

## **Skriftlige prøver i samfunnskunnskap i ungdomsskolen**

En studie av skriftlige prøvers innhold, vanskelighetsgrad og nivåfordeling i samfunnskunnskap i ungdomsskolen sett opp mot læreplanen

KRISTIAN E. GRAMSETT & SØLVE V. HUNN

VEILEDER

Kari-Mette Walmann Hidle

**Universitetet i Agder, 2019**

Fakultet for Samfunnsvitenskap

Institutt for Sosiologi og Sosialt arbeid

## Forord

Vurderingen spiller en sentral rolle i dagens skole. Elever blir vurdert i ulike situasjoner, og av ulike grunner. I denne oppgaven ønsker vi å rette et spesielt fokus mot skriftlige prøver i samfunnskunnskap. Målet for oppgaven er å se de skriftlige samfunnskunnskapsprøvene opp imot de tilhørende kompetansemålene.

Vi ønsker å rette en spesiell takk til vår veileder Kari-Mette Walmann Hidle. Hun har vært støttende underveis i hele arbeidsprosessen, og har gitt konstruktive tilbakemeldinger og fremovermeldinger. I tillegg har hun vært en motivator for oss begge i arbeidet med oppgaven.

Vi vil også takke alle lærerne og skolene som har bidratt til materiale i undersøkelsen. Uten deres hjelp ville ikke oppgaven vært gjennomførbar. I tillegg vil vi rette en takk til alle som har vært rundt oss i arbeidsprosessen. Dere har vært både til inspirasjon og motivasjon.

## Sammendrag

Temaet for oppgaven er å undersøke skriftlige prøver i samfunnskunnskap i ungdomsskolen. Bakgrunnen for denne tematikken grunner i at vi selv er fremtidige lærere, og dermed finner denne tematikken interessant. I tillegg er forskning rundt samfunnskunnskapsprøver i Norge lite utbredt, etter hva vi har kjennskap til. På den måten kan vi være med på å bidra til forskning på feltet. Problemstillingen vi har utarbeidet er «Hva kjennetegner skriftlige prøver i samfunnskunnskap i ungdomsskolen», hvor vi ønsker å knytte prøvene opp imot læreplanen. Her ønsker vi å se prøvene opp imot kompetansemålene til samfunnsfaget som en helhet, og samfunnskunnskapen etter 10. trinn isolert.

For å besvare problemstillingen har vi benyttet oss av Blooms reviderte taksonomi, for å gjennomføre kategoriseringer av både prøvene og kompetansemålene. Grunnen til at vi ønsket å benytte oss av denne metoden var å måle vanskelighetsgrad, progresjon og nivåfordeling på tvers av prøvene og kompetansemålene. Underveis i forskningsprosessen fikk vi ikke inn det materialet vi først hadde sett for oss, noe som gjorde at vi ikke fikk sett på progresjonen i prøvene, slik det var tiltenkt. Ved en videre bearbeiding av materialet fant vi nye sider ved prøvenes innhold som vi fant interessante. Her gjennomførte vi egne kategoriseringer i håp om å se på fange opp nye vinklinger til problemstillingen vi jobbet ut ifra. Ved å se på flere sider ved de skriftlige prøvene i det innsamlede materialet, ønsket vi å få et bredere og mer detaljert bilde av tematikken.

Ved bruk av Blooms reviderte taksonomi fant vi indikasjoner på at det foreligger en progresjon i samfunnsfaget som helhet, og i kompetansemålene i samfunnskunnskap fra 4.- til 10. trinn. Videre fant vi ved hjelp av kategoriseringer av det kognitive nivået og kunnskapsnivået i Blooms reviderte taksonomi, tendenser til at vanskelighetsgraden på prøvene i materialet sto i stil med hva de tilhørende kompetansemålene etterspurte. Den taksonomiske kategoriseringen kunne også hjelpe oss med å systematisere hvilke prøver som inneholdt nivåfordeling. Her fant vi at nesten samtlige av prøvene inneholdt en form for nivåfordeling.

Vi foretok også en tematikkinndeling av de skriftlige prøvene. Denne tok utgangspunkt i temainndelingen som blir benyttet i læreplanen. Her fant vi at en stor andel av prøvene omhandlet politikk, noe som er et funn i seg selv. På den andre siden bydde skjevfordelingen i

temainndelingen på små problemer da de andre temaene fikk et ekstremt lite grunnlag når det kom til kategoriseringen i Blooms reviderte taksonomi. Funnene i analysen vi gjennomførte vil ikke være generaliserbare ved noen omstendigheter, men vil allikevel være av interesse da de gir et detaljert og systematisert bilde av tematikken vi jobber innenfor.

Som nevnt, gjennomførte vi egne kategoriseringer hvor målet var å gi et enda mer detaljert bilde av problemstillingen. Her fant vi ut at noen av prøvene var tverrfaglige, vi så også at flere prøver inneholdt poengsystem.

Hovedfunnet i analysen var at de skriftlige prøvene i hovedsak bygde på *faktisk-* og *begrepskunnskap*. Dette til tross for at faget ut ifra læreplanen, sier at faget skal fremme både holdninger og verdier. I avslutningen stiller vi oss også spørsmålet om metodevalget vi har benyttet er hensiktsmessig

# Innholdsfortegnelse

<b>FORORD</b> .....	<b>2</b>
<b>SAMMENDRAG</b> .....	<b>3</b>
<b>1. INNLEDNING</b> .....	<b>7</b>
1.1 AKTUALITET OG BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA .....	7
1.2 PRESENTASJON AV PROBLEMSTILLING .....	9
1.3 OPPGAVENS OPPBYGNING .....	9
<b>2. TEORI</b> .....	<b>10</b>
2.1 VURDERING .....	10
2.1.1 <i>Summativ vurdering</i> .....	11
2.1.2 <i>Formativ vurdering</i> .....	11
2.1.3 <i>Vurderingens validitet og reliabilitet</i> .....	13
2.2 STYRINGSKONTAKTER .....	15
2.2.1 <i>Opplæringsloven</i> .....	15
2.2.2 <i>Læreplanverket</i> .....	15
2.3 KOMPETANSEMÅL .....	17
2.3.1 <i>Måloppnåelse</i> .....	18
2.4 SAMFUNNSFAGDIDAKTIK .....	19
2.4.1 <i>Historisk perspektiv</i> .....	19
2.4.2 <i>PISA-syndromet</i> .....	20
2.4.3 <i>Samfunnskunnskapens fire temaer i læreplanen</i> .....	21
2.4.4 <i>Hva, hvordan og hvorfor</i> .....	22
2.5 LÆRINGSTEORIER .....	24
2.5.1 <i>Kognitivt syn</i> .....	24
2.5.2 <i>Sosiokulturelt syn</i> .....	25
2.5.3 <i>Progresjon i læringen</i> .....	26
2.6 TAKSONOMI .....	29
2.6.1 <i>Benjamin Blooms taksonomi</i> .....	29
2.6.2 <i>Taksonomitabellens to dimensjoner</i> .....	31
<b>3. METODE</b> .....	<b>43</b>
3.1 VALG AV METODE .....	43
3.1.1 <i>Dokumentanalyse</i> .....	44
3.2 INNSAMLING AV MATERIALET .....	44
3.3 BEARBEIDING AV MATERIALE .....	45
3.4 ETISKE HENSYN .....	46
3.5 METODEKRITIKK OG UTFORDRINGER I GJENNOMFØRINGEN .....	47
<i>Validitet og reliabilitet</i> .....	53

<b>4. ANALYSE OG DRØFTING .....</b>	<b>55</b>
4.1 SKRIFTLIGE PRØVER I SAMFUNNSKUNNSKAP .....	55
4.1.1 Temaer i samfunnskunnskap .....	56
4.1.2 Oversikt over de 11 skriftlige prøvene .....	59
4.1.3 Fordeling av samfunnskunnskapsprøver i temaer .....	59
4.1.4 Prøvenes innhold.....	63
4.2 LÆREPLANENS KOMPETANSEMÅL I SAMFUNNSFAG .....	65
4.2.1 Progresjon i samfunnsfaget.....	65
4.2.2 Progresjon i samfunnskunnskap .....	68
4.3 DRØFTING AV FUNN .....	72
4.3.1 Prøvenes innhold.....	72
4.3.2 Progresjon i samfunnsfag og samfunnskunnskap .....	77
<b>5. OPPSUMMERING OG AVSLUTTENDE VURDERING.....</b>	<b>79</b>
<b>LITTERATURLISTE .....</b>	<b>82</b>
<b>VEDLEGG 1 – INFORMASJONSSKRIV MED SAMTYKKESKJEMA .....</b>	<b>85</b>
<b>VEDLEGG 2 – KVITTERING FRA NSD .....</b>	<b>87</b>

# 1. Innledning

## 1.1 Aktualitet og bakgrunn for valg av tema

Denne oppgaven omhandler skriftlige prøver i samfunnskunnskap i ungdomsskolen og tilhørende kompetansemål i samfunnsfag. Skriftlige prøver er en vurderingsform som ofte blir benyttet i ungdomsskolen. Vurdering har fått en sentral posisjon i skolen, dette kan man se gjennom forskrift til opplæringslova § 3-1 som slår fast at alle elever skal bli vurdert. Elevene skal bli vurdert på grunnlag av læreplanverket, samtidig skal elevene være kjent med målene for opplæringen som vil bli vektlagt i en senere vurdering. Målene som er grunnlaget for vurdering i samfunnsfag må bygge på læreplanverket, også kjent som kompetansemålene (Opplæringslova, 2009).

Kompetansemålene har en sentral rolle i læreplanen for samfunnsfag. Disse målene omhandler tematikk som står sentralt, og er med på å definere hva samfunnsfaget er. Med andre ord, samfunnsfagets «hva» i den didaktiske trekanten fokuserer på fagets kunnskaper, holdninger og ferdigheter (Aarre, 2014, s. 28). Kompetansemålene er det som ligger til grunn for vurderingen, hvor lærere er lovpålagt å sikre at elevene er kjent med målene for opplæringen og at elevene er kjent med hva som er grunnlaget for vurderingen av deres kompetanse (Opplæringslova, 2009). I en slik sammenheng vil det være interessant å se på hva skriftlige prøver i samfunnskunnskap inneholder i forhold til kompetansemålene som ligger til grunn.

Blooms taksonomi er noe vi gjennom utdanningen har kommet over flere ganger i arbeidet med kompetansemål og vurderingssituasjoner. Denne taksonomien i skolesammenheng er sterkt knyttet til vurderingsbegrepet, og handler i stor grad om å vise hvordan læringsmål besitter ulikt innhold og kompleksitet (Anderson & Krathwohl, 2001, s. 63). Gjennom samfunnskunnskapsdidaktikken har vi arbeidet ut ifra Blooms taksonomi da vi har sett på kompetansemålenes vanskelighetsgrad. Denne vanskelighetsgraden blir definert gjennom kompetansemålets kognitive nivå og kunnskapsnivå. I tillegg til å se på kompetansemålene i forhold til Blooms taksonomi, kan denne taksonomien også brukes til å klassifisere elevers kompetanse (Anderson & Krathwohl, 2001, s. 63). En slik bakgrunn i taksonomien vil være aktuell å ta i bruk under arbeidet med skriftlige prøver og kompetansemål i samfunnskunnskap.

Læreplanen i samfunnsfag sier at elevene skal ha en standpunktkarakter etter 10. årstrinnet og at elevene kan bli trukket opp i muntlig eksamen i faget (Utdanningsdirektoratet, 2013a, s. 12). Utover dette sier ikke læreplanen noe mer om hva slags type vurdering som skal ligge til grunn i faget. Gjennom utdanningsløpet har vi vært i flere praksisperioder i ungdomsskolen. Her har vi observert og deltatt i flere vurderingssituasjoner. Vurderingssituasjonene har som oftest vært av skriftlig karakter, og som omhandler den tematikken elevene har arbeidet med i den gitte perioden.

Børhaug (2015) påpeker at progresjonen i samfunnsfag har vært lite undersøkt i norsk sammenheng, og at progresjon er med på å gi en innfallsvinkel på hva som skal vektlegges i en vurderingsammenheng (Hunnes, Samnøy, & Børhaug, 2015, s. 160). På bakgrunn av dette ser vi at forskning rundt vurdering i samfunnsfaget er etterspurt. Børhaug (2015) sier også at det vil være viktig å legge større vekt på faget gjennom å bruke begreper og modeller for å forstå ulike hendelser, bruke fagets metoder for å gjøre undersøkelser, bruke begreper og funn for å drøfte faktiske årsakssammenhenger og gjøre normative vurderinger (Hunnes m.fl., 2015, s. 165). Hvilke av disse aspektene som er mest representert i samfunnskunnskapen er lite undersøkt, da ulike temaer kan være preget av en type progresjon eller ha innslag av mange (Hunnes m.fl., 2015, s. 165). Å se på skriftlige prøver i samfunnskunnskap kan være med på å belyse det Børhaug (2015) etterlyser, nemlig hva prøver i samfunnskunnskap legger størst vekt på?

Bakgrunnen for valg av tema bygger på interesse og nysgjerrighet rundt temaet vurdering. I utdanningsløpet har vi vært introdusert for ulike sider ved temaet vurdering i form av teori og praksisperioder, hvor vi har erfart vurdering mer direkte på kroppen. Vi synes av den grunn at det ville være interessant å kombinere temaet skriftlige prøver opp imot samfunnskunnskap, som er studieretningen vi tar masterutdanning i. En annen grunn til at vi valgte denne tematikken er at vi begge ønsket å skrive en oppgave som vi med sikkerhet visste at vi ville få direkte bruk for i kommende arbeid. Ved å studere tematikken ønsker vi også å bidra til forskning på feltet, da vurdering i samfunnskunnskap i form av skriftlige prøver ikke har vært et så stort forskningsfelt til nå.



## 1.2 Presentasjon av problemstilling

Oppgavens problemstilling tar for seg skriftlige prøver i samfunnskunnskap i ungdomsskolen, med tilhørende forskningsspørsmål. Her ønsker vi å se på hvordan vanskelighetsgraden på skriftlige prøver er i forhold til hva som etterspørres av læreplanen. I tillegg til å rette fokuset mot læreplanen ønsker vi også å se læreplanen alene, for å se om vi finner en progresjon blant kompetansemålene. Videre skal vi se på prøvene alene, hvor målet er å finne ut av hva som kjennetegner en skriftlig samfunnskunnskapsprøve i ungdomsskolen.

På bakgrunn av dette har vi formulert problemstillingen:

- Hva kjennetegner skriftlige prøver i samfunnskunnskap i ungdomsskolen?

Denne problemstillingen er nokså generell, noe som viser viktigheten av forskningsspørsmålene vi har jobbet ut ifra i denne oppgaven. Våre forskningsspørsmål som er tilknyttet problemstillingen:

- Finner vi progresjon i samfunnskunnskapens kompetansemål? Og vil dette også vise seg i prøvene på ungdomsskolen?
- Hva måler de skriftlige prøvene i samfunnskunnskap i ungdomsskolen?
- Hvordan er vanskelighetsgraden i prøvene sett opp imot kompetansemålene i samfunnskunnskap? Og finner vi nivåfordeling i prøvenes oppgaver?

## 1.3 Oppgavens oppbygning

Oppgaven består av 5 deler, hvor hver del er videre inndelt i underoverskrifter for å bevare en struktur i oppgaven. Først skal vi ta for oss relevant teori som skal være med å legge grunnlaget for en senere analyse. I metodekapittelet vil vi gjennomgå hvilke metoder vi har benyttet i tillegg til at vi tar opp tematikker som omhandler bakgrunnen for metodevalg. Deretter kommer analysedelen, hvor vi ønsker å presentere resultatene fra empirien. Når dette er gjort vil vi knytte funnene opp imot teorien, hvor fokuset er å besvare forskningsspørsmålene og problemstillingen som ligger til grunn for oppgaven. Vi vil på slutten av oppgaven presentere svarene på problemstillingen, som vil bli etterfulgt av en kort oppsummering som tar for seg oppgavens funn.

## 2. Teori

Målet for kapittelet er å legge et teoretisk grunnlag for senere analyse og drøfting. I starten av dette kapittelet ønsker vi å presentere teori som omhandler vurdering, hvor fokuset i hovedsak ligger på prøvenes kontekst. Deretter ønsker vi å se på styringsdokumentene som er med på å legge føringer for vurderinger i ungdomsskolen. Kompetansemål, som er det neste eksemplet er et mer konkret eksempel på dette. Deretter ønsker vi å inkludere samfunnskunnskapsdidaktikk, med øynene spesielt rettet mot fagets innhold, hvor vi ønsker å se dette opp imot vurdering. Videre har vi et underkapittel med læringsteorier, som videre skal knyttes opp til det siste delen «Blooms reviderte taksonomi».

### 2.1 Vurdering

Vurderingen i grunnskolen følger en rekke retningslinjer. Opplæringslovens forskrift om vurdering legger grunnlaget for vurderingen. Målet til opplæringsloven, sammen med læreplanen, er å tydeliggjøre for elevene og foreldre hva de skal lære (Opplæringslova, 2009). På utdanningsdirektoratets nettside for Vurdering for læring står det at «En god vurderingspraksis motiverer og har læring som mål» (Utdanningsdirektoratet). Vurdering blir videre brukt som en dokumentasjon av skolens- og utdanningssystemets praksis, hvor tanken er at skolene bli ansvarliggjort ved å dokumentere elevenes læring (Fjørtoft, 2016, s. 41).

Broadfoot (2007) har en vid definisjon på vurdering som viser hvor bredt vurderingsbegrepet og mangfoldet er;

«[...] å samle inn og fortolke informasjon i lys av et mer eller mindre definert kriterium. Informasjonen vi samler inn, er basert på et utvalg av handlinger innenfor et større område, og den brukes til å beskrive, kategorisere eller trekke slutninger om individer, grupper eller institusjoner. Vi kan samle inn informasjon på en mengde uformelle og formelle måter, fra observasjoner, notater, samtaler og sjekklister til mappevurderinger, eksamineringer, standardiserte prøver og yrkesorienterte oppgaver» (Fjørtoft, 2016, s. 41).

Hopfenbeck (2016) skriver at man i Norge skiller mellom to ulike vurderingsformer, summativ- og formativ vurdering (Hopfenbeck, 2016, s. 23). Videre skriver hun at;

«Jeg tilhører de forskerne som mener at vi trenger elevvurdering, både for at samfunnet skal ha kunnskap om hva elevene kan (summativ vurdering) og for at elevene selv skal kunne få tilbakemeldinger på det de jobber med, slik at de lærer bedre (formativ vurdering) [...]» (Hopfenbeck, 2016, s. 19).

### 2.1.1 Summativ vurdering

Summativ vurdering har som formål å dokumentere utdanningen til hver enkelt elev. Cizek (2010) definerer summativ vurdering som prøver og informasjon som blir samlet inn på slutten av et undervisningsopplegg. Det er vanlig å gjøre et skille i emner, halvår og skoleår, hvor formålet er å kartlegge elevene sin kompetanse og prestasjon (Fjørtoft, 2016, s. 42). Historisk har vurderingssystemet blitt brukt for å velge ut hvilke individer som burde fortsette sin utdanning. Hvis karakterene ikke var gode nok, ville de hoppe ut av studiet. Hvis karakterene var gode, ville dette oppmuntre elevene til videre utdanning. Med et slikt system lå det prestisje og konkurranse i å lykkes. Etter hvert som samfunnet har blitt mer komplekst, krever også samfunnet mer kompetanse. Utdanning er viktig for nesten alle i dagens samfunn, og skolen må derfor ikke fungere som et sorteringssystem, men heller gjøre eleven i stand til å fortsette læringen (Dale & Wærness, 2006, s. 145).

I dag forstår man begrepet summativ vurdering, som en form for sluttvurdering. Et klassisk eksempel på summativ vurdering er standpunkt-karakterene som blir gitt etter endt 10. trinn. Denne karakterens funksjon er å fortelle både eleven og samfunnet om hvilke kompetanser eleven besitter i ulike fagområder. I tillegg kan summativ vurdering også omfatte vurderinger som har blitt gjennomført igjennom hele skoleåret. Det sistnevnte tilfellet viser til en mulig overgang mellom summativ og formativ vurdering (Hopfenbeck, 2016, s. 23).

### 2.1.2 Formativ vurdering

Vurdering for læring, også kalt formativ vurdering, blir av Utdanningsdirektoratet (2013) definert som «All vurdering som gis underveis i opplæringen og som bidrar til å fremme læring - det er vurdering for læring» (Utdanningsdirektoratet, 2013b, s. 11). Formativ vurdering er noe vi ofte kjenner igjen som underveisvurdering i skolen. Begrepet kom spesielt under radaren i Norge etter at Black og William m.fl. viste til forskning som sa at elever var tjent med lærere som var tydelige og hadde en læringsorientert praksis. Dette gjennom å sette tydelige mål for opplæringen og måloppnåelsen, samtidig som de legger til rette for elevers

egenvurdering og gir tilbakemeldinger som elevene kan lære av (Hopfenbeck, 2016, s. 24). Om læreren vet hvor eleven er i læringsprosessen, i tillegg til at han vet hvor eleven skal, vil læreren med sin kompetanse, vite hvordan eleven på best mulig måte skal klare å nå målet. En slik læringsprosess henger sammen med Fisher og Freys (2009) begreper *Feed up* og *Feed forward*. Her er ikke fokuset kun på hva eleven har gjort tidligere, men på hva som er elevenes fremtidige mål, hvor læreren må samle inn informasjon om hva han kan gjøre med sin undervisning for at elevene skal lykkes (Fjørtoft, 2016, s. 44).

Vurdering for læring ble et stort satsningsområde i den norske skolen i 2010. Bakgrunnen for satsningen var blant annet tall fra en TALIS-undersøkelse som ble gjennomført i 2008. Resultatene av rapporten viste at Norge i mindre grad enn de andre landene som deltok, hadde strukturerte mål til elevene, som samtidig ble oppfølgt på en systematisk måte. Vurdering for læring bygger på prinsipper for god undervisning, noe vi finner igjen i forskriften til opplæringsloven. Punktene fremhever at elever lærer best når de forstår hva de skal lære og hva som forventes av dem, i tillegg til at de får tilbakemeldinger som forteller om kvaliteten på arbeidet de har gjennomført. Deretter kan de få råd om hvordan de kan forbedre sin prestasjon til neste gang. Et annet viktig punkt er at eleven er involvert i egen vurderingsprosess, ved eksempelvis en egenvurdering (Utdanningsdirektoratet, 2014).

Vurdering for læring-programmet i Norge var en videreføring av et prosjekt kalt «*Bedre vurdering*». Videreføringen av dette prosjektet var et resultat av en evaluering som ble gjennomført av et forskningsteam på bakgrunn av data fra norske skoler i 2012. Vurdering for læring-programmet tok utgangspunkt i fire prinsipper for læring, som vi også finner igjen i forskriften til opplæringsloven. Av disse prinsippene for læring har i en norsk sammenheng lagt fokus på kriterier, tilbakemeldinger og selvevaluering (Hopfenbeck, 2016, s. 47-48).

Hopfenbeck (2016) skriver at Paul Black mener at lærere må formulere mål som er så tydelige at de kan brukes til planlegging av undervisning og vurdering. Etter at vurdering for læring har fått en mer sentral del i den norske skolen, viser klasseromsdata fra Nordlandsforskning at lærere har blitt bedre på å gi tydeligere mål til elevene (Hopfenbeck, 2016, s. 30). Videre mener Black at lærere må øve seg på å operasjonalisere målene, ved å gi gode prøver som faktisk sjekker om målene er oppnådd (Hopfenbeck, 2016, s. 31). I forskningsprosjekter i ulike land, hvor vurdering for læring har blitt implementert, har dette vist seg å oppleves som effektivt for deltakeren. På den andre siden har det også blitt trukket

frem utfordringer knyttet til implementeringen av vurdering for læring, da med fokus på selve gjennomførelsen fra både lærere og skoler som var en del av prosjektet. Utfordringene lå hovedsakelig på at enkelte lærere, da spesielt den eldre generasjonen, ikke forpliktet seg nok til oppgavene de var satt til å gjøre. I tillegg var det flere lærere som hadde mangel på kunnskap og en annen vurderingsfilosofi som ikke var heldig for implementeringen av vurdering for læring (Hopfenbeck, 2016, pp. 50-51). At enkelte lærere ikke innehar nok vurderingskompetanse og heller ikke viljen til å endre sin filosofi, åpner opp spørsmålet om vurderingens validitet og reliabilitet.

### 2.1.3 Vurderingens validitet og reliabilitet

Begrepet *validitet* er med på å beskrive kvaliteten til en vurdering, og står derfor sentralt i vurderingsteori. Hensikten med å vurdere elevene, er å få et bilde av hvilken kunnskap og kompetanse elevene besitter innenfor gitte områder. Fra lærerens side kan man tenke at hver prøve, test og vurdering som elevene skal gjennomføre, er en definisjon på hvordan elevene praktisk skal få uttrykke sin kompetanse (Fjørtoft, 2016, s. 47).

Forskning på individuell vurdering i skolen (FIVIS) gjennomførte en rapport i 2013 hvor de så på operasjonalisering av vurdering i den norske skolen. De beskriver selve vurderingspraksisen slik:

«Lærere gjør fortolkninger, trekker slutninger, utformer oppgaver og forsøker å skape en meningsfylt forståelse av elevens kompetanse. Samtidig vil også eleven være en aktiv fortolker av lærerens operasjonaliseringer slik de kommer til syne i undervisningen, og de vil forsøke å skape mening av faget slik det blir formidlet, kommunisert og representert gjennom undervisning, læremidler og andre læringssituasjoner» (Buland & Vikan Sandvik, 2013, s. 40).

FIVIS benytter begrepet validitetskjede, som beskrives som en lang kjede med fortolkninger i ulike kontekster. Målet er å fortolke læreplanen, lærebøker, fagfelleskaper og elevvurderinger, hvor en også må se alle disse fortolkningene fra de ulike rollene som omfavner vurderingssituasjonen. Rollene er eksempelvis skoleeiere, ledelsen, lærere og eleven, som alle har en innvirkning på vurderingens validitet (Buland & Vikan Sandvik, 2013, s. 41).

