til kristine.sandsmark@gmail.com. Du kan også kontakte min veileder Dag T. O. Fjeldstad ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, på telefonnummer 22 85 76 14.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning. Norsk samfunnsvitenskaplig datatjeneste A/S.

Med vennlig hilsen

Kristine Sandsmark
Lyder Sagens gt. 15
0358 Oslo

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt informasjon om studien av vurdering og tolkningsfellesskap i samfunnsfag, og tillater bruk av min prøvebesvarelse i intervjuer og i den videre masteroppgaven.

Signatur..... Telefonnummer.....

Vedlegg 5. Intervjuguide

Vurdering i samfunnsfag –

Om tolkningsfellesskap rundt hva som er dyktighet i faget

Del I. Innledning

- *Hvem er jeg?*
- *Hvorfor er jeg her?*
- *Hva vil jeg?* Forklare hensikten med intervjuet
- *Hva skal skje med materialet?*

Del II. Innledende spørsmål

- 1) Hvor lenge har du jobbet som lærer?
- 2) Hvilke fag underviser du i?
- 3) Hvor lenge har du undervist i samfunnsfag?
- 4) Hvilken fagbakgrunn har du i samfunnsfag?
- 5) Har du samfunnsfagdidaktisk utdanning? (for eksempel gjennom PPU)

Del III. Vurdering i samfunnsfagene/ dyktighet i samfunnsfagene - Lærerens fortelling om arbeidet med karaktersetting

- 6) Hvilke ulike typer vurderingsformer benytter du deg av i samfunnsfag? Er det noen du benytter deg mer av enn andre? Hvorfor?
- 7) Hva mener du er god vurderingspraksis i samfunnsfag?
- 8) Når du skal vurdere elevene, hva vektlegger du når du lager/retter en skriftlig prøve i samfunnsfag?
- 9) Hva mener du er dyktighet i samfunnsfag? Eller hva mener du det vil si å være flink i samfunnsfag?
- 10) Om ikke klart svar fra spørsmål 9. Kan du beskrive hva som skiller skriftlig elevbesvarelser i samfunnsfag hvor du gir karakteren 1-2, 3-4 og 5-6 ?
- 11) Hvordan går du frem når du retter en skriftlig elevbesvarelse? Gjør du bruk av noen hjelpemidler og systemer når karakteren settes?
- 12) På hvilken måte benytter du deg av lærerplanen i vurderingsarbeidet? Både i forkant og i etterkant. Legger den premisses?
- 13) Syntes du K06 med fagets læreplan gir deg den informasjonen du trenger for å vurdere elever? Hvorfor? Hvorfor ikke?
- 14) Hvordan vil du si at samfunnsfag skiller seg fra andre fag i vurderingssammenheng? Fagets egenart (se i sammenheng med spørsmål 9).
- 15) Hva legger du i det å vurdere rettferdig?

- 16) Synes du det er vanskelig å gi rettferdige karakterer? I tilfelle hva er det om gjør det vanskelig?
- 17) Har du møtt på noen utfordringer, både positive og negative i vurderingssammenheng? (samlespørsmål, muligens implisitt i de andre spørsmålene)

Del IV. Tolkingsfelleskap

- 18) Forskning viser at det er lettere å gi rettferdig karakter når man vurderer sammen med andre, hva tenker du om det? Fordeler/ulempes?
- 19) Støtter dere hverandre i vurderingsarbeid her på skolen? Kom gjerne med konkrete eksempler.
- 20) Mye tyder på at det finnes individuelle variasjoner mellom lærerens praksis for karaktersetning. Altså at det stilles ulike krav til kvaliteten på elevens arbeid. Ulike lærere oppfatter meningen og formålet med karakter ulikt, og de vurderer faktorer som kan si noe om prestasjoner ulikt. Har du opplevd eller hatt erfaring med dette i samfunnsfag? Eller hva tenker du om dette med hensyn til samfunnsfag? I forhold til din skole? Er dette problematisk? Uproblematiske?
- 21) Er det et større behov for tolkningsfelleskap i samfunnsfag enn i andre fag?
- 22) I en vurderingssammenheng, synes du det generelt er behov for et større tolkningsfelleskap også utenfor den individuelle skolen, rundt hva som er dyktighet i samfunnsfag? I tilfelle i hvilken form kunne du ønske dette? (f.eks for eller imot nasjonale og lokale retningslinjer, standardisering positivt/negativt)

Del V. Vurdering av elevbesvarelse

- 23) Som en del av en prøve fikk elevene i oppgave å drøfte forbudet mot bruk av religiøse plagg/symboler i yrker med uniformpåbud. En elev svarte følgende på denne oppgaven. Kunne du tenke deg å lese igjennom denne besvarelsen, og gi meg tilbakemelding om hvilken hel karakter du ville ha gitt, samt gi meg en begrunnelse på hvorfor? Du må gjerne kommentere høyt, underveis. Om liten tid, kunne du tenke deg å lese igjennom denne senere, for så å sende meg noen kommentarer og en hel karakter per e-post?

.....
ELEVBEVARELSEN:

Drøfting

1. Drøft forbudet mot bruk av religiøse plagg/symboler i yrker med uniformpåbud

Verdenserklæringene om menneskerettighetene setter veldig mye fokus på at alle religioner skal være likeverdige og man skal kunne tro på akkurat det man vil tro på uten å bli diskriminert. Men kan man tro på det man vil tro på uten å bli diskriminert når det ikke er lov til å vise det på jobben? Hvis du har en jobb med uniformspåbud da, vel å merke.

