

Vurdering i samfunnskunnskap: Kunnskaper, ferdigheter eller holdninger?

Kjetil Børhaug & Mona Langø



Nordidactica

- Journal of Humanities and Social Science Education

2024:1

Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education

Nordidactica 2024:1

ISSN 2000-9879

The online version of this paper can be found at: www.kau.se/nordidactica

Vurdering i samfunnskunnskap: Kunnskaper, ferdigheter eller holdninger?¹

Kjetil Børhaug. University of Bergen

Mona Langø. University of Bergen

Abstract: To the extent that assessment in social studies has been examined empirically, it suggests that, although factual knowledge is still important, skills are also included. However, it is unclear which knowledge and skills are being measured, and it is unclear whether values and attitudes play a role in assessment practice in the subject. Therefore, there is a need to examine in more detail what is assessed in social studies. As a contribution to this, we ask: What is assessed, according to teachers themselves, when formal and planned assessments are arranged in the Norwegian compulsory social studies subject at upper secondary level 1? The basis for the discussion is an interview material with 9 teachers about their assessment practice. It is an important finding that the teachers in no way report that they restrict themselves to assessing the reproduction of knowledge, but also assess various skills. Both discussions, discussion of different political positions, analysis of what there is empirical evidence for and what the students themselves think, are important skills. Overall, it must be said that the open form of reflection and the discussion of different opinions on current issues are just as evident in the teachers' assessment practices as the subject-specific analysis. The subject-specific skill that is most clearly formulated concerns empirical investigations using social science methods. It is striking that attitudes and values are hardly visible in the assessment practices that are revealed.

KEYWORDS: VURDERING, SAMFUNNSKUNNSKAP, KUNNSKAPER, FAGLIGE FERDIGHETER, HOLDNINGER

About the authors: Kjetil Børhaug er statsviter, utdannet ved Universitetet i Bergen. Han har vært tilknyttet ulike lærerutdanningsinstitusjoner siden 1994 og er nå professor i samfunnsfagsdidaktikk ved Universitetet i Bergen. Han har publisert om blant annet demokratisk dannelse, global undervisning, elevdemokrati, læremiddelanalyser og politisk styring av samfunnsfag.

Mona Langø er universitetslektor i samfunnskunnskapsdidaktikk ved Universitetet i Bergen og er tilknyttet PPU og Integreert lektorutdanning ved Det samfunnsvitenskapelige fakultet. Hun har tidligere publisert forskning om ferdigheten å drøfte i samfunnsfag, vurdering i samfunnskunnskap, samfunnsfag som et engasjementsfag og kritisk tenking.

¹ En særlig takk til Henrik Bøhn for nyttige kommentarer.

Vurdering kan forstås som en treleddet prosess som omhandler innsamling av dokumentasjon av elevers læring, tolkning og analyser av dokumentasjonen og til slutt iverksetting av tiltak basert på denne analysen, og det er et sentralt tema i den nasjonale og internasjonale utdanningsdiskusjonen (Dobson et al., 2009, s. 11).

Vurdering kan skje fortløpende, og er en del av interaksjonen mellom lærer og elev. Vi avgrensner oss her til vurdering som er planlagt og som elevene er varslet om. Den er formalisert i den forstand at vurderingen er plassert i lærerens og elevenes planer, det gis skriftlige rammer og oppgaver, og resultatet av vurderingen blir registrert. Vi kaller dette for formell, planlagt vurdering, som elevene vet kommer.

Vurderingspraksis må antas å variere mellom fag. Tradisjonelt har man i slik vurdering i samfunnsfag og samfunnskunnskap vurdert reproduksjon av fakta- og begrepskunnskap (Jansson, 2011, s. 19; Brondbjerg et al., 2014). Men flere generasjoner læreplaner har lagt vekt på at også andre sider ved faget skal trekkes inn i vurderingene. Det forventes at det legges mer vekt på ferdigheter, elevenes egne vurderinger og holdninger. Dette er blitt viktige aspekter i fagene (Lauvås 2018, s. 140; Berg, 2020), og vurderingen må tilpasses dette. I den grad vurdering i samfunnskunnskap er undersøkt empirisk i nyere forskning tyder mye på at selv om faktakunnskaper fortsatt er viktige, trekkes også faglige ferdigheter inn (se nedenfor).

Men forskningstilfanget er begrenset, og det er uklart hva som vurderes. Derfor er det behov for å undersøke nærmere om lærerne vurderer fakta og begreper eller om de også utvider og vurderer flere sider ved elevenes faglige kompetanse. I denne sammenheng er det interessant å undersøke hva lærerne selv mener at de vurderer i samfunnskunnskap. Vi avgrensner denne problemstillingen til vurdering i form av planlagte formelle vurderinger i det norske obligatoriske samfunnskunnskapsfaget på videregående nivå 1. Grunnlaget for diskusjonen er et intervjumateriale med 9 lærere om deres vurderingspraksis i samfunnskunnskap.

Videre vil nasjonale retningslinjer og læreplanen kort bli gjennomgått for å vise at vurdering er tenkt å dekke langt mer enn kunnskapsreproduksjon. Undersøkelsen vil bli posisjonert mot den avgrensede nordiske forskningen som finnes om samfunnskunnskap og vurdering. Deretter vil et teoretisk rammeverk om hva som kan tenkes vurdert bli skissert før materialet analyseres.

Vurdering i nasjonale retningslinjer og læreplanen for samfunnskunnskap

Det er ingen tvil om at planverket legger opp til at vurdering i samfunnskunnskap skal dekke en bredt forstått kompetanse.

I forskrift til opplæringslova (2006, § 3-3) står det at formålet med vurdering blant annet er å gi informasjon om kompetanse underveis og ved avslutningen av opplæringen i faget. Kompetanse blir i den overordnede delen til læreplanen bredt definert som

å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11).

Å inneha kompetanse i et fag handler altså både om kunnskaper og forståelse, så vel som ferdigheter som refleksjon, kritisk tenking og vurderingsevne (Kunnskapsdepartementet, 2017). Vurderingen av elevenes kompetanse må følgelig dekke alle disse elementene.

Det er også dette som kreves av vurdering i læreplanen for samfunnskunnskap, et 3 timers obligatorisk fag i videregående skole. I beskrivelsen av underveisvurdering fremheves den samme brede forståelsen av hvilken kompetanse i faget som skal vurderes.

Elevene viser og utvikler kompetanse i samfunnskunnskap når de reflekterer over forhold i samfunnet og kritisk vurderer og diskuterer ulike sammenhenger og perspektiver. Elevene viser og utvikler også kompetanse gjennom å bruke samfunnsfaglige metoder og digitale ressurser til å undersøke og vurdere problemstillinger i samfunnet. Videre viser og utvikler de kompetanse når de reflekterer over seg selv som en del av samfunnet de lever i, hva som har formet dem som mennesker, og hvordan de selv kan påvirke eget og andres liv i dag og i framtiden (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 6).

Faget skal dessuten også ta ansvar for de grunnleggende ferdighetene lesing, skriving, regning, muntlige ferdigheter og digitale ferdigheter.

Samfunnskunnskapsundervisningen er videre forpliktet på overordnede verdier i Opplæringsloven, som også nedfelles i overordnet del av læreplanen, for eksempel menneskerettigheter, demokrati, likestilling og respekt for andres meninger (Hunnes, 2022). Holdninger og verdier må altså ses som et tredje element i faget, i tillegg til kunnskaper og ferdigheter (Lorentzen et al., 1998). Verdiformidling er ikke tydelig løftet frem under vurdering i samfunnskunnskap. Men fagets verdiformidling er understreket i presentasjonen av faget, og det er derfor naturlig at også dette vurderes:

Alle fag skal bidra til å realisere verdigrunnlaget for opplæringa. Samfunnskunnskap skal bidra til at elevane blir aktive medborgarar som vidareutviklar kompetansen sin om grunnleggjande demokratiske verdiar som medråderett, likestilling, yringsfridom og respekt for menneskerettane. Faget skal fremje kompetansen deira i samfunnskritisk tenking, digital dømmekraft, utforskning og etisk medvit, og bidra til at dei forstår at andre kan ha eit anna verdigrunnlag og ein annan ståstad enn dei har sjølve (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 2).

Dette brede kompetansebegrepet ses igjen i kompetansemålene i samfunnskunnskap. De fleste av dem viser til både kunnskaper, verdier og ulike ferdigheter. Eksempler på dette er kompetansemålet om at elevene skal kunne

Reflektere over utfordringer i sammenheng med grensesetting og drøfte ulike verdier, normer og lover som gjelder kjønn, seksualitet og kropp og å drøfte sammenhengen mellom økonomisk vekst, levestandard og livskvalitet i et globalt og bærekraftig perspektiv (Utdanningsdirektoratet, 2019 s. 5-6).

Læreplanverket legger altså opp til at vurderingen skal omfatte både kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Men det er generelt definert, slik at den vedtatte læreplanen er noe annet enn den læreplanen lærerne oppfatter, og den de faktisk iverksetter (Dale,

2009; Goodlad, 1979; Sivesind & Bachman, 2002, s. 27). Hvordan læreplanrammene om vurdering av en bredt definert faglig kompetanse praktiseres av lærerne er derfor et viktig forskningsspørsmål.