Det er viktig å ha en klar sammenheng mellom mål, aktivitet og vurdering for å gi et troverdig bilde av elevenes kompetanse. Om det ikke er et tydelig bånd mellom disse, kan konsekvensen være at elevene ikke utvikler den kompetansen de skal, og de får heller ikke vist den kompetansen de besitter (Fjørtoft, 2016, s. 103). I vurderingsprosessen kan det oppstå misforståelser i fortolkningen fra Kunnskapsløfte til selve læringspraksisen (Buland & Vikan Sandvik, 2013, s. 42). Det er derfor viktig at lærere besitter en viss teoretisk innsikt i de vurderingsteoretiske spørsmålene slik at lærerne kan forbedre, både sin individuelle og organisasjonens helhetlige forståelse, når det kommer til vurdering og validitet (Fjørtoft, 2016, s. 129).

Begrepet reliabilitet står sentralt når det er snakk om kvalitetskrav til vurdering. Et begrep som belyser problematikken ved reliabilitet i vurdering er *vurderingssamsvar*. Dette samsvaret vil omfavne flere grupperinger. Den første grupperingen går under *intravurderingsreliabilitet* som omhandler lærerens evne til å gi en stabil vurdering av sine egne elever over tid (Buland & Vikan Sandvik, 2013, s. 44). Reliabilitet på lærernivå ser en ofte blir omtalt som «trynefaktor» blant elevene, hvor elever sender inn samme besvarelse til to ulike lærere, hvor lærerne gir ulike karakterer (Fjørtoft, 2016, s. 46). Siden lærerne ikke kan sikre konsistente resultater, vil ikke vurderingen i slike tilfeller være reliabel. I tilfeller der elevene ser læreres vurderinger opp mot hverandre, snakker vi om *intervurderingsreliabilitet*. Dette begrepet tar utgangspunkt i at de samme målene skal bli vurdert på tvers av lærere, skoler, kommuner eller fylkeskommuner som vurderer elever i de samme fagene (Buland & Vikan Sandvik, 2013, s. 44).

En måte å sikre en reliabel karaktersetning er å lage oppgaver som er enkle og konkrete. På den måten vil det være enklere for læreren å vite hva elevene kan, siden prøvene i stor grad tydeliggjør hva elevene kan og eventuelt ikke kan. Problemet med slike prøver er at de ikke klarer å fange opp mer komplekse aspekter ved elevene sin kompetanse, noe som igjen kan virke mot sin hensikt. Dette vil gi en økning i reliabilitet, på bekostning av validiteten (Fjørtoft, 2016, s. 47).

## 2.2 Styringsdokumenter

### 2.2.1 Opplæringsloven

Opplæringsloven legger føringer for hvilke verdier som opplæringen skal være med på å realisere. Formålsparagrafen har elevenes kompetanse som mål, hvor skolen skal gjøre elevene klare for en fremtid i det samfunnet de lever i (Meld. St. 28 (2015-2016), 2016, s. 17). I forskriften som omhandler vurdering, er det skoleledere og skoleeiere som har et særskilt ansvar. Det er deres oppgave å se etter om forskriften for vurdering følges opp. Det vil si at vurderingen er tilrettelagt på en måte som gjør at elevene kan oppnå målene i størst mulig grad (Fjærtøft, 2016, s. 132).

### 2.2.2 Læreplanverket

#### *Generell del*

Den generelle delen av læreplanen utdyper det verdimeslige, kulturelle og det kunnskapsmessige grunnlaget i grunnskolen. Den generelle delen av læreplanen sier at:

«Opplæringens mål er å ruste barn, unge og voksne til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre. Den skal gi hver elev kyndighet til å ta hånd om seg selv og sitt liv, og samtidig overskudd og vilje til å stå andre bi»  
(Utdanningsdirektoratet, 2015a, s. 2).

Grunnskolen har med andre ord et ansvar når det kommer til elevenes dannelse, hvor nøkkelord som nysgjerrighet, nyskapende, arbeidende, samarbeid, miljøbevissthet og integrering er blant dem som kommer tydelig frem. Dette er nøkkelord som skal integreres i elevenes utdanning med hjemmel i formålsparagrafen i opplæringsloven, hvor alle fag har et felles ansvar.

#### *Prinsipper for opplæringen*

En annen side ved læreplanverket er prinsipper for opplæringen, som kan sies å være en utdypelse av bestemmelser som en finner i Opplæringsloven og forskrifter til loven.

Prinsippene for opplæringen skal fungere som et fundament i videreutviklingen av kvaliteten i grunnskolen, og skal tilrettelegge for en systematisk vurdering av skolen og lærebedriften (Utdanningsdirektoratet, 2015b, s. 1). I Prinsippene for opplæringen finner en også fokus på vurdering:

«Felleskolen skal ha ambisjoner på elevenes vegne, gi dem utfordringer og mål å strekke seg etter. Samtidig skal skolen og lærebedriften ta hensyn til elevenes ulike forutsetninger og progresjon, slik at alle kan oppleve gleden ved å mestre og å nå sine mål» (Utdanningsdirektoratet, 2015b, s. 1).

### *Læreplanen i samfunnsfag*

*Læreplanen for fag* er en av fire deler som inngår i læreplanverket, og er en av de delene som er lett å observere i skolehverdagen. Læreplanen i samfunnsfag har som hensikt å beskrive hvilken kompetanse som forventes av elever etter endt opplæring på 4., 7. og 10. trinn i grunnskolen (Utdanningsdirektoratet, 2013a, s. 3).

Læreplanen i samfunnsfag består blant annet av delene formål, hovedområder og grunnleggende ferdighetene. Disse delene av planen legger grunnlaget for å forstå kompetansemålene, siden de samlet sett henviser til den totale kompetansen som faget omfavner (Utdanningsdirektoratet, 2016b, s. 5).

Fagets formål sier at samfunnsfaget skal gi erfaring i aktivt medborgerskap og demokratisk deltakelse. Bevissthet om hvordan man kan påvirke sin egen livssituasjon, samt det lokale og det globale er noe faget skal utvikle hos elevene. Videre skal faget fremme kunnskap om arbeidslivet, personlig-, nasjonal- og global økonomi. Samfunnsfaget skal også gi elevene verktøy til å diskutere ulike maktrelasjoner (Utdanningsdirektoratet, 2013a, s. 2). I grunnskolen består samfunnsfaget av hovedområdene utforskeren, samfunnskunnskap, historie og geografi, hvor alle disse kompetanseområdene må ses i sammenheng (Utdanningsdirektoratet, 2013a, s. 3). Hvert område innenfor faget har sitt kompetansefelt som er spesifisert igjennom kompetansemål. Læreplanen tar for seg de ulike hovedområdene og beskriver disse nærmere hver for seg. I læreplanen i samfunnsfag står det skrevet hva hovedområdene skal ta for seg og hvordan man skal gjøre dette. Hovedområdenes *hva* tar for seg fagets innhold, mens hovedområdenes *hvordan* tar for seg ulike arbeidsmåter som blant annet *drøfte, undersøkje, refleksjon, diskusjon og gjere greie for* (Utdanningsdirektoratet, 2013a, s. 3-4).

Hovedområdet *samfunnskunnskap* handler om likheter og forskjeller mellom mennesker i et nåtidig perspektiv. Samfunnskunnskap tar for seg temaene politikk, sosialisering, økonomi og



kultur, og har medborgerskap og utvikling av demokratiske ferdigheter som viktig dimensjoner i hovedområdet. Grunnleggende ferdigheter er integrert i kompetansemålene, og innebærer at elevene også skal få utvikle sin kompetanse i å skrive, lese, regne, muntlig og IKT. Bakgrunnen for at elevene skal jobbe med de grunnleggende ferdighetene er at de skal bli klare for å møte arbeidslivet og andre arenaer senere i livet (Meld. St. 28 (2015-2016), 2016, s. 13). Samtidig beskriver de grunnleggende ferdighetene måter elevene skal tilegne seg kunnskapen i kompetansemålene på – presentere, beskrive, utforske nettkilder osv. På denne måten kan en si at de grunnleggende ferdighetene over tid blir eleven sitt repertoar med strategier for å tilegne seg ny kunnskap (Rønning et al., 2008, s. 122).

Læreplanen i samfunnsfag setter retningslinjer for hvordan den summative vurderingen skal utføres – «Elevane skal ha éin standpunkt karakter» (Utdanningsdirektoratet, 2013a, p. 12). I tillegg til standpunkt karakteren har elevene muligheten for å bli trukket opp i muntlig eksamen i samfunnsfag på 10. trinn.

### 2.3 Kompetansemål

«Grunnlaget for vurdering i fag er kompetansemåla i læreplanane for fag slik dei er fastsette i læreplanverket, jf. § 1-1 eller § 1-3.» (Opplæringslova, 2009). Utdanningsdirektoratet (2016) skriver at det er viktig å forstå kompetansebegrepet, fordi nettopp dette er grunnlaget for hva elevene skal lære i de ulike fagene. Definisjonen som det norske læreplanverket har jobbet ut ifra er at kompetanse er:

«evnen til å løse oppgaver og mestre komplekse utfordringer. Elevene viser kompetanse i konkrete situasjoner ved å bruke kunnskaper og ferdigheter til å løse oppgaver. Det kan handle om å mestre utfordringer på konkrete områder innenfor utdanning, yrke og samfunnsliv eller på det personlige plan». (Utdanningsdirektoratet, 2016b, s. 1).

Det finnes flere ulike definisjoner av kompetanse som bygger på forskjellige syn på kunnskap. På midten av 1990-tallet opererte man med et mer tradisjonelt syn på kunnskap, da som en gitt mengde informasjon. I nyere tid har kompetansebegrepet blitt mer omfattende, og tar med elevens praksis og vilje til å bruke kunnskapen til direkte handling (Fjørtoft, 2016, s. 24). Det mer utvidede kompetansesynet er det Kunnskapsløftet har tatt utgangspunkt i.

Kompetansemål har blitt kritisert for å være for generelle, noe som resulterer i at lærere ikke har noen konkret fremgangsmåte når de skal gjennomføre opplæring (Anderson & Krathwohl, 2001, s. 17). Videre kan en si at generelle mål åpner opp for flere innfallsvinkler for lærere. Dette er en tendens vi har sett i læreplaner i Norge i de siste årene. L97 ga mer frihet til lærere enn tidligere. Denne planen var ikke like detaljstyrt som sin forgjenger, og inneholdt også færre mål (Aarre, 2014, s. 23). Kompetansemål kan videre deles inn i læringsmål som skal være til hjelp for elevene sin læring.

Hattie, Clarke og Timperley (2003) nevner noen viktige funksjoner ved læringsmål og planer (Hattie, 2014, s. 82). «Læringsmålene kan forstås som et hjelpemiddel for å synliggjøre lærerens forventninger for elevene. Gjennom mål og kriterier kommuniserer vi til elevene hva vi ønsker at de skal vite noe om, kunne gjøre eller forstå» (Fjørtoft & Sandvik, 2016, s. 32). Læringsmål er med på å tydeliggjøre for elevene, hva som ønskes og forventes av dem. Det vil derfor være viktig at læreren gir disse læringsmålene til elevene. Med tanke på vanskelighetsgrad og arbeidstempo hos elevene, vil det i tillegg være viktig å utforme læringsmålene på en slik måte at de inkluderer alle elevene. De nevner videre at læringsmål ikke alltid resulterer i at elevene lærer det læreren hadde til hensikt på forhånd. Elevene kan lære andre ting i prosessen mot å nå læringsmålet (Hattie, 2014, s. 82). I en læringsprosess lærer ikke alle elever det samme, og elevene lærer heller ikke på samme måte. Et eksempel på dette kan være en klassesstur til et museum, hvor noen elever kanskje vil få et stort utbytte av turen uten å være klar over det selv (Anderson & Krathwohl, 2001, s. 21). I en læringssituasjon vil det alltid kunne oppstå tilfeldigheter som vil kunne spille inn på læringsprosessen. Dette gjør at det vil være umulig å unngå tilfeldig læring i skolen og i klasserommet, både på godt og vondt (Anderson & Krathwohl, 2001, s. 23).

### 2.3.1 Måloppnåelse

Ved innføringen av LK06 skulle graden av måloppnåelse bli utarbeidet lokalt. Etter en evaluering og utprøving viste det seg at det var både tidkrevende og vanskelig for mange skoler å utvikle egne måloppnåelser for ulike fag. I tillegg så man at det var store ulikheter i vurderingspraksisen, begrepsbruken og læreplanforståelsen mellom skolene. Dette gjorde at det ble utviklet egne modeller for måloppnåelse i fag, som har en kvalitetsbeskrivelse av kompetansen for faget. Kjennetegn på måloppnåelse er «en beskrivelse av kvaliteten på det eleven mestrer i forhold til kompetansemål i læreplanen» (Utdanningsdirektoratet, 2009, s.

23). Måloppnåelsen er delt inn i tre ulike nivåer, hvor det finnes en egen måloppnåelse som er utviklet for samfunnsfaget. Målene er utformet på tvers av hovedområdene i samfunnsfaget. Dette er gjort for å vise at man må se på kompetanse som en helhet. Bakgrunnen for å utvikle kjennetegn for måloppnåelse er å gjøre vurderingsarbeidet til lærere lettere, hvor lærere får en tydeliggjøring av hva som er den nasjonale normen (Meld. St. 28 (2015-2016), 2016, s. 60).

Utdanningsdirektoratet (2016) presiserer at kjennetegnene for måloppnåelse først og fremst skal være en støtte for standpunkt karakteren i de ulike fagene, men at punktene også kan være til hjelp for elevene ved å tydeliggjøre hva som er forventet av dem. Ved å bruke måloppnåelsen i tilbakemeldingene til elevene vil dette tydeliggjøre hvor de er, hvor de skal og hvordan de skal nå målet (Utdanningsdirektoratet, 2016a).

## 2.4 Samfunnsfagdidaktikk

### 2.4.1 Historisk perspektiv

Samfunnskunnskap begynte å få innpass i den norske skolen i 1935. Dette kom som et resultat av «loven om høyere skoler» som gjorde faget «Historie med samfunnslære» om til «Historie og samfunnslære». Dette navneskiftet gjorde at samfunnsfaget offisielt ble sidestilt med historiefaget, noe som i praksis ikke var tilfellet de første årene (Koritzinsky, 2014, s. 38). I 1946 kom det første samfunnslærefaget, i det som den gang het framhaldsskolen (8. trinn, for de som ikke gikk videre til gymnas) (Aarre, 2014, s. 18).

Frem til 1970-tallet hadde samfunnslære en deskriptiv tradisjon. Faget var spesielt rettet mot institusjonslære, jus, regler for det politiske systemer, familielovgivning og privatrett. I tillegg til å være deskriptiv hadde samfunnslæren stort fokus på det kvantitative kunnskapsbegrepet. Resultatet av dette var at faget ble sett som en andel faktakunnskaper som læreren skulle formidle, og som elevene skulle reprodusere. Noen av tankene bak denne opplæringen var at deler av samfunnskunnskapen kun var for eliten. Politikk for eksempel ble sett som en virksomhet som kun var interessant for den politiske eliten, noe som hadde stor betydning for samfunnslæren i denne perioden (Aarre, 2014, s. 19).

Samfunnsfaget fikk for alvor plass i den norske skolen i 1960-åra, da samfunnskunnskapen dukket opp som en egen disiplin. De som stod bak dette nye faget ønsket at skolen skulle bli «[...] mer samfunnsorientert og samfunnsvendt» (Aarre, 2014, s. 19). Dette nye faget skulle

også hjelpe i den demokratiske oppdragelsen som skolen hadde i oppgave å utøve (Aarre, 2014, s. 19). I 1974 kom Mønsterplanen (M74) som ga samfunnskunnskap status som ett av tre likestilte fag, da på linje med geografi og historie. Deretter kom M87, som på samme måte som M74 inneholdt lange og detaljerte lister over faglige emner. Planene inneholdt kun veiledning på hvilke emner lærerne skulle undervise i. Det eneste som var fastsatt var at hovedemnene, og de antatt viktigste punktene i planen, ikke skulle unnlates. Læreplanen fra 1997 (L97) ga lærerne enda mindre valgfrihet enn de hadde tidligere. Planen hadde flere detaljerte og obligatoriske hovedmomenter (Koritzinsky, 2014, s. 39).

I 2006 kom *Kunnskapsløfte* for grunnskolen og videregående. Planen var et resultat av kritikken til L97, og inneholdt derfor mindre detaljstyring. Kunnskapsløfte fokuserte på at læreren selv kunne velge innhold og arbeidsmåter (Aarre, 2014, s. 25). I 2013 ble planen revidert, og samfunnsfaglig metode som tema ble styrket, mens andre temaer ble svekket. Den reviderte læreplanen har innført en ny bolk med kompetansemål som skal være tverrdisiplinære. Denne bolken kalles utforskeren. Dette innebærer at kompetansemålene i utforskeren skal jobbes med i både samfunnskunnskap, historie og geografi. Utforskeren har 10 kompetansemål som kan knyttes opp mot samfunnskunnskap, noe som er bakgrunnen for økningen (Aarre, 2014, s. 26).

#### 2.4.2 PISA-syndromet

Navnet kunnskapsløfte kan tolkes som at kunnskapen skal løftes i alle fag. Jonas Christophersen (2015) har sett på denne tematikken i lys av samfunnskunnskap. Kunnskapsløftet ble blant annet utviklet på bakgrunn av resultater fra internasjonale tester som PISA og TIMMS. Disse testene viste at norske elever gjorde det relativt dårlig på de internasjonale testene i forhold til ressursbruken per elev i Norge. I en evaluering av L97 ble norske elever undersøkt. Denne undersøkelsen viste at det ikke stod så bra til med norske elevers gjennomsnittlige prestasjoner i samfunnsfag i 2002. Evalueringen baserte seg i all hovedsak på sentrale og relativt elementære begreper og kunnskaper som for det meste lå på lavt taksonomisk nivå (Hunnes et al., 2015, s. 197-198).

Flere forskere mener store internasjonale tester har vært med på å standardisere ulike lands faglige prioriteringer i skolen. Svein Sjøberg kaller dette testregimet for «PISA-syndromet». Tanken er at de store internasjonale testene er med på å bestemme hva som er viktig. Sjøberg presiserer at en god skole blir betegnet som en skole som bruker minst mulig penger per

«PISA-poeng», noe som gjør at hvert land legger opp til en skole som er «PISA-vennlig». Testene har hovedfokus på lett operasjonaliserbar basiskompetanse, da dette er enklest å måle på tvers av landene. Kunnskapene som testes er lesing, regning, engelsk og naturfag, noe som gjør at skolemyndighetene har ekstra fokus på disse. Ved at skolen satser ekstra på disse fagene, vil andre fag og disipliner bli nedprioritert. Dette kan en eksempelvis se i samfunnsfaget. Samfunnsfaget har fått færre timer på ungdomstrinnet (Hunnes m.fl., 2015, s. 198).

#### 2.4.3 Samfunnskunnskapens fire temaer i læreplanen

Jonas Christophersen (2014) mener at «Læreplanen og fagdidaktisk litteratur er kanskje dei viktigaste kjeldene for å svare på det normative innhaldsspørsmålet» (Aarre, 2014).

Læreplanen i samfunnsfag inneholder en rekke føringer for innholdet i samfunnskunnskap, både med tanke på kunnskaper, holdninger og ferdigheter. I læreplanen står det at:

«Hovudområdet omfattar emna sosialisering, politikk, økonomi og kultur, og handlar om samkjensle og motsetnader mellom menneske i eit samtidsperspektiv. Samspelet mellom kulturelle normer og samfunnsstyring på den eine sida og individuelle handlingar og val på den andre er sentralt i hovudområdet. Verdien av likestilling, medborgarskap og utvikling av demokratiske ferdigheiter er viktige dimensjonar i samfunnskunnskap» (Utdanningsdirektoratet, 2013a, s. 4).

Vi ser av læreplanens innhold at samfunnskunnskapen kan deles inn i emnene sosialisering, politikk, økonomi og kultur. Dette er også en inndeling boken «introduksjon til samfunnskunnskap» benytter seg av, og tar for seg det faglige innholdet til de ulike emnene (Aarre, 2014).

«Sosiologiske tema utgjør nesten halvparten av kompetansemåla i samfunnskunnskap på barnetrinnet og rundt ein tredjedel av måla på ungdomstrinnet» (Aarre, 2014, s. 69). Den sosiologiske delen av samfunnskunnskapen på ungdomskolen tar for seg samfunnsforholdene sosialisering, oppvekst, samliv, familie og likestilling (Aarre, 2014, s. 69). I tillegg kan en si at begrepet «samfunn» i seg selv står sentralt i det sosiologiske temaet, da elevene også skal tilegne seg holdninger til samfunnet, samtidig som de aktivt er en del av det. På ungdomstrinnet blir de sosiologiske temaene mer spesialisert og er knyttet til seksualitet, formelle lover, lovbrudd, forbruk, tobakk og rusmiddelbruk (Aarre, 2014, s. 71). Vi ser av

dette at den sosiologiske disiplinen i samfunnskunnskapen på ungdomskolen fokuserer på temaer som samfunn, fellesskap og individuelle handlinger (Aarre, 2014, s. 72).

Samfunnskunnskapen dekker også temaet «kultur», hvor kulturelle minoriteter og flerkulturelle forhold står sentralt (Aarre, 2014, s. 145). I grunnskolen skal elevene lære om kulturelle variasjoner både med øynene rettet mot egen kultur og mot andre kulturer. LK06 inkluderer emner som samer, innvandring og flyktninger, hvor disse skal åpne opp for kulturforståelse og bakgrunnen for det flerkulturelle Norge. I tillegg skal temaet kultur åpne opp for en oppslutning om et felles verdigrunnlag, hvor elevene skal bli bevisstgjort på verdigrunnlaget i både læreplanen og skolen (Utdanningsdirektoratet, 2013a, s. 145).

Temaet økonomi i samfunnskunnskap tar blant annet for seg personlig økonomi, markedsøkonomi og samfunnsøkonomi. Samfunnskunnskap tar for seg økonomiske systemer, med fokus på markedsøkonomi. Faget skal også dekke begrepene mikro- og makroøkonomi, og trekke frem problematikk knyttet til disse begrepene. Ved å se på modeller for nasjonalregnskap, skal samfunnskunnskapen vise elevene den økonomiske politikken som ligger til grunn, og alle problemfeltene som eksisterer rundt temaet økonomi (Aarre, 2014, s. 197).

Det siste temaet i samfunnskunnskapsinndelingen er politikk. Denne disiplinen av faget fokuserer på menneskerettigheter i tillegg til nasjonal og internasjonal politikk. Faget skal også fremme demokratisk deltakelse hos elevene. Formålet i læreplanen for samfunnsfag understreker viktigheten av forståelse og oppslutning om grunnleggende menneskerettigheter, demokratiske verdier og likestilling, hvor faget skal stimulere til aktivt medborgerskap og demokratisk deltakelse (Aarre, 2014, s. 259).

#### 2.4.4 Hva, hvordan og hvorfor

De tre spørsmålene *hva*, *hvordan* og *hvorfor* kan være til hjelp for å illustrere didaktiske spørsmål og problemstillinger i faget. Her er det muligheter for en normativ og en faktisk vinkling. Den normative vinklingen ser på hvordan undervisninga bør være, og den faktiske ser på hvordan undervisninga faktisk er. Når en spør seg om *hva* som er det viktigste elevene bør lære seg i faget, vil dette være kunnskaper, holdninger og ferdigheter. Kunnskapsnivået blir videre delt inn i taksonomiske nivå, som representerer ulike kunnskapsnivå (Aarre, 2014, s. 29).

Den dansk-norske samfunnskunnskapsundersøkelsen fra 2011 viste at lærere brukte mest tid på emnene *velferdsstat* og *rike og fattige land* i samfunnskunnskapsundervisningen. Disse emnene tilhører hovedområdene geografi og historie, og ikke samfunnskunnskap. Her viser funnene at emnene som lærerne bruker mest tid på i samfunnskunnskap, omhandler geografi og historie. Dette kan tyde på at samfunnskunnskapen, før revisjon 2013, ble nedprioritert av norske lærere, tross likestillingen mellom disiplinene. Ifølge Christophersen (2014) kan denne praksisen ha sine røtter i en tung samfunnsfagstradisjon, der lærerutdanningen, forlagene og lærerne la vekt på historie i samfunnsfaget (Aarre, 2014, s. 30). På prøver og i eksamener legges det også stor vekt på begreper og fakta som historiedisiplinen er full av. En annen tendens som utspiller seg, er at lærebøkene fokuserer mer på politiske emner, mens læreplanen har fokuset mer rettet mot det sosiologiske (Aarre, 2014, s. 30).

*Hvordan*-spørsmålet i fagdidaktikken retter fokuset mot fagmetodikk og undervisningsmetoder som blir brukt i faget (Aarre, 2014, s. 30). Når det kommer til samfunnskunnskap er spørsmålet om faget gjennom sine undervisningsmetoder gjør elevene til kompetente og kritiske samfunnsborgere. På den andre siden inneholder faget teorier som må læres, men som kan sies å være langt fra det livet elevene ser i samfunnet. Hvordan lærerne underviser og jobber mot prøver og eksamener er også et interessant forskningsfelt, som har stor innvirkning på fagets praksis. Frem til 2014 hadde det vært lite forskning rettet mot denne problemstillingen i samfunnskunnskap (Aarre, 2014, s. 31).

*Hvorfor*-spørsmålet skal begrunne og forklare undervisningen. I 2011 ble norske lærere på 10. trinn spurt om hvilke mål som var de viktigste i samfunnskunnskap. Tallene viste at målene «bli samfunnsengasjert, utvikle holdninger og verdier hos elevene og utvikle en kritisk holdning til samfunnsspørsmål» skåret høyt blant norske lærere. Om man ser på den andre siden av tabellen ser man at det å «lære elevene om formelle regler og institusjoner i samfunnet og å utvikle metodiske ferdigheter hos elevene» skåret lavt (Aarre, 2014, s. 32). Den lave skåren i 2011 på metodiske ferdigheter i denne undersøkelsen er nærmest et paradoks, når vi vet at læreplanen har hatt fokus på nettopp dette i den reviderte læreplanen fra 2013. Spriket mellom lærerne sine prioriteringer og læreplanen sin vinkling, er en utfordring som vil være interessant å følge i fremtiden (Aarre, 2014, s. 32).

