

Beregnet til
Utdanningsdirektoratet

Dokument type
Sluttrapport

Dato
November 2011

EVALUERING AV EKSAMENER I SAMFUNNSFAG VÅREN 2011 SAM3009, SAM3020 OG SAM3026



**EVALUERING AV EKSAMENER I SAMFUNNSFAG VÅREN
2011
SAM3009, SAM3020 OG SAM3026**

Rambøll
Besøksadr.: Hoffsvaien 4
Postboks 427
Skøyen
0213 Oslo
T +47 2252 5903
F +47 2273 2701
www.ramboll-management.no

INNHALDSFORTEGNELSE

1.	Innledning	1
1.1	Formål med evalueringen	1
1.2	Metode og datakilder	1
1.3	Leserveiledning	3
2.	Sammendrag	4
2.1	Hovedfunn fra evalueringen av eksamen i de tre samfunnsfagene	4
2.2	Faggruppens vurderinger og anbefalinger	7
3.	Evaluering av eksamen i medie- og informasjonskunnskap 2 SAM3009	10
3.1	Læreplanen	10
3.2	Undervisningen	12
3.3	Eksamensordningen	16
3.4	Eksamensoppgavene	21
3.5	Oppsummering	29
4.	Evaluering av eksamen i politikk og menneskerettigheter SAM3020	32
4.1	Læreplanen	33
4.2	Undervisningen	34
4.3	Eksamensordningen	37
4.4	Eksamensoppgavene	44
4.5	Oppsummering	51
5.	Evaluering av eksamen i samfunnsøkonomi 2 SAM3026	54
5.1	Læreplanen	55
5.2	Undervisningen	57
5.3	Eksamensordningen	59
5.4	Eksamensoppgavene	66
5.5	Oppsummering	73

VEDLEGG

Vedlegg 1

Fullstendig rapport fra ILS

1. INNLEDNING

Rambøll Management Consulting presenterer herved sluttrapport for Evaluering av eksamen i medie- og informasjonskunnskap 2 SAM3009, politikk og menneskerettigheter SAM3020 og samfunnsøkonomi 2 SAM3026 på oppdrag for Utdanningsdirektoratet (UDIR). Prosjektet er gjennomført i perioden april-september 2011.

I evalueringen inngår samarbeid med forskere fra ILS, dosent Rolf Mikkelsen og førstelektor Dag Fjeldstad, som har ledet en faggruppe med ansvar for å foreta en faglig vurdering av nevnte eksamener.

1.1 Formål med evalueringen

Formålet med evalueringen er å innhente erfaringer vedrørende gjennomføring av eksamen i de tre fagene. Følgende problemstillinger belyses i evalueringen:

- eksamensordningens relevans for å prøve kompetansemålene i det aktuelle fags læreplan
- eksamensoppgavenes relevans for å prøve kompetansemålene i det aktuelle fags læreplan
- hjelpemidlenes relevans for å kunne løse eksamensoppgavene
- sammenhengen mellom undervisning og eksamensoppgaver
- sammenheng mellom undervisning og eksamensordning

Evalueringen har som dette viser et overordnet fokus på eksamensordning med forberedelsesdag, hjelpemiddelbruk, eksamensoppgaver og undervisning. Rambøll har hatt det overordnede ansvaret for gjennomføringen av evalueringen, mens faggruppen ledet av ILS har hatt ansvar for å foreta en faglig vurdering av eksamenene. Faggruppens vurderinger og anbefalinger er integrert i denne rapportens sammendrag og oppsummeringer, samtidig som faggruppens fullstendige rapport foreligger som vedlegg.

1.2 Metode og datakilder

Rambøll har gjennomført følgende datainnsamlingsaktiviteter i oppdraget:

- Innledende intervjuer og dokumentstudier
- Spørreundersøkelser blant elever, lærere og sensorer
- Kvalitative intervjuer blant elever, lærere og sensorer

Disse aktivitetene beskrives nærmere i det følgende.

1.2.1 Innledende intervjuer og dokumentstudier

Formålet disse intervjuene var å styrke kunnskapsgrunnlaget for evalueringen, samt få innspill til problemstillinger og spørsmål som burde inngå i evalueringen. Det er gjennomført intervjuer med aktuelle fagansvarlige i UDIR og eksplorerende samtaler med forskere fra ILS. Videre er det gjennomført studier av relevante dokumenter, herunder læreplaner, vurderingsveiledninger, eksamensoppgaver og eksempeloppgaver.

1.2.2 Spørreundersøkelser

Det er gjennomført spørreundersøkelser blant et utvalg elever og lærere¹ som har gjennomført (elever) eller undervist til (lærere) de aktuelle eksamenene. Deltakelsen i spørreundersøkelsen er relativt lav for elever. For lærere og sensorer er imidlertid deltakelsen høy. Prosentvis deltakelse gjengis i tabell 1.1.

¹ Rambøll foretok et representativt utvalg av elever og lærere, på bakgrunn av eksamenslister fra PAS, oversendt fra Utdanningsdirektoratet. I utvalget ble det også tilstrebet å oppnå spredning når det gjaldt geografisk beliggenhet og skolestørrelse.

Tabell 1.1: Prosentvis deltakelse

Eksamen	Elever	Lærere	Sensorer
Medie- informasjonsvitenskap 2 SAM3009	38,1 %	64,0 %	60,0 %
Politikk og menneskerettigheter SAM3020	35,2 %	64,2 %	81,2 %
Samfunnsøkonomi 2 SAM3026	40,3 %	67,1 %	80,0 %

Flere tiltak er blitt iverksatt for å bedre svarprosenten. I forbindelse med spørreundersøkelsene til elever og lærere på samtlige eksamener er det foretatt purring per telefon til samtlige skoler med lave svarprosent.

Rambøll har gjennom ovennevnte purring hatt telefonkontakt med nær samtlige skoler som har deltatt i spørreundersøkelsen, og skolene oppgir flere årsaker til at det har vært utfordrende å sikre deltakelse blant særlig elever. Hovedårsaken dreier seg om at elever på Vg3 generelt er lite tilgjengelig på skolen under og etter eksamensperioden.

Det er ulikheter med hensyn til det faktiske antallet respondenter som utgjør de ulike svarprosentene. Ettersom fordelingen av respondentenes besvarelser oppgis i prosentandeler er det viktig å påpeke at færre besvarelser vil gi større utslag på funnene som presenteres i de kategoriene hvor det er et lavere antall respondenter. Dette gjelder hovedsakelig for sensorene, som gjennomgående er den gruppen med det laveste antallet respondenter. Det faktiske antallet respondenter blant elever, lærere og sensorer oppgis i innledningen til evalueringen av hver eksamen.

Vi har videre foretatt statistiske beregninger av pålitelighet blant elevbesvarelsene der antall besvarelser er sett opp mot populasjonen (antall oppmeldte til eksamen), og disse viser at det gjennomgående er en akseptabel feilmargen på +/- 4,1-4,2 % blant elevundersøkelsene². Feilmarginen blant sensorbesvarelsene er større pga svært små populasjoner, og varierer fra +/- 8,3 % til +/- 20 %. Det knyttes størst usikkerhet til sensorbesvarelsene i SAM3009. Når det gjelder lærerbesvarelser kan det ikke foretas slike beregninger fordi populasjonen ikke er en kjent størrelse.

1.2.3 Kvalitative intervjuer

Formålet med disse intervjuene har vært å få innsikt i elevers, læreres og sensorers perspektiver og synspunkter som kan utdype resultatene fra spørreundersøkelsene. Det er gjennomført til sammen 36 kvalitative intervjuer, med hhv. 4 elever, 4 lærere og 4 sensorer i forbindelse med hver av de tre eksamenene.

1.2.4 Metoder benyttet av ILS og faggruppen

Faggruppen ledet av ILS har benyttet følgende metoder i sin faglige vurdering:

- Observasjon
- Gruppesamtaler
- Dokumentanalyse
- Kvantitativ kartlegging

Faggruppens medlemmer har vært til stede som observatører på de tre sensorskoleringene i regi av Utdanningsdirektoratet. I to av fagene har faggruppedlemmer ledet sensormøtene som ledere i nemndene som utformet eksamensoppgavene i 2011. På møtene har faggruppen fått anledning til å observere sensorenes drøftinger av oppgavene, et utvalg elevbesvarelser, karakter-

² Beregninger er foretatt med konfidensnivå på 95 %. Feilmarginene er +/- 4,2 % i SAM3009 og SAM3026, og +/- 4,1 % i SAM3020. Feilmarginene blant sensorbesvarelsene er +/- 20 % i SAM3009, +/- 12,7 % i SAM3020 og +/- 8,3 % i SAM3026.

forslag, bruk av vurderingsveiledningene og skjemaene for måloppnåelse. Observasjonene har ikke vært koblet til formelle observasjonsskjemaer, men har gitt verdifull informasjon om sensorenes oppfatning av læreplanenes kompetansebegrep og deres bruk av vurderingskriterier.

I tillegg har faggruppen på møter og i samtaler utvekslet informasjon, særlig med utgangspunkt i nemndmedlemmenes erfaringer fra eksamensarbeidet.

Evalueringen er koblet til analyse av flere viktige dokumenter: *læreplanen* i fagene, *forberedelsesmaterialet*, *eksamensoppgavene*, *vurderingsveiledningene* og *vurderingsskjemaene*. Dokumentene gir hver på sin måte grunnlaget for en samlet tolkning av kompetansebegrepet i fagene, og for å kunne vurdere koblingen mellom dette og eksamen/eksamensordningen som måleinstrument.

Faggruppen har også analysert de kvantitative dataene hentet inn av Rambøll, og benyttet disse som en del av grunnlaget for utforming av faglige vurderinger og anbefalinger.

1.3 Leserveiledning

Rapporten består videre av følgende kapitler:

- Kapittel 2 bestående av et kortfattet sammendrag
- Kapittel 3-5 presenterer funn fra evalueringene av de tre eksamenene, og kapitlene er strukturert etter følgende temaer:
 - o Læreplanen
 - o Undervisningen
 - o Eksamensordningen, herunder forberedelsesdagen og hjelpemiddelordningen
 - o Eksamensoppgavene

Det foreligger oppsummeringer av hvert enkelt kapittel, der sentrale funn i evalueringen av det enkelte fag er trukket frem, og der faggruppens vurderinger og anbefalinger er presentert. Fullstendig rapport fra ILS og faggruppen foreligger som nevnt som vedlegg.

2. SAMMENDRAG

Rambøll presenterer med dette et sammendrag av sluttrapporten. I dette sammendraget foretas en helhetlig analyse der vi ser på evalueringens hovedfunn på tvers av de tre samfunnsfagsek-samenene. Det foretas en sammenlikning av funn knyttet till temaene undervisning og forberedelsesdag, hjelpemiddelordningen, elevenes mulighet til å vise kompetanse på eksamensdagen, og sensorenes vurdering av kompetanse til eksamen.

Etter gjennomgangen av elever, lærere og sensorers synspunkter følger en sammenfatning av faggruppens vurderinger og anbefalinger for eksamen i de tre fagene.

2.1 Hovedfunn fra evalueringen av eksamen i de tre samfunnsfagene

Lærere og sensorer i alle de tre fagene ser seg i stor grad enige i at det er god sammenheng mellom formål med faget og kompetansemålene i læreplanen. Når det gjelder deres vurderinger av hvorvidt grunnleggende ferdigheter er godt integrert i kompetansemålene, er det større spredning. Lærere og sensorer i politikk og menneskerettigheter sier seg i minst grad enige i dette (henholdsvis 60 og 54 %), mens lærere og sensorer i medie- og informasjonskunnskap (67 og 78 %) og samfunnsøkonomi (69 og 84 %) er noe mer enige.

Lærere og sensorer i samfunnsøkonomi er i størst grad enige i at læreplanen gir mulighet for å bryte ned kompetansemålene til konkrete delmål/læringsmål (henholdsvis 89 og 100 %), mens lærere og sensorer i medie- og informasjonskunnskap (67 og 89 %) og politikk og menneskerettigheter (70 og 85 %) sier seg i noe mindre grad enige. Det er også stor enighet blant sensorene i alle de tre fagene i at læreplanen gjør det mulig å presisere vurderingskriterier slik at elevene vet hva de blir vurdert ut fra (over 80 % av sensorene oppgir dette i alle tre fag). Lærerne i samfunnsøkonomi er også i stor grad enige i dette (78 %), mens lærerne i medie- og informasjonskunnskap (62 %) og politikk og menneskerettigheter (54 %) i mindre grad er enige i at læreplanen muliggjør presisering av vurderingskriterier.

Sensorene er også gjennomgående mer enige enn lærerne i de tre fagene i at verbene i læreplanen gjør det enkelt å vurdere elevenes kompetanse på alle nivå. Igjen er det mest positive vurderinger i samfunnsøkonomi. Her er 55 % av lærerne og 67 % av sensorene enige. I medie- og informasjonskunnskap er henholdsvis 39 og 67 % av lærere og sensorer enige, mens lærerne (36 %) og sensorene (42 %) i politikk og menneskerettigheter i minst grad vurderer at verbene i læreplanen muliggjør vurdering av elevenes kompetanse. Det er størst enighet i at det er tilstrekkelig antall timer i faget til å dekke kompetansemålene i læreplanen blant lærere og sensorer i samfunnsøkonomi (henholdsvis 88 og 100 % er enige), mens det er minst enighet i medie- og informasjonskunnskap. Her er 43 % av lærerne og 55 % av sensorene enige i at det er tilstrekkelig antall timer. I politikk og menneskerettigheter er henholdsvis 59 og 84 % av lærerne og sensorene enige i dette.

2.1.1 Undervisning, forberedelser og forberedelsesdag

Elevene i de tre fagene har blitt trent til eksamen med forberedelsesdel både gjennom variert bruk av arbeidsmåter i skoleåret og ved mer spesifikk eksamenstrening i faget. Et flertall av lærere har oppgitt at de kombinerer flere arbeidsmåter i undervisningen, og at de gjør elevene kjent med hva de skal lære og hvilke kriterier de skal vurderes etter. Et stort flertall av elevene har også svart positivt på spørsmål om vurdering; de er gjort kjent med kriterier, og de har fått tilbakemelding om kvaliteten på arbeidet.

Arbeid med tidligere eksamensoppgaver er utbredt som forberedelse til eksamen i alle de tre fagene. Også gjennomgang av læreplanen, informasjon om vurderingsveiledningen, heldagsprøve med både forberedelsesdag og alle hjelpemidler tillatt, samt undervisning i kildebruk preget elevenes forberedelser til eksamen i de tre fagene. Som vi skal se under er det imidlertid variasjon knyttet til i hvilken grad elevene vurderer at undervisning i kildehenvisning og kildekritikk har inngått i eksamensforberedelsene.

Elevene arbeidet både alene og i grupper på forberedelsesdagen. Det er visse forskjeller mellom fagene når det gjelder lærerens rolle på selve forberedelsesdagen. Flertallet av elevene i alle de

tre fagene oppgir at læreren var tilgjengelig for spørsmål. Mens 30 % av elevene i samfunnsøkonomi oppgir at læreren underviste i bestemte temaer denne dagen, er den tilsvarende andelen 18 % blant elevene i medie- og informasjonskunnskap og 15 % i politikk og menneskerettigheter. Forskjellene er imidlertid enda større mellom elevene og lærerne i de enkelte fagene. Blant lærerne i samfunnsøkonomi oppgir kun 4 % at de underviste i bestemte temaer på forberedelsesdagen, mens 14 % av lærerne i medie- og informasjonskunnskap og 5 % av lærerne i politikk og menneskerettigheter oppgir det samme.

Elevene i medie- og informasjonskunnskap er i størst grad enige i at temaene gitt på forberedelsesdagen bidro til at de var godt forberedt til eksamen. 79 % av elevene oppgir dette. Blant elevene i samfunnsøkonomi oppgir 65 % det samme. Elevene i politikk og menneskerettigheter er minst enige i at temaene gitt på forberedelsesdagen bidro til at de var godt forberedt, og det er i dette faget flere elever som er uenige (47 %) enn enige (46 %) i at temaene bidro til gode forberedelser til eksamen.

Blant lærere og sensorer er det i samfunnsøkonomi at forberedelsesdelen i minst grad blir vurdert som avgjørende for at elevene kan få vist kompetanse på eksamensdagen. 37 % av lærerne og 16 % av sensorene er enige at forberedelsesdagen har en slik betydning, mens henholdsvis 35 og 50 % er uenige i at forberedelsesdagen er avgjørende. Forberedelsesdagen blir oppfattet som mest avgjørende i medie- og informasjonskunnskap. Her er 74 % av lærerne og 78 % av sensorene enige i at den er avgjørende. I politikk og menneskerettigheter er det mer delte meninger. Her oppfatter 64 % av lærerne forberedelsesdagen som avgjørende, mens 42 % av sensorene er enige og 46 % er uenige i at den har en avgjørende betydning for at elevene kan få vist kompetanse på eksamensdagen.

Lærere og sensorer i politikk og menneskerettigheter er i minst grad enige i at det er godt svar mellom forberedelsen og eksamensoppgaven. 51 % av lærerne og 53 % av sensorene synes det er en god sammenheng, mens henholdsvis 39 og 38 % er uenige i dette. Sammenhengen blir vurdert som bedre av lærere og sensorer i de to andre fagene. I samfunnsøkonomi vurderer 90 % av lærerne og samtlige sensorer at sammenhengen mellom forberedelsesdelen og eksamensoppgavene er god, mens 91 % av lærerne og 88 % av sensorene i medie- og informasjonskunnskap synes det samme om eksamen i sitt fag.

2.1.2 Hjelpemiddelordningen

Nær samtlige av elevene som har besvart spørreundersøkelsen oppgir at de benyttet hjelpemidler og kilder under eksamen i de tre fagene. Læreboken var det mest brukte hjelpemiddelet i alle tre fag. Andre hjelpemidler som ble brukt i stor grad inkluderer informasjon fra forberedelsesdagen, utskrifter fra internett, og egne notater fra undervisningen. Nær alle elevene opplevde hjelpemidlene som nyttige. Nær alle elevene som har brukt kilder oppgir også at de har henvist til disse.

Det er ulikheter knyttet til i hvilken grad elevene i de ulike fagene oppgir at undervisning i kildehenvisning og kildekritikk har inngått i forberedelsene til eksamen. I medie- og informasjonskunnskap oppgir henholdsvis 61 og 66 % av elevene at undervisning i kildehenvisning og kildekritikk inngikk i eksamensforberedelsene. I politikk og menneskerettigheter oppgir henholdsvis 56 og 50 % det samme, mens andelen elever i samfunnsøkonomi som oppgir at slik undervisning ble gitt som forberedelse til eksamen er henholdsvis 42 % og 25 %.

Samtidig blir elevenes bruk av kilder oppfattet som mest relevant og etterrettelig av sensorene i samfunnsøkonomi. 83 % oppgir her at de elevene som har benyttet kilder har gjort dette på en relevant måte, mens 67 % mener at elevene har oppgitt kildereferanser på en etterrettelig måte. I politikk og menneskerettigheter vurderer henholdsvis 50 og 57 % av sensorene at elevenes kildebruk er relevant og etterrettelig. Elevenes kildebruk blir vurdert som minst relevant og etterrettelig i medie- og informasjonskunnskap; 44 % av sensorene oppgir at relevans og etterrettelighet karakteriserer elevenes kildebruk i dette faget.

Sensorene i både medie- og informasjonskunnskap og politikk og menneskerettigheter oppgir at det var mer krevende å vurdere besvarelser hvor kilder ikke var benyttet enn besvarelser hvor kilder var benyttet. I samfunnsøkonomi har sensorene en annen oppfatning, og det er her flere

som oppgir at det var krevende å vurdere besvarelser hvor kilder var benyttet enn besvarelser hvor kilder ikke var benyttet. Flere sensorer i medie- og informasjonskunnskap og samfunnsøkonomi etterspør tydeligere retningslinjer for evaluering av elevenes kildebruk.

2.1.3 Elevenes mulighet til å vise kompetanse på eksamensdagen

Elevene i alle de tre fagene synes eksamensoppgave 2 var vanskeligere å forstå og å besvare enn oppgave 1. Elevenes oppfatninger av om de hadde nok tid til å besvare begge oppgavene er også nokså like. 52 % av elevene i både medie- og informasjonskunnskap og politikk og menneskerettigheter og 50 % av elevene i samfunnsøkonomi oppgir at de hadde nok tid til å besvare begge oppgavene. 37 % av elevene i samfunnsøkonomi, 34 % av elevene medie- og informasjonskunnskap og 28 % av elevene i politikk og menneskerettigheter synes ikke det var nok tid. Mens lærere og sensorer i politikk og menneskerettigheter og samfunnsøkonomi i stor grad vurderer at elevene hadde tilstrekkelig tid til å besvare begge eksamensoppgavene, utvises det i medie- og informasjonskunnskap større uenighet i at tiden var tilstrekkelig. 63 % av lærerne og 44 % av sensorene i dette faget oppgir at det er tilstrekkelig tid, mens henholdsvis 27 og 44 % er uenige i dette. Det fremgår at det særlig er oppgave 2 mange lærere og sensorer vurderer å innebære en urimelig arbeidsmengde.

Hvorvidt eksamensoppgavene gir elevene god mulighet til å vise kompetanse i faget blir i minst grad vurdert positivt av lærere og sensorer i politikk og menneskerettigheter. 74 % av lærerne og 73 % av sensorene oppgir dette. I samfunnsøkonomi er henholdsvis 86 og 91 % av lærerne og sensorene enige i at eksamensoppgavene gir elevene god mulighet til å vise kompetanse i faget, mens 77 % av lærerne og samtlige sensorer i medie- og informasjonskunnskap at eksamensoppgavene i dette faget legger til rette for at eleven kan få vist kompetanse.

2.1.4 Sensorenes vurdering av kompetanse til eksamen

Det er videre ulike vurderinger knyttet til om eksamensordningen er godt egnet til å vurdere elevenes kompetanse med utgangspunkt i fagets formål. Lærere og sensorer i medie- og informasjonskunnskap er i størst grad enige om dette, ved at henholdsvis 74 og 66 % er enige i påstanden. Lærere og sensorer i politikk og menneskerettigheter er noe mindre enige i at eksamensordningen er godt egnet til å vurdere elevenes kompetanse. 59 % av lærerne og 57 % er enige. Det er minst oppslutning om eksamensordningens egnethet til å vurdere elevenes kompetanse i eksamen samfunnsøkonomi; her er 37 % av lærerne og 42 % av sensorene at eksamensordningen er godt egnet til dette.

Det er også i samfunnsøkonomi at sensorene i størst grad er uenige i at eksamensordningen med alle hjelpemidler tillatt er godt egnet til å vurdere elevenes kompetanse i faget. 42 % av sensorene synes at hjelpemiddelordningen er godt egnet til å vurdere elevenes kompetanse, mens 50 % er uenige i dette. I politikk og menneskerettigheter er sensorene noe mer positive til hjelpemiddelordningen, ved at 50 % av sensorene oppgir at den er godt egnet til å vurdere elevenes kompetanse, mens 42 % er uenige. Sensorene i medie- og informasjonskunnskap er mest positive; her er 55 % enige og 33 % uenige i påstanden om at eksamensordningen med alle hjelpemidler er godt egnet til å vurdere elevenes kompetanse i faget. Lærernes vurderinger av hvorvidt alle hjelpemidler tillatt er en god ordning for at elevene kan få vist kompetanse i faget sammenfaller med sensorenes i form av at det også her er i samfunnsøkonomi at man er minst enige i dette (37 % enige, 56 % uenige). I politikk og menneskerettigheter er 52 % av lærerne enige (33 % er uenige), mens 65 % av lærerne i medie- og informasjonskunnskap mener at alle hjelpemidler tillatt er en god ordning for at elevene kan få vist kompetanse i faget. Lærerne i alle de tre fagene mener at hjelpemiddelordningen er til størst fordel for de sterkeste elevene.