Oppsummert så legger både det overordnede rammeverket og læreplanen i samfunnskunnskap til grunn en forståelse av kompetanse som inkluderer både fagkunnskaper, ferdigheter og verdier. Verdiformidling er ikke like entydig knyttet til vurdering som kunnskaper og ferdigheter, men det er likevel grunnlag for å vente at også verdispørsmål trekkes inn i vurderingen. Spørsmålet er hvordan slik sammensatt kompetanse følges opp i formelle vurderinger i faget, og vi spør derfor lærerne hvordan de mener at de vurderer kompetanse i samfunnskunnskap.

Tidligere forskning

Selv om læreplanrammene er noe ulike i andre land, antas det at utfordringene om en bredere vurdering er nokså parallelle i Norden. Også utenfor Norden vurderes samfunnskunnskapskompetanse (Kerr et al., 2009; Jerome, 2008), og klargjøring av hva man skal vurdere er en utfordring også i den sammenhengen. Vi avgrenser oss her til nordisk forskning ettersom de nordiske lands fag er mer sammenlignbare.

Det foreligger begrenset norsk forskning om vurdering i samfunnsfag og samfunnskunnskap spesielt (Skjæveland, 2020), men norske lærere i videregående skole er godt kjent med formativ og summativ vurdering og legger vekt på formative tilbakemeldinger. Men bruken av slike tilbakemeldinger, og dermed ansvaret for at de lærer noe av vurderingene de får, overlates til elevene selv (Langø & Børhaug, 2022). Formativ tilbakemelding til elever kan fokusere på hvordan oppgaven utføres, på karakteren, på elevens læringsprosess eller på elevens selvregulering (Grønlund, 2011). Utfordringer med å gi formative vurderinger ser ut til å forsterkes når man bruker digitale læringsplattformer (Grønlund et al., 2023). Elever møter forskjellig vurderingspraksis, som kan variere med skole og med lærernes bakgrunn og innsikt (Dahl et al., 2015; Karlsson, 2012, s. 155-156; Jansson, 2011). Organisatoriske forhold og tidsaspektet spiller også inn på hvordan vurderingen blir.

Men hva vurderes? Jansson finner at lærerne i svensk samhällskunnskap vurderer fakta, begreper og forståelse av slike, men også at vurderingen omfatter analyse, vurdering og å skape – som vil si å konstruere egne sammenhenger (2011). Berg skiller mellom ulike vurderingsstrategier; resonnerende (diskusjon), disiplinbasert analyse og en korrigerende (begrepsfokusert) strategi (2020, s. 128). Også i Norge tyder forskningen på at man vurderer mer enn faktagjengivelse (Dahl et al., 2015). I en dansk-norsk sammenligning finner man at lærere legger vekt på evnen til å forklare, forstå, vurdere og ha kritisk sans (Brondbjerg et al., 2014, s. 70-71). Lærerne mener likevel at metodeferdigheter så vel som holdninger og verdier tillegges liten vekt. Også norske masteroppgaver melder om at vurdering er mer enn kunnskapskontroll (Bodin, 2017; Davidsen, 2021; Olsvik, 2020; Sandmark, 2012; Thoresen, 2018). Ferdigheter vektlegges altså, men det er varierer hvilke ferdigheter man har sett på.

Odenstad finner at faget i Sverige fremstår som både et orienteringsfag, et analysefag og et diskusjonsfag. Hvilken profil som dominerer på prøven, varierer i stor grad med hvilket emne som behandles. Når det gjelder forhold som handler om den svenske stat, ideologier, partier og EU, er fokus på faktaspørsmål og fagbegrep. Faget som et analyse- og diskusjonsfag blir mer tydelig når temaene er økonomi, massemedier, kriminologi og internasjonal politikk, der elevene skal kunne se årsaker og konsekvenser, sammenligne og se fordeler og ulemper (2011). Det blir særlig et diskusjonsfag når elevene skal ta stilling til og kunne begrunne standpunkt, resonnere og argumentere (Jansson, 2011). Karlsson finner at svenske lærere vektlegger ulike faglige aspekter i vurderingen alt etter hvilken fagforståelse de har (2012, s. 152). Faktafordyperen skiller fra nyhetsdiskutanten. Samfunnsguiden og katalysatoren legger vekt på aktuelle saker, elevens engasjement og vurdering av ulike stridsspørsmål. Her ligger det et skille mellom vurdering av faglige ferdigheter og andre ferdigheter som burde vært mer utdypet.

Vi har lite forskning om hvordan holdninger og verdier ivaretas i vurdering i samfunnskunnskap. Historiske studier vitner om at nasjonale og kristelige dyder og holdninger lenge var viktige i Norge (Eikeland, 1989; Lorentzen, 2005), og også i dag har samfunnskunnskap holdningsbyggende ambisjoner (Hunnes, 2022). Brondbjerg et al. (2014) antyder at det har liten betydning, men dette er lite undersøkt.

Det samlede inntrykket fra både norsk og annen nordisk forskning er at det har skjedd en utvikling bort fra ensidig faktajengivelse, men det er uoversiktlig hva som er kommet i tillegg. Det er talende at hvert av de omtalte bidrag har sine egne kategoriseringer av ferdigheter, og det er behov for å studere ferdigheter i vurdering med en mer begrunnet systematisering. Det har vært lite fokus på holdnings- og verdiaspektet i vurdering og det er også et uavklart spørsmål om lærerne vurderer allmenne ferdigheter som ikke trenger fagspesifikt innhold (Skarpenes, 2007; Trysnes & Skjøllberg, 2022). Det er derfor behov for mer innsikt i hva som vurderes i norsk samfunnskunnskap, og særlig hvordan læreplanens sammensatte ferdighetsbegrep dekkes i vurderingen. I denne artikkelen vil vi bidra med å undersøke hvordan et utvalg lærere selv mener at de vurderer.

Kunnskaper, ferdigheter og holdninger i samfunnskunnskap

Et utgangspunkt for denne artikkelen er at faget og dermed vurderingen må handle om mer enn faktakunnskaper. Faglig kompetanse må forstås videre, som kunnskaper, ferdigheter og holdninger (verdisyn) (Lorentzen et al., 1998; Trondsen et al., 2009, s. 35), også i samfunnskunnskap (Fjeldstad, 2009, s. 192-193; Koritzinsky, 2020, s. 259). Som vist over speiles dette også i læreplanens forståelse av kompetanse og vurdering i samfunnskunnskap. Det er dessuten en vanlig tilnærming utenfor Norden, for eksempel i forskning om vurdering i medborgeropplæring i skolen (Kerr et al., 2009, s. 81), og i ICCS-studiene (Schultz et al., 2016).

Vurdering må da gjelde alle tre, men de er hver for seg komplekse kategorier som ikke er godt systematisert i læreplanverket, og heller ikke i samfunnskunnskapsdidaktisk litteratur og forskning (se over).

Forsøk på å systematisere dette tar gjerne utgangspunkt i revisjoner av Blooms taksonomi (Jansson, 2011), det vil si Blooms kunnskaps- og ferdighetskategorier.

Kunnskaper

Jansson baserer seg på en utvikling av Bloom og skiller mellom kunnskap som faktainformasjon og som kjennskap til faglige begrep (2011) (Se også Fjeldstad, 2009; Koritzinsky, 2020). Digitalisering har gjort faktainformasjon mer tilgjengelig enn det har vært tidligere. Fagets rolle blir dermed i stadig større grad å utvikle begreper som setter elevene i stand til å nyttiggjøre seg all denne tilgjengelige informasjonen. For å forstå mediedekningen av den nasjonale politikken må en for eksempel forstå begreper som nasjonalforsamling, parlamentarisme, makt og interesse. Dette er begreper som faget må utvikle (Tønnessen, 1992). Samfunnsvitenskapelig begrepskunnskap tar gjerne form av at begreper henger sammen i modeller, noe som også er en del av skolefagets kunnskaper (Jansson, 2011; Vernerson, 1995). Dette understrekes også i SOLO taksonomien, der reproduksjon, forståelse og å kunne sette ting i sammenheng er tre nivåer i kunnskap, som kommer forut for ferdigheter (Sunesen, 2017, s. 289).

Å vurdere kunnskapsaspektet ved elevenes faglige kompetanse kan altså handle om faktakunnskap, om begrepsforståelse, og om begrepssammenheng (modeller). Å be elevene om å pugge og gjengi er ikke den eneste måten å vurdere dette på, det kan også legges vekt på om elevene har forstått, noe man kan vurdere ved å be elevene eksemplifisere eller forklare begreper og modeller med egne ord.