Et annet interessant spørsmål er om disse «målene» er med på å påvirke lærernes faktiske undervisning. Når de samme lærerne ble spurt om hva de vektla når de satte karakter, var dette begrep- og faktakunnskaper. I tillegg ble elevenes evne til å forklare, forstå og vurdere ansett som mest viktig, mens den kritiske sansen med holdninger og verdier ble sett på som mindre viktig. Dette kan tyde på at det ikke er helt samsvar mellom lærerne sitt ideal og realiteten i samfunnskunnskapsundervisningen i den norske skolen. Bakgrunnen for disse resultatene kan bli forklart med en funksjonalistisk tilnærming. En grunn til at lærerne fokuserer på fakta- og begrepskunnskaper er at disse kunnskapene er lettere å måle, som igjen fører til mer «rettferdige» karakterer (Aarre, 2014, s. 32).

## 2.5 Læringsteorier

### 2.5.1 Kognitivt syn

Postholm og Jacobsen (2018) trekker frem kognitiv læringsteori som en av to ulike substantive teorier som opphavet til de ulike definisjonene av hva læring er. Kognitiv læringsteori omhandler blant annet hvordan elever bearbeider informasjon, altså hvordan de oppfatter, tar til seg og lagrer den (Postholm, 2018, s. 21).

Kognitiv teori stammer fra den kognitive psykologien som hadde sin begynnelse på 1950-tallet, og er en delvis sammensetning av behaviorisme og gestaltisme. Kognitivismen handler blant annet om at menneskelig adferd kan forstås gjennom hvordan mennesker tenker. Sternberg & Sternberg (2012) definerer kognitiv psykologi som hvordan mennesker oppfatter, lærer, husker og tenker på informasjon (Sternberg & Sternberg, 2012, s. 3).

#### *Metakognisjon*

Metakognisjon omhandler kunnskap om og refleksjon over sine egne kognitive kunnskaper (Bråten, 2002, s. 117). Begrepet blir brukt på mange forskjellige måter, men det er vanlig å operere med et hovedskille som ser på to sider ved metakognisjon (Anderson & Krathwohl, 2001, s. 43). Bråten (2002) skriver at den ene siden av begrepet omhandler kunnskap om kognisjon og den andre om effektiv bruk av den (Bråten, 2002, s. 136). Disse sidene ved begrepet viser til kunnskaper om strategier og betingelser for når disse burde brukes. I tillegg skal disse strategiene gi rom for å reflektere og kontrollere sitt eget arbeid og reflektere over sin egen arbeidsinnsats. Metakognitiv kunnskap har sterk tilknytning til kognitiv- og sosialkonstruktivistisk teori, hvor fokuset ligger på bevissthet, selvrefleksjon, selvregulering



og styring av egen tenking og læring. Disse ideene spiller en stor rolle hos elevenes læring, og har av den grunn fått en egen kategori i Blooms reviderte taksonomi (Anderson & Krathwohl, 2001, s. 43).

Ved at en innehar metakognisjon innebærer dette i en læringssituasjon at eleven klarer å tilpasse strategibruken til det han eller hun jobber med (Bråten, 2002, s. 136). For eksempel kan eleven endre sin øvingsstrategi, om han eller hun vet at læreren kun opererer med «multiple choice prøver», ved å bevisst øve på faktakunnskaper. I tillegg er eleven nødt til å «reflektere over, evaluere og regulere sin læringsprosess ved å overvåke og kontrollere» at oppgavens mål blir nådd, og at læring finner sted (Bråten, 2002, s. 138).

### 2.5.2 Sosiokulturelt syn

I et sosiokulturelt perspektiv oppfatter man ikke kunnskap og ferdigheter som noe absolutt og entydig – enten så kan individet mestre en ferdighet eller så kan en ikke det. Her anser man i stedet at menneskers forståelse og ferdigheter er i en stadig utvikling (Bråten, 2002, s. 47). Våre kunnskaper og innsikter kan sies å være forankret i to retninger, det som ligger til grunn fra fortiden gjennom sosiokulturelle erfaringer og det som en tar i bruk for å tolke nye erfaringer. Bråten (2002) deler videre dette inn i tre deler; det vi behersker godt, det vi ikke er helt sikre på og det vi enda ikke kan. Dette kan vi trekke til uttrykket *den nærmeste utviklingssonen* – et uttrykk lansert av Lev Vygotsky – for å beskrive utviklingspotensialet hos barn (Lindén, 1992, s. 30).

Lindén (1992) skriver at Vygotsky påpeker at vi som regel tester hva barnet mestrer, og ikke hva barnet har potensiale eller mulighet til å mestre (Lindén, 1992, s. 30). Den nærmeste utviklingssonen betegner forskjellen mellom det et barn kan klare alene på et kognitivt nivå, og det barnet kan få til med assistanse og hjelp fra en voksen (Bråten, Thurmann-Moe, Øzerk, & Dale, 1996, s. 32). Bakgrunnen for dette begrepet er at barnet helt fra fødselen, må forstås som et sosialt og kollektivt vesen (Bråten m.fl., 1996, s. 32).

I undervisningssammenheng kan en si at det en elev er i stand til å gjøre sammen med en lærer, vil eleven være i stand til å gjøre på egenhånd senere. Det som tidligere var den nærmeste utviklingssonen, vil i denne prosessen gå over til å bli en del av eleven sitt aktuelle utviklingsnivå (Bråten m.fl., 1996, s. 54). Bråten m.fl. (1996) henviser til Vygotsky som sier at undervisning må ligge på et nivå hvor elevene hele tiden må strekke seg, og som er

orientert mot hva elevene trenger veiledning og hjelp til (Bråten m.fl., 1996, s. 54). En omtaler ofte dette som stillasprinsippet på norsk, hvor lærerrollen blir billedliggjort som et stillas for elevene, helt til elevene ikke trenger denne støtten lengre. Diaz og Moll (1985) beskrev lærernes rolle i stillaseprinsippet, hvor de understrekte at lærernes rolle er å justere vanskelighetsgraden på spørsmål til elevene, for så å fremme læring hos elevene på en best mulig måte (Bråten m.fl., 1996, s. 15-16).

### 2.5.3 Progresjon i læringen

Vygotskys nærmeste utviklingssone har sterke paralleller til spiralprinsippet. Både den nærmeste utviklingssonen og spiralprinsippet fokuserer på progresjon, og mener at en må se hvert individ for seg selv. Hvert barn trenger en nivåtilpasning av kunnskap, slik at kunnskapsnivået treffer hvert barns «sone». Om dette er tilfelle, vil hvert individ få en nivåtilpasset læring med et passende abstraksjonsnivå (Bråten m.fl., 1996, s. 130). Kari Repstad og Pål Repstad (2010) viser til spiralprinsippet i samfunnsfaget, hvor de påpeker at de samme hovedtemaene går igjen i faget år etter år, men at kunnskapstilfanget øker (Repstad & Repstad, 2010).

I likhet med Repstad og Repstad (2010) hevder Koritzinsky (2014) at det faglige hovedprinsippet for progresjon i samfunnskunnskap går gjennom spiralprinsippet. Koritzinsky (2014) skriver at fagets progresjon er mer knyttet til lærestoffet og arbeidsmåtenes vanskelighetsgrad, enn det er knyttet til å gå fra mikro- til makronivå. Han begrunner dette med at «de samme emnene som er knyttet til de samme sosiale nivåene vil ofte gå igjen fra klassetrinn til klassetrinn, men de er preget av stadig større vanskelighetsgrad» (Koritzinsky, 2014, s. 154). Læreplanens kompetansemål, i likhet med selve faget, er lagd ut ifra tanken om spiralprinsipp. Det er de samme emnene og arbeidsmåtene som strekker seg fra kravene etter 4. årssteget og frem til 10. årssteget, men med enkelte innlagte progresjonskrav (Koritzinsky, 2014, s. 53).

Det å gå «fra det nære til det fjerne» kan også ses på som en del av fagets progresjon. Koritzinsky (2014) trekker frem overgangen fra kompetansemålene etter 4. trinn frem til kompetansemålene etter 10. trinn. Han eksemplifiserer dette med at læreplanens kompetansemål legger stor vekt på sosial-psykologiske og hverdagslige emner på 4. trinn, hvor man går videre på mellomtrinnet (7. trinn) til å se på emner som partier og demokrati og

FN og internasjonalt samarbeid, før man på 10. trinn har stor vekt på nasjonale og internasjonale prosesser og institusjoner (Koritzinsky, 2014, s. 153).

### *Progresjon i samfunnskunnskap*

Børhaug (2015) påpeker at progresjonen i samfunnskunnskap har vært lite undersøkt i norsk sammenheng. Videre presiserer han at progresjon er viktig. Dette ved at den blant annet er med på å skape et skille mellom det elementære og det avanserte, noe som gir en differensiering. I tillegg er progresjonen med på å gi en innfallsvinkel på hva som skal vektlegges i vurderingssammenhengene i faget. Vurderingen bygger på at elever har ulike ferdigheter i faget, og at progresjonen også må forekomme hos hver enkelt elev. Om elevene føler en progresjon i faget, vil dette være med på å gi elevene motivasjon (Hunnes m.fl., 2015, s. 160). Dette kan eksempelvis praktiseres ved at nye temaer bli inkludert, som elevene kan knytte opp til temaer de allerede besitter kunnskaper om, eller ved at den samme tematikken blir tatt opp igjen flere ganger med ulike innfallsvinkler. Børhaug (2015) presiserer at spiralprinsippet forekommer i læreplanen, men at progresjonen i noen tilfeller kan virke litt tilfeldig oppbygd (Hunnes m.fl., 2015, s. 161). Om det samme temaet skal tas opp flere ganger, krever dette en endring eller utvikling i elevenes kunnskapssider, ferdigheter eller holdninger. Først da kan en si at elevene har oppnådd en progresjon i faget eller temaet (Hunnes m.fl., 2015, s. 161).

Samfunnskunnskap har to syn på hva kunnskapsutviklingen i faget bygger på. Det ene synet bygger på faktakunnskaper, mens det andre bygger på faglige begreper. Børhaug (2015) påpeker at skillet mellom synene er flytende. Begrepene i faget gjør det mulig for elevene å få et bilde av verden, også den verden de kun får erfart indirekte. På den andre siden har vi faktakunnskaper som i dagens samfunn har blitt enkelt tilgjengelig. På grunn av denne utviklingen mener Børhaug (2015) at faget i større grad enn tidligere, burde bygge på fagets begreper. Om dette er tilfelle, vil elevene kunne benytte begrepene for å få en bedre forståelse av den tilgjengelige informasjonen som finnes. Yannick Percheron (1993) gjennomførte en studie som viste at elevene hun undersøkte hadde kjennskap til mange begreper, men at elevene hadde få assosiasjoner til hva de innebar (Hunnes m.fl., 2015, s. 162). Ved å fokusere på begrepsutvikling, vil en ha mulighet til å gi begrepene gradvis rikere og mer konkret innhold (Hunnes m.fl., 2015, s. 162).

I samfunnskunnskap vil mange av begrepene elevene har kjennskap til fra før, være «store» og upresise. Joyce mfl. (1996) argumenterer for at en uansett skal ta utgangspunkt i de begrepene en allerede har kjennskap til. Ved å ta utgangspunkt i «store» og upresise begreper, kan man senere lære mer om innholdet til det gitte begrepet. De store begrepene er som regel mulig å dele opp, og utdype med flere mer konkrete begreper. En annen strategi kan være å ta utgangspunkt i det mer konkrete. I samfunnskunnskapen vil det som regel være mulig å introdusere fagtermer til konkrete fenomener som elevene har kjennskap til fra før. Ved å hele tiden gi elevene en jevn innføring i nye begreper, som gir elevene et høyere abstraksjonsnivå, vil dette være en del av en progresjonsutvikling (Hunnes m.fl., 2015, s. 162).

Samfunnskunnskap har ikke mange standardiserte prosedyrer og regler for å løse problemer. Dette gjør at faget får et enda tydeligere skille mellom begreper på den ene siden og metode for empiriske og teoretiske drøftinger på den andre. Vurdering er en form for drøfting, og er viktig med tanke på læreplanens formål om at elevene skal bli kritiske og samfunnsengasjerte deltakere på ulike arenaer (Hunnes m.fl., 2015, s. 163). Det er nærliggende å legge til grunn at faget også skal bygge på en taksonomisk progresjon, hvor faget må bygge på et prinsipp om å gå fra noe enkelt, til noe mer krevende (Hunnes m.fl., 2015, s. 164).

Samfunnskunnskap er et fag som i stor grad bygger på holdninger, og som har sterke holdningsdannende ambisjoner. Dette åpner spørsmålet om det er mulig å snakke om progresjon, med tanke på holdninger. Læreplanen peker på menneskerettigheter, demokrati, likestilling og respekt som viktige verdier i den norske skolen. Dette er holdninger som åpner opp for ulike normative spørsmål som man må ta stilling til. Børhaug (2015) skriver at holdninger og verdisyn gradvis må bli bedre gjennomtenkt og kvalifiserte for at det skal forekomme en progresjon i holdninger som er historisk forankret i samfunnet. Progresjonen kan utvikles gjennom normative spørsmål som angår politiske standpunkt, men også holdninger og meninger som bygger på overordnede etiske prinsipper som menneskerettigheter, rettferdighet, rasjonalitet osv. (Hunnes m.fl., 2015, s. 164). Med tanke på progresjon, kan en tenke seg at et lavt nivå hos eleven kan tilsvare å sette ord på hva de mener, mens et høyere nivå krever at man er i stand til å koble sine meninger opp imot kunnskaper, helheten og overordnede etiske prinsipper (Hunnes m.fl., 2015, s. 165).

På bakgrunn av dette formulerer Børhaug (2015) at progresjonen i samfunnskunnskap er satt sammen av flere dimensjoner. Samfunnsfagets progresjon er et resultat av at eleven har en utvikling i begrepskompetanse, ved å gå fra store og løst definerte begreper til flere mindre og mer presise begreper, hvor eleven også er i stand til å få mer faktautdypning rundt begrepene over tid. En annen side ved progresjonen i faget, er innføringen av nye begreper, og mulighetene for å plassere disse i en sammenheng med tidligere erfaringer og forkunnskaper. Det vil også være viktig å legge større vekt på faget gjennom å bruke begreper og modeller for å forstå ulike hendelser, bruke fagets metoder for å gjøre undersøkelser, bruke begreper og funn for å drøfte faktiske årsakssammenhenger og gjøre normative vurderinger (Hunnes m.fl., 2015, s. 165). Hvilke av disse aspektene som er mest representert i samfunnskunnskapen, er lite undersøkt, da ulike temaer kan være preget av en type progresjon og/eller ha innslag av mange (Hunnes m.fl., 2015, s. 165).

## 2.6 Taksonomi

En taksonomi kan defineres som et rammeverk for klassifisering av tiltenkt læring (Anderson & Krathwohl, 2001, s. 27). Formålet med taksonomi er å vise hvordan læringsmål har ulikt innhold eller ulik kompleksitet (Anderson & Krathwohl, 2001, s. 63). I skolesammenheng er taksonomibegrepet sterkt tilknyttet vurderingsbegrepet. Taksonomi kan benyttes som et verktøy for å klassifisere elevers kompetanse, hvor tanken er å beskrive en lineær utvikling fra lav til høy mestring innenfor ulike læringsmål (Anderson & Krathwohl, 2001, s. 63).

### 2.6.1 Benjamin Blooms taksonomi

En av de mest kjente taksonomiene er Benjamin Blooms taksonomi for «læringsmål». Blooms taksonomi fra 1956 beskriver seks dimensjoner av kognitiv kompetanse. Blooms taksonomi kan deles opp i to dimensjoner, hvor den ene dimensjonen beskriver den kognitive prosessen, da gjennom verbet som benyttes i læringsmålene. Ulike verb beskriver ulik kompleksitet av kognitive prosesser. Den reviderte utgavens nivåer av kompleksitet er *å huske, å forstå, å anvende, å analysere, å evaluere* og *å skape* (Anderson & Krathwohl, 2001, s. 31). Den andre dimensjonen er kunnskapen, som blir læringsmålets innhold. Innenfor kunnskapsdimensjonen er det et skille mellom hvor konkret kunnskapen fremstår. Her går skillet mellom *faktisk kunnskap, begrepskunnskap, prosedyrekunnskap* og *metakognitiv kunnskap* (Thronsen, Hopfenbeck, Lie, & Dale, 2009, s. 37).

Den reviderte utgaven av Blooms taksonomi gir innsikt i at læreplaner og læringsmål lar seg analysere som et sett av handlinger sammen med det faglige innholdet. Ved å se på verbet og det faglige innholdet i læreplanen, vil det være tydelig for elevene å se hva som er forventet av dem. De skal ha kompetanse innenfor gitte områder, og målene beskriver hvordan elevene kan vise denne kunnskapen, som også vil være veiledende for hva elevene skal bli vurdert i (Fjørtoft, 2016, s. 64).

Blooms taksonomi har blitt mye kritisert for at den viser et unyansert og uriktig bilde av hvordan tenkning faktisk foregår. Denne taksonomien bygger på en hierarkisk lineær oppbygning hvor et nivå må oppnås for å komme videre til et høyere nivå. Kritikken går på at forståelse ikke alltid tilegnes i en bestemt lineær utvikling, men at forståelse heller kan ses som en *frem-og-tilbake-bevegelse* (Fjørtoft, 2016, s. 65).

Det finnes mange forskjellige typer kunnskaper, noe som tilsynelatende gir enda flere termer for å beskrive disse (Anderson & Krathwohl, 2001, s. 41). Noen uttrykk som omhandler kunnskap innebærer viktige forskjeller mellom varianter av kunnskap, mens andre tilsynelatende bare er forskjellige definisjoner for samme kunnskapskategori. Mangfoldet i kunnskapsdefinisjonen, gjør det til en vanskelig oppgave å utvikle en taksonomi som fanger opp kompleksiteten av kognitiv kunnskap. Om alle kunnskapskategorier og definisjoner skulle vært benyttet i et taksonomisk system, ville dette medføre at taksonomien ikke ville være brukervennlig og praktisk. På bakgrunn av disse betingelsene, ble kunnskap delt inn i fire generelle typer: Faktisk kunnskap, begrepskunnskap, prosedyrekunnskap og metakognitiv kunnskap. Hver av disse kunnskapene har sine egne underkategorier (Anderson & Krathwohl, 2001, s. 41).

Den reviderte utgaven av Blooms taksonomi ønsker å gjøre et tydelig skille mellom kunnskap som omhandler spesifikke/isolerte innholdselementer, og kunnskap som tar for seg større og mer generell kunnskap. Kognitiv psykologi støtter opp under denne differensieringen ved å se på den førstnevnte (faktisk kunnskap) som en «bit av informasjon», som må bli sett isolert. Begrepskunnskap kan bli forklart som «mentale modeller», som enkeltmennesket kan bruke for å organisere en «helhet» av informasjonen på en systematisk og ikke-vilkårlig måte. Begrepskunnskap er dermed viktig for at individet kan være i stand til å overføre kompetansen i et felt over i andre sammenhenger, noe som åpner opp for læring på et dypere nivå (Anderson & Krathwohl, 2001, s. 42). Metakognitiv kunnskap forekommer som oftest

parallelt med de andre tre kunnskapskategoriene, noe som også åpner opp for spørsmålet om det er legitimt å sidestille metakognitiv kunnskap med de andre kunnskapskategoriene. Dette ville ha gjort taksonomien mye mer kompleks, og mest sannsynlig mindre brukervennlig. Alle disse spørsmålene har vært problematisert i revideringen av Blooms taksonomi (Anderson & Krathwohl, 2001, s. 44).

## 2.6.2 Taksonomitabellens to dimensjoner

I denne delen av taksonomikapittelet vil vi ta for oss den taksonomiske tabellens innhold.

Kunnskaps- dimensjonen	Den kognitive dimensjonen					
	1. Å huske	2. Å forstå	3. Å anvende	4. Å analysere	5. Å evaluere	6. Å skape
A. Faktisk kunnskap						
B. Begreps- kunnskap						
C. Prosedyre- kunnskap						
D. Metakognitiv kunnskap						

Figur 2.6.2: Taksonomitabellen

Taksonomitabellen tar for seg en kunnskapsdimensjon og en kognitiv dimensjon.

Kunnskapsdimensjonen går langs den vertikale retningen i tabellen, mens den kognitive dimensjonen går langs den horisontale. Videre i kapittelet vil vi gå mer i dybden rundt disse dimensjonene i taksonomitabellen.

### *Kunnskapsdimensjonen*

#### Faktisk kunnskap

Faktisk kunnskap omfatter de grunnleggende elementene som eksperter bruker når de kommuniserer innenfor sin fagdisiplin, og er i stor grad med på å definere selve disiplinen. Denne typen kunnskap inneholder de grunnleggende elementene elevene må ha for at de skal være kjent med disiplinen. Elementene er vanligvis knyttet til symboler, som derav kan bli knyttet til noen konkrete referanser som formidler viktig informasjon. Faktisk kunnskap kan isoleres som elementer, eller biter av informasjon, som antas å ha en verdi i seg selv. Som

oftest ligger faktisk kunnskap på et relativt lavt abstraksjonsnivå (Anderson & Krathwohl, 2001, s. 45).

Faktisk kunnskap kan deles inn i underkategoriene *kunnskap om termologi* og *kunnskap om spesifikke detaljer og elementer*. Kunnskap om termologi inkluderer kunnskap om bestemte verbale og ikke-verbale etiketter og symboler som er med på å danne språket innad i disiplinen. Disse symbolene er med på å knytte disiplinen sammen, og er nødvendig for at eksperter skal kunne diskutere og kommunisere på ønskelig vis (Anderson & Krathwohl, 2001, s. 45). Uten etiketter og symboler vil det være vanskelig for forskere å uttrykke sine ideer eller diskutere enkelte fenomener med stor presisjon (Anderson & Krathwohl, 2001, s. 47). Kunnskap om spesifikke detaljer og elementer tar for seg kunnskaper om hendelser, steder, personer, datoer, informasjonskilder og lignende. Felles for alle disse er at de er spesifikke fakta, som gjør at de kan bli sett som isolerte og separate biter. Disse representerer viktig kunnskap om det feltet de tilhører (Anderson & Krathwohl, 2001, s. 47). Denne undergruppen inkluderer også kunnskap om bøker, skrifter og andre kilder til informasjon (Anderson & Krathwohl, 2001, s. 48).

Faktisk kunnskap om spesifikke detaljer og elementer representerer et utrolig stort antall med spesifikke fakta. Dette gjør at det vil være nødvendig å gjøre en seleksjon av hvilke faktakunnskaper som en verdsetter som grunnleggende fakta, og hvilke som vil ha en sekundær betydning. I undervisningssammenheng vil dette også være en problematikk lærere møter. Lærere har som oppgave å bestemme hvilke fakta som det skal fokuseres på, da elevene ikke kan lære alt. I tillegg må lærere vurdere nøyaktighetsnivået til fakta elevene skal lære. Her må for eksempel læreren godta at elevene ikke gir en presis størrelse eller en nøyaktig dato, men heller operer med omtrentlige størrelser (Anderson & Krathwohl, 2001, s. 48).

Ser man i kompetansemålene i læreplanen kan man finne eksempler på ulike typer av kunnskap. I et av læreplanens kompetansemål for samfunnskunnskap etter 4. trinn skal elevene kunne ««gjøre døme på rett barn har, og ulike forventningar jenter og gutar møter i kvardagen, og samtale om forhold som påverkar forbruk» (Utdanningsdirektoratet, 2013a, s. 7). Det første leddet i kompetansemålet sier at elevene skal kunne gi et eksempel, noe som ligger på et lavt nivå. Ved at eleven skal komme med eksempler gjennom spesifikke fakta



gjør at dette leddet i kompetansemålet plasserer seg innenfor faktisk kunnskap i taksonomitabellens kunnskapsdimensjon.

### Begrepskunnskap

Begrepskunnskap inkluderer kunnskap om kategorier, klassifikasjoner og forholdene mellom og blant de mer komplekse kunnskapsformene. For å organisere denne kunnskapen bruker individet skjema, modeller og teorier, hvor disse representerer kunnskapen individet har om hvordan et bestemt emne er organisert og strukturert. Begrepskunnskap ser på hvordan de ulike bitene av informasjon er sammenkoblet i det større bildet. Hvordan alt blir strukturert og organisert er med på å danne et bilde av disiplinen, og hvordan folk innad i disiplinen tenker (Anderson & Krathwohl, 2001, s. 48). Begrepskunnskap kan deles inn i tre underkategorier; *kunnskap om klassifikasjoner og kategorier, kunnskap om prinsipper og generalisering* og *kunnskap om teorier, modeller og strukturer* (Anderson & Krathwohl, 2001, s. 48).

Kunnskap om klassifikasjon og kategorier inneholder spesifikke kategorier, klasser, dimensjoner og ordninger som brukes i forskjellige fagområder. Denne typen kunnskap er ofte veldig generell og abstrakt, og hjelper individet å danne forbindelsesledd mellom og blant bestemte elementer (Anderson & Krathwohl, 2001, s. 49). Kunnskap om klassifikasjoner og kategorier er ofte en refleksjon av hvordan eksperter på feltet tenker rundt problemer som oppstår. Denne typen kunnskap er også et viktig aspekt når det kommer til utvikling av kompetanse i en faglig disiplin, hvor riktig klassifisering og erfaring i kategorisering er tegn på læring og utvikling (Anderson & Krathwohl, 2001, s. 49).