Andelen sensorer som vurderer at sensorskoleringen var en god forberedelse til eksamen er nokså sammenfallende i medie- og informasjonskunnskap (89 %), politikk og menneskerettigheter (85 %) og samfunnsøkonomi (83 %). Vurderingsskjemaet var også til god hjelp i vurderingen for flertallet av sensorene i de tre fagene. 89 % av sensorene i medie- og informasjonskunnskap, 81 % av sensorene i politikk og menneskerettigheter, og 83 % av sensorene i samfunnsøkonomi oppgir dette. Den samlede nytten av vurderingsveiledningen vurderes noe lavere, og aller lavest i politikk og menneskerettigheter hvor 58 % av sensorene er enige i at den var til god hjelp. De tilsvarende andelene i medie- og informasjonskunnskap og samfunnsøkonomi er henholdsvis 67 og 75 %. Kjennetegn på måloppnåelse i vurderingsveiledningen vurderes som like nyttig som

vurderingsveiledningen samlet sett av sensorene i politikk og menneskerettigheter (58 %), noe lavere i samfunnsøkonomi (67 %), og noe høyere i medie- og informasjonskunnskap (77 %). Oppfatninger av hvorvidt læreplanen var til god hjelp i vurderingen varierer også noe mellom fagene. 78 % av sensorene i medie- og informasjonskunnskap og 75 % av sensorene i samfunnsøkonomi synes lærerplanen var til god hjelp. I politikk og menneskerettigheter er andelen sensorer som deler denne oppfatningen 50 %. Ingen av sensorene i de tre fagene er uenige i påstanden om at det var stor enighet på fellessensuren. I medie- og informasjonskunnskap oppgir 77 % at det var stor enighet, mens 69 % i politikk og menneskerettigheter og 59 % i samfunnsøkonomi oppgir det samme. Sensorene som ikke er enige oppgir at de er verken enige eller uenige eller at de ikke vet.

Funnene som er presenter over viser at det er varierende grad av sammenfall mellom elever, lærere og sensorers vurderinger av eksamen i de tre fagene. Nytt av forberedelsesdagen og dens viktighet for at elevene kan få vist kompetanse på eksamensdagen er et av områdene det i stor grad er ulike vurderinger av. Det er også ulikheter med hensyn til opplysninger om og vurderinger av elevens kildebruk. Elevene oppgir i ulik grad at de har fått opplæring i kildehenvisning og kildekritikk og at slik undervisning har inngått i forberedelsene til eksamen. Flere sensorer etter spør på sin side tydeligere retningslinjer for vurdering av elevens kildebruk. Dersom en eksamensordning med forberedelsesdag og alle hjelpemidler tillatt skal fungere på en god måte er det etter Rambølls vurdering viktig å legge føringer for undervisning i bruk av kilder samt for hvordan denne kildebruken skal vurderes. Dette er også et av områdene som faggruppen har tatt fatt på i deres vurderinger og anbefalinger.

2.2 Faggruppens vurderinger og anbefalinger

Et sammendrag av faggruppens vurderinger og anbefalinger for eksamen i medie- og informasjonskunnskap 2, politikk og menneskerettigheter, og samfunnsøkonomi 2 presenteres under.

2.2.1 Medie- og informasjonskunnskap 2 SAM3009

Faggruppen vurderer at læreplanen i medie- og informasjonskunnskap er preget av i all hovedsak sammensatte kunnskapsområder og ferdighetsutfordringer på til dels svært variert taksonomisk nivå. Det vurderes at læreplanen er kompetansebasert, at den har tilfredsstillende kompleksitet og at den er et godt redskap for å lage varierte tester som skiller mellom elevene. Faggruppen vurderer også at en delvis enighet blant lærerne om integreringen av grunnleggende ferdigheter i kompetansemålene kan tolkes som behov for en tydeliggjøring og gjennomgang. Forberedelsesdagen blir vurdert som fordelaktig for elevene, men ikke avgjørende. Faggruppen kommenterer at eksamensnemnda sier at hjelpemiddelordningen gjør at det er svært vanskelig å lage gode oppgaver med redegjørelser. Dette fører til høyere kompleksitet i oppgavene tilrettelagt for sterkere elever. Kunnskaps- og ferdighetsutfordringene i eksamensoppgaven blir vurdert til å være godt avstemt med kompetanser i læreplanen.

Samlet sett har ikke faggruppen funnet noe i fagets formål, i beskrivelsen av grunnleggende ferdigheter eller i kompetansemålene som er til hinder for eksamensordningen som er valgt. Faggruppen kommer like fullt med noen råd og anbefalinger.

Faggruppen anbefaler særlig en justering i læreplanen. Det gjelder et eget kompetansemål som sier at *elevene skal kunne anvende kilder på en selvstendig, kritisk, relevant og etterrettelig måte*. I tillegg anbefaler faggruppen at omfanget av læreplanen vurderes og eventuelt justeres.

En gjennomgang av kompetansemålene sett i forhold til de grunnleggende ferdighetene synes også nødvendig. Et radikalt forslag som ville løse integreringsproblemet og styrke ferdighetssiden av kompetansen, ville være å gi de *grunnleggende ferdighetene* utforming og status som kompetansemål. I tillegg til at noen av dem er tydelig integrert og får undervisnings- og læringsoppleksomhet gjennom arbeid med kompetansemålene slik de får i dag, vil en få sikret at andre mer "usynlige" grunnleggende ferdigheter blir tatt på alvor. Arbeid med dem kan da knyttes til arbeid med kunnskaper og ferdigheter der det er naturlig.

Selv om faggruppen ser på dagens eksamensordning som god anbefales det også å vurdere en todelt løsning. Dette er særlig begrunnet i hensynet til de svakere elevene og deres mulighet til å

løse oppgaver med noe lavere taksonomiske utfordringer enn praksis er i dag, og til å teste mindre komplekse kompetansemål formulert for eksempel med uttrykket "gjøre rede for".

2.2.2 Politikk og menneskerettigheter SAM3020

Faggruppen har ikke funnet sterke indikasjoner på at forberedelsestid og hjelpemiddelordning er problematisk for vurdering av elevenes kompetanse. Det blir imidlertid vurdert at graderingene som er brukt i tredelingen av ferdighetskompetanse i liten grad er fagliggjort, og faggruppen anbefaler her sterkere bruk av faglige standarder. Faggruppens observasjoner fra sensorskoleringen indikerer bruk av flere kriterier som i liten grad er kompetansebasert.

Faggruppen vurderer videre at læreplanen i faget er bygget opp med en god sammenheng mellom formålet med faget, de grunnleggende ferdighetene i faget, hovedområdene og kompetansemålene, og at kompetansemålene i læreplanen er utformet som operative ferdighetsmål med tilfredsstillende kompleksitet. Faggruppen vurderer at læreplanen samlet sett gir et godt grunnlag for utforming av eksamensoppgaver og for å teste elevenes kompetanse i faget. Hjelpemiddelordningen blir vurdert å være godt forankret i læreplanen i faget. Faggruppen vurderer også at eksamensoppgaven i politikk og menneskerettigheter er utformet i tråd med læreplanintensjonene, og at den er tilstrekkelig kompleks til å kunne måle elevenes individuelle kompetanse.

Faggruppen kommenterer at læreplanen ikke ser ut til å ha samme funksjonalitet i vurderingsarbeidet som vurderingsskjemaet og sensorskoleringen. Det kommenteres også at sensorenes samlede vurdering av elevenes kompetanse til eksamen har resultert i samme gjennomsnittskarakterer som ved fjorårets eksamen.

Eksamensordningen med forberedelsesdag og alle hjelpemidler tillatt vurderes av faggruppen å være på linje med intensjonene i læreplanen. Det pekes også på at det i politikk og menneskerettigheter er særlige formuleringer i de grunnleggende ferdighetene som peker fram mot en eksamensordning med kildebruk. Et flertall i faggruppen mener at eksamensordningen med forberedelse bør videreføres.

Faggruppen legger imidlertid fram et forslag til en alternativ "definisjon" av kompetansebegrepet i politikk og menneskerettigheter, slik det kan tolkes ut av læreplanen i faget. Hensikten er å antyde et grunnlag for en videre diskusjon i fagmiljøene om relasjonen mellom kompetanse og kjennetegn på måloppnåelse i faget. Faggruppen gjør dette med utgangspunkt i en tolkende sammenstilling av sentrale kunnskaps- og ferdighetskomponenter (kompetanser) i læreplanen, og peker på åtte hovedområder³ som gruppen mener fanger opp ønsket kompetanse i faget. Områdene er ikke identiske med læreplanens "hovedområder" fordi de i større grad viser til ferdighetselementer, det vil si til elevenes evne til å ta kunnskap i bruk.

2.2.3 Samfunnsøkonomi 2 SAM3026

Faggruppen vurderer at kunnskapsområdene i faget er i rimelig grad komplekse, men at verbene som beskriver ferdigheter i noen grad nedtoner kompleksiteten. Faggruppen vurderer at lærerne kan tolkes til å mene at både verbene i læreplanen og integreringen av de grunnleggende ferdighetene kan trenge en gjennomgang. Omfanget av læreplanen synes derimot ikke problematisk.

Faggruppen mener at mye taler for at en del av eksamen bør organiseres uten hjelpemidler. Faggruppen vurderer at forberedelsesheftet til eksamen avgrenset de aktuelle prøvingsområdene uten å gi indikasjoner som gjorde gjetting av oppgavene mulig. Det påpekes også at tre av fire deloppgaver i selve eksamen var redegjørelser, hvilket kan friste til lite kritisk bruk av hjelpemidler og kilder.

³ De åtte områdene er faktabeherskelse og definisjonskunnskap, begrepsanvendelse, informasjonsbehandling, verdi - handlingsforståelse, kulturforståelse, forståelse av årsak-virkning, modellforståelse og modellbruk, samt formulering av hypoteser.

Faggruppen vurderer at funksjonaliteten i vurderingsveiledningen er preget av at kriteriebeskrivelsene er generelle graderinger, og anbefaler en sterkere fagliggjøring og standardisering av kriteriebeskrivelsene. Faggruppen påpeker også at henvisningene til kildebruk og diagrambruk i vurderingsveiledningen lett kan oppfattes som å innføre nye kompetanser. Det påpekes også at årets sensur førte til en endring i gjennomsnittskarakter på eksamen fra 2,8 i 2010 til 3,3 i 2011.

Det er etter faggruppens mening svakheter ved dagens eksamensordning i samfunnsøkonomi. Svakheterne er særlig fremtredende med dagens læreplan, som ble laget før eksamensformen ble bestemt. Faggruppen mener derfor at det er rimelig å vurdere læreplanen på nytt i lys av eksamensordningen. Det pekes både på at en bør vurdere verbene i læreplanen samt tilføye et kompetansemål som gjør det til en kompetanse å henvise til kilder, vurdere kilder kritisk og lese og anvende diagrammer. Videre foreslår faggruppen vurdert en todelt eksamen der del 1 av eksamen foregår uten hjelpemidler og del 2 foregår med hjelpemidler. Hensikten med dette er å kunne teste elevene både i rene faktakunnskaper om teorier og begreper og deres evne til å anvende fagets begreper og teorier på en god måte med hjelp av hjelpemidler.

3. EVALUERING AV EKSAMEN I MEDIE- OG INFORMASJONSKUNNSKAP 2 SAM3009

I dette kapittelet presenteres funn fra vår evaluering av eksamen i Medie- og informasjonskunnskap (SAM3009). Elevers, læreres og sensorers vurdering av læreplanen, undervisningen, eksamensordningen og eksamensoppgavene i faget vil bli belyst.

De kvantitative funnene baserer seg på besvarelser fra 391 elever som har hatt eksamen i medie- og informasjonskunnskap, 57 lærere som har undervist i faget våren 2011 og 9 sensorer som har sensurert eksamensoppgavene. Tabellen under viser fordelingen av elevenes karakterer i faget.

Tabell 3.1. Elevenes karakterer ved halvårsvurdering/standpunkt sist de fikk karakter i medie- og informasjonskunnskap.

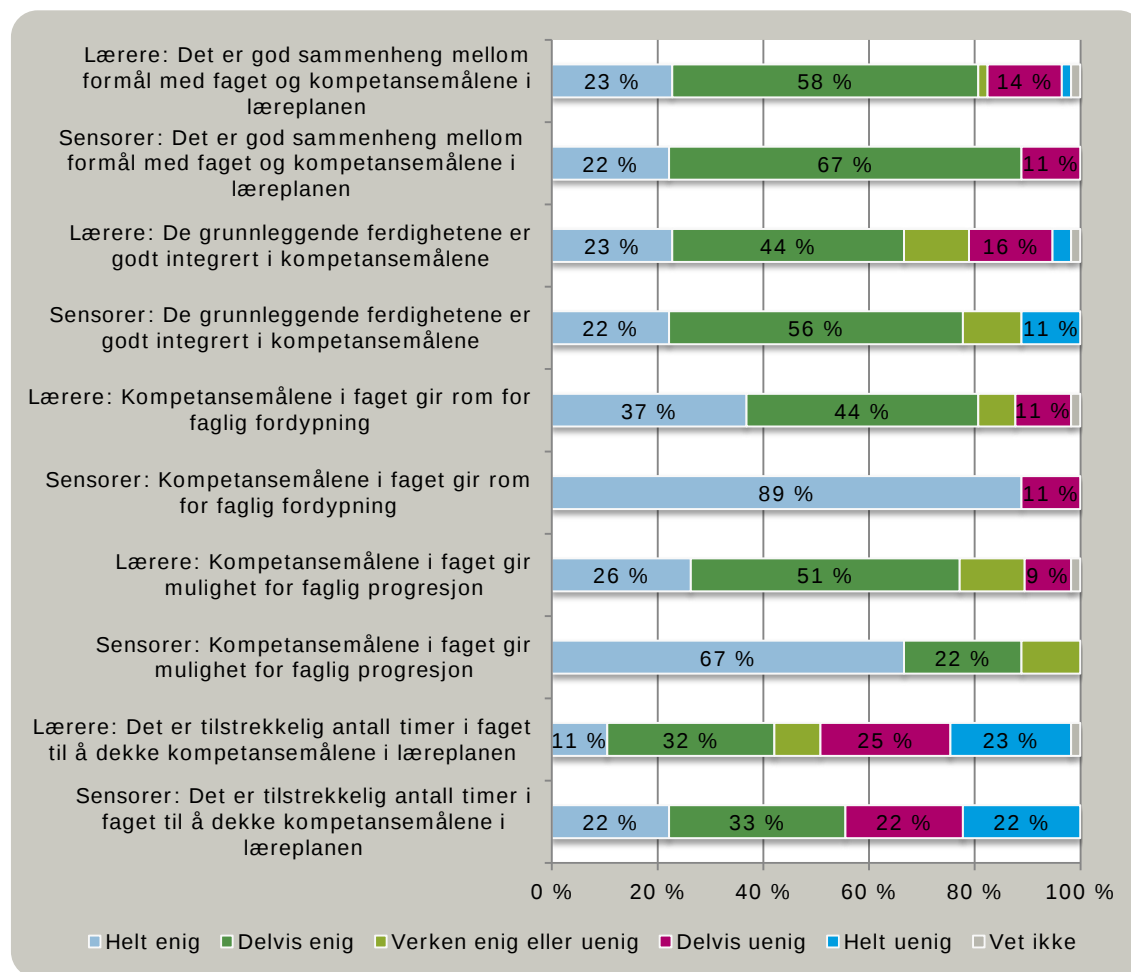
	Prosent
Karakteren 6	8%
Karakteren 5	36%
Karakteren 4	40%
Karakteren 3	14%
Karakteren 2	2%
Karakteren 1	0%

16 prosent av lærerne som har besvart undersøkelsen oppgir at der også er sensor i faget, mens 6 av de 9 sensorene som har besvart breddeundersøkelsen har vært sensor i faget tidligere. Den største andelen av både lærere og sensorer er i alderen 31-40 år. Den nest største gruppen lærere er i alderen 41-50 år og sensorer i alderen 51-60 år. I overkant av halvparten av lærerne har mastergrad/hovedfag, mens flertallet av sensorene oppgir å ha cand. mag/bachelor. Flertallet av både lærere og sensorer har fordypning i medie- og informasjonskunnskap eller tilsvarende fag som del av sin utdanning. 4 % av lærerne har ingen medie- og informasjonskunnskap eller tilsvarende i fagkretsen.

3.1 Læreplanen

I dette avsnittet ser vi på lærere og sensorers oppfatninger av ulike aspekter ved læreplanen i medie- og informasjonskunnskap. Vi ser først på vurderingene av kompetansemålene i læreplanen, slik de fremstilles i Figur 3.1.

Figur 3.1. Vennligst ta stilling til hvor enig eller uenig du er i følgende påstander om den sentralt gitte læreplanen i medie- og informasjonskunnskap. Lærere N=57 og sensorer N=9.



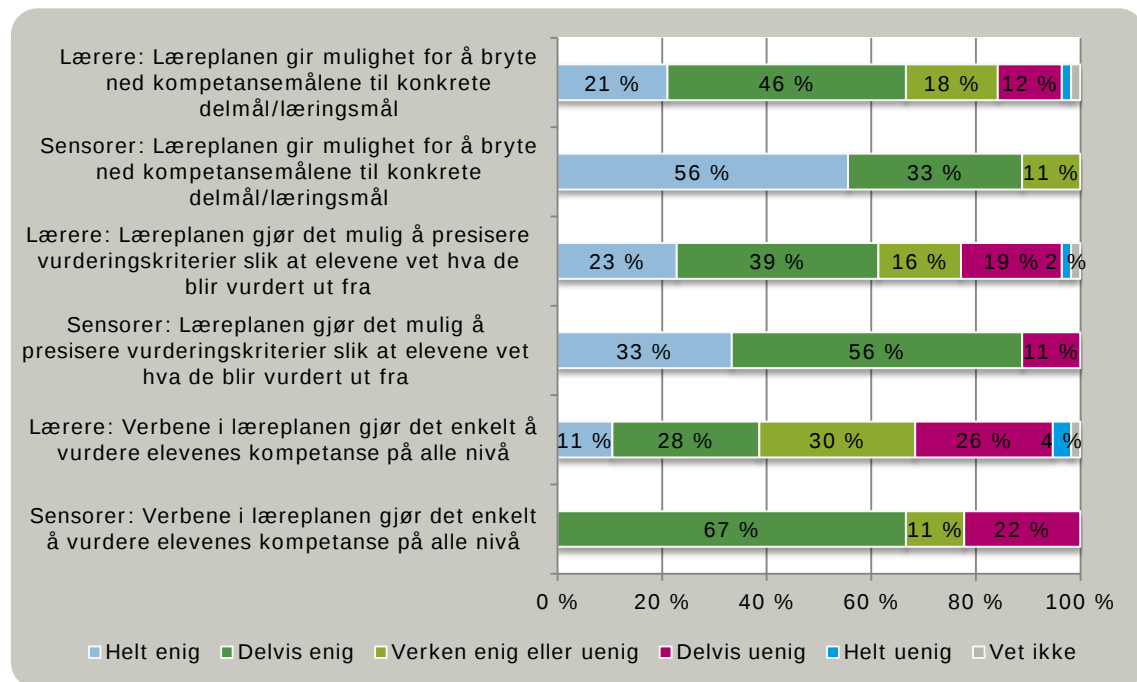
Slik det fremgår av figuren har lærere og sensorer i hovedtrekk positive oppfatninger om kompetansemålene i læreplanen:

- 81 % av lærerne og 89 % av sensorene er helt eller delvis enige i at det er god sammenheng mellom formål med faget og kompetansemålene i læreplanen
- 67 % av lærerne og 78 % av sensorene er helt eller delvis enige i at de grunnleggende ferdighetene er godt integrert i kompetansemålene. 20 % av lærerne og 11 % av sensorene er uenige i dette.
- 81 % av lærerne og 89 % av sensorene er helt eller delvis enige i at kompetansemålene i faget gir rom for faglig fordypning
- 77 % av lærerne og 89 % av sensorene er helt eller delvis enige i at kompetansemålene i faget gir mulighet for faglig progresjon

Det er minst enighet i påstanden om at det er tilstrekkelig antall timer i faget til å dekke kompetansemålene i læreplanen. 43 % av lærerne og 55 % av sensorene er enige, mens henholdsvis 48 og 44 % er uenige i dette. I kvalitative intervjuer med lærere og sensorer gis det ulike svar på om det er god sammenheng mellom formål med faget og kompetansemålene i læreplanen. Enkelte synes det er lagt mer vekt på det praktiske i formålet med faget, mens kompetansemålene er mer teoribasert. Andre mener læreplanen er for omfattende, inneholder vide formuleringer, og gaper over for mye. Noen synes også at det er god sammenheng.

Det gis også uttrykk for kompetansebegrepet med fordel kunne vært tydeligere definert. I Figur 3.2 ser vi nærmere på læreplanen og mulighetene den gir til å bryte ned kompetansemålene til konkrete læringsmål og hvordan den legger til rette for vurdering av elevene.

Figur 3.2. Vennligst ta stilling til hvor enig eller uenig du er i følgende påstander om den sentralt gitte læreplanen i medie- og informasjonskunnskap. Lærere N=57 og sensorer N=9.



Figur 3.2 viser at sensorene i større grad enn lærerne synes at læreplanen gir mulighet til å bryte ned kompetansemålene til konkrete mål og vurderingskriterier og at verbene i læreplanen gjør det enkelt å vurdere elevenes kompetanse:

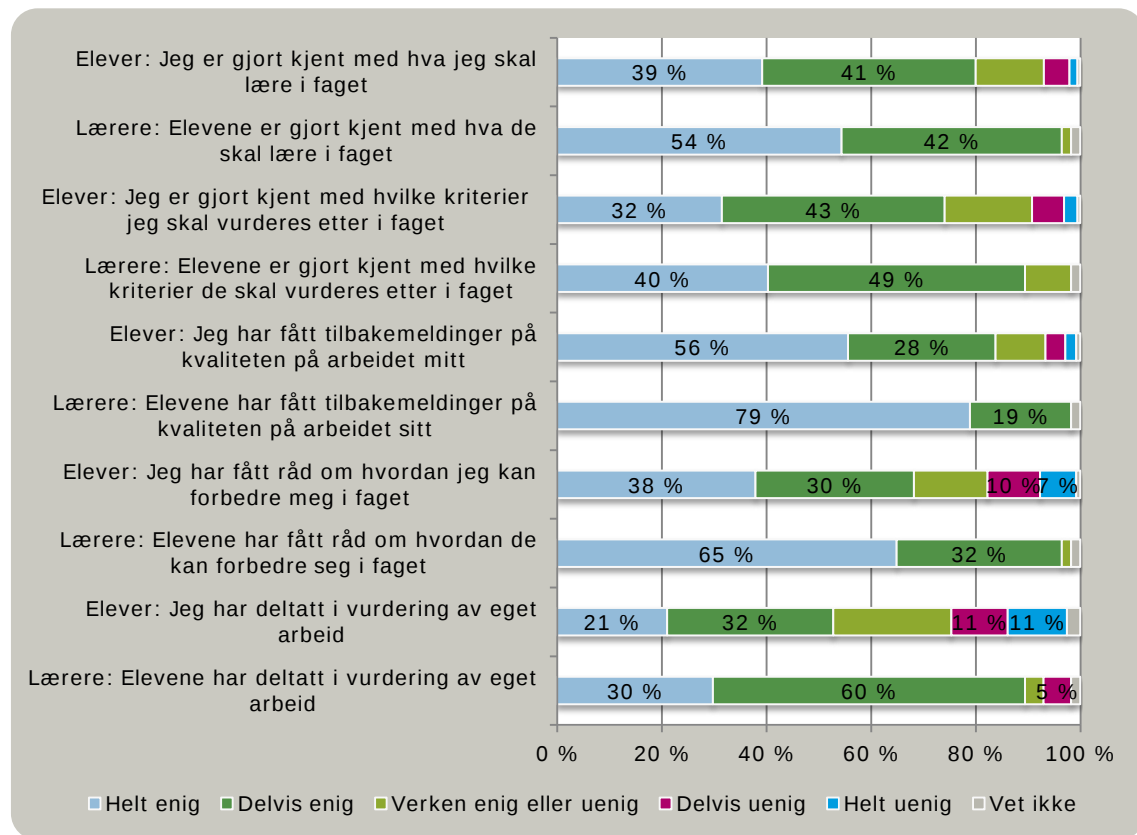
- 67 % av lærerne og 89 % av sensorene er helt eller delvis enige i at læreplanen gir mulighet for å bryte ned kompetansemålene til konkrete delmål/læringsmål. 13 % av lærerne er uenige i denne påstanden.
- 62 % av lærerne og 89 % av sensorene er helt eller delvis enige i at læreplanen gjør det mulig å presisere vurderingskriterier slik at elevene vet hva de blir vurdert ut fra. 21 % av lærerne og 11 % av sensorene er uenige i denne påstanden.
- 39 % av lærerne og 67 % av sensorene er helt eller delvis enige i at verbene i læreplanen gjør det enkelt å vurdere elevenes kompetanse på alle nivå. 30 % av lærerne og 22 % av sensorene er uenige i denne påstanden.