Ferdigheter

Når det gjelder ferdigheter skiller Bloom mellom å *anvende* kunnskapene til problemløsning, å *analysere*, å lage *synteser* og til slutt å *vurdere* f.eks. ulike teorier (Brondbjerg et al., 2014, s. 48; Vernerson, 1999, s. 71; Solhaug & Børhaug, 2012, s. 47-48). I en videreføring av Blooms inndeling foreslår Jansson å skille mellom anvendelse av tekniske ferdigheter, analyse, vurdering og det å skape (som ligner syntese) (2011). Et hovedproblem med denne inndelingen er at selv om man kan finne eksempler på at man i samfunnskunnskap bruker ordene anvende, analysere og vurdere er det vanskelig å se at man ut fra denne inndelingen kan definere og systematisere hovedferdigheter i samfunnskunnskap. Jerome peker på at de fleste forsøk på å anvende Blooms opprinnelige inndeling bryter sammen fordi de glir for mye over i hverandre, og man ender opp med et enklere skille mellom kunnskap og høyere ordens ferdigheter (2008, s. 547). Sandahls bidrag er et godt eksempel på denne løsningen (2013), se også Christensen og Mathé (2023). Hvordan de mange andre ord som brukes om ferdigheter i samfunnskunnskap (drøfte, forklare, perspektivere, kritisk tenkning etc.) inngår i Blooms hovedkategorier har forblitt uavklart. Det foreligger derfor knapt noe forsøk som operasjonaliserer anvende, analysere, syntetisere/skape og vurdere som hovedtyper av ferdighet i samfunnskunnskap. Tilsvarende er også SOLO taksonomiens skille

mellom relasjonelt og utvidet abstrakt som to kompetansenivå, vanskelige å anvende i samfunnsvitenskap som to hovedtyper av ferdighet (Sunesen, 2017, s. 289).

Trolig derfor er det i stedet kommet bidrag som prøver å systematisere fagets ferdigheter nedenfra, basert i praksisstudier. Sandahls (2013) begreper om første og andre ordens ferdigheter refereres ofte til, der kausalitet, perspektivering, bevis og abstrahering er sentralt. Langø (2015) finner at drøfting i samfunnskunnskap faller sammen med det å se en sak ut fra ulike perspektiv. Som det fremgår av forskningsgjennomgangen over brukes også termer som refleksjon, forklare, forstå, vurdere og ha kritisk sans (Brondbjerg et al., 2014), orientering, analyse og diskusjon (Odenstad, 2011), refleksjonsevne, diskutere årsaker og virkninger, se sammenhenger, perspektivering, å bruke informasjon fra ulike kilder og kildevurdering (Bodin, 2017). Fjeldstad (2009) nevner hypoteseutforming og kausalitet, og viser dermed til begreper som er viktige i samfunnsvitenskapelig metode. Også Trysnes og Skjøberg (2022) er opptatt av empirisk metodekompetanse i samfunnsfag, og inkluderer alle de metodiske ferdighetene som inngår i en samfunnsvitenskapelig forskningsprosess – å stille spørsmål, utforske en problemstilling, velge metode, gjennomføre undersøkelse, samt kommunisere og kritisk reflektere omkring resultater, som de skiller fra allmenn informasjonsinnhenting fra ulike publiserte kilder. Ingen av disse studiene prøver å innordne alle disse ferdighetene i Blooms hierarkiske inndeling, eller i Janssons videreføring av denne. De empiriske studiene som er vist til peker heller i retning av at man skiller mellom ulike ferdigheter som sideordnede, ikke som rangert hierarkisk.

Man kan systematisere alle disse sideordnede ferdighetene. Man kan for det første se igjen det grunnleggende skillet fra disiplinfagene i samfunnskunnskap mellom empirisk undersøkelseskompetanse, og teoretisk drøfting og analyse. Noen av de ferdighetene som er avdekket i de nevnte praksisstudiene har tyngdepunkt mot empirisk undersøkelse med primær- eller sekundærdata og kilder, for eksempel forklare kausalt, bevise, forstå, kildevurdering, hypoteseutforming, utforme problemstilling, velge forskningsmetode, utforske en problemstilling, samle inn egne data, kommunisere egne undersøkelsesresultater, og å kritisk vurdere egne resultater. Andre har tyngdepunkt på bruk av teoretiske elementer; perspektivere, abstrahere, drøfte, vurdere, analysere, diskutere, reflektere, og å se sammenhenger. En del av dem kan også gjelde begge deler, man kan analysere årsaker til kriminalitet teoretisk eller i et empirisk materiale. Men skillet mellom teori og metode skaper noe orden, og er basert i disiplinene samfunnskunnskap bygger på.

Videre kan vi skille mellom det allmenne og det fagspesifikke. Bloom gjorde kunnskaper til noe mer elementært enn ferdigheter (Kratwohl, 2002), men Kratwohl avviser at kunnskap er det elementære som de mer avanserte ferdighetene bygger på. Kunnskaper og ferdigheter må kobles sammen fra det elementære til det avanserte, og det er heller tale om to parallelle kompetanseutviklinger som må samordnes. Jo mer avansert kunnskap, jo mer avanserte undersøkelser og drøftinger blir mulig. Skjer ikke en slik kobling kan kunnskapen bli svært kompleks, men lite anvendelig, og ferdighetsutvikling uten adekvat kunnskap blir allmenn og uten faglig feste. Undersøkelser krever fagspesifikk metode, drøfting krever fagspesifikke begreper og perspektiver. Kratwohl hevder altså at dersom ferdighetsutviklingen ikke har en

parallel kunnskapsutvikling vil ferdighetene mangle et fagspesifikt innhold og gå over fra faglige til allmenne ferdigheter (Kratwohl, 2002, s. 215). Dermed impliserer Kratwohl et skille mellom allmenne ferdigheter, som gjelder i alle fag, og faglige ferdigheter, som krever en fagspesifikk kunnskapskomponent i tillegg. Det er nærliggende å tenke at dette må hentes fra de vitenskapelige disiplinene fagene bygger på (se også Brant et al., 2016). Allmenne ferdigheter som ikke trenger et bestemt faglig innhold er for eksempel å kunne ordlegge seg, finne informasjon på internett eller i andre populærvitenskapelige kilder, resonnere logisk og planlegge en aktivitet, og de allmenne grunnleggende ferdighetene.

Dette er omstridt, når det gjelder kritisk tenkning er det for eksempel en langvarig strid mellom de som mener at kritisk tenkning krever faglig substans og de som mener at det er en allmenn kompetanse (Frønes et al., 2022). I denne analysen legger vi til grunn at det er en forskjell.

Disiplinfagene statsvitenskap og sosiologi har altså et skille mellom teoretiske og metodiske ferdigheter, som begge må skilles fra allmenne ferdigheter til å undersøke og drøfte ulike syn opp mot hverandre. Et annet skille som er relevant her, er skillet mellom den faglige og den politiske vurdering. Dette skillet er grunnleggende i statsvitenskap (Jakobsen, 1967; Offerdal, 1992; Jacobsen, 1997). Grensene mellom dem er uklare og forskyves i politisering og avpolitiseringsprosesser, men det er et skille som er viktig fordi et representativt demokratisk styre forutsetter at vi kan skille mellom faglige og politiske vurderinger. Demokratisk deltagelse gjelder det politiske, og ikke det faglige. I læreplaner og i fagdidaktisk litteratur er denne deltagelsesambisjonen tydelig (Tønnessen, 1992; Børhaug, 2007). Et formål med faget er å bidra til at elevene skal bli samfunnsaktive, ikke minst politisk aktive og samfunnskritiske (Børhaug et al., 2005; Tønnessen & Tønnessen, 2007). Det krever at man har politiske meninger. Men politiske meninger kan ikke bygge på teoretisk drøfting og undersøkelseskompetanse fra samfunnsvitenskapene, og gjør det i stor grad ikke i praktisk politisk liv. Elevene må møte politisk kontrovers i skolen, og elevene må gis mulighet til å vurdere hvordan deres interesser berøres av ulike saker (Reinhardt, 2015), og hvordan det de står for (identiteter og verdier) berøres. Det er dette som er grunnlaget for politiske meninger og deltagelse, selv om faglig innsikt gjør slik deltagelse mer rasjonell, effektiv og forhåpentligvis demokratisk. Demokratiske ferdigheter innebærer videre å kunne vurdere hvilke deltagelsesformer man har tro på, og hvilke deltagelsesformer man vil være villig til å bruke (Tønnessen, 1992). Christensen (2017) kaller dette for politisk dømmekraft. Den politiske dømmekraftens stillingstagen og faktiske deltagelse må skilles fra den faglige analyse av hvordan politiske fenomener er å forstå, selv om det er gråsoner her. Slik politisk dømmekraft er en faglig ferdighet i den forstand at den inngår i faget, men den er noe annet enn de disiplinære ferdighetene. I den internasjonale litteraturen om medborgeropplæring er ferdighetene helt entydig knyttet til politisk stillingstagen og politisk aktivitet (Jerome, 2008, s. 547-550; Kerr et al., 2009, s. 47-48, 50; Schultz et al., 2016).

En tilsvarende deltagelseskompetanse er deltagelse i det økonomiske livet. Det har hatt ulike navn, for eksempel har entreprenørskap vært inne i samfunnsfagets læreplaner. De senere år har *financial literacy* vært fremhevet av ulike bidragsytere så

vel som av finansaktører (Eis & Moulin-Doos, 2017). Dette dekker privatøkonomisk kompetanse som forbruker, personlig økonomi, entreprenørskap og kreditt, til arbeidstakerrettigheter og politisering av økonomiske stridsspørsmål. Disiplinnære ferdigheter av teoretisk eller forskningsmetodisk art må derfor skilles fra allmenne ferdigheter i informasjonsinnhenting og diskusjon ut fra allmenne perspektiver eller personlig ståsted, som igjen må skilles fra deltagelsesferdigheter som handler om politisk dømmekraft og å kunne ta stilling i virkelige saker og engasjere seg politisk.