Kunnskap om prinsipper og generalisering er sammensatt av klassifikasjoner og kategorier. Denne typen kunnskap kjennetegner at man er i stand til å gjenkjenne meningsfulle mønstre innad i disiplinen, for så å aktivere relevant kunnskap om disse mønstrene med liten kognitiv innsats (Anderson & Krathwohl, 2001, s. 51). Om individet skal bli kjent med de store idéene innad i en disiplin, vil det være nødvendig å skaffe seg bedre innsikt i disiplinen. Innsikten kan ses opp mot prinsippene og generaliseringen, som vil gi individet muligheten til å knytte og organisere store deler av disiplinen (Anderson & Krathwohl, 2001, s. 51).

Kunnskap om teorier, modeller og strukturer, inkluderer kunnskap om prinsipper og generalisering, men skiller seg fra den tidligere nevnte underkategorien ved at den er relatert til det å danne en teori, modell eller en struktur. Denne undertypen inkluderer forskjellige

paradigmer, epistemologier, teorier og modeller som ulike disipliner benytter for å beskrive, forstå, forklare og forutsi fenomener (Anderson & Krathwohl, 2001, s. 52).

Begrepskunnskap finner vi i kompetansemålene i samfunnskunnskap etter 10. trinn. I kompetansemålet hvor elevene skal kunne «beskrive hovudtrekk i norsk økonomi og korleis han heng saman med den globale økonomien» (Utdanningsdirektoratet, 2013a, s. 10), må elevene besitte begrepskunnskap. Kompetansemålet sier at elevene skal kunne beskrive før de så skal kunne se dette i sammenheng, altså sammenligne norsk økonomi med den globale økonomien. Her må elevene kunne se de mindre bitene av informasjon i sammenheng med hverandre. Gjennom å se de små bitene sammen i en større sammenheng gjør at dette kompetansemålet kan plasseres under begrepskunnskap.

### Prosedyre kunnskap

Prosedyre kunnskap er kunnskap om «hvordan» gjøre noe. Hva som skal gjøres kan variere fra å være rutinemessige oppgaver til mer løse problemer. Denne kunnskapskategorien tar ofte form som en serie eller rekke trinn som skal følges. Det inkluderer kunnskap om ferdigheter, algoritmer, teknikker og metoder. I tillegg inkluderer prosedyre kunnskap kunnskap om kriteriene som bestemmer når man skal bruke ulike prosedyrer. En ekspert innenfor et emne vil ikke bare besitte kunnskap rundt emne. Eksperten vil også ha kunnskap om når og hvor denne kunnskapen skal brukes. Dette gjør at prosedyre kunnskap fokuserer på «hvordan» rundt kunnskapsbegrepet (Anderson & Krathwohl, 2001, s. 52). Prosedyre kunnskap er konkret og tydelig for bestemte fagområder (i motsetning til metakognitiv kunnskap). Dette gjør at begrepet også inkluderer fag- og disiplinspesifikke metoder (Anderson & Krathwohl, 2001, s. 53). Prosedyre kunnskap deles inn i underkategoriene *kunnskap om fagspesifikke ferdigheter og algoritmer*, *kunnskap om fagspesifikke teknikker og metoder* og *kunnskap om fagspesifikke teknikker og metoder*.

Kunnskap om fagspesifikke ferdigheter og algoritmer uttrykkes som en serie eller en rekke med trinn, som til sammen danner begrepet prosedyre. Noen ganger vil disse trinnene bli fulgt i en fast rekkefølge, i andre tilfeller vil det være nødvendig å fatte en beslutning om hvilke trinn som skal være det neste som utføres. Selv om prosessen kan være enten åpen eller fast, er sluttresultatet generelt sett fastsatt i denne underkategorien. Prosesskunnskap legger vekt på individets kunnskap om prosedyren, heller enn dens evne til å bruke den. Et eksempel er illustrert med algoritmen for å summere hele tall. Å legge sammen to og to, er

prosedyrekunnskap. Resultatet av bruken av prosedyren, som er fire, er faktisk kunnskap (Anderson & Krathwohl, 2001, s. 53).

Kunnskap om fagspesifikke teknikker og metoder, tar for seg prosedyrer som ikke ender i forutbestemte svar eller løsninger. Kunnskap om fagspesifikke teknikker og metoder inkluderer kunnskap som i stor grad bygger på en konsensus, avtaler og normer. Med andre ord, hvordan eksperter innenfor en disiplin tenker og angriper problemer (ikke resultatene). Dette gjør at forskningsmetoder som er relevante i samfunnsvitenskap, er relevante i denne kategorien (Anderson & Krathwohl, 2001, s. 54).

I underkategorien, kunnskap om kriterier for når man skal bruke hensiktsmessig prosedyre, forventes det at individet må vite når de skal bruke de fagspesifikke prosedyrene. Dette betyr at man må ha kjennskap til hvordan de fagspesifikke prosedyrene har blitt brukt tidligere. Om denne kunnskapen er på plass, vil individet med større sannsynlighet kunne gjennomføre prosedyren på riktig måte (Anderson & Krathwohl, 2001, s. 54). Eksperter innen et felt vil ha kriterier som hjelper dem med å ta avgjørelser på når og hvor de skal bruke fagspesifikke prosedyrekunnskaper (Anderson & Krathwohl, 2001, s. 55).

Prosedyrekunnskap tar for seg hvordan man gjør noe. I læreplanens kompetansemål vil denne kunnskapen bli gjenfunnet i de kompetansemålene som legger føringer for at elevene skal kunne gjøre noe gjennom en prosess. I kompetansemålet der elevene skal kunne «analysere kjønnsroller i skildringer av seksualitet og forklare skilnaden på ønskt seksuell kontakt og seksuelle overgrep» (Utdanningsdirektoratet, 2013a, s. 10), må elevene besitte prosedyrekunnskap gjennom at de skal analysere. Når elevene skal analysere noe innenfor samfunnskunnskapen må de følge en prosedyre for analyseringen, dette gjør at kompetansemålet faller under prosedyrekunnskap.

### Metakognitiv kunnskap

Metakognitiv kunnskap er kunnskap om kognisjon generelt, slik som bevissthet om sin egen kunnskap og om ens egen forståelse. Denne kunnskapsformen krysser ulike teoretiske tilnærminger som for eksempel Neo-Piaget modeller, kognitiv og kulturelle (Vygotsky) læringsteorier. Alle disse retningene inkluderer metakognitiv kunnskap, metakognitiv bevissthet, selvrefleksjon og selvregulering (Anderson & Krathwohl, 2001, s. 55). I Flavells klassiske artikkel om metakognisjon, foreslår han at metakognisjon inkluderer kunnskap om

strategi, oppgave og personvariabler (Anderson & Krathwohl, 2001, s. 56). *Strategisk kunnskap, kunnskap om kognitive oppgaver, inkludert kontekstuell -og betinget kunnskap og selvinnsikt* er underkategoriene i metakognitiv kunnskap.

Strategisk kunnskap er kunnskap om de generelle strategiene for læring, tenking og problemløsning. Strategiene i denne underkategorien kan brukes på mange forskjellige oppgaver, og på tvers av emner (Anderson & Krathwohl, 2001, s. 56). Strategiene kan brukes til å huske materiale, trekke ut mening fra en tekst eller for å forstå det elevene hører i klasserommet. Det store antallet med læringsteorier kan videre grupperes inn i tre generelle kategorier som er repetisjon, utdypning og organisering. Repetisjonsoppgaver innebærer at enkelte ord og termer blir gjentatt om og om igjen. Dette gjør at de ikke egner seg til læring på dypere nivå. Utdypningsstrategier på sin side, bruker huskereglene, samt teknikker som oppsummering, parafrasering. Denne typen strategi fremmer dypere behandling av materialet som skal læres, noe som resulterer i bedre forståelse og læring enn gjennom bruken av repetisjonsoppgaver. Den siste kategorien er organisatoriske strategier. Her benyttes skisseringer, tegning av «kognitive kart» og konseptkartlegging for å forvandle materialet fra en form til en annen. Organiseringsstrategier resulterer vanligvis i bedre forståelse og læring enn repetisjonsoppgaver (Anderson & Krathwohl, 2001, s. 56). Denne kategorien tar kun for seg individets kunnskap om strategiene, og ikke bruken av dem (Anderson & Krathwohl, 2001, s. 57).

Kunnskap om kognitive oppgaver, inkludert kontekstuell -og betinget kunnskap tar utgangspunkt i at noen oppgaver har ulik vanskelighetsgrad, noe som igjen vil kreve ulike kognitive strategier. For eksempel kan en si at «å huske oppgaver» krever mer enn gjenkjenningsoppgaver som multiple choice. Den førstnevnte krever at individet søker aktivt i minnet for å hente frem den aktuelle informasjonen, mens den sistnevnte bare krever at personen må velge blant alternativer, for så å velge ut det mest passende svaret (Anderson & Krathwohl, 2001, s. 57). Etter hvert som man utvikler kunnskap om lærings- og tenkingsstrategier, reflekterer denne kunnskapen både hvilke strategier som skal brukes og hvordan de skal brukes. Litt mer konkret vil det være viktig å vite når og hvorfor man bruker de ulike strategiene, for å bruke dem på en best mulig måte. Alle strategier fungerer ikke til alle typer oppgaver, noe som gjør at man må opparbeide kunnskap om hvilke strategier som passer den gitte situasjonen. Her vil det derfor være nødvendig at man bruker metakognitiv kunnskap (Anderson & Krathwohl, 2001, s. 58). En måte å se på strategier er som kognitive

«verktøy», som hjelper individet til å konstruere forståelse. Ikke alle kognitive oppgaver er like, noe som gjør at individet må finne ut hvilke «verktøy» som skal brukes for å gjennomføre den gitte oppgaven. Her er det viktig å ta med at en kan finne variasjon innad i samme kognitive «verktøy», men at det hele tiden er ønskelig å bruke det riktige «verktøyet» på den mest hensiktsmessige måten for å løse den gitte oppgaven (Anderson & Krathwohl, 2001, s. 58).

Læring skjer alltid i en kontekst. Dette gjør at situasjonelle, sosiale, konvensjonelle og kulturelle normer ikke kan utelukkes i bruken av ulike strategier. Om individet kjenner til normene som en selv tar del i, vil individet i større grad kunne tilpasse seg kravene til kulturen eller situasjonen. Kunnskap om de ulike situasjonene og kulturelle normene rundt bruken av ulike strategier er et viktig aspekt ved metakognitiv kunnskap (Anderson & Krathwohl, 2001, s. 58).

Selvinnsikt inkluderer kunnskap om ens egne styrker og svakheter i forhold til kognisjon og læring. En annen viktig selvinnsikt er at man vet når man ikke vet noe, og kan benytte strategier for å finne den nødvendige informasjonen som trengs. I tillegg kan en bevissthet på at man har en tendens til å betro en spesifikk strategi, gjøre at man ved hjelp av selvinnsikt klarer å åpne opp for nye strategimuligheter som egner seg bedre (Anderson & Krathwohl, 2001, s. 59). En annen side av selvinnsikt er å kjenne sine egne motiver for motivasjon. Her vil individets egen vurdering av sine evner til å utføre en bestemt oppgave være sentral. Det andre motivet for motivasjon handler om ytre faktorer (eks. gode karakterer), som får individet til å jobbe mot et mål. Det tredje motivet handler om individet sine verdier og interesser, og hvordan disse spiller inn på hvordan oppgaven blir løst, og vurderingen av hvor nyttig oppgaven er for den enkelte personen. Så på samme måte som at individet må lære kunnskap om sin kognisjon, må individet også opparbeide kunnskap om sin selvinnsikt og sin motivasjon. Om individet besitter kunnskap om sin motivasjon, vil det være mulig å overvåke og regulere sin læring, og dermed gjøre individet mer tilpasningsdyktig i enkelte situasjoner (Anderson & Krathwohl, 2001, s. 60). Selvinnsikt er viktig for læring, og i skolesammenheng er det viktig at lærere ikke gir elevene positive tilbakemeldinger som ikke er korrekte. Dette vil kanskje kunne gi elevene motivasjon, men på den andre siden vil elevene få et unøyaktig bilde av sin faktiske kunnskap, begrepskunnskap og prosedyrekunnskap. Hvis elevene ikke er klar over hvilke ting de ikke kan, vil de sannsynligvis ikke gjøre noe for å lære dette materiale senere (Anderson & Krathwohl, 2001, s. 60).

Metakognitiv kunnskap stiller seg litt annerledes i vurderingssituasjoner. Grunnen til dette er at metakognitiv kunnskap ikke nødvendigvis har «riktig» svar, noe som faktisk-, begreps- og prosedyrekunnskap nesten alltid har. Mål med metakognitiv vil åpne opp for individuelle forskjeller og perspektiver på hva som er det «riktige» svaret (Anderson & Krathwohl, 2001, s. 61). Selvinnsikt er et godt eksempel på at en gitt situasjon ikke har en fasit. Alle elever har sin individuelle selvinnsikt, som bygger hver enkelt sin motivasjon og kunnskap. Dette er faktorer som ikke er så lett å måle. Elevene kan også ha en feilaktig selvinnsikt om egen læring og prestasjon, som også er problematisk sett opp mot mål (Anderson & Krathwohl, 2001, s. 61).

I et av kompetansemålene i samfunnskunnskap etter 10. trinn skal elevene kunne «reflektere over samfunnsfaglege spørsmål ved hjelp av informasjon fra ulike digitale og papirbaserte kjelder og diskutere formål og relevans til kjeldene» (Utdanningsdirektoratet, 2013a, s. 10). Dette kompetansemålet åpner opp for elevenes refleksjons- og diskusjonskunnskaper. Ved at elevene skal reflektere og diskutere kan dette trekkes inn under metakognisjonens *strategiske kunnskap* og *selvinnsikt*. Ved å benytte denne kunnskapen kan dette kompetansemålet plasseres under kunnskapsdimensjonens metakognitive kunnskap.

### *Den kognitive dimensjonen*

Et viktig pedagogisk mål er å fremme hukommelse og minne hos elevene. Om dette gjøres, kan elever huske materiale de har lært på et senere tidspunkt. I tillegg er det viktig at elevene lærer å overføre dette materiale til andre problemstillinger, spørsmål og tematikker ved en senere anledning (Anderson & Krathwohl, 2001, s. 63). Det er enklere å konstruere mål som omhandler hukommelsen, enn mål som fremmer overføring av det tidligere minnet (Anderson & Krathwohl, 2001, s. 63).

Bakgrunnen for den kognitive dimensjonen, er at vi i skolesammenheng ikke kun har øynene rettet mot det faglige innholdet. Om dette var tilfelle, ville det kun vært behov for prosesser som omhandler å *huske*. Skolen ønsker å fremme læring som omhandler mer enn å huske, derfor må vi inkludere de fem andre kognitive prosessene (*forstå, bruke, analysere, evaluere* og *skape*) som har fokus på overføring av det faglige innholdet. (Anderson & Krathwohl, 2001, s. 66).

### *Å Huske*

- innebærer å hente opp relevant kunnskap fra langtidsminne. De to assosierte prosessene innenfor «huske» er «gjenkjenning» og «tilbakekalling» av tidligere kunnskap. Den relevante kunnskapen kan være faktisk-, begreps-, prosedyre- eller metakognitiv kunnskap, eller en kombinasjon av disse (Anderson & Krathwohl, 2001, s. 66). Et eksempel på gjenkjenning kan for eksempel være at eleven skal gjennomføre et multiple choice spørsmål, mens tilbakekalling for eksempel, kan være en gloseprøve der elevene må finne frem tidligere kunnskap (Anderson & Krathwohl, 2001, s. 66). Å huske er viktig for meningsfylt læring, i og med at kunnskapen kan brukes i mer komplekse oppgaver. I læreplanens kompetansemål i samfunnskunnskap etter 10. trinn er det flere kompetansemål som inneholder denne kognitive kunnskapen. Kompetansemålet «gje døme på kva samarbeid, medverknad og demokrati inneber nasjonalt, lokalt, i organisasjonar og i skolen» (Utdanningsdirektoratet, 2013a, s. 10) er ett av kompetansemålene som inneholder denne typen kunnskap. Her skal elevene kunne gje døme, altså komme med et eksempel. Verbet «eksempel» faller inn under kategorien *å huske*, noe som gjør at dette kompetansemålet faller inn under nivået *å huske* i den kognitive dimensjonen. Selv om denne kategorien blir presentert som en enkel prosess, vil den så å si alltid være integrert i større og mer omfattende oppgaver (Anderson & Krathwohl, 2001, s. 69).

### *Å Forstå*

- er den første av de fem kognitive prosessene som vektlegger overføring av kunnskap. Denne kategorien er den som er vanligst å finne igjen i kompetansemål i fag. *Å forstå* blir definert som det å være i stand til å konstruere mening av kunnskap, når man ser sammenhenger mellom den nye kunnskapen og forkunnskapene. Her spiller «begreper» en viktig rolle, siden disse er byggesteiner for skjemaene og rammene. Dette gjør at begrepskunnskap ofte er grunnlaget for forståelse. Underkategoriene som legger seg under «forstå» er tolkning, eksemplifisering, klassifisering, oppsummering, antydning, sammenligning og forklaring (Anderson & Krathwohl, 2001, s. 70). Ser vi denne kognitive prosessen i sammenheng med kompetansemålene i læreplanen finner vi denne igjen i flere av kompetansemålene. I kompetansemålet der elevene skal kunne «gjere greie for politiske institusjonar i Noreg og deira rollefordeling og samanlikne dei med institusjonar i andre land» (Utdanningsdirektoratet, 2013a, s. 10) finner vi denne kognitive prosessen i begge leddene. Her skal elevene kunne gjere greie og sammenligne, disse verbene faller begge inn under den kognitive prosessen *å forstå*.

### Å Anvende

- er en kognitiv prosess som innebærer å anvende prosedyrer for å utføre øvelser eller løse problemer. Dette gjør at prosedyrekunnskap har en nær tilknytning til «anvende-prosessen». Et skille innad i «anvende-prosessen», er knyttet til om elevene kjenner til prosedyrekunnskapen som trengs. Dersom elevene kjenner til den riktige prosedyren, vil dette bety at elevene utøver en øvelse. Hvis elevene ikke har kjennskap til hvilken prosedyre som skal brukes, vil oppgaven bli kategorisert som et problem. Dette skillet i oppgaveoppbygningen, åpner opp for to typer av kognitive prosesser som er utførelse og implementering. Utførelse gjelder oppgaver med en kjent prosedyre. Implementering gjelder oppgaver som fremstår mer som et problem for elevene (Anderson & Krathwohl, 2001, p. 77). Implementering krever en større grad av forståelse enn utførelse, da det er behov for å finne/endre en prosedyre for å løse problemet (Anderson & Krathwohl, 2001, s. 77). I et av kompetansemålene i utforskeren etter 10. trinn skal eleven kunne «bruke samfunnsfaglege omgrep i fagsamtalar og presentasjonar med ulike digitale verktøy og byggje vidare på bidrag frå andre» (Utdanningsdirektoratet, 2013a, s. 9). Ved at eleven skal *bruke* og *byggje vidare* faller denne kognitive kunnskapen under å anvende kunnskap.

### Å Analysere

- innebærer at materialet brytes inn i dens bestanddeler og bestemmer derav hvordan delene er relaterte til hverandre, og til den samlede strukturen. Denne prosesskategorien inneholder de kognitive prosessene for *differensiering*, *organisering* og *legge til*. I skolen står evnen til å analysere sterkt i mange fagområder (Anderson & Krathwohl, 2001, s. 79).

Prosesskategoriene *å forstå*, *å analysere* og *å evaluere* henger sammen og er ofte brukt til å utføre kognitive oppgaver. Allikevel er det viktig å holde kategoriene separate, da en person eksempelvis er flink til å forstå en tekst, men ikke nødvendigvis er flink til å analysere den. På samme måte kan en som er dyktig til å analysere en samtale, ha problemer med å vurdere den (Anderson & Krathwohl, 2001, s. 80). I kompetansemålet der elevene skal kunne «gje døme på og diskutere kulturelle variasjonar og drøfte moglegheiter og utfordringar i fleirkulturelle samfunn» (Utdanningsdirektoratet, 2013a, s. 10) finner vi denne kognitive prosessen kompetansemålets andre ledd. Her skal elevene kunne *drøfte*, dette verbet faller inn under den kognitive prosessen *å analysere*.



### *Å Evaluere*

- er definert som å gjøre en vurdering basert på kriterier og standarder. Kriteriene bygger som oftest på faktorer som kvalitet, effektivitet, effekt og konsistens. Hvilke av disse som benyttes vil avhenge av om standarden verdsetter kvantitet eller kvalitet (Anderson & Krathwohl, 2001, s. 83). Det må understrekes at ikke alle vurderinger kan evalueres. I enkelte problemer vil det være opp til hvert individ å bestemme og gjøre en vurdering av sin prosess, uten at dette er basert på noen kriterier eller standarder (Anderson & Krathwohl, 2001, s. 83). Undergruppene som plasserer seg under å evaluere er, *kontrollere* og *kritisere*. Kontrollere kan bli definert som testing av interne uoverensstemmelser eller feil i en operasjon eller et produkt (Anderson & Krathwohl, 2001, s. 83). Å kritisere involverer å dømme et produkt eller en operasjon basert på eksternt baserte standarder og kriterier (Anderson & Krathwohl, 2001, s. 84). I læreplanens kompetansemål i samfunnskunnskap etter 10. trinn er det flere kompetansemål som inneholder den kognitive kunnskapen å evaluere. Kompetansemålet «gjøre greie for omgrepa haldningar, fordommar og rasisme og vurdere korleis haldningar kan bli påverka, og korleis den einskilde og samfunnet kan motarbeide fordommar og rasisme» (Utdanningsdirektoratet, 2013a, s. 10) er ett av kompetansemålene som inneholder denne typen kunnskap. Her skal elevne kunne *vurdere*, noe som gjør at verbet faller inn under kategorien *å evaluere*.

### *Å skape*

- innebærer å sette sammen elementer for å danne en sammenhengende eller funksjonell helhet. Mål som er klassifisert som å skape, innebærer derfor at elevene må lage et nytt produkt hvor de må omorganisere enkle elementer i mønstre som ikke var tydelig til stede fra før (Anderson & Krathwohl, 2001, s. 85). Dette gjør at å skape skiller seg ut fra både forstå, bruke og analysere. Å skape innebærer ikke kun å oppdage relasjoner mellom elementer, men krever i tillegg at det skal konstrueres et originalt produkt (Anderson & Krathwohl, 2001, s. 85). Å skape er knyttet til de tre kognitive prosessene *generering*, *planlegging* og *produksjon*. Først må elevene forstå oppgaven (*generere*), deretter må de legge en plan (*planlegging*) og til slutt vil planen utføres (*produksjon*) (Anderson & Krathwohl, 2001, s. 86). I kompetansemålet der elevene skal kunne «beskrive utvikling og konsekvensar av tobakks- og rusmiddelbruk i Noreg og diskutere haldningar til rusmiddel» (Utdanningsdirektoratet, 2013a, s. 10) finner vi

verbet som tilhører denne kognitive prosessen i målets andre ledd. Her skal elevene kunne *diskutere*, dette verbet faller inn under den kognitive prosessen *å skape*.

### 3. Metode

Våre forskningsspørsmål tar utgangspunkt i innholdet i skriftlige prøver i samfunnskunnskap i ungdomsskolen. Oppgaven baserer seg på kvalitativ metode, og for å belyse forskningsspørsmålene tar vi i bruk dokumentanalyse. I dette kapitlet vil vi begrunne valg av metode og fremgangsmåte. Vi vil også reflektere rundt valget av metode, innsamling og bearbeiding av materialet og hvordan vi har gått frem for å ivareta de etiske prinsippene som ligger til grunn for kvalitativ forskning.

#### 3.1 Valg av metode

Allerede tidlig i forskningsprosessen visste vi at vi ønsket å undersøke tematikken *vurdering*. Men hvilken vinkling og tilnærming vi ønsket å ha til temaet, var i første omgang uklart. Etter å ha lest litteratur om vurdering, fant vi at det ville være interessant å se samfunnskunnskapsvurdering i sammenheng med læreplanen i samfunnsfag, hvor utgangspunktet er at læreplanen representerer den normative siden ved fagets innhold. På bakgrunn av problemstillingen og at det er begrenset med tid i masteroppgaveperioden, valgte vi å fokusere på læreplanen i samfunnsfag og vurderinger i form av skriftlige prøver i samfunnsfag i ungdomsskolen. Vi hadde et ønske om å gjøre en dokumentanalyse av læreplanen og de skriftlige prøvene, og supplere denne metoden med intervju av samfunnsfagslærere i ungdomsskolen. På bakgrunn av oppgavens tidsbegrensing valgte vi å fokusere på dokumentene, og å gå dypere i materialet gjennom en dokumentanalyse, i stedet for å gjennomføre intervjuer.

Gjennom hele utdanningsløpet har det blitt referert til Blooms taksonomi i arbeidet med læreplanen, kompetansemål og fagdidaktikk. Ideen om at elever blir vurdert ut ifra blant annet en slik taksonomi, i tillegg til at den ligger integrert i læreplanen, gjorde at vi ønsket å benytte oss av Bloom gjennom arbeidet med empirien. Arbeidet med litteraturen viste oss nye sider ved Blooms taksonomi, ved Anderson og Krathwohl (2001) som introduserte oss for en ny dimensjon (kunnskapsdimensjon i tillegg til den kognitive dimensjonen) samt en tilhørende taksonomitabell. Dette er bakgrunnen for at vi ønsket å ta i bruk taksonomitabellen som et verktøy i arbeidet med empirien. Ved å ta i bruk Blooms reviderte taksonomi, med fokus på taksonomitabellen, mente vi at dette ville hjelpe oss å danne et bilde av hvor kompleks kunnskapen i kompetansemålene i samfunnsfag, samfunnskunnskap og samfunnskunnskapsprøvene var. Ved å bruke nøyaktig samme fremgangsmåte i analysen av

læreplanen og samfunnskunnskapsprøvene, ville den taksonomiske kategoriseringen hjelpe oss med å kartlegge og karakterisere *vanskelighetsgraden* i form av kognitive prosesser og kunnskapstype, som Blooms reviderte taksonomi tar utgangspunkt i.