Kvalitative funn indikerer større enighet blant lærere og sensorer. Om muligheten til å bryte ned kompetansemålene til konkrete delmål oppgir flere at denne muligheten er godt stede, men at utfordringen ligger i at det ofte blir opp til den enkelte lærer å gjøre dette, og at det dermed kan bli store forskjeller mellom ulike klasser og skoler. Det påpekes også at denne utfordringen forsterkes av at lærebøkene ikke er tilstrekkelig tilpasset til læreplanen. De samme utfordringene gjelder også med hensyn til mulighetene for å presisere vurderingskriterier. Både lærere og sensorer gir i stor grad uttrykk for at begrepsbruken i læreplanen sammenfaller bra med begrepsbruken i årets eksamen, og at oppgavene var godt forankret i læreplanen. I neste avsnitt ser vi på undervisningen i faget.

3.2 Undervisningen

Dette avsnittet retter fokus mot undervisningen og forberedelsene til eksamen i medie- og informasjonskunnskap i forkant av selve forberedelsesdagen. Vi ser først på elever og læreres vurderinger av i hvilken grad elevene informeres om læring og vurderingskriterier. Dette illustreres av figur 3.3.

Figur 3.3. Elever og lærere: Vennligst ta stilling til hvor enige dere er i følgende påstander. Elever N=390 og lærere N=57



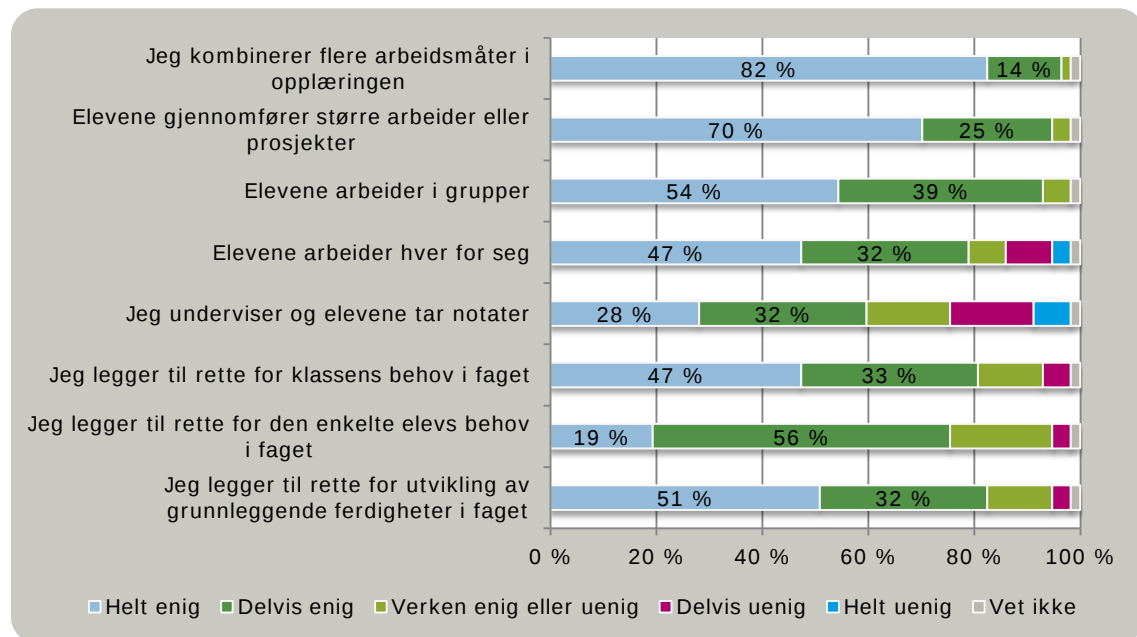
Lærerne er i større grad enn elevene enige i påstandene som presenteres i figuren:

- 96 % av lærerne oppgir at elevene har blitt gjort kjent med hva de skal lære i faget. 80 % av elevene oppgir det samme.
- 89 % av lærerne oppgir at elevene har blitt gjort kjent med hvilke kriterier de skal vurderes etter i faget. 75 % av elevene oppgir det samme.
- 98 % av lærerne oppgir at elevene har fått tilbakemeldinger på kvaliteten på arbeidet sitt. 84 % av elevene oppgir det samme.
- 97 % av lærerne oppgir at elevene har fått råd om hvordan de kan forbedre seg i faget. 68 % av elevene oppgir det samme, mens 17 % mener at dette ikke er tilfellet.
- 90 % av lærerne oppgir at elevene har deltatt i vurdering av eget arbeid. 53 % av elevene oppgir det samme, mens 22 % mener at dette ikke er tilfellet.

Figur 3.3 viser også at elevene er mest uenig i at de har deltatt i vurdering av eget arbeid og at de har fått råd om hvordan de kan forbedre seg i faget.

81 % av elevene som har besvart spørreundersøkelsen oppgir at de har fått en variert undervisning i medie- og informasjonskunnskap 2. Vi ser i figur 3.4 nærmere på lærernes egne oppfatninger av sin opplæringspraksis.

Figur 3.4. Lærere: Vennligst ta stilling til hvor enig eller uenig du er i følgende påstander om din opplæringspraksis i medie- og informasjonskunnskap 2. N=57



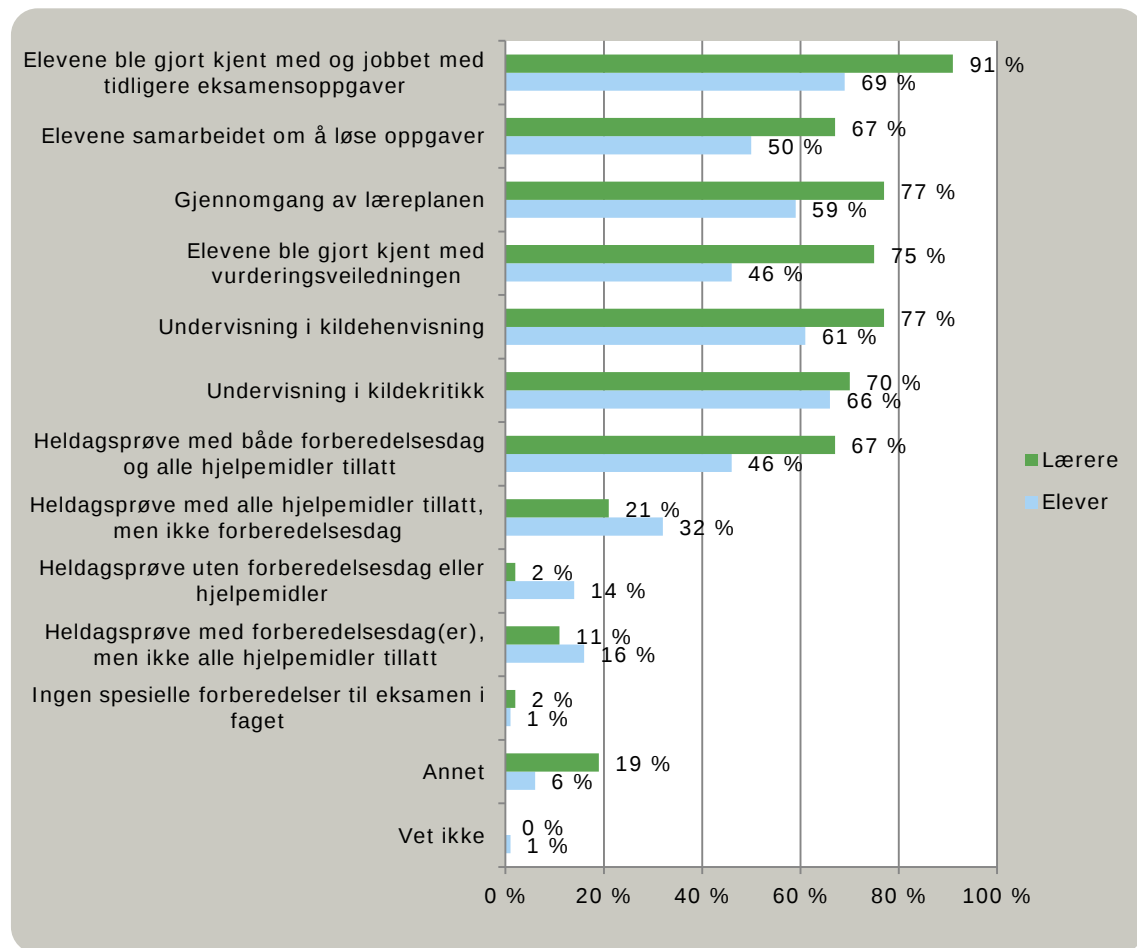
96 % av lærerne oppgir at de kombinerer flere arbeidsmåter i opplæringen. Lærerne har videre disse vurderingene av egen undervisning:

- 95 % av lærerne oppgir at elevene gjennomfører større arbeider eller prosjekter
- Henholdsvis 83 og 79 % av lærerne oppgir at elevene arbeider i grupper og hver for seg
- 60 % av lærerne oppgir at de underviser og elevene tar notater. 23 % av lærerne oppgir at de ikke underviser på denne måten.
- 80 % av lærerne mener at de legger til rette for klassens behov, mens 75 % oppgir at de legger til rette for den enkelte elevs behov
- 83 % av lærerne er av den oppfatning at de legger til rette for utvikling av grunnleggende ferdigheter i faget

Figur 3.4 viser at den tradisjonelle metoden som innebærer at lærer underviser mens elever tar notater er den færrest av lærerne oppgir at de benytter. Det viser seg også at flertallet av lærerne kun er delvis enige i at de legger til rette for den enkelte elevs behov i faget.

I neste figur presenteres elever og læreres opplysninger om hva som inngikk i forberedelser til eksamen.

Figur 3.5. Elever og lærere om hva som inngikk som forberedelser til eksamen i medie- og informasjonskunnskap i forkant av forberedelsesdagen. Elever N= 391 og lærere N=57



Sim figuren illustrerer gir elever og lærere til dels ulike opplysninger om forberedelsene til eksamen:

- Mens 91 % av lærerne oppgir at elevene ble gjort kjent med og arbeidet med tidligere eksamensoppgaver, oppgir kun 69 % av elevene det samme.
- 67 % av lærerne oppgir at elevene samarbeidet om å løse oppgaver, mens 50 % av elevene oppgir det samme.
- 77 % av lærerne oppgir at de gikk gjennom læreplanen i faget, mens 59 % av elevene oppgir at læreplanen ble gjennomgått.
- 75 % av lærerne oppgir at de har gjort elevene kjent med vurderingsveiledning, mens 46 % av elevene oppgir at de har blitt gjort kjent med denne.
- 67 % av lærerne og 46 % av elevene oppgir at det har blitt gjennomført heldagsprøve med både forberedelsesdag og alle hjelpemidler tillatt.

Når det gjelder undervisning i kildehenvisning og kildekritikk er oppfatningene mer like. Henholdsvis 77 og 70 % av lærerne oppgir at dette har vært en del av forberedelsene til eksamen, mens henholdsvis 61 og 66 % av elevene oppgir det samme.

19 % av lærerne oppgir at andre ting inngikk i forberedelsene til eksamen. Dette inkluderer:

- Gruppearbeid foran tentamen og eksamen hvor elevene i grupper jobbet med å finne mulige oppgaveformuleringer.
- Elevene har gjennomført to store prosjekter som de også må levere skriftlig rapport på med vurdering av eget arbeid.
- Praktisk journalistprosjekt.

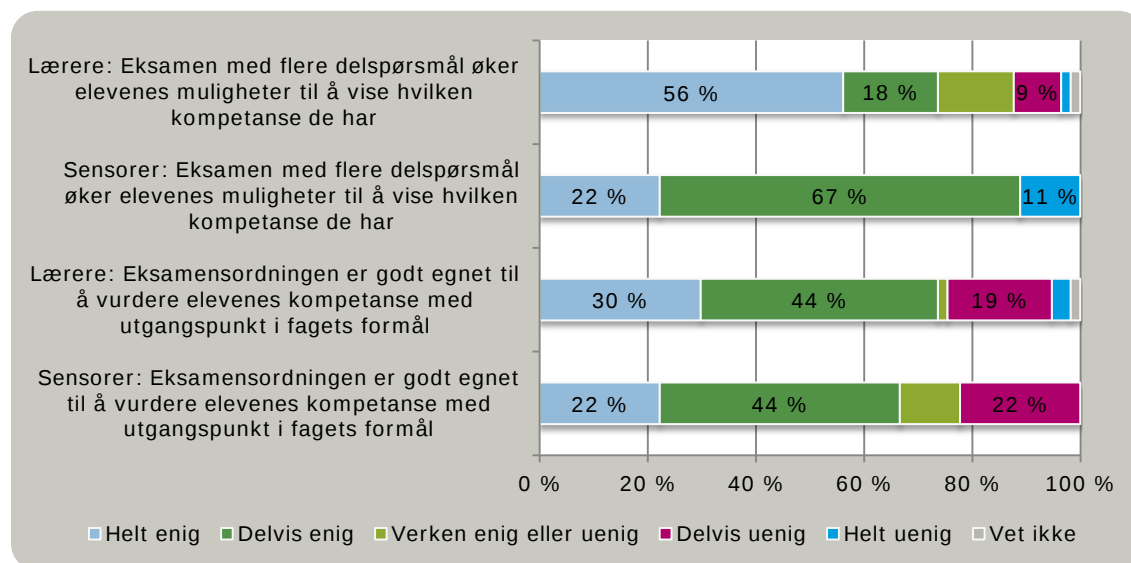
I det neste avsnittet beveger vi oss fra undervisningen i faget og forberedelsene til eksamen og ser på selve eksamensordningen.

3.3 Eksamensordningen

I dette avsnittet presenteres funn vedrørende eksamensordningen i medie- og informasjonskunnskap 2. Før vi fokuserer nærmere på forberedelsesdelen og hjelpemiddelordningen, gjør vi kort rede for lærer og sensorers oppfatninger av eksamensordningen som sådan.

65 % av lærerne oppgir at eksamensordningen har gjort at de har endret måten de underviser i faget på. Kun 34 % deler imidlertid oppfatningen om at eksamensordningen har gjort at undervisningen i medie- og informasjonskunnskap er styrket. Figur 3.6 viser lærere og sensorers vurderinger av eksamensordningen og hvorvidt flere delspørsmål øker elevenes muligheter til å vise hvilken kompetanse de har og hvorvidt den er godt egnet til å vurdere elevenes kompetanse med utgangspunkt i fagets formål.

Figur 3.6. Lærere og sensorer om eksamensordningen. Lærere N=57 og sensorer N=9



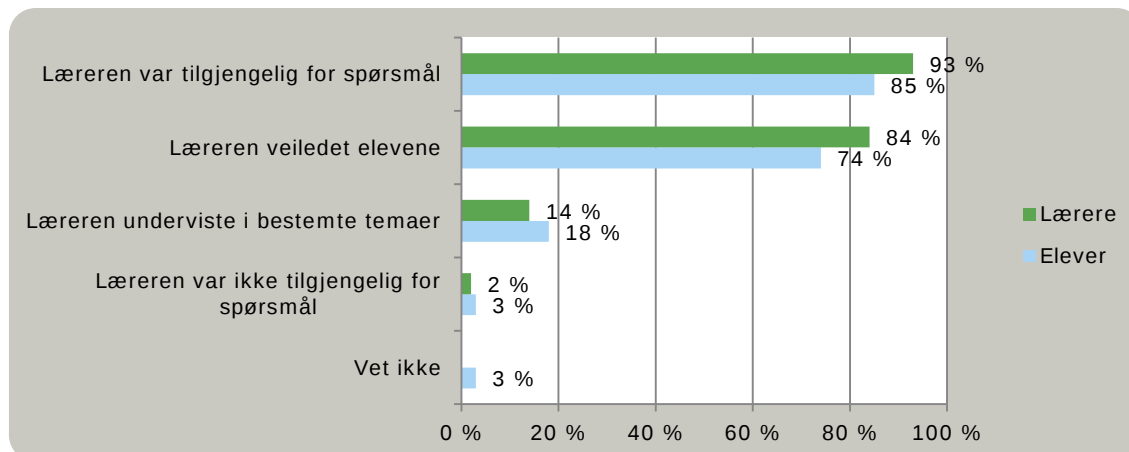
Figur 3.6 viser at 74 % av lærerne og 89 % av sensorene er enige i at eksamen med flere delspørsmål øker elevenes muligheter til å vise hvilken kompetanse de har. Dette forholdet nyanseres imidlertid av at flertallet av sensorene kun er delvis enige, mens de fleste lærerne er helt enige i dette. 74 % av lærerne og 66 % av sensorene synes eksamensordningen er godt egnet til å vurdere elevenes kompetanse med utgangspunkt i fagets formål. 23 % av lærerne og 22 % av sensorene er uenige i dette. I neste avsnitt ser vi elever, lærere, og sensorers synspunkter på eksamens forberedelsesdel.

3.3.1 Forberedelsesdelen

Ifølge kvalitative funn kan læreren spille en avgjørende rolle for hvordan elevene gjør det på eksamen.

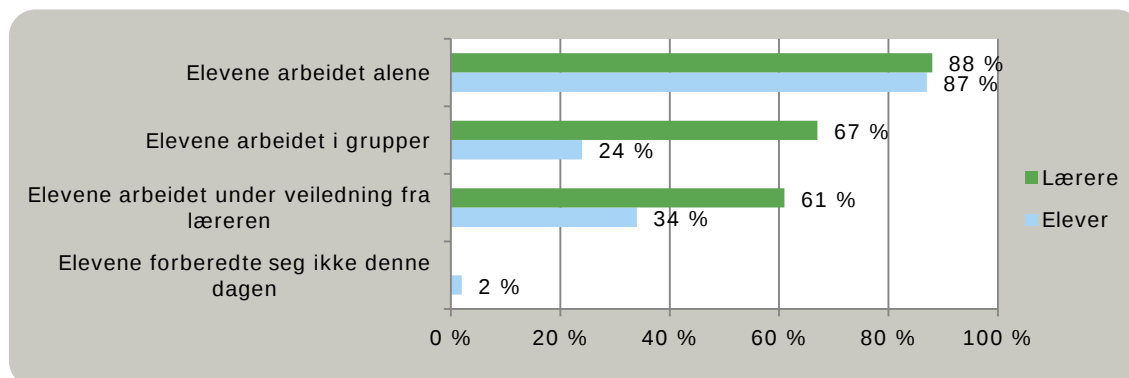
Figur 3.7 viser hvilken rolle lærerne spilte på forberedelsesdagen til eksamen i medie- og informasjonskunnskap, i følge elever og lærerne selv.

Figur 3.7. Elever og lærere om lærerens rolle på forberedelsesdagen. Elever N=391 og lærere N=57



Som det fremgår av figur 3.7 oppgir 85 % av elevene at læreren var tilgjengelig for spørsmål på forberedelsesdagen, mens 93 % av lærerne oppgir at de selv var tilgjengelig for spørsmål. henholdsvis 74 og 84 % av elever og lærere oppgir at læreren veiledet elevene, mens 18 og 14 % oppgir at læreren underviste i bestemte temaer. 3 % av elevene sier at læreren ikke var tilgjengelig for spørsmål, mens 2 % av lærerne oppgir det samme om sin egen rolle på forberedelsesdagen. Videre ser vi i Figur 3.8 på elever og læreres opplysninger om hvordan elevene arbeidet på forberedelsesdagen.

Figur 3.8. Elever og lærere om hvordan elevene arbeidet på forberedelsesdagen. Elever N=391 og lærere N=57



Figur 3.8 viser at flest elever oppgir at de arbeidet alene (88 %), og at lærerne i all hovedsak deler denne oppfatningen (87 %). Det er imidlertid langt flere lærere (67 %) som oppgir at elevene arbeidet i grupper enn det er elever (24 %) som selv forteller at de samarbeidet med andre elever. Det er også flere lærere (61 %) som oppgir at elevene arbeidet under veiledning fra dem enn det er elever (34 %) som oppgir at de arbeidet under veiledning fra lærer. 2 % av elevene oppgir at de ikke brukte forberedelsesdagen til å forberede seg til eksamen.

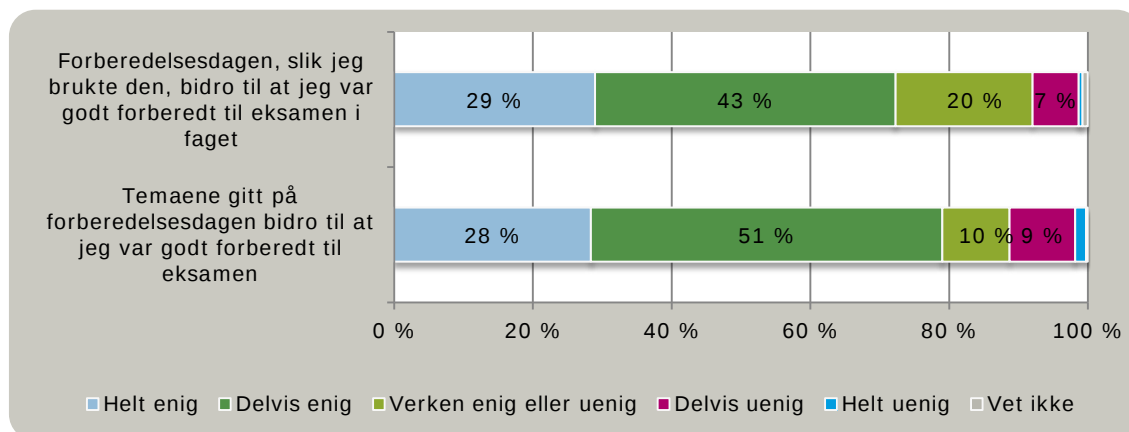
På spørsmål om hva elevene arbeidet med på forberedelsesdagen oppgir elever og lærere følgende:

- 93 % av lærerne og 88 % av elevene oppgir at de arbeidet med forberedelsesdelen de fikk på forberedelsesdagen
- 98 % av lærerne og 78 % av elevene oppgir at de leste i lærebøker
- 93 % av lærerne og 90 % av elevene oppgir at de innhentet informasjon fra internett
- 68 % av lærerne og 27 % av elevene oppgir at elevene samarbeidet med andre elever
- 42 % av lærerne og 21 % av elevene oppgir at de fant og brukte relevante bøker

Elever og lærere har noe ulike vurderinger vedrørende hva elevene arbeidet med på forberedelsesdagen. Det er imidlertid enighet om at forberedelsesdelen, lærebøker og informasjon fra internett var de tre elementene elevene arbeidet med i størst grad på forberedelsesdagen.

Før vi retter oppmerksomheten mot lærere og sensorers synspunkter på forberedelsesdelen, presenterer vi i Figur 3.9 elevenes vurderinger av forberedelsesdagens nytteverdi som ledd i forberedelsene til eksamen i medie- og informasjonskunnskap 2.

Figur 3.9. Elever: Hvor enig eller uenig er du i følgende påstander? N=391

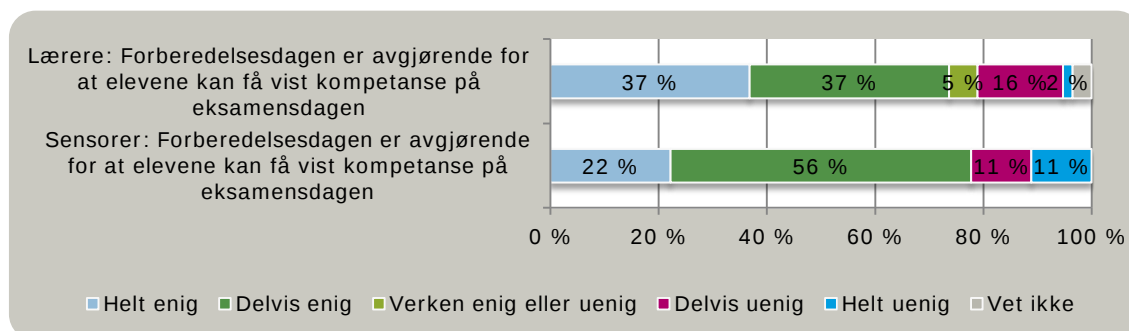


Som det fremkommer av Figur 3.9 er et flertall av elevene helt eller delvis enige i påstandene om at forberedelsesdagen, slik de brukte den, bidro til at de var godt forberedt til eksamen (72 prosent) og at temaene gitt på forberedelsesdagen bidro til at de var godt forberedt til eksamen (79 prosent). Henholdsvis 8 og 11 % av elevene er helt eller delvis uenige i disse påstandene. Kvalitative funn bekrefter funn fra breddeundersøkelsen. Elevene som ble intervjuet i etterkant av eksamen opplevde at forberedelsesdagen bidro til at de var godt forberedt til eksamen. Det ble samtidig påpekt av noen at temaene som ble gitt på forberedelsesdagen ikke stemte helt overens med eksamensoppgaven, og at man derfor ikke fikk bruk for det man hadde forberedt seg på.