Holdninger og verdisyn

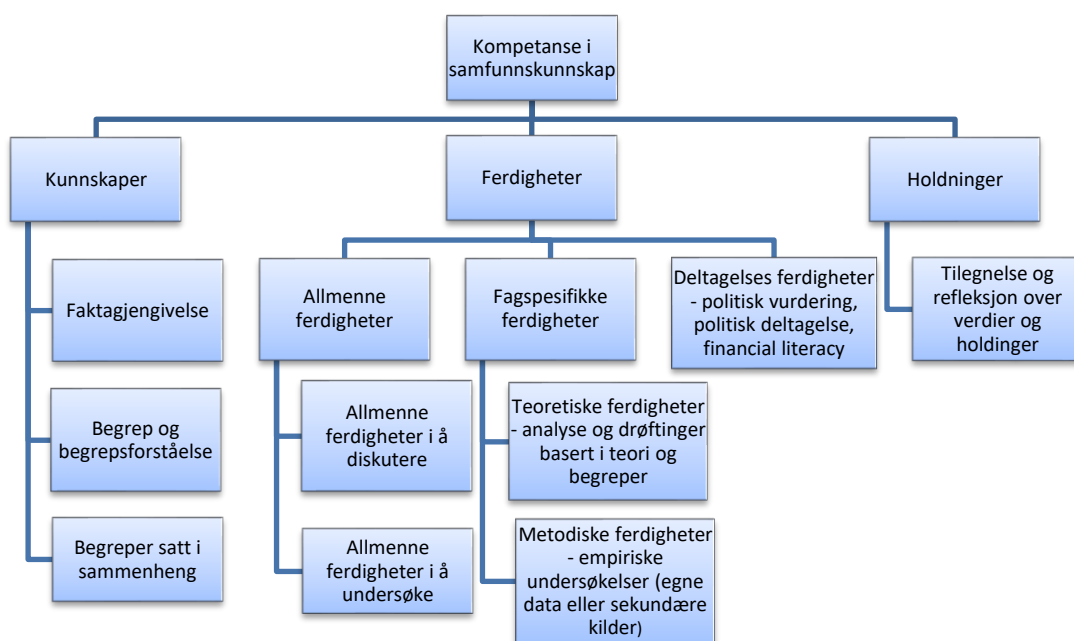
Samfunnskunnskapsfaget har også holdningsdannende ambisjoner, for eksempel om demokrati og toleranse (Hunnes, 2022). Man kan prøve å utvikle elevenes holdninger gjennom påvirkning ovenfra og ned på ulike måter (Sæther, 1997), og vurderingen kan sjekke om de rette holdningene er på plass. Men arbeid med verdier og holdninger kan også være å bidra til at elevene selv finner ut hvilke verdier de vil slutte opp om, og å øve elevene i å begrunne sine holdninger og verdier gjennom diskusjon og refleksjon (Hunnes, 2015). Et viktig skille blir dermed om vurderingen sjekker hvilke holdninger og verdier elevene har, eller om den vurderer elevenes evne til å formulere og begrunne holdninger og verdier.

Vurderingsformater

Problemstillingen er hva lærerne vurderer, men lærerne kan ikke vurdere elevenes kompetanse direkte. For å vurdere vil lærerne først definere konstrukt, det vil si en forestilling om den kompetansen man vil vurdere, for eksempel kritisk tenkning. Om elevenes kompetanse samsvarer med slike konstrukt kan ikke observeres direkte, bare måles via indikatorer, som for eksempel hva eleven skriver i en prosjektoppgave hvor de skal vise kritisk tenkning. Det lærerne vurderer er indikatorer på et konstrukt. Læreren må lage valide indikatorer og tolke dem. Elevene henvises altså til å uttrykke sin kompetanse i et format og på en måte læreren har gitt (Bøhn, 2016, s. 11-13). Det vil si at vi kan studere vurderingsoppleggene og de indikatorene som der brukes. Slike vurderingsopplegg, og de underliggende konstrukt de er mer eller mindre valide uttrykk for, kan plasseres i spenningen mellom kunnskap og ferdigheter og mellom ulike ferdigheter. Vi vil her kalle vurderingsoppleggene og de indikatorene som der brukes for format.

Kunnskaper, ferdigheter og holdninger kan altså vurderes i ulike formater. De formelle vurderingsformatene inkluderer for eksempel muntlige presentasjoner, muntlig eksaminasjon, skriftlige prøver med oppgaver eller tekster med selvvalgt tema. Tekstene kan være bare skrift, eller multimodale med skrift, bilder eller lyd. Å mestre disse formatene kan ses som en kompetanse for seg, som må skilles fra den faglige kompetansen som søkes vurdert. Slik formatkompetanse kan også tenkes å være ulik mellom fag (Eide, 2021). I denne artikkelen er imidlertid oppmerksomheten rettet mot hva som vurderes, ikke hvor godt elevene mestrer selve formatet. Hvordan læreren vurderer prestasjonen (i formatet) opp mot det underliggende konstruktet er en annen analyse.

På denne bakgrunn spør vi lærerne om hva de vurderer i formelle vurderingssituasjoner i samfunnskunnskap. For å synliggjøre de ulike kompetanseelementene lærerne kan vurdere (innenfor læreplanens rammer), har vi utviklet en figur. Figuren skal ikke leses som en hierarkisk inndeling av kompetanse, men som en inndeling av de tre hovedkategoriene kunnskaper, ferdigheter og holdninger med sine underkategorier. Kategoriene er laget med utgangspunkt i tidligere gjennomgått teori og forskning, og vi ønsker å finne ut hvor i dette kompetanselandskapet lærernes vurderingspraksis befinner seg.



FIGUR 1

Kompetanse i samfunnskunnskap

Grensene mellom disse kategoriene er ikke helt entydige, men distinksjonene er likevel fruktbare for å analysere materialet. Det kan tenkes at man vurderer andre deler av den faglige kompetansen i uformell vurdering fra dag til dag eller i sluttvurderingen. Det er ett av flere prosjekter i forlengelsen av dette.

Forskningsspørsmål og undersøkelsesopplegg

Vurderingsformater kan være nedfelt i skriftlig informasjon til elevene, men som regel vil det være deler av det som også kommuniseres muntlig. Med tanke på begge deler er lærerintervju et inntak til innsikt i hvilke vurderingsopplegg lærerne bruker, og hvilken faglig kompetanse de prøver å måle. Det er likevel feilkilder i at det er lærernes

beskrivelse av disse oppleggene for vurdering i ettertid vi får innsikt i. Elevene kan også oppfatte vurderingsformatet annerledes. Når vi i det videre omtaler vurderingsformat er det altså lærernes gjengivelse at de vurderingsoppleggene de bruker vi kan si noe om. Dette burde likevel gi valid informasjon om hva man vurderer.

Syv videregående skoler på Vestlandet ble kontaktet våren 2021 med forespørsel om å delta i forskningsprosjektet «Vurderingspraksis i samfunnskunnskap». Skolene ble valg ut på bakgrunn av at de var samarbeidsskoler med Universitetet i Bergen. Til sammen ni lærere fordelt på disse syv skolene valgte å delta i forskningsprosjektet. Lærerne er forskjellige når det gjelder kjønn og erfaring, noen underviser på studieforberevende og andre på yrkesfag. Slik ville vi få frem litt av mangfoldet av den vurderingspraksisen som er i skolen i dag i samfunnskunnskap. Vi utarbeidet derfor et kvalitativt forskningsdesign og foretok datainnsamling ved uformell intervjuing.

Som forberedelse til datainnsamlingen ble det utarbeidet en intervjuguide. I denne guiden var det spørsmål om hvilke vurderingsopplegg læreren hadde brukt, hva som ble vurdert i dem, med oppfølgingsspørsmål om hvordan kunnskap, ferdigheter og holdninger ble tatt med, og hvordan lærerne brukte vurderingsresultatene formativt eller summativt. I denne studien er det analyse av *hva* lærerne vurderer som er viktig (se Langø & Børhaug, 2022 for analyse av hvordan vurderingene søkes brukt formativt eller summativt og hvilke formater som brukes). En intervjuguide viser hvilke temaer som skal tas opp, men selve gjennomføringen er fleksibel (Grønmo 2016, s. 167), og tilpasses det som kommer frem etter hvert. Innsamling og analyse foregår parallelt, og nye spørsmål utformes til dels ut fra forskerens tolkning av svarene på tidligere spørsmål. Dette var det behov for i denne studien, da spørsmålene i intervjuguiden var åpne og omfattende. Det var behov for oppfølgingsspørsmål, spesielt spørsmål om å presisere hvilke kunnskaper, hvilke ferdigheter og hvilke holdninger de vurderte, i tillegg til å be informantene om å utdype eller eksemplifisere svarene som ble gitt.

Det ble gjort lydopptak av intervjuene, som varte i om lag en time. Alle intervju er transkriberte i sin helhet, og lærerne er anonymiserte. Materialet ble analysert med utgangspunkt i det analytiske rammeverket over hva som kan vurderes innenfor læreplanens rammer. Det vil si at materialet er kodet med utgangspunkt i skillet mellom kunnskap, ferdigheter og holdninger. Videre ble materialet nøyere kodet etter ulike typer kunnskap, og etter ulike typer ferdigheter. Analysen er skrevet ut strukturert tematisk etter hvilke kunnskaper, ferdigheter og holdninger informantene sier at de vurderer.