### 3.1.1 Dokumentanalyse

Ved å bruke Blooms reviderte taksonomi som et analyseverktøy i arbeidet med empirien, fant vi det naturlig å ta i bruk dokumentanalyse som metode. Utgangspunktet for analyseverktøyet er hentet fra teorikapittelet (jfr. kapittel 2.6). Thagaard (2013) beskriver dokumentanalyse som en metode for studier som er basert på tekster som er skrevet for andre formål enn det som ligger til grunn i forskningsprosjektet (Thagaard, 2013, s. 59). Læreplanen i samfunnsfag og de skriftlige prøvene i samfunnskunnskap er skrevet for andre formål enn å være forskningsmateriale. Dette stemmer overens med forutsetningene for dokumentanalyse. Gjennom å ta i bruk den reviderte taksonomien til Bloom som et verktøy, mener vi at vi kan gå dypere i materialet ved å benytte oss av en dokumentanalyse for å belyse vår problemstilling og tilhørende forskningsspørsmål. I tillegg til å bruke denne taksonomien som et verktøy i analysen, vil vi fokusere på dokumentenes innhold ved hjelp av teorien som er presentert.

### 3.2 Innsamling av materialet

Oppgavens materiale er todelt. Materialet består av kompetansemålene i læreplanen for samfunnsfag, med særlig vekt på samfunnskunnskap etter 10. trinn. Den andre delen av materialet består av skriftlige prøver i samfunnskunnskap i ungdomsskolen.

For å skaffe kunnskap om innholdet i samfunnskunnskapsprøver, har vi samlet inn skriftlige samfunnskunnskapsprøver fra ungdomsskoler. Her definerer vi skriftlige samfunnskunnskapsprøver som prøver som omhandler samfunnskunnskapskompetansemål og tematikk fra samfunnskunnskapens hovedområde i læreplanen. Som et supplement til prøvene har vi også samlet inn fire vurderingskriterier som vil bli analysert sammen med de tilhørende prøvene.

Innsamlingen av dette materialet viste seg å bli mer problematisk enn det vi så for oss. I startfasen av innsamlingen kontaktet vi rektorer ved ti ulike ungdomsskoler. Vi hadde håpet å kunne kontakte samfunnsfaglærerne direkte. Men på grunn av manglende informasjon på

skolenes nettsider, var ikke lærerne oppført med hvilke fag de underviste i. Dette gjorde at vi var nødt til å ta kontakt via telefon og e-post, med forespørsel og informasjonsskriv, til skolenes rektorer. Vi forhørte oss om samfunnsfagslærerne ved skolene hadde mulighet til å delta i denne innsamlingen. I løpet av en to ukers periode fikk vi kontakt med alle skolene, hvor tre av skolenes samfunnsfagslærere sendte over materiale.

Vi hadde håpet på bedre respons fra det første utvalget vi baserte oss på. På bakgrunn av en dårligere respons enn ønsket, økte vi søkeområdet. Vi sendte ut forespørsel per e-post til om lag 160 rektorer ved ulike ungdomsskoler i landet. Her er det viktig å presisere at hvilke ungdomsskoler vi kontaktet, var helt vilkårlig. Vi hentet opp kontaktinformasjonen til rektorer fra skolenes nettsider og sendte derav ut et informasjonsskriv om prosjektet. Her ble de opplyst om hva en deltakelse ville innebære for deres egen del, og andre detaljer som kunne være av interesse for deltakerne (se vedlegg nr. 1). En stor andel av skolene responderte ikke, mens andre skoler takket nei til prosjektet, enkelte skoler videresendte e-post med informasjonsskrivet til lærerne på skolen, hvor to av skolene hadde samfunnsfagslærere som sendte over materiale per e-post.

På bakgrunn av dette fikk vi samlet inn 44 prøver i samfunnsfag. Prøvene ble sendt inn fra ti lærere på seks forskjellige ungdomsskoler. Prøvene vi samlet inn varierte veldig. Mange av prøvene omhandlet ikke kompetansemålene innen hovedområde samfunnskunnskap. Dette gjorde at prøvene ikke falt inn under vårt forskningsområde. Enkelte av prøvene i innsamlingen var ikke skriftlige. Eksempelvis tok noen av vurderingene form som fagsamtaler eller presentasjoner. På bakgrunn av dette endte vi opp med 11 skriftlige samfunnskunnskapsprøver som vi mener belyser problemstillingen vår.

### 3.3 Bearbeiding av materiale

Når vi skulle arbeide med materialet valgte vi å ta utgangspunkt i taksonomitabellen til Blooms reviderte taksonomi. Ved å ta i bruk denne taksonomien som et analyseverktøy, vil vi sammenligne de skriftlige prøvene i samfunnskunnskap med kompetansemålene etter 10. trinn i samfunnskunnskap. Her vil vi ha et fokus på hvordan kompetansemålene og oppgavene i prøvene plasserer seg i taksonomitabellen. Bakgrunnen for å ta i bruk taksonomitabellen ønsker vi å se på vanskelighetsgraden i kompetansemålene og oppgavene i prøvene. Videre ønsker vi å se om det finnes en progresjon i kompetansemålene etter 4. trinn og opp til

kompetansemålene etter 10. trinn. Her vil vi se på faget som helhet og hovedområdet samfunnskunnskap.

Prøvenes innhold var noe av det vi ønsket å se på ved siden av taksonomitabellen. Vi lagde en mal for hva vi ville finne svar på av prøvenes innhold. Tematikk, nivåfordeling, hva prøven måler, er det en poengskala på prøven og er den tverrfaglig, var blant punktene som vi ville se på. Gjennomgangen av prøvenes innhold ga oss en dypere forståelse av hva prøvene etterspurte og hvordan disse samhandler med faget som helhet gjennom læreplanen og samfunnskunnskapsdidaktikken.

### 3.4 Ethiske hensyn

Bryman (2016) tar for seg etiske prinsipper i samfunnsforskningen ved å vise til Diener og Crandall (1978) sin fordeling av disse i fire hovedområder. Disse hovedområdene stiller spørsmål om forskningen er skadelig for deltakerne, om det er mangel på informert samtykke, om forskningen invaderer privatlivet (personvern) og om det er noen form for bedrag involvert (Bryman, 2016, s. 125). Bryman (2016) sier at disse hovedområdene gir en nyttig klassifisering av de etiske prinsippene for kvalitativ forskning. I likhet med Brymans (2016) presentasjon av de etiske prinsippene viser Postholm og Jacobsen (2018) til kravene om etiske prinsipper som *informert samtykke*, *krav til privatliv*, *krav til riktig presentasjon av data* og om forskningen er *meldepliktig eller ikke*.

Skal en vurdere om forskningen fører til skade for deltakerne, må man først definere hva skade er. Er dette skader i fysisk form, tap av selvtillit eller å få noen til å utføre forkastelige handlinger, slik forskning vil anses som uakseptabel blant de fleste (Bryman, 2016, s. 126). I vår forskningsoppgave har vi ingen direkte kontakt med noen av deltakerne. I tillegg er oppgaven anonymisert slik at deltakerne ikke kan bli gjenkjent i noen form. Her vil vi på ingen måte «skade» noen av de som har deltatt i vårt forskningsprosjekt.

Retten til privatliv er et prinsipp som generelt er viktig. Overtredelser av personvernet i forskningens navn, er ikke akseptabelt (Bryman, 2016, s. 131). Gjennom arbeidet med å finne ut av empirien vår kom vi frem til at vi ønsket å ha en dokumentanalyse av prøver og vurderingskriterier i samfunnskunnskap. Ved å ta i bruk denne metoden kunne vi holde alt av innsamling anonymt, slik at vi kunne sikre deltakernes personvern. Under innsamlingen av

materiale sendte vi ut e-post med et informasjonsskriv og samtykkeskjema. Fordelen med informasjonsskriv er at dette gir deltakerne muligheten til å bli informert om arten av forskningen og av konsekvensene deres deltakelse kan medføre (Bryman, 2016, s. 131).

Det siste punktet blant de etiske prinsippene omhandler bedrageri. Gjennom informasjonsskrivet presenterer vi det vi ønsker å besvare gjennom våre forskningsspørsmål. Vi begrunner med informasjonsskrivet vårt at vi ikke ønsker å begrense deltakernes forståelse av hva forskningen handler om. Vi vil på ingen måte føre noen av deltakerne bak lyset ved å bruke materialet til andre formål enn det det er ment til (Bryman, 2016, s. 133).

Postholm og Jacobsen (2018) stiller spørsmålet om forskning er meldepliktig eller ikke. For å forsikre at oppgaven tar for seg disse prinsippene, sendte vi inn en søknad til NSD. Gjennom e-postkorrespondansen med ungdomsskolene hadde vi lagt med et informasjonsskriv og et samtykkeskjema. Informasjonsskrivet og samtykkeskjemaet er basert på en mal utarbeidet av NSD. Her informerte vi om oppgavens mål og middel, altså hva ønsker vi å finne ut av og hvilke metoder ønsker vi å ta i bruk. Her ble det informert om at alt vil bli anonymisert for å sikre deltakernes personvern. Alle som mottok en e-post fra oss om forespørsel om å delta i innsamlingen, fikk et innblikk i hva oppgaven gikk ut på, samt deres rettigheter gjennom deltakelse. Informasjonsskrivet ble lagt inn som et vedlegg når vi søkte godkjenning av NSD. Søknaden ble vurdert som at oppgaven ikke skulle behandle personopplysninger og at den dermed ble avsluttet for en videre behandling (se vedlegg nr.2). Formålet vårt med å sende inn denne søknaden, selv om vi var klar over at den ikke skulle behandle personopplysninger, var å sikre oppgavens etiske prinsipper.

### 3.5 Metodekritikk og utfordringer i gjennomføringen

I denne delen av metoden skal vi se nærmere på utfordringer knyttet til gjennomføringen av arbeidet med materialet. Her vil vi ta for oss utfordringene knyttet til innsamlingen av materialet, gjennomføringen av arbeidet med materialet og metodekritikk.

Gjennom innsamlingen av de skriftlige prøvene i samfunnskunnskap endte vi opp med et mindre materiale enn det vi hadde sett for oss, dette ved at flere av skolene vi kontaktet valgte å ikke delta i prosjektet. I infoskrivet var det presisert at vi ønsket å samle inn prøver/oppgaver som retter seg mot kompetansemålene til hovedområdet samfunnskunnskap.

Her stiller vi oss spørsmålet om vi fremstod tydelig nok, da flere lærere sendte prøver som ikke traff våre forskningsspørsmål. Enkelte prøver inneholder en blanding av hovedområdene i samfunnsfaget. Enkelte av prøvene vi benytter i analysen er tverrfaglige, og tar også for seg tematikk og kompetansemål fra hovedområdene historie og geografi. I de tverrfaglige prøvene vil vi utelukke alt som omhandler geografi og historie, da dette ikke er våre interesseområder. Noen av prøvene ble ikke integrert i materialet, på bakgrunn av at prøvene ikke var skriftlige.

I ettertid ser vi at vi kunne vært enda tydeligere på at å delta i dette prosjektet ikke ville oppta noe mer tid enn å sende over tidligere prøver fra samfunnskunnskapslærerne. Med tanke på at det var mange skoler som ikke ønsket å delta på grunn av deres erfaringer med at det var tidkrevende for lærerne å delta på intervjuer og observasjoner. Vi ser her at vi kunne presisert enda tydeligere – enn etter de hadde kommet frem til denne konklusjonen – at vi kun ønsket en prøve som læreren hadde «lett» tilgjengelig.

Gjennom arbeidet med materialet valgte vi å ta i bruk Blooms reviderte taksonomi. Ved å bruke Blooms reviderte taksonomi har vi kategorisert oppgavene i samfunnskunnskapsprøvene og kompetansemålene inn i en taksonomitabell. Blooms reviderte taksonomi gjør at vi kan trekke ut de kognitive prosessene som kompetansemålene og samfunnskunnskapsprøvene inneholder for å finne ut hvilket nivå disse ligger på. Deretter kan vi se denne kompleksiteten av kompetanse opp mot kompetansemålene og prøvenes innhold i form av kunnskapskategorisering.

Det første vi måtte gjøre var å se på verbet som blir brukt i kompetansemålet. Verbet som kompetansemålet inneholder representerer en gitt kognitiv prosess, som krever enn gitt kompleksitet av kompetanse. Deretter måtte vi se på innholdet for å kunne vite hva kompetansemålet sier at elevene skal ha en viss kompetanse om.



Taksonomitabellen	1. Huske	2. Forstå	3. Anvende	4. Analysere	5. Evaluere	6. Skape
A. Faktisk kunnskap						
B. Begrepskunnskap						
C. Prosedyrekunnskap						
D. Metakognitiv kunnskap						

Tabell 3.5.1: Taksonomitabellens to dimensjoner

Taksonomitabellen, tabell 3.5.1, er delt inn i en vertikal- og horisontal retning. Den horisontale tar for seg den kognitive dimensjonen (å huske, å forstå, å anvende, å analysere, å evaluere og å skape). Da vi plasserte kompetansemålet inn i denne dimensjonen så vi på verbene. I den vertikale retningen går dimensjonen som handler om kunnskap (faktisk-, begrep-, prosedyre- og metakognitiv kunnskap). Da vi plasserte noe inn i denne dimensjonen så vi på hvilken type kunnskap kompetansemålet har som mål at eleven skal kunne besitte.

I læreplanen finner vi eksempelvis kompetansemålet etter 10. trinn i samfunnskunnskap som sier at eleven skal kunne «analysere kjønnsroller i skildringar av seksualitet og forklare skilnaden på ønskt seksuell kontakt og seksuelle overgrep» (Utdanningsdirektoratet, 2013a, p. 10) Her er målet at elevene skal kunne analysere og forklare forskjell. Vi ser at kompetansemålet er delt inn i *to ledd* – å *analysere* og å *forklare*. I dette kompetansemålet skal eleven *analysere* og *forklare*, disse verbene hører til i nivå 4 (å *analysere*) og i nivå 2 (å *forstå*), og vi plasserer de under disse nivåene i den kognitive dimensjonen i tabell 3.5.2. For å kunne analysere må eleven besitte *prosedyrekunnskap*, og gjennom å forklare forskjell mellom noe må eleven besitte *begrepskunnskap*. Vi plasser dermed dette kompetansemålet inn under kunnskapsdimensjonens *prosedyrekunnskap* og *begrepskunnskap* i tabell 3.5.3.

Den kognitive dimensjon	1. Huske	2. Forstå	3. Anvende	4. Analysere	5. Evaluere	6. Skape
		X		X		

Tabell 3.5.2: Den kognitive dimensjonen; Plassering av kompetansemålet «analysere kjønnsroller i skildringar av seksualitet og forklare skilnaden på ønskt seksuell kontakt og seksuelle overgrep»

<b>Kunnskapsdimensjonen</b>	
<b>A. Faktisk kunnskap</b>	
<b>B. Begrepskunnskap</b>	<b>X</b>
<b>C. Prosedyrekunnskap</b>	<b>X</b>
<b>D. Metakognitiv kunnskap</b>	

Tabell 3.5.3: Kunnskapsdimensjonen; Plassering av kompetansemålet «analysere kjønnsroller i skildringar av seksualitet og forklare skilnaden på ønskt seksuell kontakt og seksuelle overgrep

Da vi plasserte kompetansemålet inn i de to dimensjonene slo vi de sammen og plasserte dimensjonene i samme tabell. Før vi gjorde dette så vi at kompetansemålet hadde to mål for eleven, det var derfor viktig at vi satte sammen de tilhørende målene i de ulike dimensjonene. Under dette kompetansemålet hører punktene å *analysere* og *prosedyrekunnskap* og å *forstå* og *begrepskunnskap* sammen. Da vi satte disse dimensjonene sammen i taksonomitabellen fikk vi denne plasseringen av kompetansemålet i tabell 3.5.4:

<b>Taksonomitabellen</b>	<b>1. Huske</b>	<b>2. Forstå</b>	<b>3. Anvende</b>	<b>4. Analysere</b>	<b>5. Evaluere</b>	<b>6. Skape</b>
<b>Faktisk kunnskap</b>						
<b>Begrepskunnskap</b>		<b>X</b>				
<b>Prosedyrekunnskap</b>				<b>X</b>		
<b>Metakognitiv kunnskap</b>						

Tabell 3.5.4: Taksonomitabellen; Plassering av kompetansemålet «analysere kjønnsroller i skildringar av seksualitet og forklare skilnaden på ønskt seksuell kontakt og seksuelle overgrep

Denne kategoriseringen måtte gjennomføres på nøyaktig samme måte for alle kompetansemålene og samfunnskunnskapsprøvene. Ved å gjøre dette vil vi danne en klassifisering, der vi har mulighet til å se «vanskelighetsgrad», hvor vi har mulighet til å systematisere de ulike kompetansemålene og prøvene, og sammenligne disse. Når vi fører alle kompetansemålene i samfunnsfaget inn i taksonomitabellen vil dette danne et helhetlig bilde på hvordan kompetansemålene plasserer seg med tanke på kompleksitet og innhold i faget.

For å se på progresjonen i samfunnsfaget og progresjonen i hovedområdet samfunnskunnskap valgte vi å kategorisere alle kompetansemålene etter 4., 7. og 10. trinn i taksonomitabellen. Ved å se etter progresjon i faget ønsket vi å se på om vanskelighetsgraden i kompetansemålene øker fra etter 4. trinn til etter 10. trinn. Trinnene har ulike antall kompetansemål, noe som gjør at vi fikk ulike antall inndelinger i taksonomitabellen på hvert trinn. Denne variasjonen i fordelingen av kompetansemålene gjør at vi ikke kunne sammenligne trinnene direkte opp mot hverandre. Ved å regne om trinnenes inndelinger til prosent får vi alle trinne på samme skala, noe som gjør at vi kan sammenligne prosenten av vanskelighetsgraden som ligger i kategoriseringen av kompetansemålene.

	1. Huske	2. Forstå	3. Anvende	4. Analysere	5. Evaluere	6. Skape	Totalt	Prosent
A. Faktisk kunnskap								
B. Begrepskunnskap								
C. Prosedyrekunnskap								
D. Metakognitiv kunnskap								
<b>Totalt</b>								
<b>Prosent</b>								

Tabell 3.5.5: Taksonomitabell: Integrering av totalopptelling og prosent

For å kunne finne prosenten valgte vi å legge til to nye kolonner og rader i taksonomitabellen for å få en oversikt over dimensjonenes prosent i hvert nivå. Utregningen ble gjort i excel for å minimere sannsynlighet for feil i utregningen. Her tok vi og regnet ut totalsummen av alle nivåene i hver dimensjon, før vi tok dette resultatet og delte på totalsummen av hele tabellen. Dette ga oss prosenten til hvor kompetansemålenes kategorisering i taksonomitabellen var mest representert i hvert trinn, som helhet og innad i de to dimensjonene. Når vi ser på forskjellen mellom prosentene som er regnet ut, vil vi være i stand til å fange opp variasjoner eller likheter som er av interesse for videre analyse og diskusjon. En slik omgjøring til prosent vil ikke gi nøyaktige svar, men den gir oss en indikator på om det er en progresjon oppover på trinnene når det kommer til vanskelighetsgraden i kompetansemålene. Vi vil kun kommentere med prosenter i enkelte tilfeller, da mange av tabellene i analysen ikke har et høyt nok antall kategoriseringer.

Bruken av taksonomitabellen kan kun gi oss en indikasjon på om det foregår en viss progresjon i faget når vi sammenligner «vanskelighetsgraden» mellom trinnene. Ved hjelp av

taksonomitabellen kan vi analysere vektleggingen av kognitive nivå/kunnskapskategorier på forskjellige årstrinn. For å studere progresjon i faget må dette ses i sammenheng med gjennomgående tema.

Gjennom arbeidet med de skriftlige prøvene ønsket vi å se på blant annet likheter og forskjeller til læreplanen, da spesielt kompetansemålene. Progresjon oppover på trinnene i ungdomsskolen var noe av det vi ønsket å se på, men med tanke på at vi fikk inn 11 prøver hvorav kun 5 av disse var nevnt med klassetrinn valgte vi å se bort ifra progresjonen mellom trinnene på ungdomsskolen. Vi valgte i stedet å se på nivåfordelingen innad i hver prøve.

For å se om det er en nivåfordeling i prøvene valgte vi å benytte oss av taksonomitabellen. Hver prøve inneholdt flere oppgaver, og på bakgrunn av dette valgte vi å dele inn hver oppgave i taksonomitabellen. Vi ønsket ikke å sammenligne prøvene med hverandre, da en stor andel av prøvene ikke var beskrevet med hvilket klassetrinn de tilhørte. Ved at vi ikke hadde et stort nok antall med prøver tilknyttet samme trinn – og med samme kompetansemål – valgte vi å se på prøvene individuelt med fokus på om prøvene inneholder flere nivåer i taksonomitabellen. Da vi hadde funnet nivåfordelingene innad i hver prøve, sammenlignet vi disse med kompetansemålene som prøvene rettet seg mot.

Prosessen med å finne tilhørende kompetansemål gikk ut på å se på prøvenes tematikk og innhold. Flere av prøvene hadde tydelige oppgaver som kunne knyttes til ett eller flere kompetansemål. Noen av prøvene hadde et innhold som ikke dekket hele kompetansemål, men deler av det. Her kunne prøven inneholde «gjere greie for politiske institusjoner i Noreg og deira rollefordeling[...]» (Utdanningsdirektoratet, 2013a, s. 10), mens kompetansemålets «[...]og samanlikne dei med institusjonar i andre land» (Utdanningsdirektoratet, 2013a, s. 10), var utelatt. Ved at ikke hele kompetansemålet samsvarer med prøvens innhold tolker vi dette som at kompetansemålet er delt opp i flere læringsmål. I tillegg til dette kunne vi ikke knytte prøvene med sikkerhet opp til kompetansemålene, da tematikken i prøven kunne omhandle flere kompetansemål. To av prøvene viste seg å være umulige å knytte til kompetansemålene. En av prøvene var av typen multiple choice, mens den andre prøven kun inneholdt begrepsforklaringer. Disse prøvene tok opp faktisk- og begrepskunnskap fra vidt forskjellige tematikker, noe som gjorde at prøvene fremsto som fragmenterte og vanskelige å kategorisere. Selv om prøvene ikke kan kobles opp mot kompetansemålene kan prøvene knyttes opp mot tematikk, da prøvene inneholder begreper innenfor gitte temaer. Vi valgte

derfor å knytte prøvene og kompetansemålene etter 10. trinn opp til temaene politikk, sosialisering, økonomi og kultur som er gjennomgående i hovedområdet samfunnskunnskap i læreplanen, for å kunne sammenligne prøvene med læreplanen.

Her ønsket vi å finne om prøvene lå på det samme nivået som det tilhørende temaet i læreplanen, og om prøvene målte det de skulle – «Grunnlaget for vurdering i fag er kompetansemåla i læreplanane for fag slik dei er fastsette i læreplanverket, jf. § 1-1 eller § 1-3.» (Opplæringslova, 2009).

Arbeidet med å sette kompetansemålene og oppgavene fra prøvene inn i taksonomitabellen var en mer tidkrevende og omfattende prosess enn det vi hadde sett for oss. Et kompetansemål kunne se etter flere ferdigheter og kunnskaper hos eleven, noe som gjorde at inndelingen av kompetansemålene ble mer omfattende. Prosessen med å sette kompetansemålene inn i taksonomitabellen var ikke alltid like lett. Noen kompetansemål var tydelige på hva slags kunnskap i kunnskapsdimensjonen eleven måtte bruke, som for eksempel å analysere som havner under prosedyrekunnskap. Andre kompetansemål var ikke like direkte, noe som gjorde at vi måtte tolke hva kompetansemålene spurte etter av kunnskap hos eleven. Vi var hele tiden enige i tolkningene av hvor hvert kompetansemål skulle plasseres. Denne enigheten var ikke like mye til stedet under arbeidet med å kategorisere oppgavene i prøvene. Oppgavene i prøvene hadde ikke alltid verb som var direkte knyttet til Blooms reviderte taksonomi. Her måtte vi, i tillegg til tolkingen av kunnskapsdimensjonen, tolke hvilket verb oppgavene la til grunn. Denne prosessen var tidkrevende, med mye diskusjoner oss imellom om hvor vi skulle plassere hver oppgave. Diskusjonene førte alltid til enighet, noe som gjorde at vi til slutt fikk plassert alle oppgavene i prøvene inn i taksonomitabellen.

Dette arbeidet viste oss hvor komplekst og vanskelig det er å kategorisere prøver i forhold til Blooms reviderte taksonomi. Tolkningsspørsmålet kommer veldig til synet gjennom denne prosessen. Har vi tolket oppgavene korrekt? Spør prøvene etter noe annet enn det vi har kommet frem til? Disse spørsmålene viser hvor vanskelig det er å analysere prøver uten mer kontekst enn selve prøven.

#### Validitet og reliabilitet

Validiteten forteller oss noe om hvor gyldig funnene fra analysen er (Jacobsen, 2015, s. 228), mens begrepet reliabilitet viser til om oppgaven gir innrykk for å være gjennomført på en

pålitelig og tillitsvekkende måte (Thagaard, 2013, s. 201). For denne oppgaven vil vi det være hensiktsmessig å ta for seg den eksterne og interne validitet, i tillegg til den interne og eksterne reliabiliteten.

I den interne validiteten trekker man spørsmålet om funnet av et årsaksforhold mellom to eller flere variabler er sikker (Bryman, 2016, s. 692). Vi mener teorien vi har benyttet i oppgaven egner seg godt til dette til formålet. Teorien som har blitt presentert i oppgaven blir brukt i senere analyse, hvor våre funn kan ses i sammenheng med andre kilder. Ekstern validitet stiller spørsmål om resultatene fra denne oppgaven kan generaliseres utover den spesifikke konteksten den ble gjennomført (Bryman, 2016, s. 291). På bakgrunn av oppgavens omfang, og datamaterialet kan vi ikke si at oppgaven innehar en ekstern validitet. Resultatene fra vår analyse vil ikke kunne si noe utover den konteksten vi har behandlet, da materialet vi analyserer kun består av 11 unike samfunnskunnskapsprøver. Selv om resultatene fra analysen ikke kan generaliseres til å gjelde andre kontekster, vil prøvene allikevel være interessante da de kan gi et bilde av fagfeltet vi studerer.