En kryssanalyse mellom elevenes vurderinger av forberedelsesdagen og deres karakterer viser at det er en viss sammenheng mellom gode karakterer og positive vurderinger av forberedelsesdagen. Andelen elever som oppfatter at forberedelsesdagen bidro til at de var godt forberedt til eksamen øker jevnt for hver karakter på skalaen fra elevgruppen med karakteren 3 til elevgruppen med karakter 6 (elevgruppen med karakteren 2 vurderer forberedelsesdagen som mer nyttig enn elevene med karakteren 3, men lavere enn elevene med karakteren 4).

Figur 3.10 viser lærere og sensorers synspunkter på om forberedelsesdagen er avgjørende for at elevene kan få vist kompetanse på eksamensdagen.

Figur 3.10. Vennligst ta stilling til hvor enig eller uenig du er i følgende påstander. Lærere N=57 og sensorer N=9



Som det fremgår av Figur 3.10 er 74 % av lærerne og 78 % av sensorene enig i at forberedelsesdagen er avgjørende for at elevene kan få vist kompetanse på eksamensdagen. Kvalitative funn viser at sensorer synes forberedelsesdagen har flere fordeler, blant annet ved at det skaper trygghet for elevene. Samtidig kan elever bli veiledet i gal retning av sine lærere, noe som gjenspeiles i besvarelsene fra enkelte skoler. I tillegg oppgis det at elevene blir snevret inn og i en del tilfeller glemmer å tenke bredde på eksamen. Sensorer oppgir også at det kan bli mye reproduksjon; noen elever bruker lærebøkene og andre hjelpemidler i en slik grad at det går ut over den

selvstendige drøftingen. En sensor tror det blir veldig læreravhengig hvordan elevene presterer på eksamen.

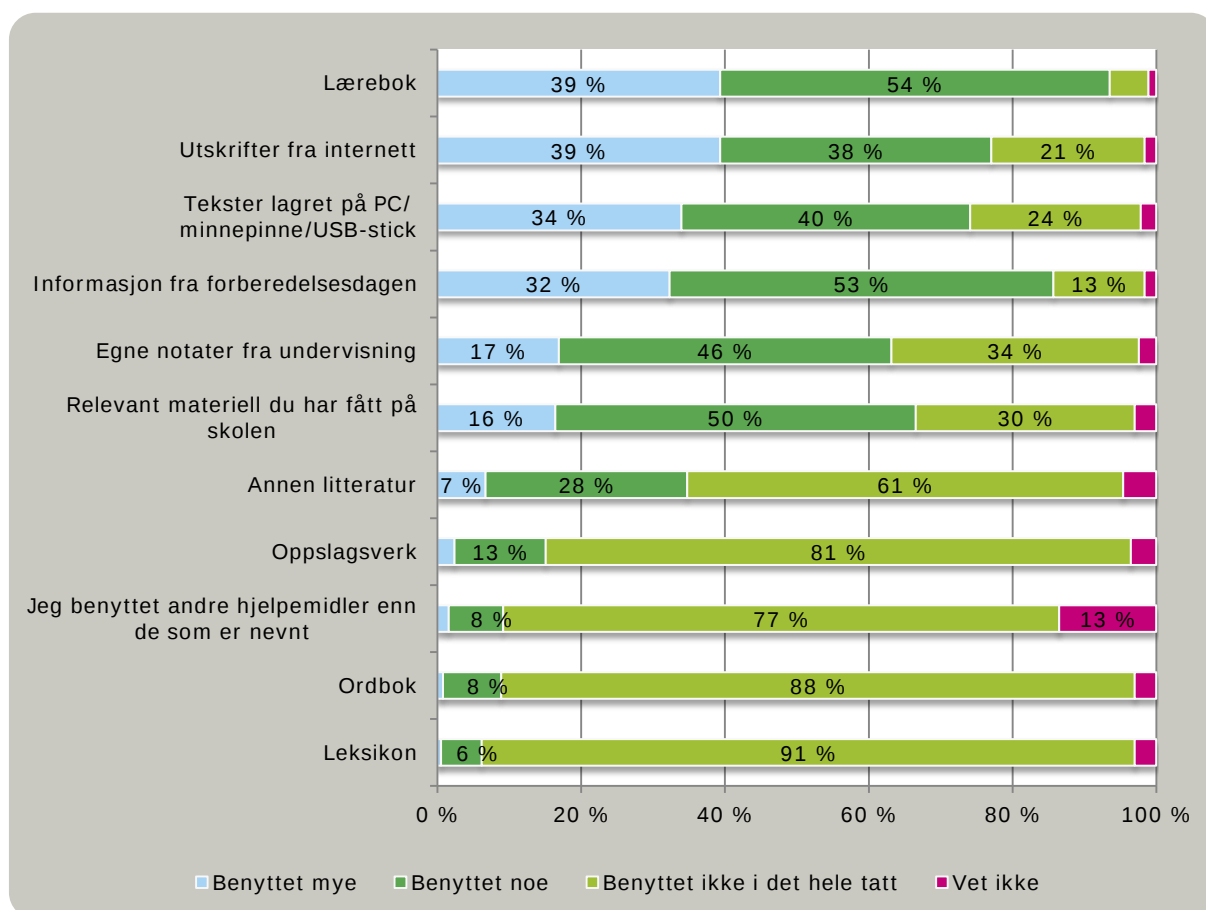
3.3.2 Hjelpemiddelordningen

I avsnittet om hjelpemiddelordningen redegjør vi først for elevene og læreres opplysninger om elevenes opplæring og bruk av hjelpemidler, før vi deretter fokuserer på lærere og sensors vurderinger av hjelpemiddelordningen.

95 % av lærerne oppgir i spørreundersøkelsen at hjelpemiddelordningen i stor eller noen grad har ført til at elever undervises i å bruke kilder i egen tekst. 80 % av elevene oppgir at de har fått opplæring i å henvise til kilder i egen tekst, mens 11 % av elevene mener at de har ikke fått opplæring i dette. Videre oppgir 87 % av elevene at de har fått opplæring i kildekritikk, mens 7 % av elevene sier at de ikke har fått slik opplæring. I de kvalitative intervjuene gir elevene uttrykk for at de har fått god opplæring i å bruke hjelpemidler, inkludert kildehenvisning og kildekritikk. Det blir samtidig påpekt at denne opplæringen ikke nødvendigvis har foregått i undervisningen i dette faget.

Blant elevene som har besvart spørreundersøkelsen oppgir 95 % at de benyttet hjelpemidler og kilder under eksamen i medie- og informasjonskunnskap 2. Figur 3.11 viser i hvilken grad disse elevene brukte ulike typer hjelpemidler.

Figur 3.11. Elever: I hvilken grad brukte du følgende hjelpemidler (inkludert kilder/egne tekster) på eksamen i medie- og informasjonskunnskap 2? N=371



Som det fremgår av Figur 3.11 er lærebok det mest brukte hjelpemiddelet blant elevene, og ble benyttet av 93 % av respondentene. Deretter følger informasjon fra forberedelsesdagen, utskrifter fra internett, tekster lagret på PC/minnepinne, relevant materiell utdelt på skolen, og egne notater fra undervisning som de mest benyttede hjelpemidlene.

Nærmest alle elevene synes hjelpemidlene var nyttige i stor (58 %) eller noen grad (40 %). Dette gjenspeiles i de kvalitative funnene, hvor elevene oppgir elevene at fri bruk av hjelpemidler er

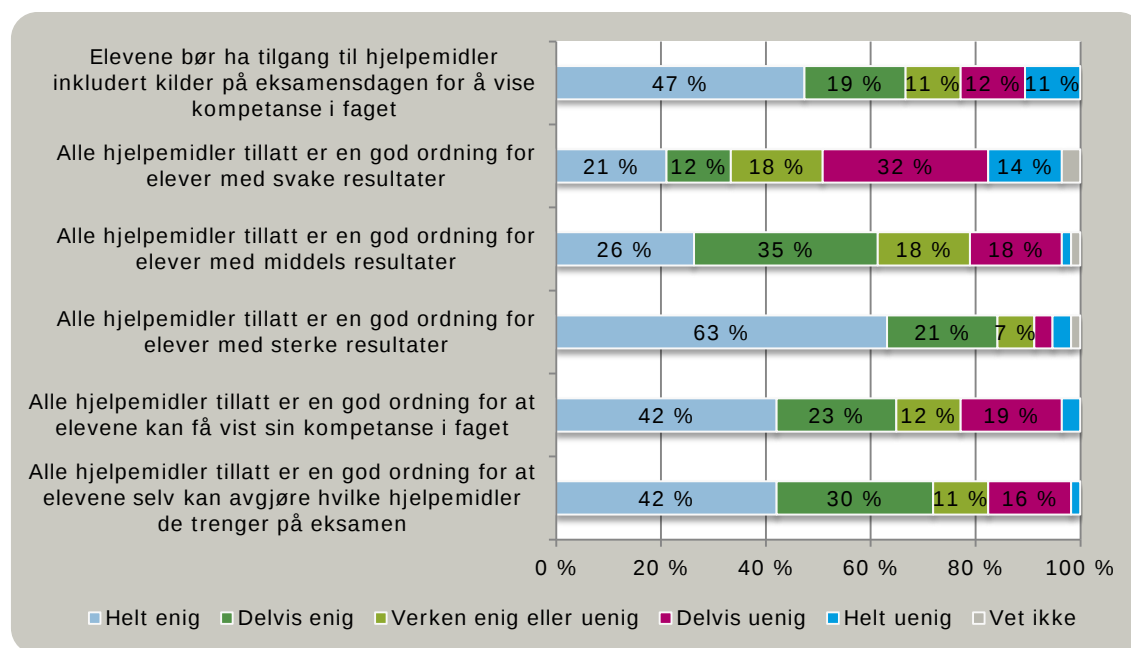
en fordel ved at man ikke trenger å lære ting utenat, men at det heller er fokus på å bruke stoffet på en god måte. Elevene som ble intervjuet gir også uttrykk for at det fungerer bra å bruke hjelpemidler, og at det var nyttig å ha hjelpemidlene tilgjengelig. De som oppgir dette i intervjuene er elever med gode karakterer i faget, men funnene i breddeundersøkelsen indikerer at dette ikke har noen sammenheng med karakternivå ettersom hele 98 % av elevene anså hjelpemidlene som nyttige. Dette støttes av en kryssanalyse mellom elevenes karakterer og oppfattelsen av hjelpemidlenes nytte, som viser at elever på alle karakternivåer oppfatter hjelpemidlene som nyttige i omtrent like stor grad.

Blant elevene som i spørreundersøkelsen har oppgitt at de ikke benyttet hjelpemidler på eksamen begrunner de fleste dette med at de ikke hadde bruk for de hjelpemidlene de hadde med. Andre begrunnelser inkluderer at elevene ikke hadde med de hjelpemidlene de hadde bruk for og at de ikke visste hvordan de kunne anvende de hjelpemidlene de hadde med.

Av elevene som brukte kilder på eksamen oppgir 94 % at de henviste til disse kildene. Blant elevene som ikke henviste til kildene de benyttet oppgis det at de glemte det, at de ikke hadde tid, at de ikke visste at det var nødvendig, og at de ikke visste hvordan de skulle gjøre det.

Fra elevenes egne synspunkter vender vi oss nå mot sensorer og læreres vurderinger av hjelpemiddelordningen. 55 % av sensorene er enige i at eksamensordningen med alle hjelpemidler er godt egnet til å vurdere elevenes kompetanse, mens 33 % er uenige i dette. Lærernes synspunkter på hjelpemiddelordningen presenteres i Figur 3.12.

Figur 3.12. Lærere: Vennligst ta stilling til hvor enig eller uenig du er i følgende påstander. N=57



68 % av lærerne er enig i at elevene bør ha tilgang til hjelpemidler og kilder på eksamensdagen for å vise kompetanse i faget, og 65 % mener at alle hjelpemidler tillatt er en god ordning for at elevene kan få vist sin kompetanse i faget. 23 % av lærerne er uenige i begge disse påstandene. 72 % av lærerne synes at alle hjelpemidler tillatt er en god ordning for at elevene selv kan avgjøre hvilke hjelpemidler de trenger på eksamen. Det kommer videre klart frem at flertallet lærerne synes at dette elementet av eksamensordningen er en god ordning for elever med sterke resultater. 84 % deler denne oppfatningen. 61 % er enig i at det er en god ordning for elever med middels resultater, mens 33 % av lærerne synes fri bruk av hjelpemidler er gunstig for de svakeste elevene. 46 % av lærerne er uenige i at det er en god ordning for elever med svake resultater.

I de kvalitative intervjuene er det flere lærere og sensorer som oppgir at elevenes nivå med hensyn til bruk av hjelpemidler og henvisning til kilder er sterkt varierende, og at bruken av hjelpemidler kan bidra til å forsterke skillene mellom de sterkeste og svakeste elevene. Det oppgis at de svakeste elevene ikke klarer å løsrive seg fra kildene, og at det blir mye gjengivelse og lite

drøfting og selvstendig tenkning. Det påpekes at man skal være veldig flink for å nyttiggjøre seg hjelpemidlene på en god måte og at de sterkeste elevene håndterer kildene bedre og får brukt og vist fram kompetansen sin i større grad. Samtidig hevdes det at det blir vanskeligere å få toppkarakter fordi det stilles større krav til besvarelsene. Andre mener også at de svakeste elevene drar nytte av ordningen ved at de får en god sjanse til å levere en brukbar besvarelse med hjelp av tilgjengelige hjelpemidler. Uavhengig av betraktninger om elevenes nivå, oppgis det også at eksamensformen er svært nyttig ettersom den fungerer studieforberedende. Lærere har i spørreundersøkelsen også kommet med åpne kommentarer til eksamensordningen i medie- og informasjonsskunnskap 2. Her presenteres utvalgte sitater:

"Jeg synes eksamen burde vært delvis praktisk. Det er også der det er motsigelse mellom formålet med faget (legge vekt på praktisk arbeid) og kompetansemålene"

"Den skriftlige eksamen i Medie- og informasjonsskunnskap dekker i liten grad den praktiske dimensjonen i faget selv om dette forsøkes gjort i oppgave 2. Elever som er sterke i praktiske oppgaver som f.eks. film- og radioproduksjon får ikke vist sin faglige kompetanse ved å skrive om hvordan de ville gjort en slik produksjon eller tolke en tekst. (...) Her er det en klar svakhet i systemet"

"Synes eksamensordningen fungerer veldig godt. Det at den nå er sentralgitt har gitt en større trygghet for at kvaliteten på at både oppgaver og vurderinger holder mål"

"Mediefaget er etter ny ordning blitt et mye mer teoretisk fag. De teorisvake elevene har problemer med å forvalte en forberedelsesdag"

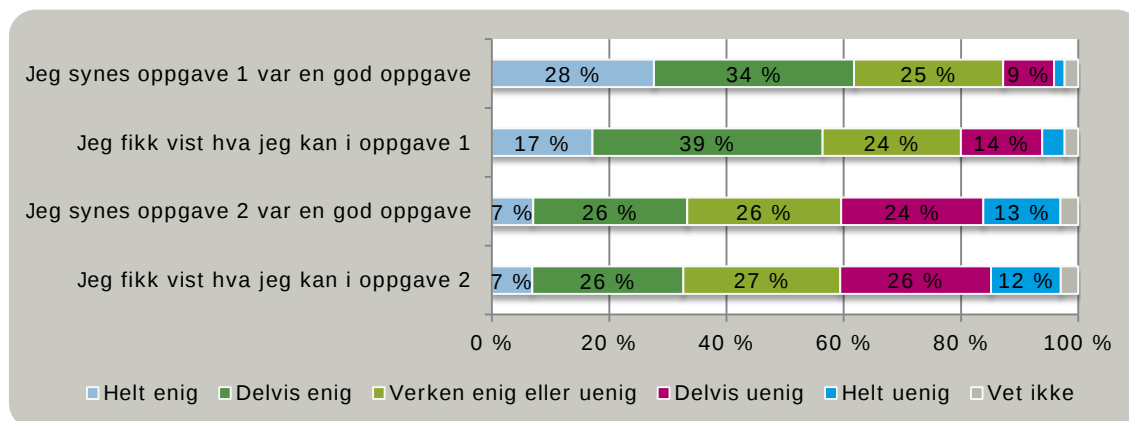
"At eksamenssetta har både ei drøftingsoppgåve og ei meir praktisk retta oppgåve meiner eg er veldig bra. Det gjer at elevane må vise breidde i kompetanse"

"Vi bør stille klare krav til elevenes kildebruk i fagtekster som i oppgave 1. Her bør vi legge oss på en standard, noe som gir elevene studieforberedende kompetanse"

3.4 Eksamensoppgavene

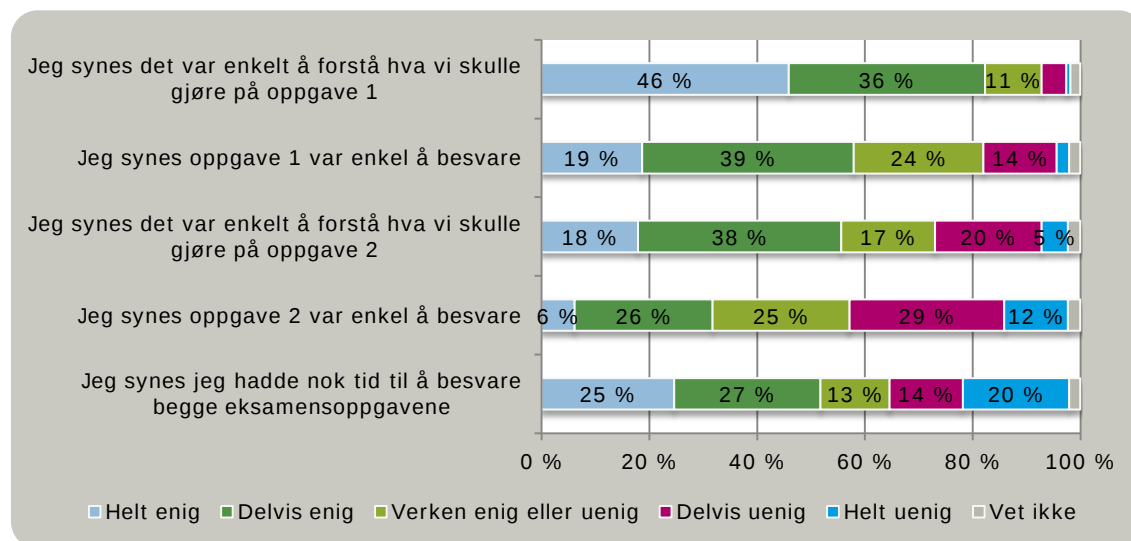
Før vi i dette avsnittet ser nærmere på lærere og sensorers synspunkter på oppgavene som ble gitt til eksamen i medie- og informasjonsskunnskap 2 våren 2011, retter vi søkelyset på elevenes syn på eksamensoppgavene.

Figur 3.13. Elever: Vennligst ta stilling til hvor enig eller uenig du er i følgende påstander om eksamensoppgavene i medie- og informasjonsskunnskap 2. N=390



Det kommer tydelig frem i Figur 3.13 at elevene er mest tilfreds med oppgave 1. 62 % er helt eller delvis enig i at dette var en god oppgave, og 58 % synes de fikk vist hva de kan i oppgaven. Kun 33 % av elevene synes oppgave 2 var en god oppgave og at de fikk vist hva de kan i oppgaven, mens henholdsvis 37 og 38 % er av motsatt oppfatning. Neste figur presenterer funn vedrørende elevenes forståelse av oppgavene samt oppfatninger vedrørende vanskelighetsgrad og tiden de hadde til rådighet.

Figur 3.14. Elever: Vennligst ta stilling til hvor enig eller uenig du er i følgende påstander om eksamensoppgavene i medie- og informasjonskunnskap 2. N=390



Som det fremgår av Figur 3.14 synes elevene at oppgave 1 var den enkleste oppgave å forstå og å besvare. 82 % oppgir at det var enkelt å forstå hva de skulle gjøre på denne oppgaven, og 58 % at oppgaven var enkel å besvare. 56 % av elevene oppgir at de synes det var enkelt å forstå hva de skulle gjøre i oppgave 2. Det er imidlertid flere som er uenige (41 %) enn enige (32 %) i at denne oppgaven var enkel å besvare. Dette gjenspeiles i de kvalitative intervjuene, hvor elevene gir uttrykk for at oppgave 2 var vanskelig å forstå, og at en misforståelse av hvilken sjanger oppgaven gjaldt ville føre til feil gjennom hele besvarelsen. Enkelte elever oppgir også at de ikke hadde lært å analysere medieprodukter, slik oppgave 2 ber om. 52 % av elevene synes de hadde nok tid til å besvare begge eksamensoppgavene, mens 34 % ikke er enige i at det var tilstrekkelig tid til rådighet. Spørreundersøkelsen åpner også for at elevene kan komme med åpne kommentarer til hva de synes om eksamensoppgavene i medie- og informasjonskunnskap våren 2011. Her presenteres noen sitater:

"Det var vanskelig å vite hva man skulle få på eksamen ut fra forberedelsesdelen. De fleste misforstod og trodde f. eks. oppgave 1 skulle handle om sosiale medier. Analysen i oppgave to var veldig uvanlig og vanskelig å vite hvordan man skulle gjøre, ettersom det ikke har vært på noen tidligere eksamen vi har sett på"

"Fornøyd med at oppgavene var så relevante i forhold til forberedelsesdelen"

"Oppgavene var helt ok, kunne kanskje ha stått noe om hvilke oppgaver det ble lagt mest vekt på, med tanke på disponering av tid."

"Oppgavene var diffuse, kravene for at en oppgave skulle være tilfredsstillende kom ikke klart fram i oppgaveteksten. De diffuse oppgavetekstene var bidragende til at det var et stort tidspress på eksamen. Det var for mange oppgaver, tiden strakk ikke til"

"Oppgave 2b var en oppgave klassen aldri har arbeidet med før. Vi har fått lite opplæring på det feltet og det står lite om det i læreboka. (...) Oppgaven virket ikke relevant for pensum."

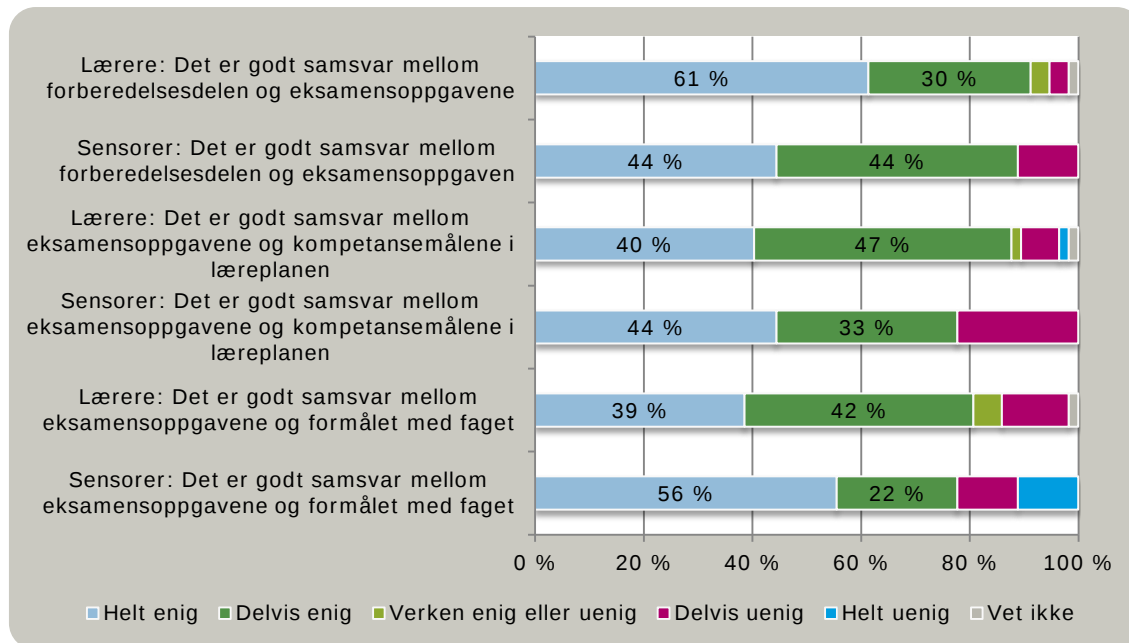
"Fornøyd med at det ikke var så mange oppgaver å løse, blir så stresset av mange oppgaver på eksamen"

"Tiden vi fikk var alt for kort til å kunne skrive en meget god og gjennomtenkt besvarelse på begge eksamensoppgavene."