En mulig utfordring med datainnsamlingen er informantenes erindringsfeil (Grønmo, 2016, s. 173). Informantene ble bedt om å ta med vurderinger som de hadde gjennomført til intervjuet, men dette ble bare fulgt opp av en av dem. To av informantene fant disse fram under selve intervjuet. Det å spørre lærere om hva de vurderer i faget, krever at de må se tilbake på året som har gått. Tidsdifferansen fra når de første vurderingene fant sted til selve intervjuet er dermed en utfordring i denne studien. Et annet spørsmål er om intervju av lærere og deres vurderingspraksis er den beste fremgangsmåten for å finne svar på hva de vurderer i faget. Det lærerne sier de vurderer, er ikke nødvendigvis i samsvar med hva de faktisk vurderer, noe blant annet Jansson (2011) fant i sin studie. Det er derfor behov for videre studier som ser på selve

spørsmålene lærerne tar i bruk i forbindelse med formell vurdering og hvilken vekt de faktisk har. Funnene kan heller ikke sies å være representative for læreres vurderingspraksis i samfunnskunnskap. Men, lærerne som er intervjuet har bidratt til en forståelse for hva som vurderes ved formelle vurderinger i samfunnskunnskap og bidratt til å få fram noe av mangfoldet knyttet til vurderingspraksis i skolen.

Studien er vurdert av Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør. Lærerne ble informert om undersøkelsen skriftlig, intervju og lydopptak er basert på samtykke fra informantene, og anonymitet er sikret i analysedelen ved at ingen navn oppgis.

Analyse

Analysen tar utgangspunkt i de teoretisk definerte hovedtypene kompetanse, og drøfter empirisk den vurderingspraksis lærerne rapporterer opp mot disse kategoriene.

Kunnskaper

Lærerne gir uttrykk for at fagkunnskaper er viktig i forbindelse med formelle vurderinger i samfunnskunnskap, og at vurderingene kan kreve at disse gjengis. Her videreføres altså tradisjonen. Det er for eksempel noen av informantene som i løpet av skoleåret har avkryssingstester. Slik kan man teste elevenes kunnskaper på et enkelt nivå på mange tema.

Informant 1: Og så har jeg hatt sånn it's learning² prøve (...). Du får kanskje testet litt bredden da til elevene, jeg må jo lage mange spørsmål, og det blir veldig fokus på begreper. (...) Det blir vanskeligere å vurdere drøfting, at de kan se sammenhenger og sånne ting.

Med kunnskapstesting i vurdering forstår lærerne altså begreper, og ser ikke faktisk informasjon som det viktige. Dette er viktig, faktisk informasjon kan elevene google, begrepsapparat til å fortolke det må de lære. En lærer synes imidlertid at begrepsmengden i samfunnskunnskap er for omfattende. En annen lærer har et krav om at elevene skal forklare begrep, og ikke bare gjengi.

Informant 5: Så poenget mitt, eller det jeg skal ha fram, er i hvilken grad du har forstått det, ikke i hvilken grad du er i stand til å lese en tekst og gjengi den mest mulig ordrett. Altså, du skal bli mindre ungdomsskole i hodet.

Å gjengi med egne ord er en måte å vise forståelse på, en annen er at elevene skal kunne eksemplifisere begrepene, og dette er det også eksempler på.

Informant 7: De skal bruke noen fagbegrep for eksempel innenfor økonomi. (...) Så er det å finne gode eksempler (...) å hente eksempler fra sitt eget liv, familie, venner (...).

Flere lærere er opptatt av at begreper også skal ses i sammenheng, men det ser ikke ut til at det tar form av modeller. Det tar mer form av at elevene selv skal koble begreper sammen, heller enn å lære modeller som definerer hvordan slike koblinger er.

² It's learning er en digital læringsplattform som brukes mye i norsk skole.

Informant 8: (...) se ting i sammenheng, og forstå hvordan begreper henger sammen på ett tema. (...) Hvis vi tar den første oppgaven de fikk da, for eksempel, så var det jo dette her med «rollekonflikter». Og da kan jo de se sammenhengen mellom for eksempel (...) «seksuell identitet», og «likestilling og diskriminering».

Den ofte nedvurderte kunnskapsreproduksjonen er altså ikke gjengivelse av isolerte, meningsløse fakta, men sentrale begreper. Den kan ta ulike former og er ikke bare passiv gjentakelse, den kan også vektlegge at elevene kan og forstår begreper og at de kan knytte dem til andre begreper. Men slike sammenhenger tar i liten grad form av å etterspørre eller forvente at eleven kan bruke modeller eller teorier.

Ferdigheter

Vi har tidligere argumentert for et skille mellom allmenne ferdigheter til diskusjon og undersøkelser, og at disse ferdighetene blir fagspesifikke ved at de trekker inn stoff fra disiplinlagene. Videre kan man skille dette i fra deltagesferdigheter i samfunnet. Vi finner eksempler på alle disse ulike ferdighetene i materialet om hva lærerne sier at de vurderer.

a) Allmenne ferdigheter

Lærerne i materialet skiller i noen tilfeller helt eksplisitt mellom fagspesifikke ferdigheter og allmenne ferdigheter. De legger vekt på begge deler i vurderingene de gjør, men betoner gjerne at det også må være et fagspesifikt innhold. Noen lærere vurderer om elevene kan skrive fagtekster og legger da vekt på at elevene skal mestre fagteksten som sjanger, uavhengig av fag. Her skal elevene blant annet vise evne til å skrive en innledning, strukturere svaret, begrunne argumentene og oppgi og vurdere kilder.

Informant 2: Og de skal skrive, de skal øve seg på egentlig å skrive en innledning, forklare begrep, sentral begrep (...). Så har jeg skrevet «diskuter hva som skiller og hva som er likt når det gjelder identitet, levesett og kulturuttrykk». Så, ja i den her så har jeg jo egentlig todelt. At de har faget med seg selvfølgelig, og at de kan faktisk diskutere og kan gå litt i dybden på den. Men her har det like mye vært det tekniske, og at de har klart å, prøvd å få en problemstilling og prøvd å sette skikkelig opp og få en konklusjon. Og så har jeg prøvd å lære dem hvordan de skal vise til kilder.

En annen allmenn ferdighet er det å lese, men det krever ulik kompetanse å lese i ulike fag, og å kunne lese fagtekst er en ferdighet som er knyttet til faget. En informant viser til at dette er noe elevene får vist på en vurdering. Her er det særlige utfordringer for elever med minoritetsbakgrunn.

Informant 6: De får jo vist om de faktisk kan lese. Altså det er jo en ferdighet, det der å lese fagspråk vil jo også bety noe på en prøve.(...) Så de får jo vist det der med ferdigheter. At de kan lese, kan forstå tekst og fagtekst.

De fagspesifikke ferdighetene legges nok alt i alt mer vekt på og kommer i flere varianter enn de allmenne.

b) Fagspesifikke ferdigheter

Lærerne er opptatt av bruk av fagspesifikke ferdigheter på flere måter. Noen er opptatt av at begreper skal kunne brukes som fagterminologi.

Informant 9: (...) jeg er jo veldig opptatt av dette her med begreper. Har de terminologien inne? Har de begrepene inne, klarer de å snakke i fag?

I tillegg til å bruke fagbegreper i faglige tekster er det også eksempler på at lærerne vurderer om elevene klarer å bruke begreper i tekster som ligner dagligdags kommunikasjon. Informant 7 sier for eksempel at elevene skal kunne trekke inn begreper på «en sånn mer kreativ, personlig måte. For eksempel å skrive et kort brev til en venn som har kommet i Luksusfellen, og gi råd om hvordan han eller hun bør komme seg ut på rett kjøp».

Flere av informantene er inne på at elevene vurderes på om de kan bruke faget for å forstå verden elevene lever i. Eksempelvis kan de trekke inn nyhetsendinger om internasjonal politikk, eller egne familieerfaringer, og målet er at elevene kan bruke faget til å forstå dette.

Informant 3: (...) det å kunne bruke faget i verden. Det er en høy grad av selvstendighet. Og det å kunne se at faget har en sammenheng med det der ute. Det er ikke noe jeg må pugge, det er ikke noe jeg må kunne, men det er et verktøy for å kunne forstå verden.

Informantene legger stor vekt på *drøfting* i vurdering, med litt ulike ordelag og vektlegging.

Informant 3: Men det å øve på å bruke faget, øve på selvstendighet, øve på å drøfte, vurdere, presentere. Kildekritikk og sånn, som er et eget kompetansemål. Aktuelle tema og sånt ja.

Lærerne kontrasterer dette til reproduksjon av fakta, som for informant 2. «Og det å bare komme med fakta er jo kanskje mer ungdomsskoletype, så de skal prøve å drøfte litt her (...)». Drøfting i betydningen se en sak fra flere sider eller perspektiv blir vurdert.