Begrepet reliabilitet omfatter spørsmålet om andre forskere vil kunne komme frem til de samme funnene/konklusjonene ved å bruke de samme metodene (Thagaard, 2013, s. 202). Når det kommer til metoden vi benytter for å komme frem til et resultat, har vi fokusert på å være så detaljerte og tydelige som mulige slik at andre kan etterprøve eller kritisere metoden ved en senere anledning. Når det kommer til den eksterne reliabiliteten, er denne mer uklar, da Blooms reviderte taksonomi åpner for ulike tolkninger.

## 4. Analyse og drøfting

I analysekapittelet begynner vi med de skriftlige prøvene i samfunnskunnskap. Her vil vi starte med å analysere kompetansemålene etter 10. trinn i samfunnskunnskap og de skriftlige prøvene i samfunnskunnskap. Ved å analysere kompetansemålene etter 10. trinn i samfunnskunnskap, danner vi et grunnlag for en analysering av de skriftlige prøvene. Vi setter i denne delen av oppgaven, kompetansemålene i samfunnskunnskap inn i temaene som går igjen i hovedområdet. Å dele kompetansemålene inn i tilhørende tematikk, vil gi en mer korrekt sammenligning av de skriftlige prøvene, da disse retter seg mot konkrete temaer og kompetansemål i læreplanen. Vi tar deretter for oss de skriftlige prøvene i samfunnskunnskap. Prøvene gjennomgås med samme metodebruk som kompetansemålene. Først tar for oss alle prøvene som en helhet i taksonomitabellen. Deretter deler vi inn prøvene i tilhørende tema, for å kunne se disse opp imot de allerede inndelte kompetansemålene for samme tema.

Vi analyserer de resterende kompetansemålene i læreplanen, først samfunnsfaget i grunnskolen som helhet, og deretter hovedområdet samfunnskunnskap. Videre analyserer vi kompetansemålene ved å ta i bruk Blooms reviderte taksonomitabell. Her vil vi se om faget inneholder en progresjon oppover i klassetrinnene. Planen var å sammenligne progresjonen i trinnene på ungdomsskolen. Men siden de skriftlige prøvene ikke var merket med hvilket trinn de tilhørte, har vi ikke muligheten til å sammenligne progresjonen i ungdomsskolen direkte opp med progresjonen i faget som helhet og i samfunnskunnskap. Vi har dermed fokusert på *de store funnene* i faget, gjennom å kartlegge fagets kompetansemål.

Til slutt har vi drøftet funnene og resultatene fra analysene.

### 4.1 Skriftlige prøver i samfunnskunnskap

Kompetansemålene i samfunnskunnskap etter 10. trinn tar for seg fire temaer; politikk, sosialisering, økonomi og kultur. Vi ser på hver av de tolv kompetansemålene og deler disse inn i de ulike temaene. En slik inndeling av kompetansemålene, er nødvendig for å kunne sammenligne de skriftlige prøvene i samfunnskunnskap med kompetansemålene for samfunnskunnskap i læreplanen.

De skriftlige prøvene i samfunnskunnskap inneholder en rekke oppgaver. Hver oppgave inneholder ulike verb og kunnskap. Vi har sett på hver oppgave innenfor hver av de 11

skriftlige prøvene og brukt samme fremgangsmåte som for kompetansemålene, ved å finne verbene og tilhørende kunnskapsnivå. Taksonomitabellen brukes for å kartlegge og få en oversikt over nivåene i de skriftlige prøvene ut ifra den reviderte taksonomien til Bloom. For å kunne sammenligne prøvene med kompetansemålene i læreplanen, deler vi prøvene inn i de samme temaene som inngår i kompetansemålene i samfunnskunnskap etter 10. trinn.

#### 4.1.1 Temaer i samfunnskunnskap

##### *Politikk*

Temaet politikk i hovedområdet samfunnskunnskap etter 10. trinn har fem tilhørende kompetansemål. Da vi gjennomgikk de tilhørende kompetansemålene kom vi frem til at de inneholdt ni taksonomiske kombinasjonene. For å få en oversikt dette, satte vi disse kombinasjonene inn i en taksonomitabell. Tabellen gir en oversikt over hvordan innholdet i temaets kompetansemål plasserer seg i forhold til de ulike nivåene i Blooms reviderte taksonomi.

Politikk 10. trinn	1. Huske	2. Forstå	3. Anvende	4. Analysere	5. Evaluere	6. Skape	Totalt	Prosent
A. Faktisk kunnskap	0	0	0	0	0	0	0	0 %
B. Begrepskunnskap	2	4	0	2	0	1	9	100 %
C. Prosedyrekunnskap	0	0	0	0	0	0	0	0 %
D. Metakognitiv kunnskap	0	0	0	0	0	0	0	0 %
<b>Totalt</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>9</b>	<b>100 %</b>
<b>Prosent</b>	22 %	44 %	0 %	22 %	0 %	11 %	100 %	

Tabell 4.1.1a: Taksonomitabell; Kompetansemål i temaet politikk i hovedområdet samfunnskunnskap etter 10. trinn.

Kompetansemålene som omhandler politikk, kategoriseres i all hovedsak til de lavere kognitive nivåene. Omtrent to tredeler de kognitive prosessene faller under nivåene *å huske* og *å forstå*. De resterende prosessene fordeler seg mellom nivåene *å analysere* og *å skape*. Innad i temaet er det ingen av kompetansemålene som faller under *å anvende* og *å evaluere*. I kunnskapsdimensjonen fant vi at kompetansemålene utelukkende etterspør *begrepskunnskap* innenfor temaet politikk.



## Sosialisering

Temaet sosialisering i hovedområdet samfunnskunnskap etter 10. trinn har tre tilhørende kompetansemål. Da vi gjennomgikk disse kompetansemålene, kom vi frem til at de inneholdt fem taksonomiske kombinasjoner. For å få en oversikt, satte vi kombinasjonene inn i en taksonomitabell. Tabellen gir en oversikt over hvordan innholdet i temaets kompetansemål plasserer seg i forhold til de ulike nivåene i Blooms reviderte taksonomi.

Sosialisering 10. trinn	1. Huske	2. Forstå	3. Anvende	4. Analysere	5. Evaluere	6. Skape	Totalt	Prosent
A. Faktisk kunnskap	0	0	0	0	0	0	0	0 %
B. Begrepskunnskap	1	2	0	0	0	1	4	80 %
C. Prosedyrekunnskap	0	0	0	1	0	0	1	20 %
D. Metakognitiv kunnskap	0	0	0	0	0	0	0	0 %
<b>Totalt</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>100 %</b>
<b>Prosent</b>	20 %	40 %	0 %	20 %	0 %	20 %	100 %	

Tabell 4.1.1b: Taksonomitabell; Kompetansemål i temaet sosialisering i hovedområdet samfunnskunnskap etter 10. trinn.

Samlet sett, faller litt over halvparten av de kognitive prosessene som blir etterspurt i tematikken sosialisering, under de laveste kategoriene *å huske* og *å forstå*. De resterende kognitive prosessene deler seg mellom *å analysere* og *å skape*, mens *å anvende* og *å evaluere* ikke etterspørres av kompetansemålene som omhandler sosialisering. I kunnskapsdimensjonen leser vi av tabell 4.1.1b at *begrepskunnskap* er betydelig etterspurt innad i tematikken sosialisering. *Prosedyrekunnskap* er også etterspurt, mens *faktisk-* og *metakognitiv kunnskap* ikke er tildelede i disse kompetansemålene.

## Økonomi

Temaet økonomi i hovedområdet samfunnskunnskap etter 10. trinn, har to tilhørende kompetansemål. Når vi gjennomgikk disse kompetansemålene, kom vi frem til at de inneholdt to taksonomiske kombinasjoner. For å få oversikt, satte vi disse inndelingene inn i en taksonomitabell. Tabellen gir oversikt over hvordan innholdet i temaets kompetansemål plasserer seg i forhold til de ulike nivåene i Blooms reviderte taksonomi.

Økonomi 10. trinn	1. Huske	2. Forstå	3. Anvende	4. Analysere	5. Evaluere	6. Skape	Totalt	Prosent
A. Faktisk kunnskap	0	0	0	0	0	0	0	0 %
B. Begrepskunnskap	0	2	0	0	0	0	2	100 %
C. Prosedyrekunnskap	0	0	0	0	0	0	0	0 %
D. Metakognitiv kunnskap	0	0	0	0	0	0	0	0 %
<b>Totalt</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>100 %</b>
<b>Prosent</b>	0 %	100 %	0 %	0 %	0 %	0 %	100 %	

Tabell 4.1.1c: Taksonomitabell; Kompetansemål i temaet økonomi i hovedområdet samfunnskunnskap etter 10. trinn.

Alle kompetansemålene innenfor temaet økonomi inneholder å forstå og begrepskunnskap.

### Kultur

Temaet kultur har to tilhørende kompetansemål. Når vi gjennomgikk disse kompetansemålene, kom vi frem til at de inneholdt fem taksonomiske kombinasjoner. For å få oversikt satte vi kombinasjonene inn i en taksonomitabell. Tabellen gir oversikt over hvordan innholdet i temaets kompetansemål plasserer seg i forhold til de ulike nivåene i Blooms reviderte taksonomi.

Kultur 10. trinn	1. Huske	2. Forstå	3. Anvende	4. Analysere	5. Evaluere	6. Skape	Totalt	Prosent
A. Faktisk kunnskap	0	0	0	0	0	0	0	0 %
B. Begrepskunnskap	1	1	1	0	1	1	5	100 %
C. Prosedyrekunnskap	0	0	0	0	0	0	0	0 %
D. Metakognitiv kunnskap	0	0	0	0	0	0	0	0 %
<b>Totalt</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>100 %</b>
<b>Prosent</b>	20 %	20 %	20 %	0 %	20 %	20 %	100 %	

Tabell 4.1.1d: Taksonomitabell; Kompetansemål i temaet kultur i hovedområdet samfunnskunnskap etter 10. trinn.

Av tabell 4.1.1d ser vi at kompetansemålene under tematikken kultur sprer seg jevnt ut, med en prosess for hvert nivå, med unntak av å analysere. I kunnskapsdimensjonen finner vi ikke den samme spredningen. Her ser vi at alle kompetansemålene som omhandler tematikken kultur, legger seg under begrepskunnskap.

### Temaene sammenlignet

Temafordelingen langs kunnskapsdimensjonen viser at det gjennomgående legger seg på *faktisk- og begrepskunnskaper* i kompetansemålene i samfunnskunnskap etter 10. trinn, uavhengig av tema. Om vi derimot undersøker fordelingen av kognitive prosesser, varierer disse mer mellom temaene. Eksempelvis har «økonomi» kun *å forstå*, mens tabell 4.1.1d viser at «kultur» sprer seg ut over alle de kognitive prosessene, med unntak av *å analysere*. Enkelte av temaene har få tilhørende kompetansemål. Dette er viktig å ta i betraktning i opptelling av fordelingen, da dette minsker muligheten for variasjon innad i temaet.

#### 4.1.2 Oversikt over de 11 skriftlige prøvene

De 11 skriftlige prøvene i samfunnskunnskap inneholder 122 taksonomiske kombinasjoner. Vi har satt kombinasjonene inn i en taksonomitabell, for å få en oversikt hvordan innholdet i prøvene plasserer seg i forhold til de ulike nivåene i den reviderte taksonomien til Bloom.

Skriftlige prøver	1. Huske	2. Forstå	3. Anvende	4. Analysere	5. Evaluere	6. Skape	Totalt	Prosent
A. Faktisk kunnskap	23	1	0	0	0	0	24	20 %
B. Begrepskunnskap	8	68	0	11	7	1	95	78 %
C. Prosedyrekunnskap	1	0	0	0	0	1	2	2 %
D. Metakognitiv kunnskap	0	0	0	0	1	0	1	1 %
<b>Totalt</b>	<b>32</b>	<b>69</b>	<b>0</b>	<b>11</b>	<b>8</b>	<b>2</b>	<b>122</b>	<b>100 %</b>
<b>Prosent</b>	26 %	57 %	0 %	9 %	7 %	2 %	100 %	

Tabell 4.1.2: Taksonomitabell; Innsamlede skriftlige prøver i samfunnskunnskap i ungdomsskolen.

Av tabell 4.1.2 ser vi at hovedvekten av de kognitive prosessene legger seg under de to laveste nivåene i den kognitive dimensjonen. *Å forstå* er mest etterspurt, med over halvparten av totalen, mens *å huske* tilsvarer nesten en fjerdedel. De resterende kategoriseringene fordeler seg mellom de kognitive nivåene *å analysere*, *å evaluere* og *å skape*. Ingen av de skriftlige prøvene inneholder *å anvende*. I kunnskapsdimensjonen ser vi av tabellen at prøvene nesten utelukkende etterspør *faktisk-* eller *begrepskunnskap*.

#### 4.1.3 Fordeling av samfunnskunnskapsprøver i temaer

Vi har delt de skriftlige prøvene i samfunnskunnskap inn i tilhørende tema som går inn i hovedområdet kompetansemål. En slik inndeling av prøvene er nødvendig for å kunne sammenligne prøvene med kompetansemålene.

### Politikk

Blant de skriftlige prøvene er det åtte som tar for seg temaet politikk. Da vi gjennomgikk disse prøvene, kom vi frem til at de inneholdt 90 taksonomiske kombinasjoner. For å få oversikt over kombinasjonene, satte vi disse inn i taksonomitabellen. Tabellen gir oversikt over hvordan innholdet i temaets prøver plasserer seg i forhold til de ulike nivåene i Blooms reviderte taksonomi.

Skriftlige prøver - Politikk	1. Huske	2. Forstå	3. Anvende	4. Analysere	5. Evaluere	6. Skape	Totalt	Prosent
A. Faktisk kunnskap	22	1	0	0	0	0	23	26 %
B. Begrepskunnskap	6	44	0	10	5	0	65	72 %
C. Prosedyrekunnskap	1	0	0	0	0	0	1	1 %
D. Metakognitiv kunnskap	0	0	0	0	1	0	1	1 %
<b>Totalt</b>	<b>29</b>	<b>45</b>	<b>0</b>	<b>10</b>	<b>6</b>	<b>0</b>	<b>90</b>	<b>100 %</b>
<b>Prosent</b>	32 %	50 %	0 %	11 %	7 %	0 %	100 %	

Tabell 4.1.3a: Taksonomitabell: Åtte innsamlede skriftlige prøver om temaet politikk i samfunnskunnskap i ungdomsskolen

Innad i temaet politikk ser vi at tyngdepunktet i den kognitive dimensjonen legger seg innenfor de taksonomiske nivåene *å huske* og *å forstå*. En liten andel av oppgavene legger seg også under nivåene *analysere* og *å evaluere*. Ingen av oppgavene i prøvene som omhandlet tematikken politikk, falt under de kognitive nivåene *å anvende* og *å skape*. I kunnskapsdimensjonen ser vi at *faktisk-* og *begrepskunnskap* nesten utelukkende er etterspurt i oppgavene. *Begrepskunnskap* er vesentlig mer etterspurt enn de andre kategoriene, mens *prosedyre-* og *metakognitiv kunnskap* kun er etterspurt i ett tilfelle hver i politikkprøvene.

### Sosialisering

Kun én av prøvene i materialet tar for seg kompetansemålene som omhandler sosialisering. Da vi gjennomgikk denne prøven, fant vi at den inneholdt syv taksonomiske kombinasjoner. For å få oversikt over kombinasjonene, satte vi disse inn i taksonomitabellen. Tabellen gir oversikt over hvordan innholdet i temaets prøver plasserer seg i forhold til de ulike nivåene i Blooms reviderte taksonomi.

Skriftlige prøver - Sosialisering	1. Huske	2. Forstå	3. Anvende	4. Analysere	5. Evaluere	6. Skape	Totalt	Prosent
A. Faktisk kunnskap	0	0	0	0	0	0	0	0 %
B. Begrepskunnskap	0	7	0	0	0	0	7	100 %
C. Prosedyrekunnskap	0	0	0	0	0	0	0	0 %
D. Metakognitiv kunnskap	0	0	0	0	0	0	0	0 %
<b>Totalt</b>	<b>0</b>	<b>7</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>7</b>	<b>100 %</b>
<b>Prosent</b>	0 %	100 %	0 %	0 %	0 %	0 %	100 %	

Tabell 4.1.3b: Taksonomitabell: En innsamlet skriftlig prøver om temaet sosialisering i samfunnskunnskap i ungdomsskolen

Prøven som tar for seg temaet sosialisering inneholder kun å forstå og begrepskunnskap.

### Økonomi

Kun én av prøvene i materialet tar for seg økonomiske oppgaver. Da vi gjennomgikk denne prøven, fant vi at den inneholdt tolv taksonomiske kombinasjoner. For å få oversikt over kombinasjonene, satte vi disse inn i taksonomitabellen. Tabellen gir oversikt over hvordan innholdet i temaets prøver plasserer seg i forhold til de ulike nivåene i Blooms reviderte taksonomi.

Skriftlige prøver - Økonomi	1. Huske	2. Forstå	3. Anvende	4. Analysere	5. Evaluere	6. Skape	Totalt	Prosent
A. Faktisk kunnskap	1	0	0	0	0	0	1	8 %
B. Begrepskunnskap	1	6	0	1	2	0	10	83 %
C. Prosedyrekunnskap	0	0	0	0	0	1	1	8 %
D. Metakognitiv kunnskap	0	0	0	0	0	0	0	0 %
<b>Totalt</b>	<b>2</b>	<b>6</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>12</b>	<b>100 %</b>
<b>Prosent</b>	17 %	50 %	0 %	8 %	17 %	8 %	100 %	

Tabell 4.1.3c: Taksonomitabell: En innsamlet skriftlig prøve om temaet økonomi i samfunnskunnskap i ungdomsskolen

Av tabell 4.1.3c kan vi lese av at en høy andel av oppgavene i økonomi plasseres innenfor nivåene å huske og å forstå. De resterende oppgavene fordeler seg på å analysere, å evaluere og å skape i den kognitive dimensjonen. Ingen av verbene i prøven for temaet økonomi faller innenfor å anvende. Om vi ser på kunnskapsdimensjonen, ser vi at nesten samtlige av oppgavene omhandler begrepskunnskaper, kun med unntak av ett tilfelle med faktisk

*kunnskap* og ett med *prosedyrekunnskap*. Ingen av prøvene under temaet *økonomi* etterspør *metakognitiv kunnskap*.

### *Kultur*

Blant de skriftlige prøvene er det tre som tar for seg temaet kultur. Da vi gjennomgikk disse prøvene, fant vi at de inneholdt 31 taksonomiske kombinasjoner. For å få oversikt over kombinasjonene satte vi disse inn i taksonomitabellen. Tabellen gir oversikt over hvordan innholdet i temaets prøver plasserer seg i forhold til de ulike nivåene i Blooms reviderte taksonomi.

Skriftlige prøver - Kultur	1. Huske	2. Forstå	3. Anvende	4. Analysere	5. Evaluere	6. Skape	Totalt	Prosent
A. Faktisk kunnskap	11	0	0	0	0	0	11	35 %
B. Begrepskunnskap	2	13	0	2	2	1	20	65 %
C. Prosedyrekunnskap	0	0	0	0	0	0	0	0 %
D. Metakognitiv kunnskap	0	0	0	0	0	0	0	0 %
<b>Totalt</b>	<b>13</b>	<b>13</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>31</b>	<b>100 %</b>
<b>Prosent</b>	42 %	42 %	0 %	6 %	6 %	3 %	100 %	

Tabell 4.1.3d: Taksonomitabell: 3 innsamlede skriftlige prøver om temaet kultur i samfunnskunnskap i ungdomsskolen

Tyngdepunktet blant alle oppgavene i de skriftlige prøvene for temaet kultur plasserer seg innenfor nivået *å huske* og *å forstå*. De resterende oppgavene deler seg mellom nivåene *å analysere*, *å evaluere* og *å skape*. Ingen av oppgavene i prøvene for temaet kultur faller innenfor *å anvende*. I kunnskapsdimensjonen faller nesten samtlige av oppgavene i prøvene innenfor de to laveste kategoriene; *faktisk kunnskap* og *begrepskunnskap*. Prøvene innenfor temaet kultur har ikke ett eneste tilfelle av *prosedyrekunnskap* og *metakognitiv kunnskap*.

### *Temaene i prøvene sammenlignet*

Om vi ser alle temaene opp imot hverandre, finner vi at *politikk* er det temaet som forekommer oftest blant samfunnskunnskapsprøvene, i vårt materiale. Prøvene som tok for seg temaet *Politikk*, inneholdt oppgaver som tok for seg til sammen 90 taksonomiske kombinasjoner. Dette i kontrast til *sosialisering*, som kun forekom ved 7 taksonomiske kombinasjoner i det innsamlede materialet.

Videre ser vi av analysen av materialet, at de ulike temaene fordeler seg ulikt på Blooms reviderte taksonomi. Når det kommer til kunnskapsdimensjonen, finner vi lite variasjon mellom temaene. Alle prøvene i materialet viser at prøvene nesten utelukkende spør om *fakta- og begrepskunnskaper*, uavhengig av tema. Ser vi på den kognitive dimensjonen i tabellen, ser vi flere likhetstrekk mellom temaene. Alle temaene har et høyt samlet antall med kognitive prosesser på de to laveste nivåene *å huske* og *å forstå*. Om vi ser på de høyeste kognitive prosessene *å evaluere* og *å skape*, finner vi at *økonomi* utpeker seg blant prøvene i vårt materiale. *Økonomi* har 2 av 12 av sine taksonomiske kombinasjoner under *å evaluere* og 1 av 12 under kategorien *å skape*. Ser vi på prøvene som omhandler temaet *sosialisering*, finner vi at *å evaluere* og *å skape* ikke forekommet i ett eneste tilfelle. Prøvene som omhandlet tematikken *sosialisering*, hadde minst spredning på den kognitive dimensjonen, da samtlige oppgaver og spørsmål omhandlet begrepskunnskap i vårt utvalg.

Det er viktig å presisere at antallet taksonomiske kombinasjoner varierer hos de ulike temaene. Dette er bakgrunnen for at vi opererer med prosenter. Som nevnt ovenfor, forekom tematikken *sosialisering* kun i 7 oppgaver. Dermed vil små endringer i antallet resultere i store utslag i tabellen. Likevel kan sammenlikning av disse tabellene, gi en indikasjon på hvordan samfunnskunnskapsprøver på ungdomsskolen varierer ut ifra hvilket tema prøven omhandler.

#### 4.1.4 Prøvenes innhold

##### *Nivåfordeling*

Vi finner 9 av 11 prøver som har en nivåfordeling. Det vi har tatt utgangspunkt i her, er om prøvene inneholder oppgaver av ulik vanskelighetsgrad. Av analysen fant vi at nivåfordeling ble praktisert ulikt i enkelte prøver. I noen tilfeller ble nivåfordeling gjennomført, ved at samme tematikk eller begrep ble benyttet i flere oppgaver. En av prøvene inneholdt eksempelvis oppgaven «Hva kjennetegner et demokrati? Bruk gjerne Norge som et eksempel». Dette er en oppgave som ikke har høyt taksonomisk nivå. Den neste oppgaven i prøven følger opp tematikken med oppgaven: «Tenk selv: Reflekter over hvorfor er det viktig med høy valgdeltakelse i et demokrati». Denne oppgaven forutsetter mer kunnskaper fra elevene, men tar opp samme begrep. På den måten legger prøven opp til ulik vanskelighetsgrad gjennom oppgaver av ulike nivåer i taksonomien.

Nivåfordeling forekom også i noen prøver ved at enkelte av oppgavene la opp til svar på ulike nivåer. Et eksempel på dette er: «Den nye regjeringen består av FrP og Høyre. Hvilken type regjering er dette? Argumenter for om dette er en sterk eller svak regjering og om dette har noe å si for Stortingets makt». Oppgaven er på mange måter delt i flere deler, hvor de ulike delene krever ulik kompetanse av eleven.

### *Poengskala*

Gjennom en opptelling av alle prøvene, fant vi at 4 av 11 prøver benyttet seg av en poengskala. Multiple choice prøven i materialet ga gjennomgående ett poeng for hvert riktige svar. De tre andre prøvene ga ulikt antall poeng for ulike oppgaver. Her ser man at de oppgavene som læreren anser som mer komplekse eller omfattende, blir høyere verdsatt med tanke på poeng. Eksempelvis ser vi at den ene prøven gir ett poeng for oppgaven «Hva er kriminalitet», mens oppgaven «Hva heter de ulike partene i en rettsak, og hva er deres oppgaver? Beskriv ulike roller» gir 5 poeng.

### *Tverrfaglighet*

Ved å analysere tematikken i de ulike prøvene, fant vi at tre prøver innad i samfunnskunnskapen også kunne kobles direkte opp mot kompetansemål som er utenfor samfunnskunnskapens hovedområde. Felles for disse prøvene, var en rød tråd mellom tematikker fra de ulike hovedområdene i faget. Eksempelvis inneholdt en prøve oppgavene «Hvilke navn har de 4 klimasonene vi deler jordkloden inn i?», oppfulgt av oppgaven «Hvilken rolle spiller FN i klimadebatten? Hvilken rolle har de?». Her ser vi at begge oppgavene tar for seg tematikken klima, men at både samfunnskunnskap og geografidisiplinen er tydeliggjort i den skriftlige prøven.