"Det står ingenting i fagboken om å analysere en artikkel. Har vedkommende som lagde eksamenen i det hele tatt lest vårt pensum?"

Figur 3.15 viser hva lærere og sensorer mener om samsvaret mellom eksamensoppgavene og henholdsvis forberedelsesdelen, kompetansemålene i læreplanen, og formålet med faget.

Figur 3.15. Lærere og sensorer om eksamensoppgavene i medie- og informasjonskunnskap 2. Lærere N=57 og sensorer N=9

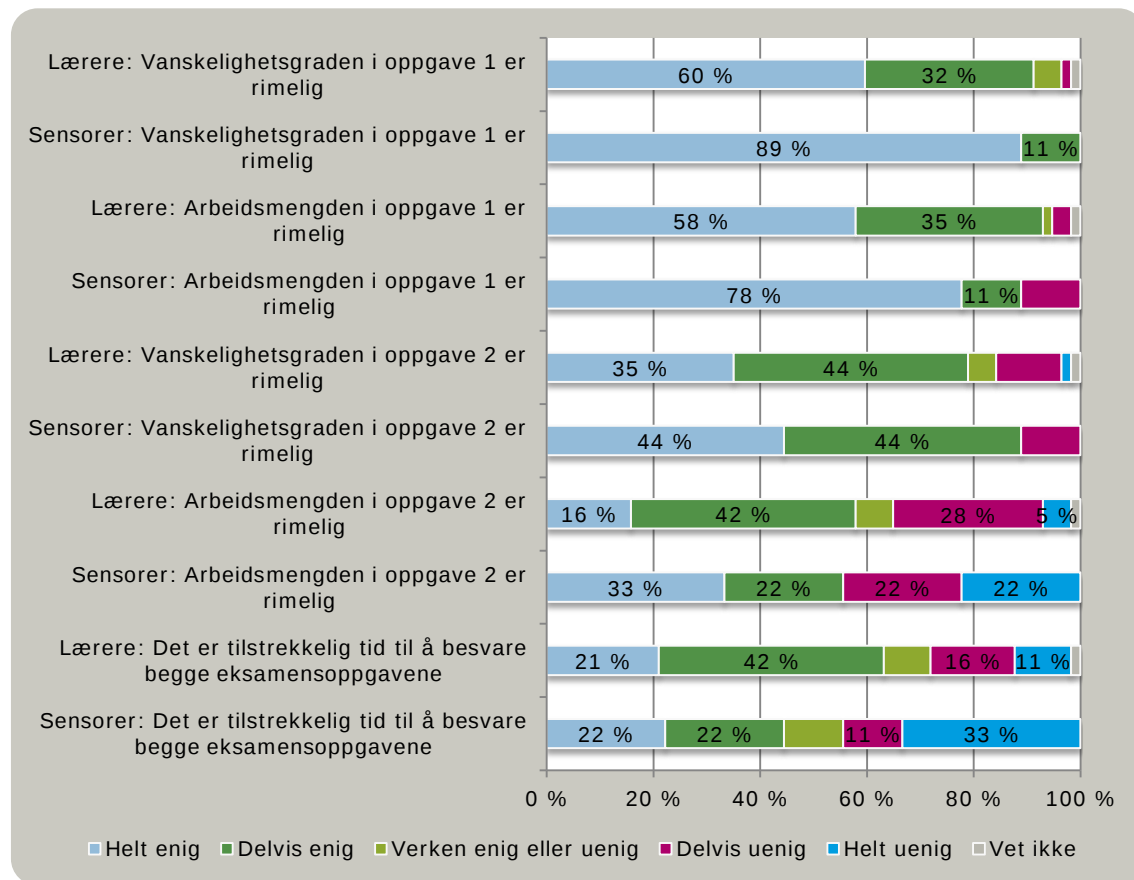


Som det fremgår av Figur 3.15 er lærere og sensorer i stor grad enig i at eksamensoppgavene samsvarer godt med forberedelsesdelen, kompetansemålene i læreplanen og formålet med faget:

- 91 % av lærerne og 88 % av sensorene synes det er godt samsvar mellom forberedelsesdelen og eksamensoppgavene.
- 87 % av lærerne og 77 % av sensorene synes det er godt samsvar mellom eksamensoppgavene og kompetansemålene i læreplanen.
- 81 % av lærerne og 78 % av sensorene synes det er godt samsvar mellom eksamensoppgavene og formålet med faget.

I kvalitative intervjuer oppgis det at læreplanen er svært omfattende og at det er vanskelig for lærere å gi undervisning som dekker hele læreplanen. I følge sensorer er det også lite samsvar mellom målene i læreplanen og innholdet i lærebøkene. Samtidig oppgir sensorer at det er godt sammenfall mellom læreplan og årets eksamensoppgaver. Videre presenteres i figur 3.16 lærere og sensorers synspunkter på eksamensoppgavenes vanskelighetsgrad og arbeidsmengde, samt tiden elevene har tilgjengelig til å besvare oppgavene.

Figur 3.16. Lærere og sensorer om eksamensoppgavene i medie- og informasjonskunnskap 2. Lærere N=57 og sensorer N=9



Slik det fremgår av figuren vurderes oppgave 2 å være både mer vanskelig og å kreve mer arbeid enn oppgave 1:

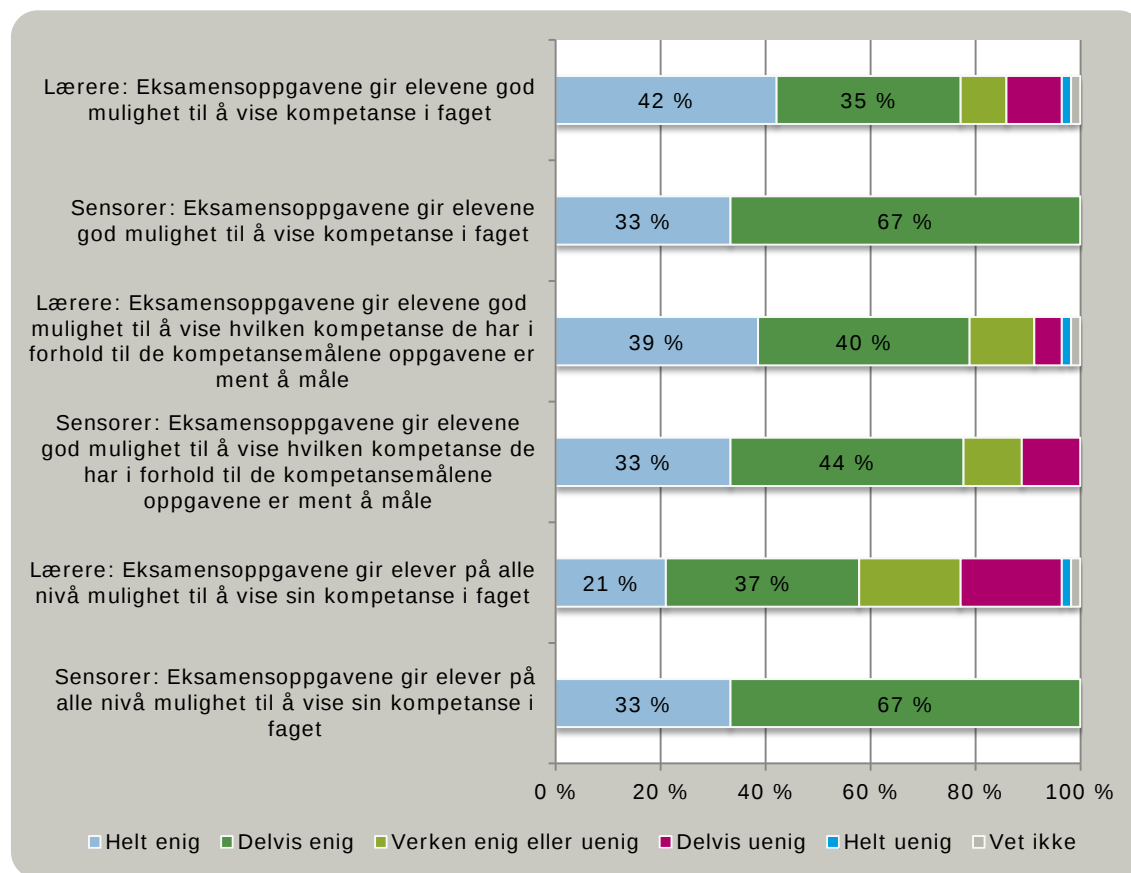
- 92 % av lærerne og samtlige sensorer mener vanskelighetsgraden i oppgave 1 er rimelig
- 93 % av lærerne og 89 % av sensorene mener arbeidsmengden i oppgave 1 er rimelig
- 79 % av lærerne og 88 % av sensorene mener vanskelighetsgraden i oppgave 2 er rimelig
- 58 % av lærerne og 55 % av sensorene mener arbeidsmengden i oppgave 2 er rimelig. henholdsvis 33 og 44 % av lærerne og sensorene er uenige i at arbeidsmengden i denne oppgaven er rimelig.

63 % av lærerne og 44 % av sensorene er enige i at det er tilstrekkelig tid til å besvare begge eksamensoppgavene. 27 % av lærerne og 44 % av sensorene er uenige i at tiden avsatt er tilstrekkelig.

I intervjuer med lærere kom det frem at oppgave 2b var mer praktisk enn enkelte lærere hadde lagt opp til i undervisningen og at de mente dette ville gå utover elevenes besvarelser. Sensorer gir også uttrykk for at oppgave 2b var vanskelig for elevene og at det er lite om dette i lærebøkene som blir benyttet ved de fleste skoler. En sensor oppgir at oppgavene var gode i år fordi de ikke inviterer til så mye reproduksjon, og det er viktig når alle hjelpemidler er tillatt.

Figur 3.17 presenter lærere og sensorers synspunkter på hvordan eksamensoppgavene legger til rette for at elevene kan vise sin kompetanse.

Figur 3.17. Lærere og sensorer om eksamensoppgavene i medie- og informasjonskunnskap 2. Lærere N=57 og sensorer N=9



Figuren viser at lærere og sensorer i stor grad synes at eksamensoppgavene gir elevene god mulighet til å vise kompetanse i faget. 77 % av lærerne og samtlige sensorer er av denne oppfatningen. Videre mener 79 % av lærerne og 77 av sensorene at eksamensoppgavene gir elevene god mulighet til å vise hvilken kompetanse de har i forhold til de kompetansemålene oppgavene er ment å måle. Samtlige sensorer er enig i at eksamensoppgavene gir elever på alle nivå mulighet til å vise sin kompetanse i faget. 68 % av lærerne deler denne oppfatningen, mens 21 % er uenige. Både lærere og sensorer gir i kvalitative intervjuer uttrykk for at de savnet mer praktiske oppgaver i årets eksamen.

Her gjengis noen av kommentarene om eksamensoppgavene gitt av lærere og sensorer i spørreundersøkelsen:

Lærere:

"De var som forventet ifølge kompetansemålene og forberedelsesdelen"

"Forberedelsesdelen var noe vel "styrende", dvs. røpet nesten oppgaveformuleringen, ikke bare tema"

"Synes det var en god oppgave i år. Det er veldig fint i oppgave 2 at det legges vekt på å kunne beskrive de praktiske prosessene rundt det å lage et medieprodukt. Dette er viktig i forhold til at vi må legge vekt på at faget er basert på å kunne både praktisk lage medieprodukter og forstå teori knyttet til dette. Det må ikke skje at spørsmålene bare blir av teoretisk art"

"Jeg tenker at eksamensoppgaver ikke skal være utformet på en måte som overrasker elevene. Oppgave 2 har aldri vært delt opp på denne måten før. I realiteten er det tre oppgaver elevene skal besvare, og jeg synes overraskelsesmomentet er unødvendig dersom hensikten er å måle elevens kompetanse i faget"

"God bredde og variasjon i oppgavene. Sterke elever har en stor fordel med slike oppgaver, svake elever kan falle igjennom i større grad enn i andre type vurderingssituasjoner"

"God sammenheng mellom forberedelse og eksamensoppgave"

"Det er viktig å ikke legge oppgavene alt for nært opp til norskfaget dersom man skal bevare fagets egenart"

Sensorer om oppgave 1:

"Oppgaven måler om elevene har bredde i forhold til kompetansemålet. Elevene viser i varierende grad om de klarer å knytte til relevante eksempler"

"Oppgaven gav elevene mulighet til å vise sin kompetanse når det gjaldt drøfting, bruk av begreper og kilder"

"Denne problemstillingen er svært vid, og det spørres om den ikke er på et alt for høyt nivå for elevene"

"Dette var en meget god oppgave som både var relevant i forhold til målene i læreplanen"

Sensorer om oppgave 2:

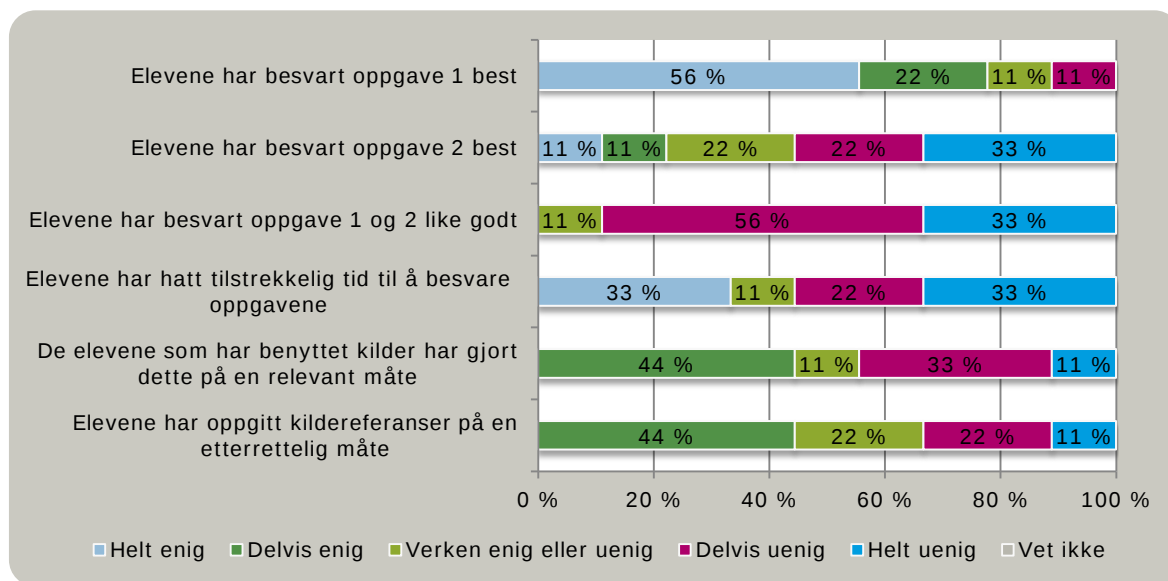
"Oppgave 2 er svært omfattende og burde vært mer avgrenset"

"Svært varierende besvarelser, tydelig avhengig av hvilken skole elevene kommer fra"

"Jeg mener at eksamensoppgavene burde spille den bredden som ligger i læreplanen. Oppgave 2 burde derfor, slik det har vært tidligere år, vært mer lagt til rette for at elevene skal få vist hva de har lært, og ikke ta en slags "stikkprøve" på et snevert tema (avisanalyse)"

Avslutningsvis i dette avsnittet redegjør vi for sensorenes oppfatninger av eksamensbesvarelsene og selve sensuren.

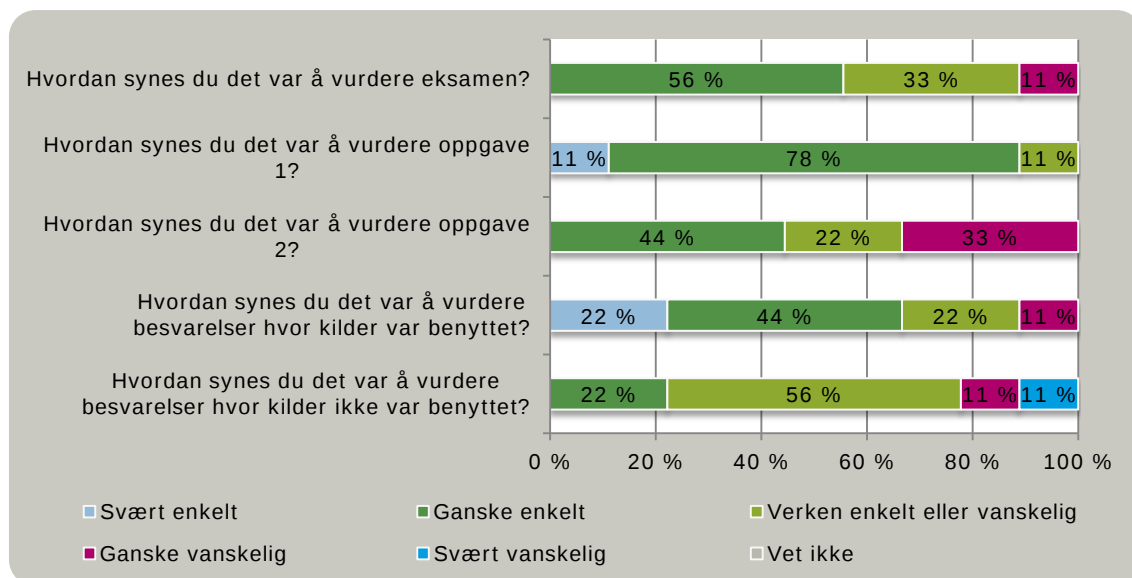
Figur 3.18. Sensorer: Vennligst ta stilling til påstandene om eksamensbesvarelsene, basert på de erfaringer du har gjort i sensuren våren 2011. N=9



Figur 3.18 viser tydelig at sensorene i størst grad oppgir at elevene har besvart oppgave 1 best. 78 % oppgir dette, mens 22 % synes besvarelsene til oppgave 2 er de beste. Ingen mener at elevene har besvart begge oppgavene like godt. Mens 33 % av sensorene mener elevene har hatt tilstrekkelig tid til å besvare begge oppgavene, er 55 % er uenige i dette.

Med hensyn til kildebruk oppgir 22 % av sensorene at nesten alle besvarelsene inneholder kildereferanser. I følge 33 % av sensorene har over halvparten kildereferanser, 33 % oppgir at dette gjelder omtrent halvparten, mens de resterende 11 % av sensorene oppgir at under halvparten av besvarelsene inneholder kildereferanser. Som det fremgår av figur 3.18 mener 44 % av sensorene at de elevene som har benyttet kilder har gjort dette på en relevant måte og at de har vært etterrettelige når de har oppgitt kildereferanser. Disse sensorene er imidlertid kun delvis enige i dette. Henholdsvis 44 og 33 % av sensorene er uenige i at elevenes kildebruk er relevant og etterrettelig. Under ser vi på sensorenes erfaringer med sensureringen av eksamensoppgavene.

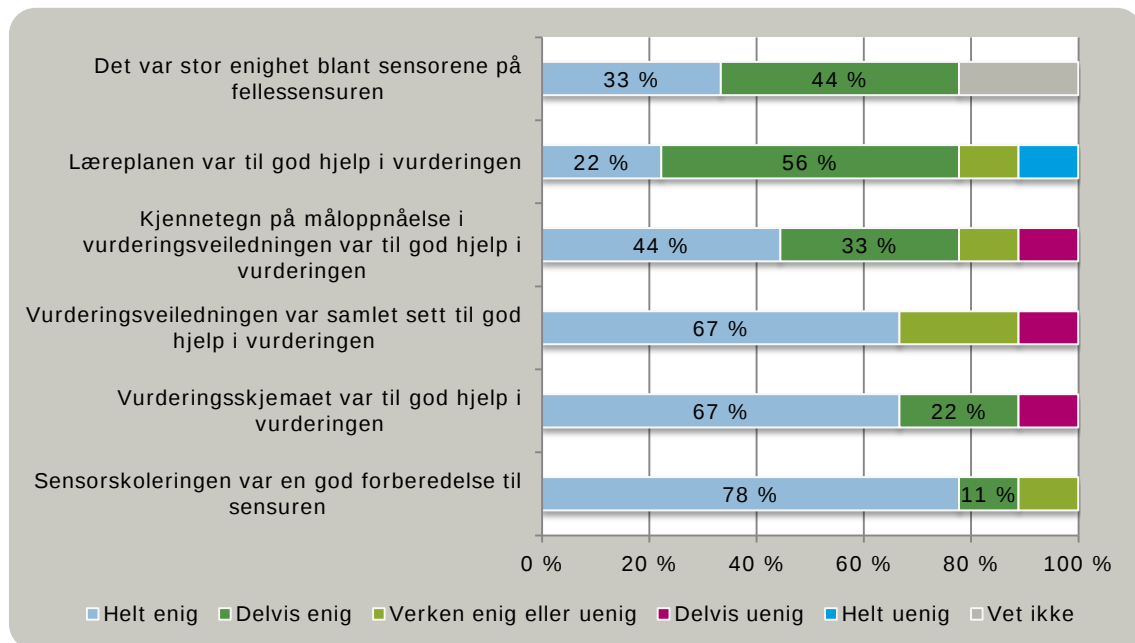
Figur 3.19. Sensorer: Vennligst ta stilling til påstandene om sensuren nedenfor. N=9



Som det fremgår av Figur 3.19 synes 56 % at det var ganske enkelt å vurdere eksamen. 89 % oppgir at det var enkelt å vurdere oppgave 1. 44 % synes oppgave 2 var en ganske enkel oppgave å vurdere, mens 33 % at sensuren av oppgave 2 var ganske vanskelig.

66 % av sensorene synes det var enkelt å vurdere besvarelser hvor kilder var benyttet, mens 22 % oppgir det samme om besvarelser hvor kilder ikke var benyttet. En like stor andel oppgir at var vanskelig å vurdere besvarelser hvor kilder ikke var benyttet, mens de resterende 56 % er nøytrale til dette. I kvalitative intervjuer oppgir sensorer at manglende retningslinjer for evaluering av kildebruk er en stor utfordring, og etterspør større klarhet og en felles holdning blant sensorer til hvordan elevenes kildebruk skal evalueres. Figur 3.20 presenterer sensorenes synspunkter på ulike aspekter ved sensurprosessen.

Figur 3.20. Sensorer: Vennligst ta stilling til påstandene om sensuren nedenfor. N=9



89 % av sensorene oppgir at sensorskoleringen var en god forberedelse til sensuren. 89 % synes at vurderingsskjemaet var til god hjelp i vurderingen, mens 67 % er enig i at vurderingsveiledningen var til god hjelp (22 % av sensorene oppgir at de brukte vurderingsveiledningen i stor grad da de sensurerte, mens 78 % brukte den i noen grad). 77 % av sensorene sier seg enige i at kjennetegn på måloppnåelse i vurderingsveiledningen var til god hjelp i vurderingen. 78 % oppgir at læreplanen var til god hjelp i vurderingen. Til slutt fremgår det av Figur 3.20 at det i følge 77 % av sensorene var stor enighet blant sensorene på fellessensuren. Ingen er uenige i denne påstanden; de resterende sensorene oppgir at de ikke vet hvorvidt det var enighet blant sensorene på fellessensuren.

I de kvalitative intervjuene ytrer en sensor et ønske om at kriteriene for måloppnåelse var knyttet til hver oppgave:

"Når det lages vurderingsskjema, skulle jeg ønske at man lagde kriterier for måloppnåelse knyttet til hver oppgave og ikke til læreplanmål. Det hadde vært mer praktisk og lettere å vurdere dersom man hadde hatt kjennetegn knyttet til hver enkelt oppgave. Her kunne man også vært mer spesifikk og tatt de grunnleggende ferdighetene inn i vurderingskriteriene. Selv om det er læreplanmålene som skal ligge til grunn for vurderingen, er det alltid slik at f. eks. struktur og kildebruk blir tatt hensyn til av den som sensurerer. Derfor blir det urettferdig at dette ikke kommuniseres til elevene, og at det også legges mer til rette for at alle sensorer vektlegger det samme."

3.5 Oppsummering

Her følger en oppsummering av sentrale funn i evalueringen av eksamen i medie- og informasjonskunnskap våren 2011. Det blir også vist til faggruppens vurderinger og anbefalinger.