Informant 4: (...) at de ikke skal se ting så svarthvitt. For eksempel nå med Israel og Palestina, eller India og Pakistan. Selv om de er mest for eksempel på Palestinernes side, men da at de på en måte evner å se den andre siden (...) Vi hadde om Sian og politiet og at det blir veldig sånn språk som «fuck Sian» og «fuck politiet». Men hva gjør politiet?

I dette eksemplet er de ulike perspektivene politiske – perspektivene til motpartene i en konflikt. Også andre er inne på at elevene skal kunne drøfte aktuelle saker, som sitatet over også viser. I andre sitat er det vanskelig å si om de ulike perspektivene som aktiviseres er disiplinbaserte, politiske perspektiv fra ulike aktører eller personlige. Alle tre kan for eksempel tenkes inn i sitatet under.

Informant 3: I samfunnsfag var det sammenligning av de politiske systemene. Og vi snakket også litt om de ulike partiene, hva som var hjertesaker, eller hva det er og sånn. Så var det mest fokus på hvilke positive og negative sider det kan være med topartisystem og det vi har i Norge med veldig mange partier.

Det er likevel verdt å merke seg at ingen lærere eksplisitt sier at drøftingen skal inkludere ulike modeller, teorier eller faglige perspektiver. En lærer sier eksplisitt at teorier ikke er det viktigste.

Informant 3: (...) altså det å kunne alle de klassiske teoriene, bitte litt inne på det, men på vg 1 så vekter jeg ikke det. Men det å øve på å bruke faget, øve på selvstendighet, øve på å drøfte, vurdere, presentere.

Det er uklart hva det vil si å bruke faget her, hvis det ikke er tale om faglige modeller og perspektiver. Også i andre sitat er det litt uklart hva det faglige elementet er, særlig om de ulike sidene av en sak er disiplinbaserte eller politiske meninger i samfunnet.

En interessant ferdighet elevene vurderes på er det lærerne kaller *refleksjon*. Hva som skiller refleksjonen fra drøftingen er vanskelig å si, men det ser ut til å være et noe løsere resonnement enn drøfting, og med bruk av faget eller politiske perspektiver i en konflikt.

Informant 7: (...) oppgave om å reflektere rundt forholdet mellom penger og livskvalitet, (...) reflekterer litt rundt innholdet i arbeidet, rettferdighet i verden, forhold mellom arbeid og fritid, mellom stress, mellom ambisjoner og familieliv (...) en type oppgave der en skal for eksempel reflektere over hva som er rettferdig lønn (...) der man kan dra inn risikovillighet, utdannelse, erfaring. Ja, veldig mange forskjellige ting. Så det er på en måte en sånn bit om økonomi, om personlig forbruk og sånne ting.

Lærerne legger stor vekt på at elevene må ha egne, personlige meninger. I noen tilfeller skal det være et appendiks til en annen del av oppgaven som er den egentlige faglige analysen, som kan være både gjengivelse og faglig drøfting.

Informant 1: Greit nok at de får vist at de har lest masse og at de kan alle begrepene og sånn, men det er noe med å gjøre det til sitt eget litte granne da. Vise litt hva tanker man har om det er norsk deltakelse i EU eller kjønnsroller eller, ja hva enn det måtte være.

Å gi uttrykk for egne tanker og meninger er noe som en informant opplever at enkelte elever ikke tør å gjøre.

Informant 8: (...) mange som var flinke, men veldig redd for å tenke som jeg sier. Du skal kunne tenke rundt dette selv, og du skal kunne komme med din egen mening, og vise meg at du har forstått det. Så det var kanskje de som typiske sånn veldig flinke som bare hadde lyst til å – ja, hva skal jeg si da. Gjenfortelle det de hadde lært så det var, ja, hm!

Elevenes personlige tanker og meninger om et tema kan nok i noen tilfeller ta form av politisk stillingstagen, men som sitatene over eksemplifiserer er ikke dette særlig tydelig. Det er mer personlig enn det er politisk.

c) Empiriske undersøkelsesferdigheter

Empiriske undersøkelser har en stor plass i vurderingssammenheng. Flere lærere vurderer ferdigheter i bruk av kilder, det kan være kilder elevene selv finner eller kilder læreren har gitt elevene. Dette kan være en allmenn ferdighet som å sette inn kilde på riktig sted i teksten og oppsett av en litteraturliste, og kildekritikk. Det er imidlertid

uklart hvilke vurderinger av kilder elevene skal kunne gjøre. En informant sier at elevene vurderes på om «de kan begrunne hvorfor de har brukt akkurat den kilden» (Informant 3). Hvilke begrunnelser det kan være tale om er uklart. En annen lærer viser også til kildevurderinger som en nokså uklar størrelse.

Informant 6: (...) altså de som bare skriver av, de får jo aldri vist at de kan være kritiske til kildene. Men de som da leser noe og kanskje gjenforteller og sier at «ja, men dette her tror jeg på» og «dette her kan jeg bruke sånn og sånn». De har jo en helt annen forståelse og vurdering av kilde ... (...).

Også her er det uklart om dette er en ferdighet som er utviklet på en bestemt måte i samfunnskunnskap. Det kan for eksempel være at eleven i samfunnskunnskap særlig lærer hvordan kilder speiler et politisk standpunkt.

I noen tilfeller er det klart at elevene skal drøfte hva det er empirisk belegg for, og man nærmer seg dermed samfunnsvitenskapelig metode.

Informant 4: At de lærer seg å bruke statistikk eller fagartikler for å fremme sin påstand og samtidig være litt kildekritisk og kunne vise at det finnes en annen side.

I noen tilfeller er dette likevel mer allmenn informasjonsinnhentingskompetanse, som i eksemplet under. Selv om tema er samfunnsvitenskapelig metode er metoden – finne noe om tema på internett - heller allmenn.

Informant 3: For eksempel moderne slaveri var det noen som skrev om fordi de hadde funnet en kilde om det, forfølgelse av kristne og det her med digital sporing, altså hvem som eier hva. Og helt selvstendig lage et kart på det der.

Men flere av informantene forteller spesifikt at de vurderer elevenes ferdigheter i samfunnsvitenskapelig metode, fra det å lese og tolke tabeller til større prosjekt hvor elevene selv samler inn data ved bruk av kvalitativ eller kvantitativ metode.

Informant 7: Også har de en metodeoppgave, et prosjektarbeid. (...) Og da skulle de i grupper for det første lage en problemstilling (...) Også har vi i forkant hatt en sånn kjapp gjennomgang av ulike metoder - altså kvalitativ metode - og lage spørsmålsundersøkelse; tenke gjennom alternativer, hvor mange spørsmål, hvor mange alternativ, hva slags plattformer, på hva slags aldersgruppe, kjønn og så videre. Og hva slags konsekvenser sånne valg har da; okei, skal man bare spørre ungdom så må man passe på at man kun spør ungdom, at det ikke plutselig lister seg inn noen gamle damer, eller hva slags konsekvenser det har for resultatet, da. Eller da å bruke allerede eksisterende statistikk og lete fram eksisterende statistikk. (...) Eller velge en kvalitativ metode, et dybdeintervju, og avtale intervjuet, å skrive ned svarene, vurdere å transkribere eller vurdere å vertfall sammenfatte (...). Eller å ha en deltakende observasjon; stille seg på Bybanestopp for å se hvordan folk oppfører seg. (...). Sånn, ja, street-corner greie, klassisk, ja.

Andre informanter har valgt å ikke legge vekt på dette i forbindelse med vurdering, og det blir begrunnet med det faglige nivået elevene eller faget er på.

Informant 4: Nei, jeg har kanskje ikke fokusert så veldig mye på den delen. Vi er fortsatt på det stadiet, 'sett inn kilder' (...).

Det er stor forskjell på internettsøk og samfunnsvitenskapelig metode, og det er en stor spenning her mellom de som vurderer bruken av samfunnsvitenskapelig metode og de som vurderer undersøkelser som mer allmenn informasjonsinnhenting og kildevurdering. Det fremstår som en viktig oppgave for videre forskning å finne ut hvordan det store spennet i hva som vurderes kan hende brukes ulikt i ulike elevgrupper.

d) Deltagelsesferdigheter

Deltagelsesferdigheter vil si å kunne eller ville delta i samfunnet utenfor skolen, og dette kan tenkes tatt inn i vurderingen i faget ettersom slik deltagelse er et mål med faget. Det kan være at elevene i et prosjekt også engasjerer seg på ordentlig i saken de jobber med, det kan være i en lokal sak eller i miljøkampen. Det kan være å gi uttrykk for et politisk syn eller å delta på en eller annen måte, for eksempel i et blogginnlegg eller gå på et politisk møte. Det er ingen entydige eksempler på at elevene oppfordres til og vurderes på å vise slik deltagelseskompetanse.

Det er noen gråsoner mellom deltagelse og deltagelsesvilje, og det å kunne bruke faget for å forstå hvordan man kan delta. Drøfting av aktuelle saker, som er nevnt ovenfor, for eksempel av hva ulike parter mener om en sak og egne meninger, kan utvikles til politisk meningsdanning, selv om det også kan være en del av en observatørrolle overfor samfunnet. I sitatet under vektlegger læreren at elevene skal tenke seg selv som deltagere, men steget tas ikke helt over i å vurdere vilje til deltagelse eller faktisk deltagelse.