### *Prøvene sett opp imot vurderingskriterier og kompetansemål*

Det ble samlet inn tre vurderingskriterier til de 11 skriftlige samfunnskunnskapsprøvene. Disse tre vurderingskriteriene har sammenheng med oppgavene som inngår i prøvene. Innholdet og vanskelighetsgraden i oppgavene, innad i prøvene, treffer innholdet og nivået som står skrevet i vurderingskriteriene. De resterende prøvene mangler vurderingskriterier. Derfor vurderer vi disse opp mot kompetansemålene i faget, for å undersøke om prøvene måler det de skal i forhold til det taksonomiske nivået prøven og oppgavene ligger på. Vi fant at 9 av 11 skriftlige prøver måler det de skal, sett opp mot kompetansemålenes nivåer i



taksonomitabellen. En av prøvene har oppgaver som ligger på et høyere taksonomisk nivå enn temaets kompetansemål. De to prøvene som ikke måler det de skal i forhold til kompetansemålenes taksonomiske nivåer, var prøver som tok for seg kun begrepsforklaring av ulike begreper og mulitple choice. Innholdet i prøvene passer til tematikken i kompetansemålene.

## 4.2 Læreplanens kompetansemål i samfunnsfag

Kompetansemålene i samfunnsfag etter 10. trinn, viser den kompetansen elevene skal sitte igjen med etter endt grunnskole. En gjennomgang av kompetansemålene i grunnskolen viste at variasjonen på kunnskap varierer mellom trinnene. Denne variasjonen er grunnen til at vi ønsker å undersøke hvordan kunnskapen i kompetansemålene etter 4.- til 10. trinn i samfunnsfag og samfunnskunnskap, plasserer seg i Blooms reviderte taksonomitabell. Vi har kartlagt kompetansemålene med tanke på kognitive prosesser (verb) og type kunnskaper, og lagt disse inn i taksonomitabellen. Vi benytter oss av samme fremgangsmåte under samfunnsfaget som helhet og hovedområdet samfunnskunnskap.

### 4.2.1 Progresjon i samfunnsfaget

Vi har delt inn alle kompetansemålene i samfunnsfag på hele grunnskolen i taksonomitabellen under. De 103 kompetansemålene i samfunnsfag i grunnskolen er delt opp ut ifra kompetansemålenes verb, for så å bli slått sammen med hva slags kunnskap verbet er koblet til. Denne inndelingen av kompetansemål, ga en kombinasjon på 175 verb og tilhørende kunnskaper i grunnskolens samfunnsfag. Hver av disse kombinasjonene er blitt plassert i taksonomitabellen under for å gi en oversikt over samfunnsfaget som en helhet. Denne helheten av faget, vil hjelpe oss i å se på om det foreligger en progresjon oppover i trinnene i faget.

Taksonomitabellen:	Trinn	1. Huske	2. Forstå	3. Anvende	4. Analysere	5. Evaluere	6. Skape	Totalt	Prosent
Alle hovedområder									kognitiv
A. Faktisk kunnskap	4.	12	5	0	1	1	0	19	42 %
	7.	5	7	0	0	0	0	12	19 %
	10.	1	0	0	0	0	0	1	1 %
B. Begrepskunnskap	4.	2	11	5	0	2	1	21	47 %
	7.	13	15	2	5	1	8	44	71 %
	10.	9	20	0	10	2	6	47	69 %
C. Prosedyrekunnskap	4.	1	0	2	0	0	1	4	9 %
	7.	0	2	2	0	0	1	5	8 %
	10.	1	0	5	5	5	1	17	25 %
D. Metakognitiv kunnskap	4.	0	0	0	0	1	0	1	2 %
	7.	0	0	0	0	1	0	1	2 %
	10.	0	0	0	0	2	1	3	4 %
Totalt	4.	15	16	7	1	4	2	45	100 %
	7.	18	24	4	5	2	9	62	100 %
	10.	11	20	5	15	9	8	68	100 %
Prosent kunnskap	4.	33 %	36 %	16 %	2 %	9 %	4 %	100 %	
	7.	29 %	39 %	6 %	8 %	3 %	15 %	100 %	
	10.	16 %	29 %	7 %	22 %	13 %	12 %	100 %	

Tabell 4.2.1: Taksonomitabell; Kompetansemål i alle hovedområder etter 4.-, 7.- og 10. trinn, i samfunnsfag.

Tabell 4.2.1 viser hvilke nivåer verbene og innholdet i kompetansemålene etter 4.-, 7.- og 10. trinn har blitt plassert under, ut ifra Blooms reviderte taksonomi. Verbene og innholdet ses på hver for seg og plasseres i ett av nivåene i hver dimensjon (vertikal og horisontal). Den vertikale dimensjonen tar for seg kompetansemålenes verb, altså den kognitive kunnskapen. Den horisontale, tar for seg innholdet i kompetansemålene sett opp mot verbene, og blir kalt for kunnskapsdimensjonen. Når vi slår sammen plasseringen på verbet og innholdet, vil denne kombinasjonen legge seg på et nivå i taksonomitabellen. Under kolonnene/rekkene *totalt* og *prosent* finner vi totalsummen av alle kompetansemålenes verb- og kunnskapsnivåer. Dette gjøres om til prosent, for å kunne sammenligne trinnenes kompetansemål. Hvert trinn plasseres under hverandre i tabellen, for å få oversikt over hele faget. Da kan vi lettere kan sammenligne prosentene mellom trinnene.

#### Etter 4. trinn

Kombinasjonene i den kognitive dimensjonen blant kompetansemålene etter 4. trinn, illustrerer at hovedvekten av kompetansen ligger på nivåene *å huske* og *å forstå*. De resterende kategoriene plasseres seg ut på alle de andre nivåene, hvor hovedtrekkene viser at det blir færre og færre kategoriseringer på de høyere nivåene. Kunnskapskategorien etter 4. trinn viser oss at kompetansemålene nesten utelukkende inneholder *faktisk-* og/eller *begrepskunnskap*.

### *Etter 7. trinn*

I kompetansemålene etter 7. trinn viser analysen at nivåene *å huske* og *å forstå* er mest etterspurt blant disse kompetansemålene. Disse tallene tilsvarer at om lag to tredeler av kategoriseringene, fordeler seg på de to laveste nivåene i den kognitive dimensjonen. De resterende delene fordeler seg ut over de andre nivåene, hvor nivået *å skape* er betydelig etterspurt av kompetansemålene. Kunnskapsdimensjonen etter 7. trinn viser at en nesten samtlige av kompetansemålene forespør *faktisk kunnskap* og *begrepskunnskap*, hvor hovedtyngden ligger på *begrepskunnskaper*.

### *Etter 10. trinn*

Kompetansemålene etter 10. trinn sprer seg godt ut i den kognitive dimensjonen. Samtlige av nivåene er godt representert, hvor *å forstå* og *å analysere* er mest etterspurt i kompetansemålene. *Å anvende* og *å skape* er de to nivåene som færrest kognitive prosesser faller under. I kunnskapsdimensjonen ser vi av analysen at *begrepskunnskaper* skiller seg ut, med en betydelig høyere etterspørsel enn de andre kategoriene. Når det kommer til *faktisk kunnskap* på 10. trinn, ser vi at denne kategorien nesten er fraværende.

### *Trinnene sammenlignet*

I den kognitive dimensjonen i tabell 4.2.1 ser vi at kompetansemålene etter 4. og 7. trinnet etterspør så å si like mye *faktisk-* og *begrepskunnskaper*. Om vi setter disse opp imot hverandre, ser vi at 4. trinnet etterspør mer *faktisk kunnskap*, mens 7. trinnet i større grad etterspør *begrepskunnskaper*. Ser vi på de midterste nivåene i den kognitive dimensjonen, finner vi at *å anvende* er vesentlig mer etterspurt av kompetansemålene etter 4. trinn, enn det er i de senere årene. Nivået *å analysere* viser en motsatt trend, jo høyere trinn, jo mer etterspurt er også dette nivået. Til slutt, ser vi av tabellen at de høyere taksonomiske nivåene *å evaluere* og *å skape*, viser en trend der høyere kognitiv kunnskap er mer etterspurt, jo høyere opp i klassetrinnene du kommer i læreplanen. Om man ser hele tabell 4.2.1 som en helhet, ser vi at det er en økning fra kompetansemålene etter 4.- til 10. trinn i de midterste og øverste nivåene. Dette gir indikasjon på progresjon i den kognitive dimensjonens vanskelighetsgrad blant prosessene i de ulike trinnenes kompetansemål.

Kunnskapsdimensjonen viser at kategorien *faktisk kunnskap* er mest etterspurt på 4. trinnet. Sammenliknet med de andre trinnene, ser vi at kompetansemålene på de senere trinnene

etterspør denne typen kunnskap mindre og mindre, der 10. trinn nesten ikke etterspør denne typen kunnskap i det heletatt. Om vi sammenlikner *begrepskunnskap* mellom trinnene, ser vi av tabellen at denne typen kunnskap er mest etterspurt blant alle kompetansemålene, hvor vi kun kan se en liten økning fra 4. trinn til 7. trinn, før det så stabiliserer seg på 10. trinnet. *Prosedyre kunnskap* er mest etterspurt i kompetansemålene etter 10. trinn. Der samme gjelder for *metakognitiv kunnskap*. Disse kategoriene har et lite antall kategoriseringer på alle trinnene, noe som gjør at det er et svakt grunnlag for å sammenlikne. Om man ser på hele kunnskapsdimensjonen som en helhet, viser tabell 4.2.1 at kompetansemålene etterspør mer kompleks kunnskap etter hvert som elevene går fra 4. trinn og opp mot 10. trinn.

#### 4.2.2 Progresjon i samfunnskunnskap

Nedenfor har vi plassert de taksonomiske kombinasjonene av kompetansemålene i hovedområdet samfunnskunnskap etter 4.-, 7.- og 10. trinn inn i taksonomitabellen. Den taksonomiske kombinasjonen er utført på bakgrunn av Blooms reviderte taksonomi. Av totalt 32 kompetansemål i samfunnskunnskap i grunnskolen, fikk vi 55 taksonomiske kombinasjoner fra kompetansemålenes innhold.

##### *Etter 4.trinn*

I hovedområdet samfunnskunnskap etter 4. trinn er det syv kompetansemål. Da vi analyserte kompetansemålene, kom vi frem til at kompetansemålene inneholdt ti taksonomiske kombinasjoner (verb med tilhørende kunnskapsnivåer). For å få oversikt, satte vi disse ti kombinasjonene inn i en taksonomitabell. Tabellen gir oversikt over hvordan innholdet i kompetansemålene etter 4. trinn plasserer seg i forhold til de ulike nivåene i Blooms reviderte taksonomi.

Samfunnskunnskap 4. trinn	1. Huske	2. Forstå	3. Anvende	4. Analysere	5. Evaluere	6. Skape	Totalt	Prosent
A. Faktisk kunnskap	1	2	0	1	0	0	4	40 %
B. Begrepskunnskap	0	3	1	0	1	0	5	50 %
C. Prosedyrekunnskap	0	0	1	0	0	0	1	10 %
D. Metakognitiv kunnskap	0	0	0	0	0	0	0	0 %
<b>Totalt</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>10</b>	100 %
<b>Prosent</b>	10 %	50 %	20 %	10 %	10 %	0 %	100 %	

Tabell 4.2.2a: Taksonomitabell; Kompetansemål i hovedområdet samfunnskunnskap etter 4. trinn.

Av tabell 4.2.2a ser vi at kombinasjonene på den kognitive dimensjonen heller mot de laveste nivåene *å huske* og *å forstå*, hvor sistnevnte står for halvparten av kategoriseringene. De resterende kognitive prosessene deler seg ut på alle de andre nivåene, hvor kun *å skape* ikke er blitt etterspurt i kompetansemålene etter 4. trinn. I kunnskapsdimensjonen ser vi at *faktisk-* og *begrepskunnskap* nesten utelukkende er det som blir etterspurt av kompetansemålene på dette trinnet. *Prosedyrekunnskap* er kun nevnt i ett tilfelle, mens *metakognitiv kunnskap* ikke eksplisitt blir etterspurt etter 4. trinn.

#### Etter 7.trinn

I hovedområdet samfunnskunnskap etter 7. trinn er det 13 kompetansemål. Da vi gjennomgikk kompetansemålene, kom vi frem til at kompetansemålene inneholdt 24 taksonomiske kombinasjoner. For å få oversikt over kombinasjonene, satte vi disse inn i en taksonomitabell. Tabellen gir oversikt over hvordan innholdet i kompetansemålene etter 7. trinn plasserer seg i forhold til de ulike nivåene i Blooms reviderte taksonomi.

Samfunnskunnskap 7. trinn	1. Huske	2. Forstå	3. Anvende	4. Analysere	5. Evaluere	6. Skape	Totalt	Prosent
A. Faktisk kunnskap	2	5	0	0	0	0	7	29 %
B. Begrepskunnskap	4	3	1	1	0	7	16	67 %
C. Prosedyrekunnskap	0	0	0	0	0	0	0	0 %
D. Metakognitiv kunnskap	0	0	0	0	1	0	1	4 %
<b>Totalt</b>	<b>6</b>	<b>8</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>7</b>	<b>24</b>	<b>100 %</b>
<b>Prosent</b>	25 %	33 %	4 %	4 %	4 %	29 %	100 %	

Tabell 4.2.2b: Taksonomitabell; Kompetansemål i hovedområdet samfunnskunnskap etter 7. trinn.

Kompetansemålene etter 7. trinn fordeler seg ut over alle de kognitive nivåene i Blooms reviderte taksonomi. Hovedvekten av de taksonomiske kombinasjonene la seg under de to laveste nivåene i den kognitive dimensjonen (*å huske* og *å skape*). Videre leser vi av tabellen at *å anvende*, *å analysere* og *å evaluere* forekommer, men kun med en kategorisering for hvert nivå. På det høyeste nivået *å skape*, ser vi en betydelig økning igjen i kompetansemålene etter 7. trinn. I kunnskapsdimensjonen finner vi at kompetansemålene i all hovedsak etterspør *begrepskunnskaper*, da rundt to tredeler av kompetansemålenes kombinasjoner legger seg under denne kategorien. Når det kommer til *faktisk kunnskap*, er også denne kategorien mye etterspurt i kompetansemålene etter 7. trinn. Kunnskapskategorien

*prosedyre kunnskap* er helt fraværende, mens *metakognitiv kunnskap* kun er etterspurt i ett tilfelle på dette trinnet.

#### Etter 10.trinn

I hovedområdet samfunnskunnskap etter 10. trinn er det 12 kompetansemål. Da vi gjennomgikk kompetansemålene, kom vi frem til at kompetansemålene inneholdt 21 taksonomiske kombinasjoner. For å få oversikt over kombinasjonene, satte vi disse inn i en taksonomitabell. Tabellen gir oversikt over hvordan innholdet i kompetansemålene etter 10. trinn plasserer seg i forhold til de ulike nivåene i Blooms reviderte taksonomi.

Samfunnskunnskap 10. trinn	1. Huske	2. Forstå	3. Anvende	4. Analysere	5. Evaluere	6. Skape	Totalt	Prosent
A. Faktisk kunnskap	0	0	0	0	0	0	0	0 %
B. Begrepskunnskap	4	9	0	3	1	3	20	95 %
C. Prosedyrekunnskap	0	0	0	1	0	0	1	5 %
D. Metakognitiv kunnskap	0	0	0	0	0	0	0	0 %
<b>Totalt</b>	<b>4</b>	<b>9</b>	<b>0</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>21</b>	<b>100 %</b>
<b>Prosent</b>	19 %	43 %	0 %	19 %	5 %	14 %	100 %	

Tabell 4.2.2c: Taksonomitabell; Kompetansemål i hovedområdet samfunnskunnskap etter 10. trinn.

Kompetansemålene etter 10. trinn har størst vekt på det kognitive nivået *å forstå*. De andre kategoriseringene fordeler seg relativt jevnt utover i den kognitive dimensjonen. Alle nivåene er etterspurt på 10. trinn, med unntak av nivået *å anvende*, som ikke forekommer i ett eneste tilfelle. Kunnskapsdimensjonen etter 10. trinn viser at kompetansemålene nesten utelukkende etterspør *begrepskunnskaper*. Nesten samtlige av kategoriseringene la seg under denne kunnskapstypen. Kun et lite antall kategorier la seg under *prosedyre kunnskap*. Kunnskapstypene *faktisk kunnskap* og *metakognitiv kunnskap* blir ikke etterspurt i kompetansemålene etter 10. trinn.

#### Trinnene sammenlignet

Når vi sammenlikner trinnene i den kognitive dimensjonen, ser vi at 4. trinnet er det trinnet som har høyest prosentandel av kategoriseringene under de kognitive nivåene *å forstå* og *å anvende*. 7. trinnet er det trinnet som har høyest prosentandel i nivåene *å huske* og *å skape*.

Og vi finner at 10. trinnet har flest kompetansemål som etterspør de kognitive nivåene *å analysere* og *å evaluere*.

Ved å sammenligne tabell 4.2.2a, b og c, finner vi at 7.- og 10. trinnet har en høyere prosentandel på de høyere kognitive dimensjonene. Om vi deler den kognitive dimensjonen i to, og kun undersøker de tre høyeste nivåene på hvert trinn, kan vi se at 4. trinnet samlet sett etterspør disse kognitive dimensjonene minst. Videre finner vi en økning på 7. trinnet, som har en større samlet andel på de tre øverste trinnene. Til slutt ser vi at 10. trinnet har høyest samlet etterspørsel av de tre øverste nivåene *å analysere*, *å evaluere* og *å skape*, med utgangspunkt i prosentandel. Med bakgrunn i disse funnene, ser vi en tendens at jo høyere trinn innenfor samfunnskunnskap, jo mer kompleks kompetanse etterspørres.

Når vi sammenligner kunnskapsdimensjonen mellom trinnene, viser tabell 4.2.2a, b og c at kompetansemålene etter 4. trinn har den høyeste prosentandelen av *faktisk kunnskap*. 4. trinnet har også den høyeste andelen av *prosedyrekunnskap*, men denne kunnskapskategorien var lavt representert på alle trinnene. Videre ser vi at 7. trinn er det trinnet som prosentvis etterspør *metakognitiv kunnskap* mest. Kunnskapskategorien er lite etterspurt på enkelte av trinnene. Det viktig å ta i betraktning at vi i operer med få et lite antall kategoriseringer. Dette gjør at sammenlikningen kun kan brukes til å danne et bilde, og at tallene ikke er representative.

Til slutt finner vi at 10. trinnet er det trinnet hvor kompetansemålene prosentvis etterspør mest *begrepskunnskaper*.

Det vi kan se av tabell 4.2.2a, b og c, er at alle trinnene har en kombinasjon som viser at det er en større prosent som faller under de lavere nivåene i tabellen. I likhet med tabell 4.2.1, ser vi at selv om kompetansemålenes verb og innhold faller under de laveste nivåene, er det en økning i begge dimensjoners vanskelighetsgrad fra 4. trinn til de andre trinnene. I kunnskapsdimensjonen er det vanskelig å finne en progresjon når det på to av nivåene mangler kompetansemål fra ett eller to av trinnene. For å se progresjonen mellom trinnene, må vi forholde oss til hvordan verbene i kompetansemålene øker i vanskelighetsgrad. Alle trinnene har kompetansemål i kunnskapsdimensjonen. Dette gir grunnlag for å konkludere med at det er en progresjon i kompetansemålenes vanskelighetsgrad oppover i trinnene.

## 4.3 Drøfting av funn

### 4.3.1 Prøvenes innhold

#### *Prøvenes kategoriseringer*

Et klart flertall av oppgavene i prøvene etterspurte *faktisk-* og *begrepskunnskap*. En mulig forklaring på dette, kan være at samfunnskunnskapen ifølge Børhaug (2015) fokuserer på *faktisk-* og *begrepskunnskaper*. Materialet vi har analysert, viser at spesielt *begrepskunnskaper* blir etterspurt i skriftlige prøver. Dette samsvarer med tendensen som Børhaug (2015) uttaler, om at spesielt *begrepskunnskaper* har fått stor plass i det moderne samfunnet, da *faktisk kunnskap* har blitt enkelt tilgjengelig. Den store andelen med *faktisk-* og *begrepskunnskaper* kan også ha sin bakgrunn i at lærere er opptatte av kunnskaper som er enklere å måle, da prøvene skal vurderes og karaktersettes (Aarre, 2014, s. 32).

En annen forklaring til den store andelen av begreps- og faktisk kunnskap, kan kobles opp mot hva Sjøberg kaller *PISA-syndromet*. PISA, sammen med andre store internasjonale undersøkelser, tester elevene på lavere taksonomisk nivå. Bakgrunnen for dette er at det gjør det lettere å opprettholde en reliabilitet på tvers av landene. *PISA-syndromet* gjør at skolen, da også i samfunnskunnskapen, i noen grad operasjonaliserer undervisningen etter store internasjonale undersøkelser. Dette kan gjøre at vurdering på lavere taksonomisk nivå får høyere prioritet, også i andre vurderingssituasjoner, da slike kunnskaper har høyt internasjonalt fokus (Hunnes et al., 2015, s. 198).

I den kognitive dimensjonen fokuserer prøvene i hovedsak på nivåene *å huske* og *å forstå*, mens de høyere kognitive nivåene ikke var til stede i flere av prøvene. Dette kan ha sin forklaring i at oppgaver på de lavere nivåene ifølge Fjørtoft (2016), har lettere for å være reliable (Fjørtoft, 2016, s. 47). Lærere har ansvar for å lage prøver som er reliable, da vurderinger blir brukt som dokumentasjon for skolenes og utdanningssystemets praksis (Fjørtoft, 2016, s. 41).

#### *Metakognisjon*

Blant de skriftlige prøvene, viser det seg at det kun blir etterspurt metakognitiv kunnskap ved en av oppgavene blant alle de 122 oppgavene. Her er det viktig å presisere at elevene kan bruke sine metakognitive kunnskaper i oppgaveløsingen, men at oppgaven ikke eksplisitt etterspør dette. Elevene kan tilpasse sin strategibruk etter hvordan oppgaven på prøven er



formulert. De kan også bruke sine metakognitive kunnskaper, for å leve opp til det læreren forventer og verdsetter. På bakgrunn av dette, er det vanskelig å måle metakognitiv kunnskap kun ved å se på oppgavenes ordlyd, da denne kunnskapen som oftest benyttes i selve vurderingsøyeblikket (Anderson & Krathwohl, 2001, s. 61). Oppgaven som ble oppført under metakognisjon i analysen, bar tydelig preg av strategimuligheter for eleven, siden oppgaven åpnet opp for at eleven selv måtte vurdere sitt metodevalg.

### *Tverrfaglighet*

Bakgrunnen for at flere av prøvene ikke omhandlet kompetansemålene i samfunnskunnskap, kan ifølge Christophersen (2014) ha sine røtter i en tung samfunnsfagstradisjon der lærerutdanninga, forlagene og lærerne har en tendens til å legge mer vekt på historiedelen av faget (Aarre, 2014, s. 30). Dette er interessant da samfunnskunnskapsdisiplinen har vært likestilt med historie og geografi siden Mønsterplanen (M74) i 1974 (Koritzinsky, 2014, s. 39). At en så stor andel av de skriftlige prøvene omhandlet historie og geografi, selv om dette ikke var etterspurt, kan tyde på at samfunnskunnskapsdisiplinen ikke står like sterkt som de andre disiplinene i dagens samfunnsfag. Videre kan en også stille seg spørsmålet om det blir gitt mindre skriftlige prøver i samfunnskunnskap, enn det blir gjort i geografi og historie. En annen mulighet er at samfunnskunnskap i større grad enn de andre hovedområdene har andre vurderingsformer enn skriftlige prøver. Dette har vi ikke grunnlag for å uttale oss om, men det er et interessant spørsmål da vi utelukkende ser på skriftlige prøver.

Ved å studere de 11 skriftlige prøvene som omhandlet samfunnskunnskap fant vi at 3 av disse var tverrfaglige. Dette støtter tydelig opp under Utdanningsdirektoratets ønske om at utforskeren, samfunnskunnskap, historie og geografi skal ses i sammenheng (Utdanningsdirektoratet, 2013a, s. 3). Dette ønsket ble spesielt tydeliggjort i overgangen til revideringen av LK06, hvor læreplanen for de ulike fagene fikk en ekstra tverrdisiplinær bolk med kompetansemål, som vi i dag kjenner igjen som «utforskeren» (Aarre, 2014, s. 26).

Mange av prøvene i materialet inneholdt oppgaver som kunne knyttes til de andre hovedområdene i samfunnsfaget, i tillegg til samfunnskunnskapen. Disse prøvene hadde ingen felles tematikk på tvers av hovedområdene, noe som gjorde at disse prøvene ikke ble kategorisert som direkte tverrfaglige. På den andre siden kan dette bety at enkelte lærere i noen grad jobber tverrfaglig, da flere av prøvene kombinerer samfunnsfagets hovedområder.

### *Tematikk i prøvene*

Så mye som 8 av totalt 11 prøver tok for seg tematikken politikk. Dette kan ha sin forklaring i at lærere i stor grad benytter seg av lærebøkene når de underviser i samfunnskunnskap.

Lærebøkene fokuserer i stor grad på politiske emner, noe som støtter opp under vårt materiale (Aarre, 2014, s. 30). I tillegg kan forklaringen ligge i at «å bli samfunnsengasjerte» er blant målene samfunnsfaglærere verdsatte høyest. Her er det viktig å få med at dette er tall fra tiden før den reviderte læreplanen (Aarre, 2014, s. 32). Den betydelige andelen med «politikkprøver», viser at temaer som grunnleggende menneskerettigheter, demokratiske verdier og likestilling (Aarre, 2014, s. 259) ser ut til å stå sterkt i samfunnskunnskapsundervisningen. Når vi ser de skriftlige politikkprøvene i vårt materiale opp imot de kompetansemålene med tilhørende tematikk, ser vi at prøvene plasserer seg relativt likt med de tilhørende kompetansemålene. Politikkprøvene viste at halvparten av oppgavene etterspurte den kognitive prosessen *å forstå*, noe som samsvarer med hva kompetansemålene etterspør i dette temaet. Videre ser vi også at prøvene i stor grad omhandler *begrepskunnskaper*. Dette viser at de skriftlige prøvene i tematikken politikk har de samme hovedtrekkene som etterspørres av de tilhørende kompetansemålene.