Lærere og sensorer er i stor grad samstemte når det gjelder deres vurderinger av hvorvidt det er god sammenheng mellom formål med faget og kompetansemålene i læreplanen (henholdsvis 81 og 89 % er enige i dette) og om de grunnleggende ferdighetene er godt integrert i kompetansemålene (henholdsvis 67 og 78 % er enige i dette). Det er større forskjeller når det gjelder lærere og sensorers enighet i at læreplanen gir mulighet for å bryte ned kompetansemålene til konkrete delmål/læringsmål (henholdsvis 67 % og 89 %), at læreplanen gjør det mulig å presisere vurderingskriterier slik at elevene vet hva de blir vurdert ut fra (henholdsvis 62 og 89 %), samt at verbene i læreplanen gjør det enkelt å vurdere elevenes kompetanse på alle nivå (henholdsvis 39 % og 67 %). Her har sensorene gjennomgående mer positive vurderinger enn lærerne. 43 % av lærerne og 55 % av sensorene vurderer at det er tilstrekkelig antall timer i faget til å dekke kompetansemålene i læreplanen.

Faggruppen vurderer at læreplanen i medie- og informasjonskunnskap er preget av i all hovedsak sammensatte kunnskapsområder og ferdighetsutfordringer på til dels svært variert taksonomisk nivå. Det vurderes at læreplanen er kompetansebasert, at den har tilfredsstillende kompleksitet og at den er et godt redskap for å lage varierte tester som skiller mellom elevene. Faggruppen vurderer også at en delvis enighet blant lærerne om integreringen av grunnleggende ferdigheter i kompetansemålene kan tolkes som behov for en tydeliggjøring og gjennomgang.

3.5.1 Undervisning, forberedelse og forberedelsesdag

Det fremgår at både elever og lærere i størst grad oppgir at elevene jobber med tidligere eksamensoppgaver for å forberede seg til eksamen i medie- og informasjonskunnskap. Andre utbredte forberedelsesmåter i undervisningen inkluderer gjennomgang av læreplanen, informasjon om vurderingsveiledningen, undervisning i kildehenvisning og kildekritikk, samt heldagsprøver med både forberedelsesdag og alle hjelpemidler tillatt. Også i de kvalitative intervjuene blir det av både elever og lærere lagt vekt på bruk av heldagsprøver som forberedelse til eksamen.

De fleste elevene oppgir at de arbeidet alene på forberedelsesdagen, mens en mindre andel oppgir at de arbeidet i grupper. De fleste elevene forteller at læreren var tilgjengelig for spørsmål. Omtrent en tredjedel av elevene forteller at de arbeidet under veiledning fra læreren, mens nær en femtedel av elevene forteller at læreren brukte forberedelsesdagen til å undervise i bestemte temaer. Nær alle elevene oppgir at de arbeidet med forberedelsesdelen, og et flertall av elevene oppgir også at de leste i lærebøker og innhentet informasjon fra internett. Flertallet av elevene synes forberedelsesdagen bidro til at de var godt forberedt til eksamen, mens et mindretall oppgir at man ikke fikk bruk for det man hadde forberedt seg på fordi noen av temaene som ble gitt på forberedelsesdagen ikke stemte helt overens med eksamensoppgavene.

Faggruppen vurderer en forberedelsesdag som fordelaktig for elevene, men ikke avgjørende. Faggruppen kommenterer også at informasjonen om kildebruk kan forlede forskjellige aktører til å trekke det inn som kompetanse og vurderingskriterium.

3.5.2 Hjelpemiddelordningen

Blant elevene som har besvart spørreundersøkelsen oppgir 95 % at de benyttet hjelpemidler og kilder under eksamen. Disse elevene benyttet i størst grad lærebok, utskrifter fra internett, informasjon fra forberedelsesdagen, egne notater fra undervisning, og materiell de har fått utdelt på skolen. Nær alle elevene opplevde hjelpemidlene som nyttige i noen eller stor grad. De som ikke syntes hjelpemidlene var nyttige oppgir at de hadde med seg overflødige hjelpemidler eller at de ikke hadde med de hjelpemidlene de hadde bruk for.

Flertallet av elevene oppgir at de har fått opplæring i kildehenvisning og kildekritikk. Dette går også igjen i de kvalitative intervjuene. 94 % av elevene som har brukt kilder har henvist til disse, og det blir ikke oppgitt spesielle utfordringer i omgangen med kilder. De som derimot ikke har referert til kildene de har brukt oppgir at de ikke hadde tid, at de ikke visste at det var nødvendig, at de glemt det, og at de ikke visste hvordan de skulle gjøre det. Sensorene har svært delte meninger om relevansen og etterretteligheten i elevenes kildebruk.

To tredjedeler av sensorene synes det var en enkel jobb å vurdere besvarelser hvor kilder var benyttet, mens i overkant av en femtedel oppgir det samme om besvarelser hvor kilder ikke var benyttet. I de kvalitative intervjuene oppgir sensorene at manglende retningslinjer for evaluering av kildebruk er en stor utfordring, og etterspør større klarhet og etablering av en felles holdning blant sensorer til hvordan elevenes kildebruk skal evalueres. Enkelte sensorer erfarer også at elevsamarbeid og lærerveiledning på forberedelsesdagen bidrar til at flere elever leverer like besvarelser, hvilket gjør det utfordrende å vurdere deres individuelle kompetanse.

Faggruppen kommenterer at eksamensnemnda sier at hjelpemiddelordningen gjør at det er svært vanskelig å lage gode oppgaver med redegjørelser. Dette fører til høyere kompleksitet i oppgavene tilrettelagt for sterkere elever.

3.5.3 Elevenes mulighet til å vise kompetanse på eksamensdagen

Litt over halvparten av sensorene mener at eksamensordningen med alle hjelpemidler tillatt er godt egnet til å vurdere elevenes kompetanse, mens en tredjedel er delvis uenige i dette. Lærerne er mer positive til hjelpemiddelordningen. Over to tredjedeler er enige i at elevene bør ha tilgang til hjelpemidler og kilder på eksamensdagen for å vise kompetanse i faget, og tre fjerdedeler mener at alle hjelpemidler tillatt er en god ordning for at elevene kan få vist sin kompetanse i faget. Nær tre fjerdedeler mener også at hjelpemiddelordningen er en god ordning for at elevene selv kan avgjøre hvilke hjelpemidler de trenger på eksamen. Det fremgår imidlertid av opplysninger fra lærere og sensorer at hjelpemidlene gir de sterkeste elevene størst mulighet til å vise sin kompetanse. Det kommer frem i de kvalitative intervjuene med lærere og sensorer at elevenes nivå med hensyn til bruk av hjelpemidler og henvisning til kilder er svært varierende, og at bruken av hjelpemidler kan bidra til å forsterke skillene mellom de sterkeste og svakeste elevene. Det er en gjennomgående vurdering i både breddeundersøkelsen og i de kvalitative intervjuene at hjelpemiddelordningen i størst grad er til hjelp for de sterkeste elevene. Disse er flinkere til både å finne relevante kilder og å frigjøre seg fra dem i drøftingen, mens de svakere elevene har større vansker med dette og i større grad gjengir kilder fremfor å foreta drøftingen med utgangspunkt i dem. Flere oppgir at de svakere elevenes besvarelser derfor blir preget av "klipp og lim".

Lærere og sensorer synes i stor grad at eksamensoppgavene gir elevene god mulighet til å vise kompetanse i faget. En stor andel mener også at eksamensoppgavene gir elevene god mulighet til å vise hvilken kompetanse de har i forhold til de kompetansemålene oppgavene er ment å måle, og at elever på alle nivå har mulighet til å vise sin kompetanse i faget. Både lærere og sensorer gir i kvalitative intervjuer imidlertid uttrykk for at de savnet mer praktisk rettede oppgaver i årets eksamen.

Faggruppen vurderer kunnskaps- og ferdighetsutfordringene i eksamensoppgaven som godt avstemt med kompetanser i læreplanen.

3.5.4 Sensuren og sensorenes vurdering av kompetanse til eksamen

Sensorene oppgir at elevene har besvart oppgave 1 best. En tredjedel av sensorene mener at elevene har hatt tilstrekkelig tid til å besvare oppgavene, mens i overkant av halvparten av sensorene er uenige i at elevene har hatt nok tid. I underkant av halvparten av sensorene oppgir at de som har benyttet kilder har gjort dette på en relevant og etterrettelig måte.

I overkant av en femtedel av sensorene oppgir at de brukte vurderingsveiledningen i stor grad i vurderingen av eksamen, mens de øvrige brukte den i noen grad. To tredjedeler av sensorene er enige i at vurderingsveiledningen samlet sett var til god hjelp, mens nærmere fire femtedeler oppgir at kjennetegn på måloppnåelse i vurderingsveiledningen var nyttig. Fire femtedeler oppgir også at læreplanen var til god hjelp i vurderingen. Et markant flertall av sensorene synes læreplanen gir mulighet for å bryte ned kompetansemålene til konkrete delmål/læringsmål og at den gjør det mulig å presisere vurderingskriterier slik at elevene vet hva de blir vurdert ut fra. Lærerne er i noe mindre grad enige i dette.

Faggruppen har ikke funnet urovekkende indikasjoner på at forberedelsestid og hjelpemiddelordning er problematisk for vurdering av elevenes kompetanse. Graderingene som er brukt i trede-

lingen av ferdighetskompetanse er i liten grad fagliggjort, og faggruppen anbefaler her sterkere bruk av faglige standarder. Faggruppens observasjoner fra sensorskoleringen indikerer bruk av flere kriterier som i liten grad er kompetansebasert.

3.5.5 Faggruppens anbefalinger

Samlet sett har ikke faggruppen funnet noe i fagets formål, i beskrivelsen av grunnleggende ferdigheter eller i kompetansemålene som er til hinder for eksamensordningen som er valgt. Faggruppen kommer like fullt med noen råd og anbefalinger.

Faggruppen anbefaler særlig en justering i læreplanen. Det gjelder et eget kompetansemål som sier at *elevene skal kunne anvende kilder på en selvstendig, kritisk, relevant og etterrettelig måte*. I tillegg anbefaler faggruppen at omfanget av læreplanen vurderes og eventuelt justeres.

En gjennomgang av kompetansemålene sett i forhold til de grunnleggende ferdighetene synes nødvendig. Et radikalt forslag som ville løse integreringsproblemet og styrke ferdighetssiden av kompetansen, ville være å gi de *grunnleggende ferdighetene* utforming og status som kompetansemål. I tillegg til at noen av dem er tydelig integrert og får undervisnings- og læringsoppmerksomhet gjennom arbeid med kompetansemålene slik de får i dag, vil en få sikret at andre mer "usynlige" grunnleggende ferdigheter blir tatt på alvor. Arbeid med dem kan da knyttes til arbeid med kunnskaper og ferdigheter der det er naturlig.

Selv om faggruppen ser på dagens eksamensordning som god anbefales det også å vurdere en todelt løsning. Dette er særlig begrunnet i hensynet til de svakere elevene og deres mulighet til å løse oppgaver med noe lavere taksonomiske utfordringer enn praksis er i dag, og til å teste mindre komplekse kompetansemål formulert for eksempel med uttrykket "gjøre rede for".

4. EVALUERING AV EKSAMEN I POLITIKK OG MENNESKERETTIGHETER SAM3020

I dette kapittelet presenteres funn fra vår evaluering av eksamen i politikk og menneskerettigheter (SAM3020). Elevers, læreres og sensorers vurdering av læreplanen, undervisningen, eksamensordningen og eksamensoppgavene vil bli redegjort for.

De kvantitative funnene baserer seg på besvarelser fra 442 elever som har hatt eksamen i politikk og menneskerettigheter, 61 lærere som har undervist i faget våren 2011 og 26 sensorer som har sensurert eksamensoppgavene. Tabell 4.1 viser fordelingen av karakterer blant elevene som har besvart undersøkelsen.

Tabell 4.1. Elevenes karakter ved halvårsvurdering /standpunkt sist de fikk karakter i politikk og menneskerettigheter

	Prosent
Karakteren 6	7 %
Karakteren 5	27 %
Karakteren 4	36 %
Karakteren 3	22 %
Karakteren 2	7 %
Karakteren 1	0 %

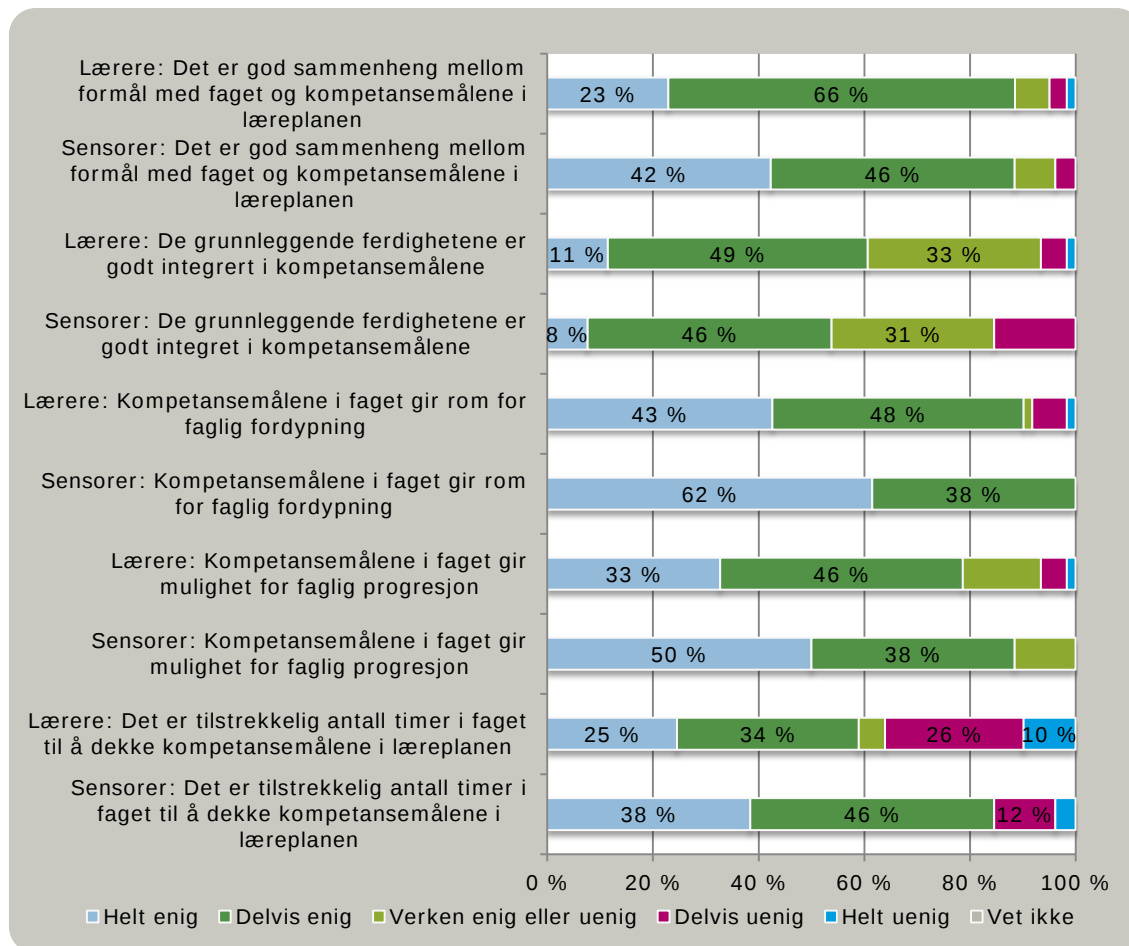
13 prosent av lærerne som har besvart undersøkelsen var også var sensor i faget våren 2011, mens 73 % av sensorene som har besvart breddeundersøkelsen har vært sensor i faget tidligere. Den største andelen lærere er i alderen 51-60 år, etterfulgt av lærere mellom 31-40 år. Sensorene fordeler seg svært jevnt ut over de ulike aldersgruppene. Den største gruppen sensorer er i alderen 41-50 år. Flertallet av både lærere og sensorer master/hovedfag som høyeste fullførte utdanning, med fordypning i politikk og menneskerettigheter eller tilsvarende fag som en del av fagkretsen. 3 % av lærerne oppgir at de ikke har noen fag innen politikk og menneskerettigheter eller tilsvarende fag i sin fagkrets.

Kapittelet om eksamens i politikk og menneskerettigheter innledes av lærere og sensorers vurderinger av læreplanen i faget.

4.1 Læreplanen

Figur 4.1 presenterer oppfatninger om kompetansemålene i læreplanen.

Figur 4.1. Vennligst ta stilling til hvor enig eller uenig du er i følgende påstander om den sentralt gitte læreplanen i politikk og menneskerettigheter. Lærere N= 61 og sensorer N= 26



Som det fremgår av Figur 4.1 er lærerne og sensorene nokså samstemte i sine syn på kompetansemålene i læreplanen:

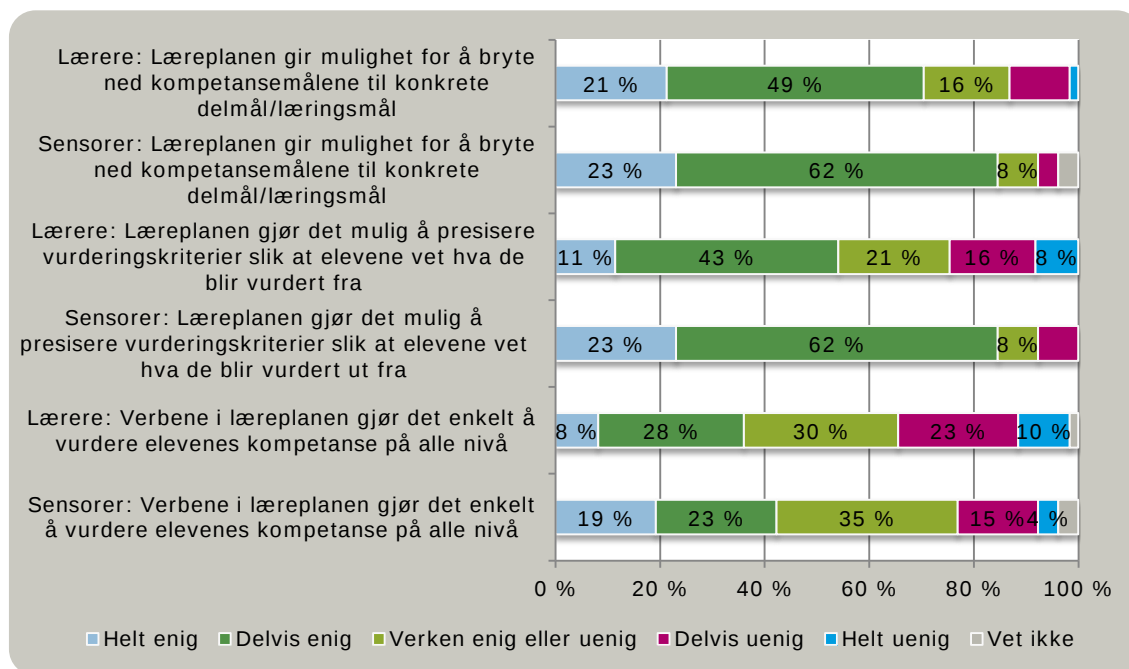
- 89 % av lærerne og 88 % av sensorene er enige i at det er god sammenheng mellom formål med faget og kompetansemålene i læreplanen
- 60 % av lærerne og 54 % av sensorene er enige i at de grunnleggende ferdighetene er godt integrert i kompetansemålene. Blant de som ikke er enige i denne påstanden oppgir flest at de verken er enig eller uenig (henholdsvis 33 og 31 %).
- 91 % av lærerne og samtlige sensorer er enige i at kompetansemålene i faget gir rom for faglig fordypning
- 79 % av lærerne og 88 % av sensorene er enige i at kompetansemålene i faget gir mulighet for faglig progresjon

Den største uenigheten gjelder påstanden om at det er tilstrekkelig antall timer i faget til å dekke kompetansemålene i læreplanen. 59 % av lærerne og 84 % av sensorene er enige i at dette, mens henholdsvis 36 og 16 % er uenige.

I kvalitative intervjuer med lærere og sensorer blir det påpekt at kompetansebegrepet er noe uklart, og at det ikke nødvendigvis sier noe om evne til refleksjon. De fleste informantene synes det er god sammenheng mellom formål med faget og kompetansemålene i læreplanen, men noen etterspør mer konkrete kompetansemål. I

Figur 4.2 ser vi på respondentenes syn på hvor gode muligheter læreplanen gir til å utarbeide konkrete mål, etablere presise vurderingskriterier og vurdere elevenes kompetanse.

Figur 4.2. Vennligst ta stilling til hvor enig eller uenig du er i følgende påstander om den sentralt gitte læreplanen i politikk og menneskerettigheter. Lærere N= XX og sensorer N=XX



Sensorene er i noe større grad enn lærerne enige i påstandene som presenteres i

Figur 4.2:

- 70 % av lærerne og 85 % av sensorene er enige i at læreplanen gir mulighet for å bryte ned kompetansemålene til konkrete delmål/læringsmål
- 54 % av lærerne og 85 % av sensorene er enige i at læreplanen gjør det mulig å presisere vurderingskriterier slik at elevene vet hva de blir vurdert ut fra. 24 % av lærerne er uenige i denne påstanden.
- 36 % av lærerne og 42 % av sensorene er enige i at verbene i læreplanen gjør det enkelt å vurdere elevenes kompetanse på alle nivå. 33 % av lærerne og 19 % av sensorene er uenige i denne påstanden, mens de øvrige er verken enig eller uenig eller oppgi at de ikke vet.

Det er minst enighet om at verbene i læreplanen legger godt til rette for vurdering av elevenes kompetanse. Dette er det også ulike meninger om i de kvalitative intervjuene med lærere og sensorer, hvor det påpekes at disse kunne vært enda mer konkrete og mer operasjonalisert. I kvalitative intervjuer gis det også uttrykk for at det er utfordrende å presisere vurderingskriterier basert på læreplanen. Også her oppgis det at læreplanen er for ullen og lite konkret, og at det blir opp til hver enkelt lærer å gjøre dette. En sensor oppgir at han som i sin læringgjerning bruker det som blir utlevert på sensuroppfølging, i tillegg til at de i den aktuelle regionen har utarbeidet overordnede vurderingskriterier. En lærer oppgir på sin side at man vet når man har et godt kunnskapsnivå i klassen, og at man derfor ikke trenger eksplisitte kriterier for å undervise og å vurdere elever.

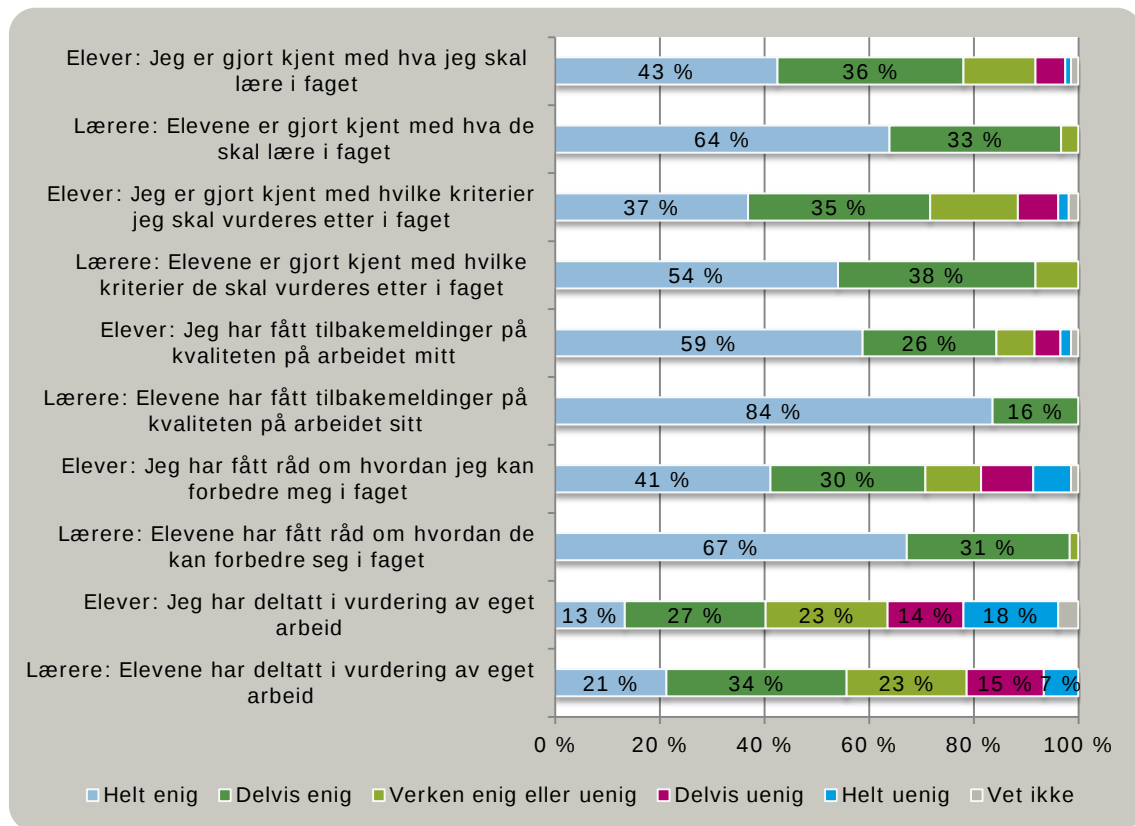
Når det gjelder muligheten for å bryte kompetansemålene til konkrete delmål er det i stor grad enighet blant lærere og sensorer om at denne muligheten er til stede, og at læreboken til en viss grad har gjort denne jobben for dem. Andre oppgir at de bruker læreboken i liten grad, og heller underviser med utgangspunkt i læreplanen. Det blir også oppgitt at læreplanen gjør det mulig å tilpasse og velge eget tyngdepunkt, hvilket gjør det mulig for hver enkelt lærer å forme faget til en viss grad. I det følgende ser vi nærmere på undervisningen i politikk og menneskerettigheter.