Informant 5: Å se i hvilken grad de var i stand til å bruke samfunnsfag inn i dette her, hvis vi ser på miljøtenkning som en politisk prosess. Altså, hvordan kan du påvirke beslutningstakere eller hvordan kan du legge til rette for en prosess enten som politiker eller som medlem av en eller annen type NGO. (...) du må kunne strukturene hvis du skal påvirke dem.

Det legges enda mindre vekt på andre samfunnsferdigheter enn de politiske. For deltagelses eksempel er økonomiske ferdigheter i liten grad vurdert. På spørsmål om dette svarer en lærer:

Informant 5: Nei. Men da må jeg litt flåsete si at da må jo læreren først ha kompetansen. (...) Jeg har ingen kompetanse innenfor økonomi. Så der er trikset, les kapittelet uken før elevene. Så nei, når det gjelder økonomi så kan jeg ikke si at jeg har tilført noe voldsomt. Det blir relativt enkelt.

Men det er også en lærer som har merkantil utdannelse som oppgir å ha jobbet noe med personlig økonomi, også i vurderingssammenheng.

Holdninger

Det finnes også eksempler på at holdninger vurderes, men det er lite av dette. Holdninger er vanskelig å gi tilbakemeldinger på. En informant legger til at det også er en viktig holdning i faget å se at det alltid er ulike perspektiver.

Informant 4: At man passer på at «ja, hva mener denne gruppen om det, den personen, hvordan kunne du fått fram det?» Passe på at de ikke sier «alle».

*Kan jobbe med holdninger på den måten da. (...) er du sikker på at alle tenker
sånn eller ingen?*

Det er ikke andre eksempler på at lærerne vurderer holdninger, oppslutning om verdier, eller eksplisitte normative drøftinger.

Oppsummerende diskusjon

Vi har analysert hvilken vurderingspraksis lærerne mener de har i samfunnskunnskap. Utfordres tradisjonen for bare å legge vekt på kunnskapsreproduksjon i vurdering? Svaret på spørsmålet er uten tvil ja. Kunnskapsreproduksjon er fortsatt viktig for lærerne, men med en hovedvekt på begrepsforståelse og sammenhenger, det er ikke primært reproduksjon av faktakunnskap.

Planverket legger opp til å vurdere også ferdigheter, og selv om det bare er 9 lærere i materialet er det stor variasjon i hvilke ferdigheter de sier at de vurderer. Bruk av fagets begreper for å forstå verden og seg selv er viktig, men særlig kommer faget inn i drøftingene. De perspektivene som skal tas opp her kan være faglige, men de er vel så ofte perspektivene til ulike politiske aktører. Viktig er også refleksjoner og drøftinger der egne meninger også kommer til uttrykk.

Når det gjelder undersøkelser sier lærerne at de vurderer kildehenvisningsteknikk, kildekritikk, fortolkninger av foreliggende data og kilder og endelig innsamling og fortolkning av egne data basert på samfunnsvitenskapelig metode. Vi finner imidlertid også eksempler på at elevundersøkelser er nokså allmenn informasjonsinnhenting.

Det er slående at holdninger og verdier er lite synlig i de formelle vurderingene lærerne forteller om. Å sette seg inn i en konflikt mellom ulike meninger er beslektet, men normative analyser der man kommer frem til et begrunnet normativt standpunkt er likevel en særlig ferdighet. I samfunnskunnskap er verdi- og holdningsmålene i stor grad til stede (Hunnes, 2015; Hunnes, 2022), men dette speiles altså ikke i vurderingene. Det kan henge sammen med at verdiaspektet er mindre eksplisitt nevnt i læreplanens rammer for vurderingen i faget, og det kan henge sammen med at dette er særlig vanskelig å vurdere.

Vi gjorde et skille mellom samfunnsdeltagelsesferdigheter og andre ferdigheter, og samfunnsdeltagelsesferdigheter kan man til en viss grad si at elevene vurderes på, i form av å vurdere om de har egne meninger. Dette er i nærheten av politisk meningsdanning, men det ser ut til at meningsdannelsene forblir hos elevene, og deltagelse i form av å si offentlig hva man mener eller andre samfunnsdeltagelsesferdigheter er det ikke noe om.

Denne artikkelens funn, sammen med tidligere forskning, tyder på at lærerne i samfunnskunnskap vurderer mer enn bare kunnskapsreproduksjon, og den viser et mer nyansert bilde av hvilke ferdigheter som vurderes. Ikke minst interessant her er refleksjon og det å ha en personlig mening, som må skilles fra faglig drøfting. Det er også et viktig skille mellom elevundersøkelser basert i samfunnsvitenskapelig metode og i allmenn kompetanse til å søke opp informasjon digitalt.

Vi finner eksempler på flere ferdighetskategorier som ikke fanges opp av det analyseskjemaet vi tok utgangspunkt i. Det gjelder for det første refleksjon, som er åpnere og mer personlig enn de andre drøftingsformene, og vektleggingen av å ha en personlig mening. Slik refleksjon og egen mening kommer gjerne som et tillegg til en mer tydelig fagdel, for eksempel en utredning om et fenomen eller noen begreper. Slike personlige meningsytringer kan utvikles til politisk meningsdanning, men det er lite som tyder på at det er viktig i vurderingssammenheng. For det andre er det et skille mellom drøfting med vekt på ulike faglige perspektiver og perspektivene til partene i en konflikt. Den faglige drøftingen må dermed utvides til fire typer faglige diskusjoner som lærerne vurderer:

- 1) Se en sak fra ulike fagspesifikke vinklinger, for eksempel hvilken styreform et land har. Her er styreformene de faglige perspektivene og drøftingen disiplinær.
- 2) Sette seg inn i hvordan ulike parter i en konflikt ser på konflikten og sette de opp mot hverandre, for eksempel Midtøsten-konfliktene. Her er drøftingen mer en analyse av hva partene i en konflikt mener.
- 3) En noe løsere refleksjon rundt et tema.
- 4) Kunne gi uttrykk for hva man personlig tenker om tema som man har drøftet eller gjort rede for.

Funnene reiser flere forskningsspørsmål som må følges videre opp. For det første hvordan elevene oppfatter hva som vurderes, og observasjonsstudier av lærernes faktiske vurdering, som kan tenkes å avvike noe fra det de sier de gjør (se Grønlund, 2011; Jansson, 2011). Det er også et interessant spørsmål hva som forklarer lærernes vurderingspraksis og forståelse. Er det systematiske forskjeller mellom lærerne, og hva kan forklare slik variasjon? Utdanning og praksistradisjoner så vel som kompetansutvikling for lærere kan spille en rolle sammen med endrede retningslinjer i planverket. Lokalt lærersamarbeid kan også spille en rolle, så vel som hvordan læreren oppfatter elevene. Den variasjonen som kommer frem, er fra et lite materiale og det er ikke slik at lærerne faller i klare grupper og profiler med helt ulik praksis. Men faget har utviklet seg slik at vurdering kan omfatte mangt forskjellig og det er en viktig oppgave å undersøke om det er systematiske forskjeller. Hva lærerne mener med å bruke faget er fremdeles et noe uavklart aspekt. En dimensjon som ikke er berørt er hvordan lærerne vurderer progresjon og nivå på det som vurderes. Det er også en viktig problemstilling for videre forskning.

Litteraturliste

Berg, M. (2020). Bedömning som ett kunskapsideologiskt ställningstagande: lärares bedömningsstrategier och samhällskunskapsämnets laborativa, analytiska och avgränsade kunskapsinnehäll. *Nordidactica—Journal of Humanities and Social Science Education* 2020(3), s. 103–133.

Bodin, K. E. (2017). *Utforming av muntlige vurderingskriterier i samfunnsfag*. Masteroppgave. Universitetet i Oslo.

Brant, J., Chapman, A., & Isaacs, T. (2016). International instructional systems: social studies. *The Curriculum Journal*, 27(1), s. 62–79.

Brondbjerg, L., Christophersen, J., Jakobsen, C.L. & Sørensen, K. (2014). *Ligner vi hinanden? En dansk-norsk undersøgelse af samfundsfag og samfunnskunnskap i skolen*. ViaSysteme.

Bøhn, H. (2016). *What is to be assessed? Teachers' understanding of constructs in an oral English examination in Norway*. Doktoravhandling. Universitetet i Oslo.

Børhaug, K., Fenner, A.-B., & Aase, L. (2005). *Fagenes begrunnelse*. Fagbokforlaget.

Christensen, A.S. (2017). *Kompetencer i samfundsfag*. Doktoravhandling. Syddansk Universitet.

Christensen, A. & Mathe, N. H. (2023). Higher order thinking in social science education – an empirical study with classroom observations from Denmark and Norway. *Sammenlignende Fagdidaktik*, 2023 (7), s. 11-36.

Dahl, T., Grut, G., & Østerås, A. K. (2015). Kan vi stole på karakterene?; innhold og vurdering i samfunnsfag i norsk skole. *Bedre skole*, 2015(3), s. 46-51.

Dale, E. L. (2009). Læreplan i et forskningsperspektiv. I E. L. Dale (red.) *Læreplan i et forskningsperspektiv*. Universitetsforlaget, s. 11-22.

Davidson, A.F. (2021). *Vurdering for dypnelæring?* Masteroppgave. Høgskolen på Vestlandet.