Nyte godt av menneskerettighetene

I dag har ikke muslimske politikvinner lov til å bære hijab på jobb, og det har vært stor debatt rundt akkurat dette. Er det brudd på menneskerettighetene? Det at du ikke har lov til å vise hva du tror på når du er på jobb er jo kanskje litt kjedelig, det er jo da du er ute, og du må jo nytte godt av menneskerettighetene og vise hva du tror på.

Like for loven

Samtidig er det også viktig å peke på det at alle skal være like for loven. Du skal ikke på noen måte tvile på om politikvinnen som pågriper deg, pågriper deg bare fordi du går med et kors rundt halsen og hun hijab på hodet.

Det er jo dessverre slik at det fortsatt finnes fordommer i verden. FN og frivillige organisasjoner har enda en lang vei igjen å kjempe når det kommer til et land helt uten fordommer og diskriminering.

Ikke bli diskriminert på jobb

Det er lite diskusjon om det finnes diskriminering i verden eller ei. Men en ting er greit å bekjempe og det er diskriminering på jobb. Det er grunnen til at man har uniform, man skal se likt på alle politimennene. Hans eller hennes jobb er å anklage deg etter det du har gjort som et helt vanelig individ, og du skal verken bli tryggere eller mindre trygg på han eller hun på grunn av noe hun eller han har på seg.

Det er lite uenighet i om at vi alle vil at verdens skal bli et mer rettferdig sted for alle, for alle de forskjellige individene der ute. Dette er noe nesten alle verdens stater har skrevet under på. Men mennesker trenger tid, tid til å forstå og aksepterer andre kulturer og religioner. Ingen konvensjoner kan forandre det du har på hjertet, selv om man klarer å ikke si noe om sine egne urettferdige og fordomsfulle tanker i det offentlige, er det ikke sånn at de forsvinner. De som er åpne homofile vil si at de kommer til å jobbe en hard kamp for at alle mennesker til slutt skal mene at det faktisk er greit å være homofil. Det er kjempeflott, de bruker sin ytringsfrihet. Noen aktivister som bruker hijab eller andre religiøse plagg og som føler seg diskriminert fordi de ikke får lov til å bruke det på jobb vil kanskje si at de skal ha på seg hijaben og kjempe for at det skal være lov til å bruke den også på jobb. Det er også supert, det er helt fantastisk at så mange mennesker kan si akkurat det de mener. Men av erfaring med det å være menneske vet vi at vi ikke er så glad i det å bli tvunget til noe. Vi likte ikke så godt å spise maten vår, hvis vi ble tvunget til det og vi liker heller ikke så godt å akseptere det at kvinner kan gå med hijab i politiet hvis vi blir tvunget til det. Noen vil kanskje spørre seg om det kanskje ikke hjelper med tid fremfor tvang.

Tiltak som forsvarer menneskerettighetene

I det amerikanske forsvaret er det dessuten forbud mot å spørre noen om hva slags legning de har. Dette er for å beskytte individene i forsvaret, selv om man har en ytringsfrihet betyr ikke det at man skal tøyne alle grenser. Mennesker trenger tid, til å forstå selv, man trenger ikke tvang for å forstå. Akkurat nå er det kanskje forbudet mot religiøse plagg som fremmer og beskytter menneskerettighetene. Nettopp fordi tiltak som beskytter individet mot diskriminering og når man jobber i offentlig sektor og har mange spesielle møter med særskilte personer. Da har man lett for å bli diskriminert kanskje også fordi det ikke er så lenge siden kvinner med hijab kom til den vestlige verden og noen vil se på dem som at de ikke vet så mye om det vestlige samfunnet og viser mindre respekt for dem.

Mennesker er forskjellige.

Det er ingen hemmelighet at mennesker er og forblir forskjellige, og derfor er det vanskelig å finne ut hva som er rett og hva som er galt, men det trenger heller ikke å være et mål. Noen mener at det er klare brudd på menneskerettighetene at man ikke kan ytre sin mening når man er på jobb, andre vil si at det er et tiltak som forsvarer menneskerettighetene på den måten at man ikke trenger å bli utsatt for å bli diskriminert på jobben, andre vil også kanskje si at de føler det er ubehagelig å bli pågrepet av en som viser så godt at han eller hun har et så annerledes livssyn med tanke på rettsikkerhet. Det er ingen tvil om at man bør være forsiktig når man uttaler seg om dette, fordi det kan høres ut som en forsvarstale eller fordi man kan virke fordomsfull, og det er kanskje det som er det verste med en slik debatt fordi noen faktisk mister ytringsfriheten sin.

.....

Del VI. Avslutning

- 24) Om jeg skulle stille deg alle spørsmålene en gang til, er det noe du ville ha tilføyd?
- 25) Noe du vil ha slettet fra båndet?
- 26) Noen spørsmål du syntes jeg burde spør andre lærere om?

Takke!

Vedlegg 6. Kvittering fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Dag Fjeldstad
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning
Universitetet i Oslo
Postboks 1099 Blindern
0317 OSLO

Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Vår dato: 24.05.2011

Vår ref: 27176 / 3 / KH

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 05.05.2011. Meldingen gjelder prosjektet:

| | |
|-----------------------------|---|
| 27176 | <i>Vurdering og tolkningsfellesskap i samfunnsfag</i> |
| <i>Behandlingsansvarlig</i> | <i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i> |
| <i>Daglig ansvarlig</i> | <i>Dag Fjeldstad</i> |
| <i>Student</i> | <i>Kristine Sandsmark</i> |

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

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

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

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2011, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Bjørn Henrichsen


Kjersti Håvardstun

Kontaktperson: Kjersti Håvardstun tlf: 55 58 29 53
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Kristine Sandsmark, Lyder Sagens gt. 15, 0358 OSLO

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyyre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, HSL, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. martin-arne.andersen@uit.no