4.2 Undervisningen

I dette avsnittet presenteres funn knyttet til undervisningen i politikk og menneskerettigheter.

Figur 4.3 viser elever og læreres syn på hvorvidt elevene er informert om læringsmål og vurderingskriterier, hvorvidt de har fått tilbakemeldinger på arbeidet sitt og råd om hvordan de kan forbedre det, samt hvorvidt de har deltatt i vurdering av eget arbeid.

Figur 4.3. Vennligst ta stilling til hvor enige dere er i følgende påstander. Elever N=442 og lærere N=61



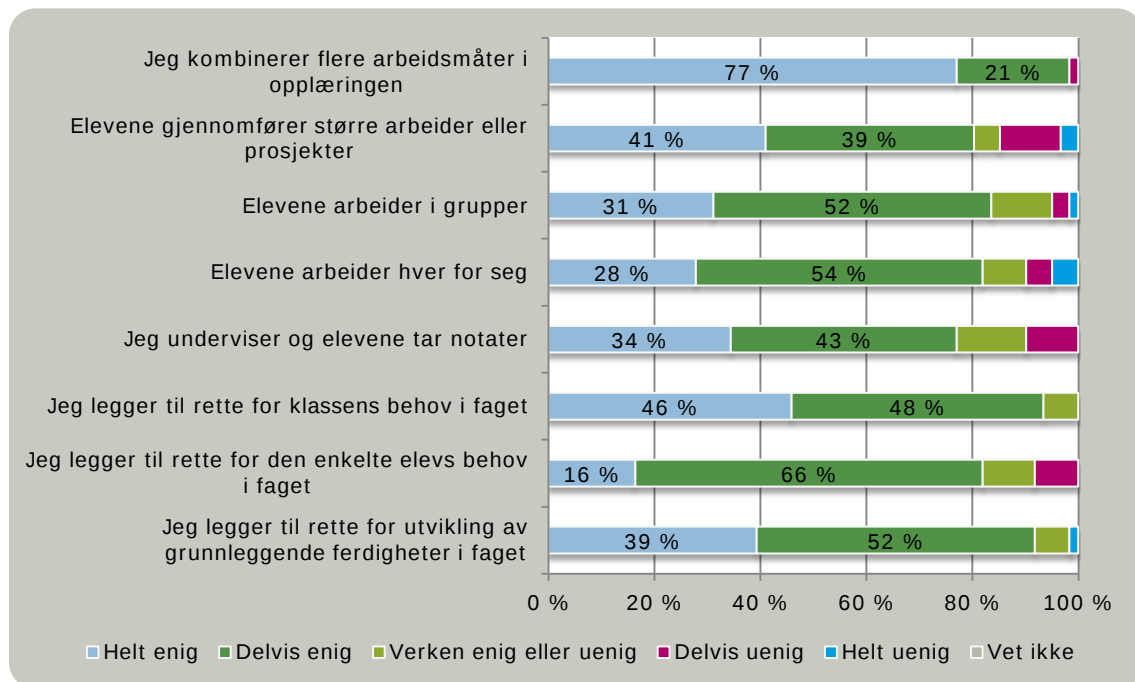
Figur 4.3 viser at lærerne i større grad enn elevene er enige i påstandene om undervisningen i politikk og menneskerettigheter:

- 97 % av lærerne sier at elevene er gjort kjent med hva de skal lære i faget. 79 % av elevene oppgir det samme.
- 92 % av lærerne sier at elevene er gjort kjent med hvilke kriterier de skal vurderes etter i faget. 72 % av elevene oppgir det samme.
- Samtlige lærere sier at elevene har fått tilbakemeldinger på kvaliteten på arbeidet sitt. 85 % av elevene oppgir det samme.
- 98 % av lærerne sier at elevene har fått råd om hvordan de kan forbedre seg i faget. 71 % av elevene oppgir det samme.

Påstanden som møter minst oppslutning blant både elever og lærere gjelder elevenes deltagelse i vurdering av eget arbeid. 55 % av lærerne sier at elevene har deltatt i slik vurdering, mens 40 % av elevene oppgir det samme.

Undersøkelsen viser videre at 77 % av elevene opplever at de har fått en variert undervisning i faget. 12 % av elevene er uenige i denne påstanden. I figur 4.4 redegjør vi for læreres vurderinger av sin egen undervisning.

Figur 4.4. Lærere: Vennligst ta stilling til hvor enig eller uenig du er i følgende påstander om din opplæringspraksis i politikk og menneskerettigheter. N=61



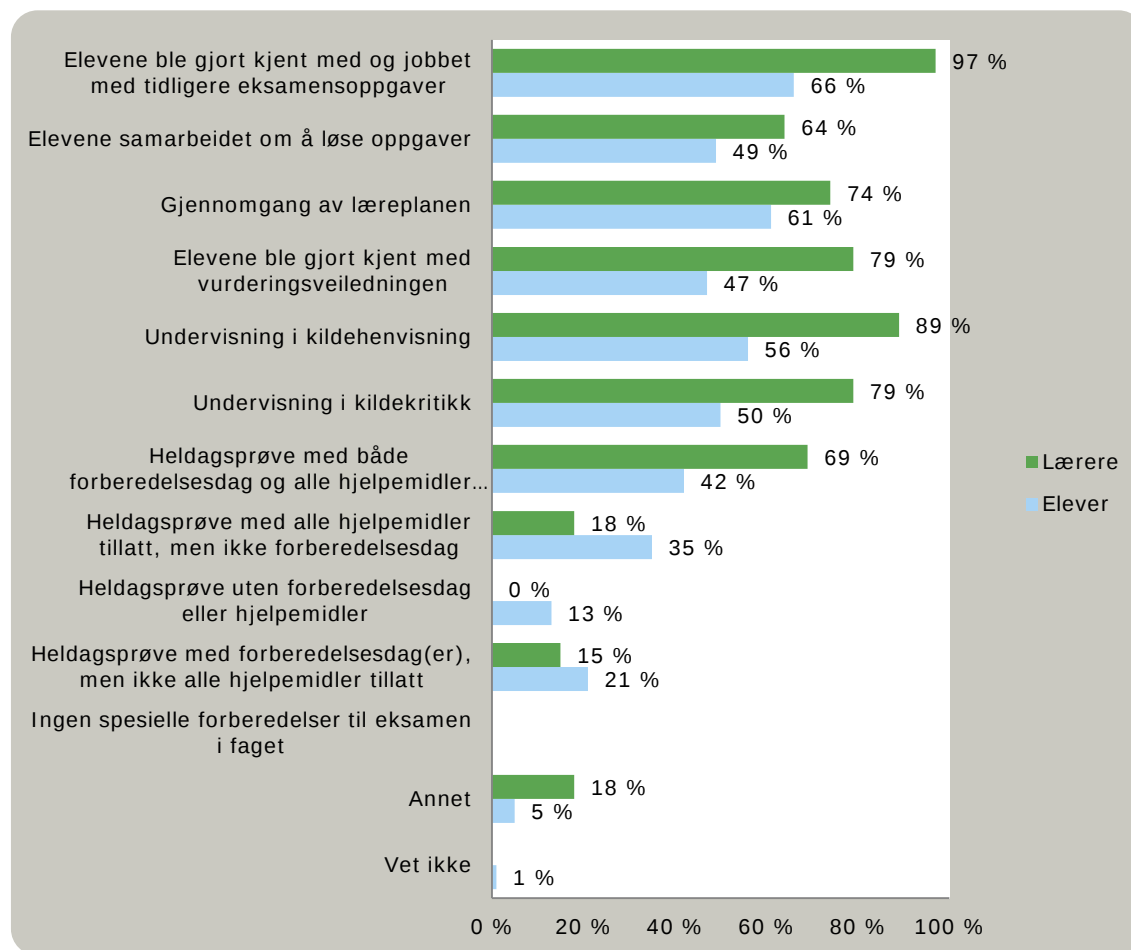
Slik det fremgår av figuren oppgir nærmest samtlige lærere at de kombinerer flere arbeidsmåter i opplæringen (98 %). Lærerne har utover dette følgende vurderinger av egen undervisning:

- 80 % oppgir at elevene gjennomfører større arbeider eller prosjekter
- Henholdsvis 83 og 82 % oppgir at elevene arbeider i grupper og hver for seg
- 77 % oppgir at de underviser og elevene tar notater
- 94 % oppgir at de legger til rette for klassens behov, mens 82 % oppgir at de legger til rette for den enkelte elevs behov i faget
- 91 % oppgir at de legger til rette for utvikling av grunnleggende ferdigheter i faget

Lærerne er altså i stor grad enige i alle påstandene om egen undervisningspraksis. De er imidlertid i minst grad helt enige i at de legger til rette for den enkelte elevs behov i faget. Kun 16 % av lærerne sier seg helt enige i dette.

I det følgende ser vi på lærere og elevers opplysninger om forberedelsene til eksamen i politikk og menneskerettigheter. Dette illustreres i figur 4.5.

Figur 4.5. Elever og lærere om hva som inngikk i forberedelsene til eksamen i politikk og menneskerettigheter. Elever N=442 og lærere N=61



Figuren viser at elevene i størst grad oppgir at de jobbet med tidligere eksamensoppgaver (66 %), gikk gjennom læreplanen (61 %), fikk undervisning i kildehenvisning (56 %) og kildekritikk (50 %) i forberedelsene til eksamen. 97 % av lærerne oppgir at de forberedte elevene ved å gjøre dem kjent tidligere eksamensoppgaver. Videre oppgir lærerne at de underviste i kildehenvisning (89 %) og kildekritikk (79 %), gjorde elevene kjent med vurderingsveiledningen (79 %), og gikk gjennom læreplanen i faget (74 %). Med hensyn til de to siste punktene, gis det i de kvalitative intervjuene uttrykk for at det er bedre å forholde seg til vurderingsveiledningen enn læreplanen i forhold til eksamen.

I neste avsnitt beveger oss fra fokus på undervisningen til å se nærmere på eksamensordningen i politikk og menneskerettigheter.

4.3 Eksamensordningen

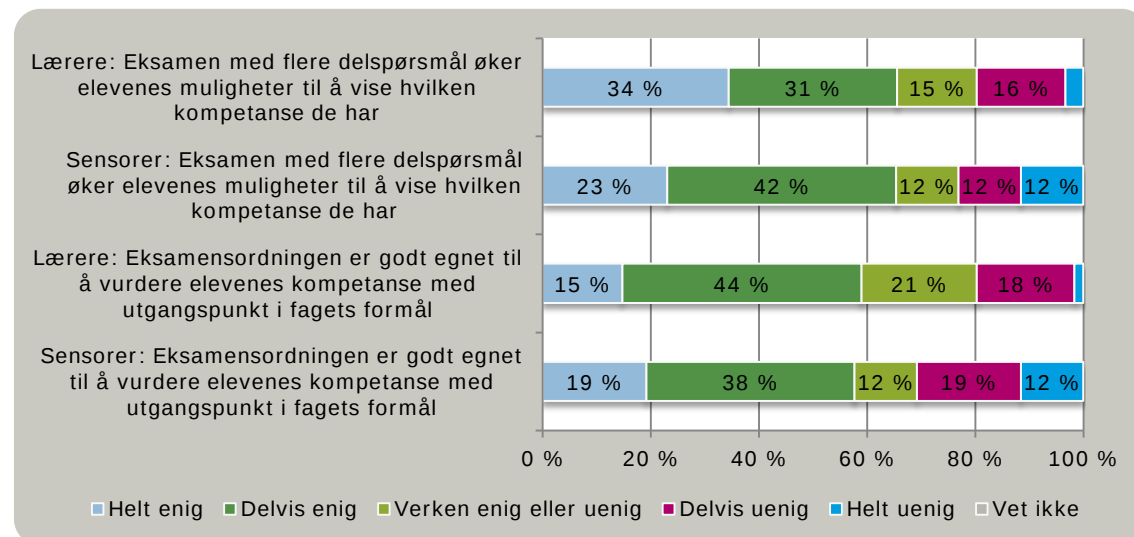
Vi fokuserer i dette på eksamensordningen i politikk og menneskerettigheter, med et hovedfokus på forberedelsesdel og hjelpemiddelordningen. Først presenteres imidlertid noen av lærere og elevers mer overordnede holdninger til eksamensordningen.

57 % av lærerne oppgir at eksamensordningen har gjort at de har endret måten de underviser på i politikk og menneskerettigheter. I kvalitative intervjuer oppgir en lærer at han har blitt mer fokusert på å trekke inn aktuelle ting og sette det inn i sammenheng med pensum, og blitt mer opptatt av undervise med utgangspunkt i læreplanen fremfor å bruke læreboken. En annen forteller om større tydelighet i forhold til hva elevene kan forvente til eksamen, og at både innleversoppgaver og heldagsprøver har blitt utformet på samme måte som eksamensformen. I følge denne læreren har undervisningen blitt endret mer i form enn i innhold på grunn av eksamensordningen.

Andelen lærere som mener at undervisningen har blitt styrket som en konsekvens av eksamensordningen utgjør imidlertid kun 41 %. 20 % er uenige i at undervisningen har blitt styrket. En lærer oppgir i kvalitative intervjuer at elevenes læringsutbytte har blitt større fordi de øves i å sette seg inn i spesifikke temaer og skriver fagartikler basert på sine egne forberedelser. Andre påpeker at eksamensformen kan fungere som en hvilepute for elevene gjennom undervisningsåret.

Figur 4.6 presenterer lærere og sensorers vurderinger av hvorvidt eksamensordningen legger til rette for fremvisning og vurdering av elevenes kompetanse.

Figur 4.6. Lærere og sensorer om eksamensordningen. Lærere N=61 og sensorer N=26



Figur 4.6 viser at lærere og sensorer har nokså sammenfallende synspunkter:

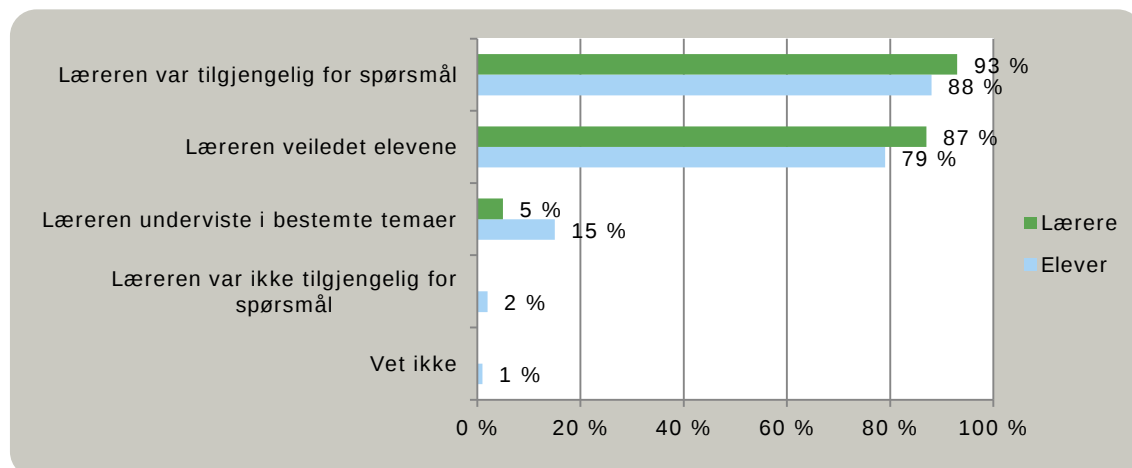
- 65 % av både lærerne og sensorene er enige i at eksamen med flere delspørsmål øker elevenes muligheter til å vise hvilken kompetanse de har. Henholdsvis 19 og 24 % er uenige i dette.
- 59 % av lærerne og 57 % av sensorene er enige i at eksamensordningen er godt egnet til å vurdere elevenes kompetanse med utgangspunkt i fagets formål. Henholdsvis 20 og 31 % er uenige i dette.

Med disse vurderingene som bakteppe ser vi i de neste avsnittene nærmere på to hovedelementer ved eksamensordningen i politikk og menneskerettigheter. Først belyses forberedelsesdelen.

4.3.1 Forberedelsesdelen

Figur 4.7 presenterer elever og læreres opplysninger om lærerens rolle på forberedelsesdagen.

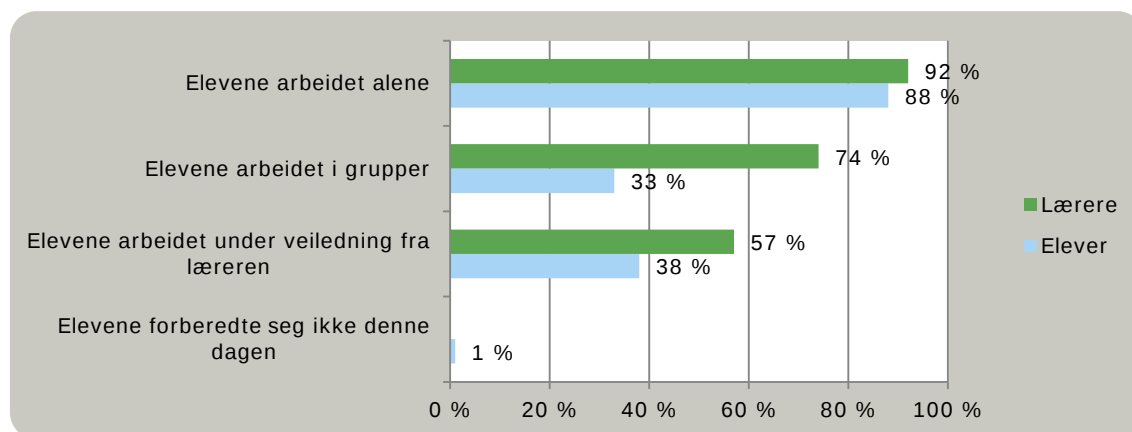
Figur 4.7. Elever og lærere om lærerens rolle på forberedelsesdagen. Elever N=442 og lærere N=61



Som illustrert i Figur 4.7 er elever og lærere i stor grad samstemte om lærerens rolle på forberedelsesdagen. Mens 93 % av lærerne oppgir at de var tilgjengelige for spørsmål, oppgir 88 % av elevene det samme om sin egen lærer. 87 % av lærerne oppgir at de veiledet elevene, mens 79 % av elevene forteller at deres lærer veiledet elevene. Det knytter seg størst ulikhet med hensyn til om læreren underviste i bestemte temaer. 5 % av lærerne oppgir at de gjorde dette, mens 15 % av elevene oppfatter at de ble undervist i bestemte temaer av sin lærer. 2 % av elevene oppgir at læreren ikke var tilgjengelig for spørsmål på forberedelsesdagen.

I de neste figurene ser vi på elevenes bruk av forberedelsesdagen.

Figur 4.8. Elever og lærere om hvordan elevene arbeidet på forberedelsesdagen. Elever N=442 og lærere N=61



Som det fremgår av Figur 4.8 oppgir 88 % av elevene at de arbeidet alene på forberedelsesdagen. 38 % arbeidet under veiledning fra læreren, mens 33 % arbeidet i gruppe. 1 % av opplyser om at de ikke brukte forberedelsesdagen til å forberede seg til eksamen. 92 % av lærerne oppgir at elevene arbeidet alene på forberedelsesdagen, mens 74 % sier de arbeidet i grupper. 57 % oppgir at elevene arbeidet under veiledning fra læreren.

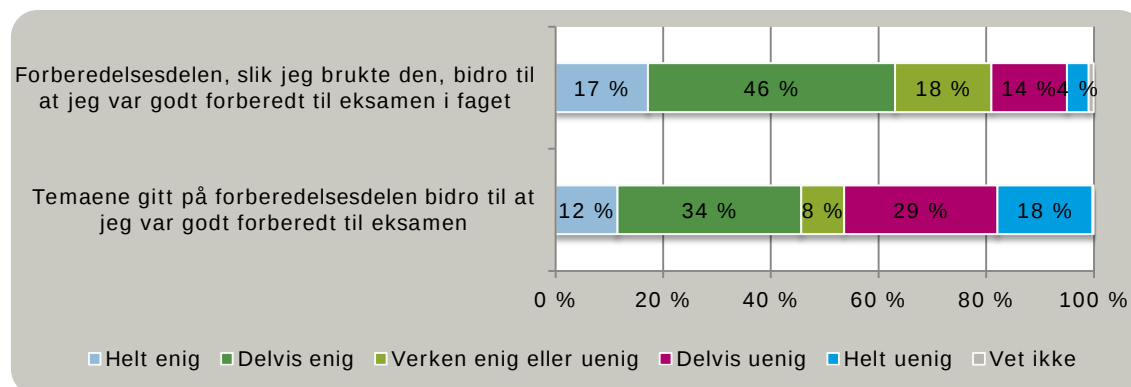
Elevene oppgir i spørreundersøkelsen at de hovedsakelt arbeidet med følgende på forberedelsesdagen:

- 96 % innhentet informasjon fra internett
- 90 % arbeidet med forberedelsesdelen de fikk utdelt
- 73 % leste i lærebøker
- 38 % samarbeidet med andre elever

Lærerne har i spørreundersøkelsen svart på samme spørsmål vedrørende sine elever, og oppgir de samme fire punktene som de mest utbredte.

Fra fokuset på hvordan elever og lærere brukte forberedelsesdagen, vender vi heretter blikket mot nytten av denne forberedelsen. Figur 4.9 viser i hvilken grad elevene synes forberedelsesdagen bidro til at de var godt forberedt til eksamen i politikk og menneskerettigheter.

Figur 4.9. Elever: Hvor enig eller uenig er du i følgende påstander? N=442

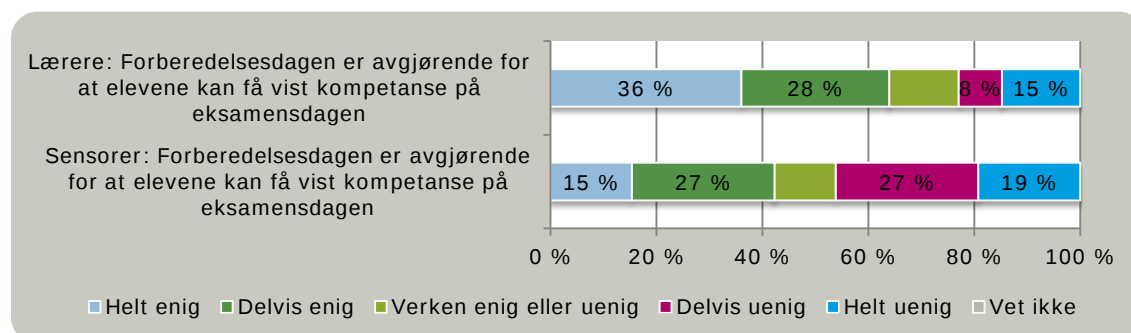


Som figuren viser er 63 % av elevene helt eller delvis enige i at forberedelsesdagen slik de brukte den bidro til at de var godt forberedt til eksamen. 18 % er uenige i dette. Kun 46 % mener imidlertid at temaene gitt på forberedelsesdagen bidro til at de var godt forberedt til eksamen, og er dermed mindre enn andelen på 47 % som er uenige i at temaene bidro til at de var godt forberedt. Blant elevene som ikke synes at forberedelsesdagen bidro til at de var godt forberedt til eksamen oppgir flertallet at temaet på forberedelsesdagen ikke samsvarte med hva de ble spurt om på eksamensdagen, og at de ikke forventet å skrive en besvarelse om menneskerettigheter. De kvalitative intervjuene forsterker inntrykket av elevene er delt i synet på forberedelsesdelen; noen synes den ga en god pekepinn på hva som ventet dem på eksamensdagen, mens andre synes den var uklar og ga lite retning. En elev påpeker blant annet at det er mer motiverende å forberede seg til eksamen når man har et avgrenset tema å fokusere på.