Dobson, S., Eggen, A., & Smith, K. (2009). (red.) *Vurdering, prinsipper og praksis. Nye perspektiver på elev- og læringsvurdering*. Gyldendal Akademisk.

Eide, T. N. (2021). Kritikk i samfunnskunnskap: Rettkomne og bandlagde elever: Ein kvalitativ studie av klasseskilje på ein vidaregåande skule. *Norsk Sosiologisk Tidsskrift*. 5(5), s. 4-18.

Eikeland, H. (1989). *Fortid, nåtid, framtid. En fagdidaktisk innføring om undervisning i o-fag og samfunnsfag*. TANO.

Eis, A., & Moulin-Doos, C. (2017). Cosmopolitan citizenship education: Realistic political program or program to disillusioned powerlessness? A plea for critical power perspective within global citizenship education. *Journal of Social Science Education*, 16(4), s. 49–59.

Fjeldstad, D. (2009). Lesing i samfunnsfag – opplevelse, innlevelse og erkjennelse. I Traavik, H. T., Ørvig, A. & Hallås, B. O. (red.) *Grunnleggende ferdigheter i alle fag*. Universitetsforlaget, s. 185-211.

Forskrift til opplæringslova (2006). Forskrift 23. juni 2006 nr. 724 om endring i forskrift om foreldrebetaling i barnehager og i forskrift til opplæringslova. Tilgjengelig fra: <https://lovdata.no/forskrift/2022-07-25-1382>

Frønes, T. S, Folkeryd, J. W., Børhaug, K. & Sillasen, M. K. (2022). Kritisk literacy på fagenes premisser – med eksempler fra morsmålsfag, naturfag og samfunnsfag. *Acta Didactica Norden*, 16 (2) <https://doi.org/10.5617/adno.9779>

Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum Inquiry. The Study of Curriculum Practice*. McGraw-Hill Inc.

Grönlund, A. (2011). *Redskap för lärande? Återkoppling i samhällskunnskap i gymnasiet*. Licensiatavhandling, Karlstad University.

Grönlund, A., Samuelsson, J. & Samuelsson, J. (2023). When documentation becomes feedback: tensions in feedback activity in Learning Management Systems. *Education Inquiry* 14(2), s. 194-212.

Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. 2. utgave. Fagbokforlaget.

Hunnes, O. R. (2015). Å undervise verdier og holdninger i samfunnsfag. I Børhaug, K., Hunnes, O. R. & Samnøy, Å. (red.). *Spadestikk i samfunnsfagdidaktikken*. Fagbokforlaget, s. 123-140.

Hunnes, O. R. (2022). Verdier i samfunnsfag i læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. I Børhaug, K., Hunnes, O. R. & Samnøy, Å. (red.), *Nye spadestikk i samfunnsfagdidaktikken*. Fagbokforlaget, s. 47-62.

Jacobsen, D. I. (1997). *Administrasjonens makt: om forholdet mellom politikk og administrasjon, og administrasjonens rolle som politisk aktør*. Fagbokforlaget.

Jakobsen, K.D. (1967). *Teknisk hjelp og politisk struktur*. Universitetsforlaget.

Jansson, T. (2011). *Vad kommer på provet? Gymnasielärares provpraxis i samhällskunnskap*. Lisensiatavhandling, Karlstads universitet.

Jerome, L. (2008). Assessing citizenship education. I J. Arthur, I. Davies & C. Hahn (red.), *Education for Citizenship and Democracy*. Sage, s. 545-558.

Karlsson, A. (2012). Samhällsguide, individualist och moderator. Samhällskunnskapslärares professionella förhållningssätt i betygsättningsrelaterat arbete. I H. Lödén (red.) *Forskning av och för lärare*. Karlstad University Press, s. 145–164.

Kerr, D., Keating, A., & Ireland, E. (2009). *Pupil Assessment in Citizenship Education: Purposes, Practices and Possibilities*. Report of the CIDREE Collaborative Project. Slough: NFER/CIDREE

Koritzinsky, T. (2020). *Samfunnskunnskap: Fagdidaktisk innføring* (5. utgave). Universitetsforlaget.

Kratwohl, D.R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory into practice*. 41(4), s. 212-218.

Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Ad Notam Gyldendal.

VURDERING I SAMFUNNSKUNNSKAP: KUNNSKAPER, FERDIGHETER ELLER
HOLDNINGER?

Kjetil Børhaug & Mona Langø

- Langø, M. (2015). Å drøfte i samfunnskunnskap. I Børhaug, K., Hunnes, O. R. Samnøy, Å. (red.). *Spadestikk i samfunnsfagdidaktikken*. Fagbokforlaget, s. 143-157.
- Langø, M. & Børhaug, K. (2022). Vurderingspraksis i samfunnskunnskap. I Børhaug, K., Hunnes, O. R. Samnøy, Å. (red.). *Nye spadestikk i samfunnsfagdidaktikken*. Fagbokforlaget, s. 85-101.
- Lauvås, P. (2018). *Vurdering i skolen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Lorentzen, S., Streitlien, Å., & Tarrou, A. L. H. (1998). *Fagdidaktikk: Innføring ifagdidaktikkens forutsetninger og utvikling*. Universitetsforlaget.
- Lorentzen, S. (2005). "Ja, vi elsker..." Skolebøkene i den norske statsbyggingsprosessen, 1814-2000. Abstrakt forlag.
- Odenstad, C. (2011). *Prov och bedömning i samhällskunskap: En analys av gymnasielärares skriftliga prov*. Lisensiatavhandling. Karlstads universitet.
- Offerdal, A. (1992). *Den politiske kommunen*. Samlaget.
- Olsvik, C. (2020). *Elevvurdering i samfunnskunnskap*. Masteroppgave. Universitetet i Agder.
- Reinhardt, S. (2015). *Teaching Civics*. Barbara Budrich.
- Sandahl, J. (2013). Being Engaged and Knowledgeable: Social Science Thinking Concepts and Students' Civic Engagement in Teaching on Globalisation. *Nordidactica—Journal of Humanities and Social Science Education* 2013(5), s. 158-179.
- Sandsmark, K. (2012). *Vurdering og tolkningsfellesskap i samfunnsfagene*. Masteroppgave. Universitetet i Oslo.
- Schultz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., & Friedman, T. (2016). *Becoming Citizens in a Changing World. IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 International Report*. Springer.
- Sivesind, K. & Bachmann, K. (2002). Hva læreplanen kan – og ikke kan. I K. Nesje, & S. Hopmann (red.). *En lærende skole*. Cappelen Akademisk, s. 25-31.
- Skarpenes, O. (2007) *Kunnskapens legitimering. Fag og læreplaner i videregående skole*. Doktoravhandling. Abstrakt forlag.
- Skjæveland, Y. (2020). Samfunnsfagdidaktisk forskning med empiri frå norsk skule – eit forskingsoversyn. *Nordidactica—Journal of Humanities and Social Science education* 2020(4), s. 142.
- Solhaug T. & Børhaug K. (2012). *Skolen i demokratiet - demokratiet i skolen*. Universitetsforlaget.
- Sunesen, M. S. K. (2017). Kan læring planlegges? I P. F. Laursen & H. J. Kristensen (red.). *Didaktikhåndboken*. Hans Reitzels Forlag.

VURDERING I SAMFUNNSKUNNSKAP: KUNNSKAPER, FERDIGHETER ELLER
HOLDNINGER?

Kjetil Børhaug & Mona Langø

Sæther, J. (1997). *Holdningsdanning og menneskesyn*. NLA-forlaget.

Thoresen, B. J. (2018). *Faktadominans i samfunnsfagen: en studie av et forståelig begrep med ukjent betydning*. Masteroppgave. Norges arktiske universitet.

Tilgjengelig fra:

<https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/13146/thesis.pdf?sequence=2%09&isAllowed=y>

Thronsen, I., Hopfenbeck, I., Nerheim, T., Lie, S. & Dale, E. L. (2009). Bedre vurdering for læring. *Rapport fra "Evaluering av modeller for kjennetegn på måloppnåelse i fag"*.

Trysnes, I. & Skjølberg, K. H. W. (2022). Mot et allmenndannende ferdighetsfag? En analyse av vitenskapelige metodiske ferdigheter i læreplaner i samfunnsfag. I Børhaug, K., Hunnes, O. R. Samnøy, Å. (red.) *Nye spadestikk i samfunnsfagdidaktikken*. Fagbokforlaget, s. 105-122.

Tønnessen, R., & Tønnessen, M. (2007). *Demokratisk dannelse*. Bergen: Fagbokforlaget.

Tønnessen, R. (1992). *Demokratisk dannelse i tysk perspektiv. 20 års diskusjon om Herman Giesecks syn på den politiske oppdragelsen*. Universitetet i Trondheim.

Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper i grunnopplæringen*. Tilgjengelig fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>

Utdanningsdirektoratet (2019). *Læreplan i samfunnskunnskap vg1/vg2 (SAK01-01)*. Tilgjengelig fra: <https://www.udir.no/lk20/sak01-01>

Vernerson, F. (1999). *Undervisa om samhället*. Lund. Studentlitteratur.

Vernerson, F. (1995). *Undervisa i samhällskunskap*. Lund. Studentlitteratur.