Et annet interessant funn ved temainndelingen, var at temaet sosialisering kun forekom i ett tilfelle. Denne lave andelen med tematikken sosialisering, samsvarer ikke med antallet kompetansemål etter 10. trinn. Sosialisering utgjør nesten en tredel av målene på ungdomstrinnet (Aarre, 2014, s. 69). Tar vi utgangspunkt i den ene sosialiseringprøven i vårt utvalg, og setter denne opp mot kompetansemålene som omhandler samme tema, fant vi ut at denne prøven utelukkende tok for seg oppgaver på det kognitive nivået *å forstå* og *begrepskunnskapsnivået* i Blooms reviderte taksonomi. Denne kategoriseringen samsvarer godt med det som sosialiseringskompetansemålene etterspør.

Kun én prøve hadde et innhold som kunne knyttes til tematikken økonomi. Prøven som omhandlet økonomi skilte seg ut, da denne målte «mer» enn det som kompetansemålene etterspør. Den skriftlige prøvens oppgave etterspurte kompetanse helt opp på det kognitive nivået *å skape*. Dette til tross for at læreplanen kun etterspør nivået *å forstå*, under temaet økonomi. Ut over dette ser vi at kompetansemålene i temaet økonomi utelukkende bygger på *begrepskunnskaper*, noe som blir mye etterspurt i denne økonomiprøven.

Prøvene som omhandler kultur i vårt materiale, har større fokus på de kognitive nivåene *å huske* og *å forstå*, enn det kompetansemålene innenfor den samme tematikk har. Når det kommer til kunnskapsdimensjonen finner vi at kulturprøvene også legger seg litt lavere enn hva kompetansemålene etterspør. Samlet sett finner vi at prøvene vi har samlet inn, som omhandler tematikken kultur, legger seg litt lavere taksonomisk enn kompetansemålene.

Av tematikkinnndelingen ser vi at samtlige temaer viser til like tendenser. Alle temaene tar for seg *faktisk-* og *begrepskunnskaper*, i tillegg til at alle har en betydelig høyere andel av kategoriseringer på de to laveste kognitive nivåene *å huske* og *å forstå*. Dette viser oss at prøvene har en relativt lik vanskelighetsgrad uavhengig av tematikken som prøvene innehar. Enkelte av tematabellene til prøvene har få kategoriseringer, noe som gjør at det er vanskelig å tillegge disse for mye forklaringsevne. Samtidig er alle kategoriseringene med på å danne et bilde av vårt materiale, og de kategoriseringene vi har foretatt oss.

#### *Nivåfordeling og progresjon i de skriftlige prøvene*

Gjennom nivåfordeling ønsket vi å se om de skriftlige prøvene i samfunnskunnskap legger opp til oppgaver som krever ulike ferdighetsnivåer fra elevene. Ved at prøvene har en nivåfordeling på lavt, middels og høyt nivå, kan prøvene ta hensyn til elevenes ulike forutsetninger. Som Utdanningsdirektoratet (2015) selv skriver, skal skolen ta hensyn til forutsetningene og progresjonen for den enkelte elev. Ved å ta hensyn til elevenes forutsetninger, skal dette være med på å gi elevene opplevelsen av glede ved å mestre og nå målene de har satt seg (Utdanningsdirektoratet, 2015b, s. 1). Funnene i analysen viser at 9 av 11 skriftlige prøver inneholder en nivåfordeling. Denne nivåfordelingen skjer ved at prøvene både inneholder oppgaver på et lavt taksonomisk nivå og oppgaver som ligger på et høyere taksonomisk nivå. En av prøvene inneholder oppgavene; «Hva kjennetegner et demokrati? Bruk gjerne Norge som et eksempel» og «Tenk selv: Reflekter over hvorfor er det viktig med høy valgdeltakelse i et demokrati». Når man bruker samme tematikk på flere av oppgavene, men øker vanskelighetsgraden, kan dette fremme læring hos elevene. Diaz og Moll (1985) understreker at lærerrollen gjennom spiralprinsippet handler om å justere vanskelighetsgraden på oppgaven til elevene, for å fremme læring på en best mulig måte (Bråten m.fl., 1996, s. 15-16). I likhet med Utdanningsdirektoratet (2015) er Diaz og Molls (1985) beskrivelse av lærerens rolle i spiralsprinsippet knyttet opp til elevenes læring gjennom en nivåfordeling. Ved at prøvene inneholder en nivåfordeling kan dette være med på å fremme læring og motivasjon hos elevene. Bråten m.fl. (1996) viser til Vygotskys nærmeste utviklingszone som

viser til hvordan barn trenger en nivåtilpasning av kunnskap, slik at kunnskapsnivået treffer hvert barns «sone» (Bråten m.fl., 1996, s. 130). Ved å inkludere nivåfordeling i skriftlige prøver i samfunnskunnskap i ungdomsskolen, vil man kunne legge til rette for flere elever, ved at man tar utgangspunkt i elevenes ulike forutsetninger slik at alle har mulighet til å tilegne seg glede av å mestre noe. I tillegg til å kunne treffe forutsetningene til elevene, må undervisningen ligge på et nivå som gjør at elevene er nødt til å strekke seg (Bråten m.fl., 1996, s. 54). Her vil nivåfordeling i prøvene kunne være en del av det å gi elever mulighet til å strekke seg etter kunnskap som ligger på et høyere nivå enn det de selv ligger på. En slik type for nivåfordeling kan også sees på som en slags progresjon for elevens videreutvikling.

Progresjon kan ifølge Børhaug (2015) være en innfallsvinkel på hva som skal vektlegges i en vurderingssammenheng i faget (Hunnes m.fl., 2015, s. 160). Ved at kompetansemålene besitter ulike taksonomiske nivåer, kan man ta utgangspunkt i disse i en vurderingssammenheng. Ved å se på nivåene i kompetansemålene og forutsetningene til elevene, kan man legge opp skriftlige prøver slik at man kan integrere progresjon hos elevene.

Nivåfordeling i prøvene viser til viktigheten av å gi alle elever med ulike forutsetninger muligheten til å oppleve glede gjennom mestring. Vurderingen skal ifølge Børhaug m.fl. (2015) bygge på at elevene besitter ulike ferdigheter i faget, og at progresjonen må forekomme hos den enkelte elev (Hunnes m.fl., 2015, s. 160). I likhet med å kunne gi elevene muligheten til opplevelsen av glede gjennom mestring, kan en følelse av egen progresjon i faget være med på å gi motivasjon hos elevene (Hunnes m.fl., 2015, s. 160). På tilsvarende vis som i progresjonen i faget som helet, og i samfunnskunnskap, vil progresjon gjennom for eksempel økning i vanskelighetsgrad i skriftlige prøver, kunne være med på å skape motivasjon hos elevene. Her vil det være viktig å ta forbehold om at prøven treffer alle elevers forutsetninger, slik at prøven ikke blir for vanskelig for enkelte elever. Om elevene viser en høy kompetanse, vil dette bety at man må legge til oppgaver på et høyere nivå, slik at elevene har noe å streve etter. Økonomiprøven i vårt datamateriale passer godt under denne beskrivelsen. Vi finner at læreren gir oppgaver med en høyere vanskelighetsgrad enn det som er forventet av kompetansemålene. I denne prøven kan elever som ligger på et høyt nivå allikevel oppleve progresjon, som igjen kan fremme læring og motivasjon.

### *Poengskala*

Fire av de skriftlige prøvene i materialet inneholder et poengsystem der elevene blir belønnet for riktig svar. Prøvene som benytter seg av en poengskala som ligger på et lavt taksonomisk nivå. Bakgrunnen for at lærere benytter poengsystem i skriftlige prøver, er at dette kan være med på å sikre en reliabel vurdering. Da oppgavene i disse prøvene er på lavt taksonomisk nivå, gjør dette at læreren enklere kan kartlegge hva elevene kan, og hva eventuelt elevene ikke kan. På den måten kan læreren sette opp en poengskala der gitte oppgaver gir gitte poeng. Ved å benytte seg av poengskala, vil læreren i større grad sikre *intravurderingsreliabilitet*, da læreren vil kunne skaffe seg en nøyaktig beskrivelse av hva eleven kan og ikke kan (på lavt taksonomisk nivå) over en lengre periode. Poengskala vil også kunne fremme *intervurderingsreliabilitet*, hvor to ulike lærere lettere kan gi mer konsistente karakterer på bakgrunn av den samme prøven (Buland & Vikan Sandvik, 2013, s. 44).

Det er viktig å presisere at poengsystem fungerer best på prøver som etterspør kunnskaper fra de lavere taksonomiske nivåene i den kognitive dimensjonen i Blooms reviderte taksonomi. Blant våre prøver fant vi at to av prøvene ga ulik poengsum for ulike oppgaver. Her hadde læreren selv gjort en vurdering på hvor mange poeng de synes elevene fortjente ut ifra de gitte oppgavene. Her er det relevant å spørre seg om dette er rettferdig, da enkelte elever kan bli hard rammet, mens andre opplever stor gevinst.

#### 4.3.2 Progresjon i samfunnsfag og samfunnskunnskap

Gjennom analysen av kompetansemålene i samfunnsfaget som helet og hovedområdet samfunnskunnskap etter 4.-, 7.- og 10. trinn, finner vi gjennom bruken av taksonomitabellen at vanskelighetsgraden i kompetansemålene øker fra kompetansemålene etter 4. trinn til etter 10. trinn. Progresjon i faget samfunnskunnskap er ifølge Koritzinsky (2014) knyttet til lærestoffet og arbeidsmåtenes vanskelighetsgrad. Lærestoffet og arbeidsmåtene kan sees gjennom de skriftlige prøvene i samfunnskunnskapen. De skriftlige prøvene kan også sees på som et resultat av lærestoffet og arbeidsmåtene som har blitt formidlet innenfor en gitt arbeidsperiode. Dette ved at prøvene ville ligge til grunn for hva elevene skal ha lært i perioden, og for å gi svar på kunnskapen elevene besitter etter en endt læringsperiode. Vanskelighetsgraden på temaet man har arbeidet med, kan også sees gjennom prøvene som blir gitt til elevene. Prøvene kan også legge opp til vanskeligere nivåer for å la elevene ha noe å strekke seg etter eller å treffe forutsetningene hos elevene som ligger på et høyere kunnskapsnivå.

Kompetansemålene i samfunnsfaget og i samfunnskunnskap etter 4. til 10. trinn, viser at det er en økning i vanskelighetsgraden på kompetansemålene. Slik Hunnes m.fl (2015) skriver, er det nærliggende at faget skal bygge på en taksonomisk progresjon. Faget må bygge på et prinsipp om å gå fra noe enkelt til noe mer krevende (Hunnes m.fl., 2015, s. 164). I likhet med dette kan vi se fra taksonomitabellen for samfunnsfaget og samfunnskunnskap etter 4. til 10. trinn at det foreligger en taksonomisk økning i vanskelighetsgraden. Det er vanskelig å gi et konkret svar på om kompetansemålene i analysen har en taksonomisk progresjon, da man må se kompetansemålenes tematikk fra årstrinn til årstrinn. Dette har grunnlag i at progresjon gjennom spiralprinsippet påpeker at de samme hovedemnene går igjen i faget år etter år, men at kunnskapstilfanget øker (Repstad & Repstad, 2010). Uten å sammenligne hovedemnene direkte opp mot hverandre, kan vi kun trekke slutninger om at det foreligger en indikasjon av progresjon i faget.

## 5. Oppsummering og avsluttende vurdering

Analysen er bestående av en rekke forskjellige kategoriseringer, da vi har ønsket å undersøke ulike sider ved skriftlige prøver i samfunnskunnskap. I avslutningen ønsker vi å besvare problemstillingen vi har utarbeidet. I tillegg ønsker vi også å besvare forskningsspørsmålene som ligger til grunn for gjennomførelsen av oppgaven. Oppgaven har vært en lærerik prosess hvor vi har fått erfart hvordan det er å gå skikkelig i dybden på et tema.

Vi har sett på «kjennetegn» ved skriftlige prøver i samfunnskunnskap i ungdomsskolen. For å gjøre dette har vi tatt i bruk Blooms reviderte taksonomi som et analyseverktøy. Tanken ved å benytte dette verktøyet er å kategorisere prøvenes vanskelighetsgrad og nivåfordeling, hvor vi har muligheten til å sammenlikne disse begrepene opp imot kompetansemål i læreplanen. I tillegg har vi benyttet oss av Blooms reviderte taksonomi for å undersøke om vi kan spore en progresjon i samfunnsfaget som helhet, og for kompetansemålene etter 4.-, 7- og 10. trinn.

Ved bruk av Blooms reviderte taksonomi fant vi en indikasjon på at det forekommer en progresjon i samfunnsfaget som helhet. Den samme konklusjonen var gjeldene da vi undersøkte progresjonen i kompetansemålene for hovedområdet samfunnskunnskap. I spørsmålet om progresjonen også ville vise seg i prøvene på ungdomsskolen, fikk vi ikke svar da de skriftlige prøvene ikke var markert med klassetrinn.

I tillegg har vi undersøkt andre sider ved prøvenes innhold. Det første vi så på ved prøvenes innhold var tematikk. Vi gjennomførte en tematisk inndeling med utgangspunkt i temaene politikk, sosialisering, kultur og økonomi. Av materialet fant vi at en stor andel av de skriftlige prøvene tok utgangspunkt i kompetansemål som omhandlet politikk. Videre fant vi at enkelte samfunnsfaglærere benytter seg av tverrfaglighet i samfunnskunnskapsprøver, der læreren legger opp til en tydelig rød tråd mellom hovedområdene i samfunnsfaget. En annen kategorisering vi gjennomførte i forbindelse med prøvenes innhold, var å se om prøvene opererte med noen form for poengsystem. Bakgrunnen for at vi fant denne kategoriseringen interessant var at poengsystem, knytter prøvene opp imot begrepet reliabilitet, samtidig som at poengsystem viser seg å være en av mange sider ved en skriftlig samfunnskunnskapsprøve.

Ved å gjennomføre en temainndeling var tanken å undersøke om prøvene som omhandlet ulike tematikker, lå på et ulikt nivå. Dette viste seg svært vanskelig da store deler av prøvene

omhandlet tematikken politikk, men andre temaer så vidt var representert i de skriftlige prøvene. Av analysen fant vi allikevel en indikasjon på at de skriftlige prøvene i vårt utvalg, uavhengig av tematikk, lå på det samme taksonomiske nivået.

Som en del av innsamlingen av materialet gjorde vi også en rekke funn som vi fant interessante. Da vi undersøkte det innsamlede materialet fant vi at en liten andel av prøvene omhandlet kompetansemålene samfunnskunnskap etter 10. trinn. En stor andel av prøvene vi fikk tilsendt omhandlet i stedet hovedområdene geografi og historie. Vi fant dette interessant da vi tydeliggjorde i informasjonsskrivet at vi kun var interessert i prøver knyttet til kompetansemålene i samfunnskunnskap.

I løpet av forskningsprosessen har vi gjort oss en rekke erfaringer når det kommer til Blooms reviderte taksonomi. Blooms reviderte taksonomi er ment å være et verktøy for å kategorisere blant annet kompetansemål og prøver. Igjennom arbeidsprosessen har vi erfart at tolkningsarbeidet av prøvene og kompetansemålene er både interessante og vanskelige. Blooms reviderte taksonomi innehar en detaljert forklaring for hvert de kognitive nivåene og kunnskapsnivåene, noe som skal legge grunnlag for et klart skille mellom nivåene i taksonomien. I løpet av analysen av kompetansemålene og prøvene fikk vi fort erfare at det tilsynelatende tydelige verktøyet vi hadde opparbeidet oss kunnskap om, ikke skulle vise seg å være så enkelt å benytte i praksis. Blooms reviderte taksonomi forutsetter at man klarer å trekke ut underliggende kognitive prosesser, med utgangspunkt i det teoretiske rammeverket som taksonomien bygger på. Denne fortolkningsprosessen er ingen enkel oppgave, og åpner for eventuelle feil i fortolkningen. Dette åpner opp spørsmålet for om Blooms reviderte taksonomi er det mest hensiktsmessige verktøyet når det kommer til systematisering av nivå, vanskelighetsgrad og progresjon i samfunnskunnskap.

På bakgrunn av problematikken som oppstod underveis i forskningsprosessen vil vi av den grunn ikke anbefale andre å benytte Blooms reviderte taksonomi i et forsøk på å kategorisere nivået, vanskelighetsgrad og progresjon i skriftlige prøver. Men vi kan anbefale å benytte dette som et supplement til annen metode.

På bakgrunn av dette ser at en rekke begreper er med på å besvare problemstillingen vi har arbeidet ut ifra. Som en hovedkonklusjon kan vi si at *faktisk-* og *begrepskunnskap* er det mest interessante kjennetegnet ved skriftlige prøver i samfunnskunnskap. Av analysen fant vi at



disse kunnskapskategoriene, med spesielt vekt på *begrepskunnskap* dominerer i prøvene, noe som er interessant da samfunnsfaget også bygger på holdninger og verdier.

Undersøkelsen som en helhet ønsker å gi et bilde av hva som kjennetegner skriftlige prøver i samfunnskunnskap i ungdomsskolen. I løpet av forskningsprosessen har vi erfart at tematikken vi har tatt utgangspunkt i viste seg å være mer omfattende og kompleks enn det vi først hadde forventet. Når vi ser tilbake til starten av forskningsprosessen, erfarer vi at vi ble for tilknyttet begrepet taksonomi. I ettertid har vi erfart at kategoriseringer bygger på tolkninger som gir store rom for feil i analysen. Prøvene kan allikevel være med på å danne et bilde av hvordan samfunnskunnskapsprøvenes innhold, vanskelighetsgrad og nivåfordeling fremstår i ungdomsskolen.

## Litteraturliste

- Aarre, T. (2014). *Introduksjon til samfunnskunnskap : fagstoff og didaktikk* (3. utg. ed.). Oslo: Samlaget.
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A Taxonomy for learning, teaching, and assessing : a revision of Bloom's Taxonomy of educational objectives* (Complete ed. ed.). New York: Longman.
- Bryman, A. (2016). *Social research methods* (5th ed. ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Bråten, I. (2002). *Læring : i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Bråten, I., Thurmann-Moe, A. C., Øzerk, K., & Dale, E. L. (1996). *Vygotsky i pedagogikken*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Buland, T., & Vikan Sandvik, L. (2013). *Vurdering i skolen. Operasjonaliseringer og praksiser*. Retrieved from Trondheim:
- Dale, E. L., & Wærness, J. I. (2006). *Vurdering og læring i en elevaktiv skole*. Oslo: Universitetsforl.
- Fjørtoft, H. (2016). *Effektiv planlegging og vurdering : læring med mål og kriterier i skolen* (2. utg. ed.). Bergen: Fagbokforl.
- Fjørtoft, H., & Sandvik, L. V. (2016). *Vurderingskompetanse i skolen : praksis, læring og utvikling*. Oslo: Universitetsforl.
- Hattie, J. (2014). *Synlig læring : hvordan vi lærer*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Hopfenbeck, T. N. (2016). *Å lykkes med elevvurdering*. Bergen: Fagbokforl.
- Hunnes, O. R., Samnøy, Å., & Børhaug, K. (2015). *Spadestikk i samfunnsfagdidaktikken*. Bergen: Fagbokforl.
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? : innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg. ed.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Koritzinsky, T. (2014). *Samfunnskunnskap : fagdidaktisk innføring* (4. utg. ed.). Oslo: Universitetsforl.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Lindén, N. (1992). *Stillaser om barns læring* (2. utg. ed.). Bergen: Caspar forl.

- Meld. St. 28 (2015-2016). (2016). *Fag – Fordypning – Forståelse En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Opplæringslova. (2009). Kapittel 3. Individuell vurdering i grunnskolen og i vidaregåande opplæring. Retrieved from [https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL\\_4#KAPITTEL\\_4](https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_4#KAPITTEL_4)
- Postholm, M. B. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Repstad, K., & Repstad, P. (2010). Fellesfaget samfunnsfag i vidaregåande skole - Noen elevsynspunkter. Retrieved from <https://utdanningsforskning.no/artikler/fellesfaget-samfunnsfag-i-videregaende-skole---noen-elevsynspunkter/>
- Rønning, W., Fiva, T., Krogtoft, M., Nilsen, N. O., Skogvold, A. S., & Solstad, A. G. (2008). *Læreplan, læreverk og tilrettelegging for læring Analyse av læreplan og et utvalg læreverk i naturfag, norsk og samfunnsfag (2)*. Retrieved from Bodø:
- Sternberg, R. J., & Sternberg, K. (2012). *Cognitive Psychology* (6 ed.). Belmont: Wadsworth cengage learning.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (4. utg. ed.). Bergen: Fagbokforl.
- Thronsen, I., Hopfenbeck, T. N., Lie, S., & Dale, E. L. (2009). *Bedre vurdering for læring*. Retrieved from Oslo:
- Utdanningsdirektoratet. Vurderingspraksis - Vurdering for læring. Retrieved from <https://www.udir.no/vurdering-for-laring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2009). *Utdanningsdirektoratets anbefalinger om tiltak knyttet til vurdering* Retrieved from <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/Bedre-vurderingspraksis-sluttrapport-fra-Utdanningsdirektoratet-2009/>
- Utdanningsdirektoratet. (2013a). *Læreplan i samfunnsfag*. Retrieved from <http://www.udir.no/kl06/SAF1-03>
- Utdanningsdirektoratet. (2013b). Temaene i Elevundersøkelsen.
- Utdanningsdirektoratet. (2014). *Videreføring av satsingen Vurdering for læring 2014 - 2017*. Retrieved from <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/nasjonal-satsing/om-satsingen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015a). Den generelle delen av læreplanen.
- Utdanningsdirektoratet. (2015b). Prinsipper for opplæringen.

Utdanningsdirektoratet. (2016a). *Samfunnsfag: kjenneteikn på måloppnåing*. Retrieved from <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/sluttvurdering/samfunnsfag-rettleiande-nasjonale-kjenneteikn-pa-maloppnaing-for-standpunktvurdering-etter-10.-trinn/>

Utdanningsdirektoratet. (2016b). *Å forstå kompetanse*. Retrieved from <http://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/forsta-kompetanse/>

## Vedlegg 1 – Informasjonsskriv med samtykkeskjema

### **Vil du delta i forskningsprosjektet** ***”Vurdering og måloppnåelse i samfunnskunnskap i ungdomsskolen”***

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan vurderingssituasjoner i samfunnskunnskap i lys av kompetansemålene i læreplanen. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Formålet med masteroppgaven er å undersøke om vurderingssituasjoner i samfunnsfag samsvarer med det kompetansemålene på samme årsteg. Ved å gjennomføre en dokumentanalyse av både innsamlede prøver og styringsdokumenter, ønsker vi å få svar på denne tematikken.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Kari-Mette Walmann Hidle, ved Institutt for sosiologi og sosialt arbeid ved Universitetet i Agder er ansvarlig for prosjektet.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Du er invitert til prosjektet fordi du er samfunnsfaglærer på en samarbeidsskole som har takket ja til å være med på prosjektet.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Vi ønsker å samle inn prøver/oppgaver som er gitt i samfunnskunnskap på ungdomstrinnet, samt eventuelle vurderingskriterier som er laget for retting eller utdelt til elevene. Det er viktig å presisere at vi ikke ønsker elevbesvarelser. Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du samler inn tidligere samfunnskunnskapsprøver/oppgaver og vurderingskriterier som er gitt på ungdomstrinnet. Det er ønskelig at prøvene skal omhandle kompetansemål fra samfunnskunnskap etter 10. årssteget i læreplanen for samfunnsfag.

#### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

#### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det vil være studentene som skriver masteroppgaven, samt veileder som vil ha tilgang til dette. Det vil ikke bli brukt noen personopplysninger i denne publikasjonen, og skolen vil heller ikke bli nevnt i publikasjonen.

#### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes 03.08.2019. Ved prosjektslutt vil alle personopplysninger bli slettet.

|

### Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

### Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Universitetet i Agder ved Kari-Mette Walmann Hidle, [kari.m.hidle@uia.no](mailto:kari.m.hidle@uia.no), Tlf: 38 14 20 42.
- Vårt personvernombud: UiAs Personvernombud.
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Kari-Mette W. Hidle

Kristian E. Gramsett

Sølve Hunn

Prosjektansvarlig  
(Forsker/veileder)

Student

Student

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Vurdering og måloppnåelse i samfunnskunnskap i ungdomsskolen*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i datainnsamling

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 03.08.2019.

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

# Vedlegg 2 – Kvittering fra NSD

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

about:blank



## **NSD sin vurdering**

### **Prosjekttittel**

Vurdering og måloppnåelse i samfunnskunnskap i ungdomsskolen

### **Referansenummer**

604043

### **Registrert**

02.04.2019 av Sølve Vaskinn Hunn - solvvh14@student.uia.no

### **Behandlingsansvarlig institusjon**

Universitetet i Agder / Fakultet for samfunnsvitenskap / Institutt for sosiologi og sosialt arbeid

### **Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)**

Kari-Mette Walmann Hidle, kari.m.hidle@uia.no, tlf: 97514439

### **Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

### **Kontaktinformasjon, student**

Sølve Hunn, solve\_95@hotmail.com, tlf: 94160667

### **Prosjektperiode**

03.01.2019 - 03.08.2019

### **Status**

02.04.2019 - Vurdert anonym

### **Vurdering (1)**

---

#### **02.04.2019 - Vurdert anonym**

Det er vår vurdering at det ikke skal behandles direkte eller indirekte opplysninger som kan identifisere enkeltpersoner i dette prosjektet, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 02.04.2019 med vedlegg. Prosjektet trenger derfor ikke en vurdering fra NSD.

**HVA MÅ DU GJØRE DERSOM DU LIKEVEL SKAL BEHANDLE PERSONOPPLYSNINGER?**  
Dersom prosjektopplegget endres og det likevel blir aktuelt å behandle personopplysninger må du melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Vent på svar før du setter i gang med behandlingen av personopplysninger.

**VI AVSLUTTER OPPFØLGING AV PROSJEKTET**

Siden prosjektet ikke behandler personopplysninger avslutter vi all videre oppfølging.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Kajsa Amundsen  
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)