Når det gjelder sammenhengen mellom elevenes karakterer og deres vurderinger av forberedelsesdagen, viser det seg at det er en trinnvis økning i tilfredshet med forberedelsesdagen fra karakteren 4 og oppover med hensyn til begge påstandene presentert over. Elevgruppen med karakter 2 og 3 er i større grad enige i påstandene enn elevene med karakteren 4, men mindre enn elevgruppen med karakteren 5.

I Figur 4.10 ser vi på lærere og sensorers vurdering av hvorvidt forberedelsesdelen er avgjørende for at elevene kan få vist kompetanse på eksamensdagen.

Figur 4.10. Vennligst ta stilling til hvor enig eller uenig du er i følgende påstander. Lærere N=61 og sensorer N=26



Figur 4.10 viser at 64 % av lærerne og 42 % av sensorene er enige i at forberedelsesdagen er avgjørende for at elevene kan få vist kompetanse på eksamensdagen. 23 % av lærerne og 46 % av sensorene er uenige i denne påstanden.

Mens en sensor i de kvalitative intervjuene oppgir at forberedelsesdagen kan være med på å jevne ut forskjeller mellom elever og gjøre det vanskeligere for de sterkeste elevene å få toppkarakterer, mener flertallet at forberedelsesdelen gir de sterkeste et fortrinn og øker forskjellene mellom elevene. Det pekes blant annet på at de svakeste elevene ikke greier å frigjøre seg fra det de har forberedt seg på, selv når det viser seg at forberedelsene ikke samsvarer med eksamensoppgaven.

Det oppgis også av lærere at det er en styrke at elevene i forberedelsestiden kan konsentrere seg om enkelte deler av faget, og at læringen elevene får når de fordypet seg i et tema på denne måten gjør eksamen mer meningsfull utover selve eksamensbesvarelsen. Samtidig forteller sensorer at enkelte lærere driver systematisk undervisning på forberedelsesdagen og at dette fører til at elevene ikke leverer individuelle, selvstendige besvarelser. På grunn av dette kan det bli store forskjeller mellom besvarelsene fra elever ved ulike skoler. Videre oppgis det at manglende samsvar mellom det vide temaet i forberedelsesdelen og oppgavene som blir gitt på eksamen kan mislede elevenes forberedelser, og føre til at elevene bruker tid på å forberede seg på gale ting og samle hjelpemidler de ikke får bruk for. Hjelpemiddelordningen er tema i neste avsnitt.

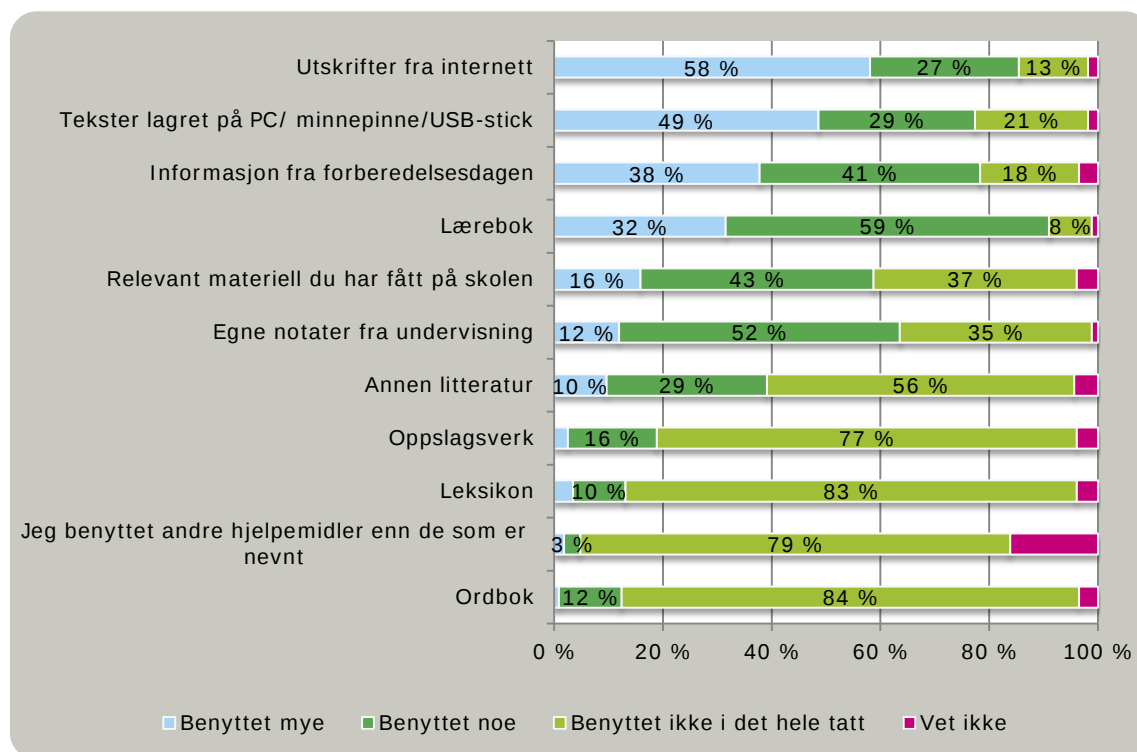
4.3.2 Hjelpemiddelordningen

Dette avsnittet presenterer elever, lærere og sensorers synspunkter på bruken av hjelpemidler på eksamen i politikk og menneskerettigheter. Vi ser først på lærere og elevers vurderinger av opplæringen i kildebruk.

98 % av lærerne mener at eksamensordningen med alle hjelpemidler tillatt i stor eller noen grad har resultert i at elever undervises i å bruke kilder i egen tekst. Samtidig oppgir 72 % av elevene at de har fått opplæring i å henvise til kilder i egen tekst, mens 66 % av elevene oppgir at de har fått opplæring i kildekritikk. Henholdsvis 14 og 17 % av elevene er uenige i at de har fått slik opplæring. I de kvalitative intervjuene forteller elevene at de har fått slik opplæring, men at dette i stor grad har foregått i undervisningen i andre fag enn politikk og menneskerettigheter.

98 % av elevene som har besvart spørreundersøkelsen oppgir at de benyttet hjelpemidler og kilder under eksamen i politikk og menneskerettigheter. Figur 4.11 viser i hvor stor grad ulike hjelpemidler ble benyttet av elevene.

Figur 4.11. Elever: I hvilken grad brukte du følgende hjelpemidler (inkludert kilder/egne tekster) på eksamen i politikk og menneskerettigheter? N=434



Som det fremgår av Figur 4.11 benyttet 91 % av elevene læreboken på eksamen. Deretter er utskriftene fra internett, informasjon fra forberedelsesdagen, tekster lagret på PC/minnepinne, egne notater fra undervisning og relevant materiell utdelt på skolen de mest utbredte hjelpemidlene i følge elevene.

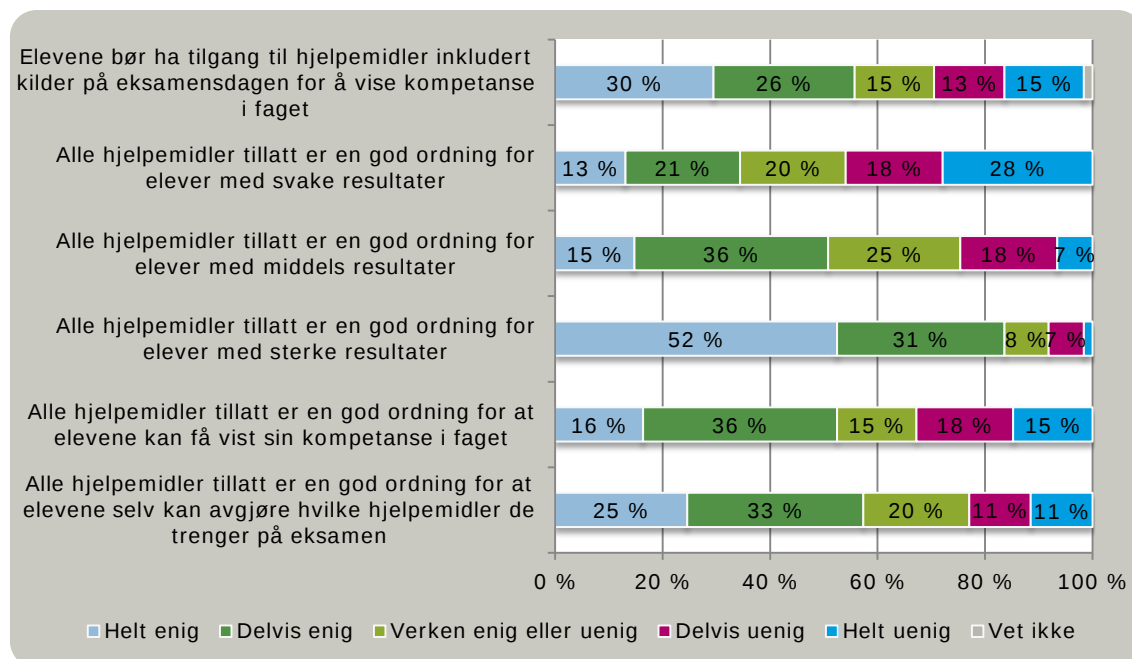
99 % av elevene som benyttet hjelpemidler opplevde disse som nyttige i stor (60 %) eller noen (39 %) grad. Elevene som utgjør den resterende prosenten oppgir at kildene ikke var nyttige i det hele tatt. Ettersom nærmest alle elevene vurderer hjelpemidlene som nyttige er det nærliggende å anta at dette gjelder de fleste elever fordelt på ulike karakternivå. Dette bekreftes av en kryssanalyse mellom elevenes karakterer i faget og deres vurderinger av hjelpemidlene, som viser at alle elevene med karakterene 6 og 2 vurderer hjelpemidlene som nyttige i noen eller stor grad, mens det er elever med karakteren 3 som i størst grad oppgir at de ikke hadde nytte av hjelpemidler i det hele tatt (2,1 %), etterfulgt av mindre andeler elever med karakteren 4 og 5.

Blant elevene som ikke benyttet hjelpemidler på eksamen oppgis det at de ikke hadde bruk for de hjelpemidlene de hadde med (46 %), at de ikke visste hvordan de kunne anvende de hjelpemidlene de hadde med (31 %), at de ikke hadde med de hjelpemidlene de hadde bruk for (23 %) og at de ikke hadde tid til å bruke de hjelpemidlene de hadde med (8 %), som årsaker til dette. I de kvalitative intervjuene gir enkelte elever uttrykk for at de hadde med overflødige eller lite relevante hjelpemidler på grunn av hva de oppfattet som en uklar forberedelsesdel, mens andre mener de ikke hadde klart å svare på oppgavene uten å bruke hjelpemidler.

Blant elevene som brukte kilder på eksamen oppgir 97 % at de henviste til disse kildene. De øvrige elevene oppgir manglende tid, at de glemte det, at de ikke visste at det var nødvendig og at de ikke visste hvordan de skulle gjøre det som årsaker til at de ikke henviste til kildene de benyttet.

Vi beveger oss fra elevenes egne vurderinger til sensorer og læreres syn på elevenes bruk av hjelpemidler. Undersøkelsen viser at 50 % av sensorene er helt eller delvis enige i at eksamensordningen med alle hjelpemidler tillatt er godt egnet til å vurdere elevenes kompetanse, mens 42 % er uenige i denne påstanden. I Figur 4.12 ser vi nærmere på lærernes vurderinger av hjelpemiddelordningen.

Figur 4.12. Lærere: Vennligst ta stilling til hvor enig eller uenig du er i følgende påstander. N=61



Blant påstandene fremstilt i Figur 4.12 er lærerne i størst grad enige i at alle hjelpemidler tillatt er en god ordning for elever med sterke resultater. 83 % er helt eller delvis enige i dette. 51 % er enige i at det er en god ordning for elever med middels resultater, mens 34 % synes det er en god ordning for elever med svake resultater. Dette gjenspeiles i de kvalitative intervjuene, hvor både lærere og sensorer i all hovedsak oppgir at de sterkeste elevene drar størst fordel av bruk av hjelpemidler. Det oppgis at de svakeste ukritisk gjengir kilder og mangler evnen til å frigjøre seg fra kildene og foreta en selvstendig drøftning eller se stoffet i en større sammenheng. Enkelte mener samtidig at de svakeste elevene kan dra nytte av hjelpemidlene ved at de ved hjelp av

kilder gis muligheten til i det minste å besvare noe og dermed unngå de aller laveste karakterene. Både lærere og sensorer uttrykker ønsker om en todelt eksamensordning hvor en av delene foregår uten bruk av hjelpemidler.

Figur 4.12 viser også at flertallet av lærerne er helt eller delvis enige i at alle hjelpemidler tillatt er en god ordning for at elevene selv kan avgjøre hvilke hjelpemidler de trenger på eksamen (58 %), at elevene bør ha tilgang til hjelpemidler/kilder på eksamensdagen for å vise kompetanse i faget (56 %), og at alle hjelpemidler tillatt er en god ordning for at elevene kan få vist sin kompetanse i faget (52 %). Informanter i de kvalitative intervjuene peker på at anvendelsen av hjelpemidler er en styrke ved at det forbereder elevene til videre studier og arbeidsliv.

Til slutt i avsnittet om eksamensordningen presenteres enkelte kommentarer gitt av lærere og sensorer i spørreundersøkelsen:

Lærere:

"Forberedelsesdag med tema kan utføre en fare ved at elever bruker kilder og foretar klipp og lim av disse i for stor grad i sin besvarelse, særlig de svake kan det være fristende for."

"Den nye eksamensordninga har ført til at læringstrykket har forsvunnet. Elevene føler at det er en tilfeldig sammenheng mellom arbeid med faget i løpet av året og den oppgava de måtte få til eksamen. De forstår heller ikke at det er viktigere enn noen gang å ha kunnskap for å kunne bruke nye kunnskap/kilder"

"Jeg mener det er av stor viktighet at ordningen med forberedelsestid videreføres. Det er til fordel både for sterke og svake elever. Dessuten er det i tråd med fagets intensjoner, nemlig vekten på vurdering, resonnementer, tolkinger og vurderinger, samt elevenes evne til å forholde seg til ulike kilder"

"Forberedelsestid og fri kildebruk vil alltid favorisere sterke elever og elever med et ressurssterkt nettverk. Svakere og/eller fremmedspråklige elever med evne til å lære og huske fagstoff får nå mindre uttelling for dette, selv om å gjengi og systematisere lærestoffet fremdeles er en viktig kompetanse også den nåværende eksamensordning krever, og som kanskje bør verdsettes mer enn mange nå gjør"

Sensorer:

"Med forberedelsesdel og hjelpemidler, blir det vanskelig å vurdere hva som er elevens kompetanse når det ikke oppgis kilder underveis i besvarelsene. Dette har vi drøftet flere ganger ved sensor-samlingene, men jeg føler meg ikke tilfreds med situasjonen. I år var det få besvarelser med kilder underveis. Med nåværende ordning er det vanskelig å se hva som er elevens selvstendige produkt"

"Elevene bruker kilder ukritisk. Spesielt svake/middels elever stoler ikke på sine egne kunnskaper og klarer ikke å "sortere" blant alle kildene de har lastet ned. Kutt ut forberedelsesdelen og alle hjelpemidler tillatt"

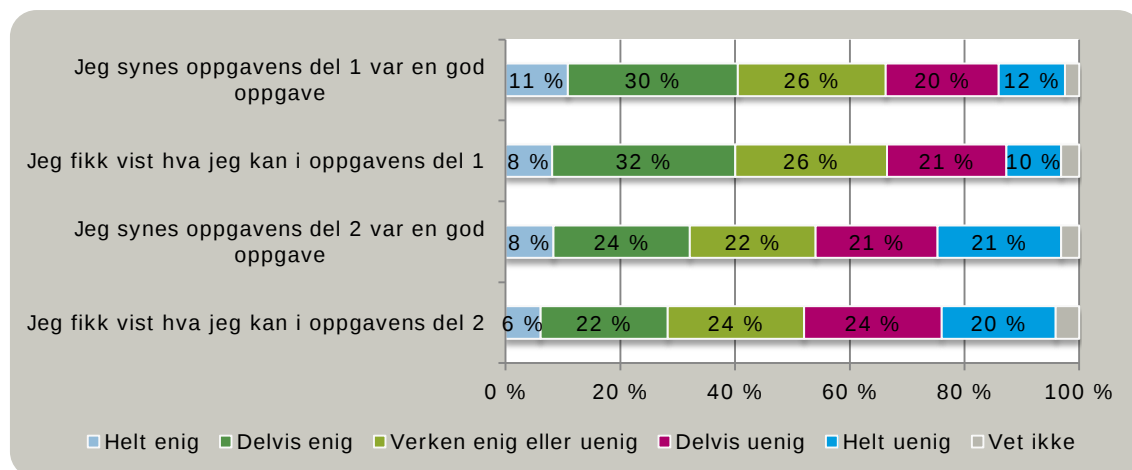
"Synes det er bra med forberedelse, og at eksamen ikke bare baseres på arbeidet gjort i forberedelsesfasen. Dermed får den jevne sliteren mulighet til å vise helheltlig kompetanse"

"Kutt ut forberedelsesdel. Lag oppgaver som skal løses uten bruk av hjelpemidler. Slik det fungerer i dag blir det mer en øvelse i reproduksjon av kilder. En kombinasjon av oppgaver uten bruk av hjelpemidler og noen oppgaver med bruk av hjelpemidler (som i matematikk) hadde vært et klokt grep"

4.4 Eksamensoppgavene

Vi ser i dette avsnittet først på elevenes vurderinger av eksamensoppgaven i politikk og menneskerettigheter. Figur 4.13 viser elevenes oppfatninger av oppgavene og hvorvidt de synes de fikk vist hva de kan.

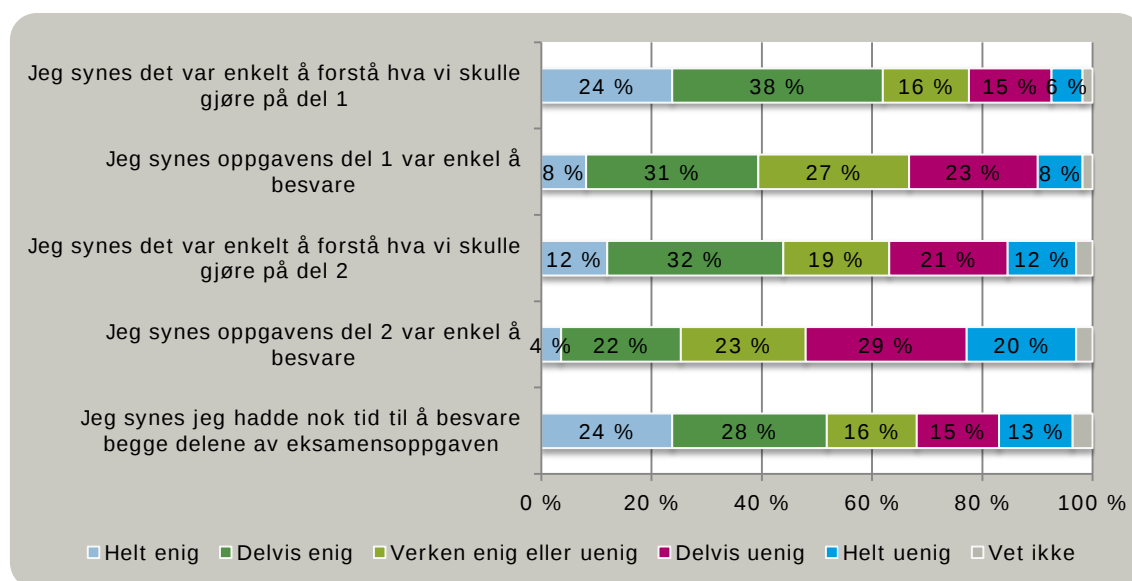
Figur 4.13. Elever: Vennligst ta stilling til hvor enig eller uenig du er i følgende påstander om eksamensoppgavene i politikk og menneskerettigheter. N=442



Som Figur 4.13 viser, er elevene mest tilfreds med oppgavens del 1. 41 % av elevene enige i at oppgavens del 1 var en god oppgave, og 40 % er enige i at de fikk vist hva de kan i denne delen. 32 % oppgir at de synes del 2 var en god oppgave, mens 28 % mener de fikk vist hva den kan i denne oppgaven. Enkelte elever oppgir i de kvalitative intervjuene at de ikke synes de fikk vist det de kunne fordi forberedelsesdelen var misvisende (flere påpeker at forberedelsesdelen hadde et fokus på militære faktorer mens det på eksamensdagen ble stilt spørsmål om menneskerettigheter) og at de dermed hadde forberedt seg på feil ting.

Under ser vi på elevenes forståelse av oppgaveteksten, deres oppfatninger om eksamensoppgavens vanskelighetsgrad og hvorvidt de hadde tilstrekkelig tid til å besvare begge delene av eksamensoppgaven.

Figur 4.14. Elever: Vennligst ta stilling til hvor enig eller uenig du er i følgende påstander om eksamensoppgaven i politikk og menneskerettigheter. N=442



Som det fremgår av Figur 4.14 synes flertallet av elevene at det var enkelt å forstå hva oppgavene innebar at de skulle gjøre, mens færre oppgir at oppgavene var enkle å besvare. Oppgavens del 1 fremstår også som mer forståelig og enklere å besvare enn oppgave 2:

- 62 % av elevene synes det var enkelt å forstå hva de skulle gjøre på oppgavens del 1, mens 39 % synes denne delen var enkel å besvare.
- 44 % av elevene synes det var enkelt å forstå hva de skulle gjøre på oppgavens del 2, mens 26 % synes denne delen var enkel å besvare. Nær halvparten (49 %) av elevene er uenige i at del 2 var enkel å besvare.

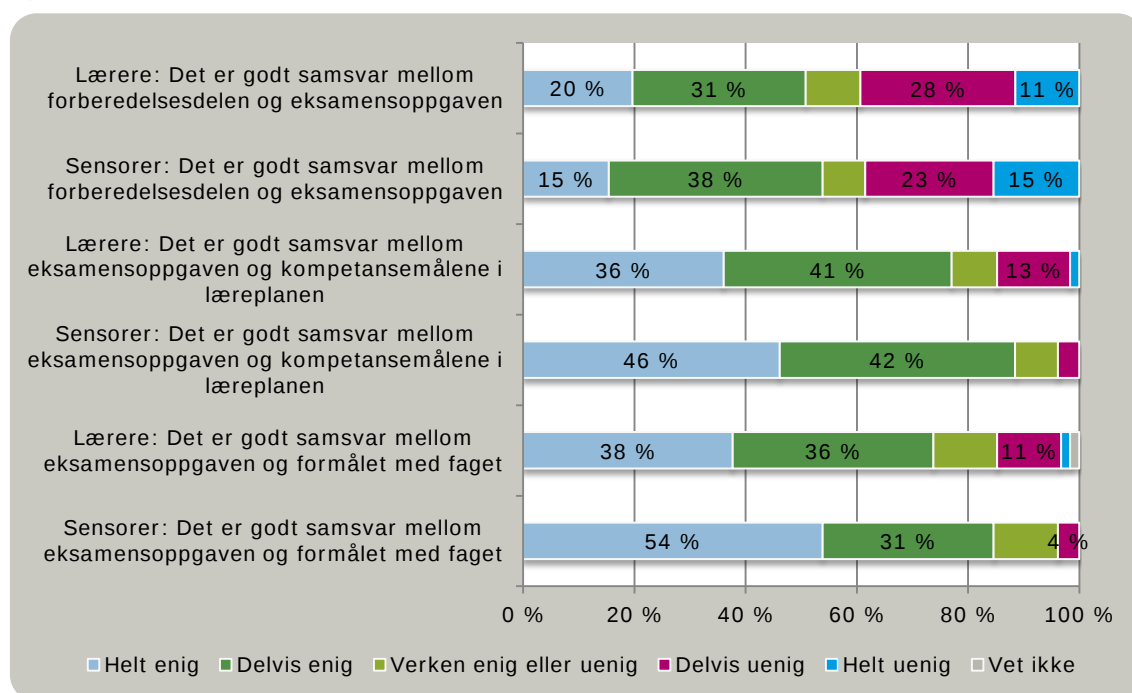
I de kvalitative intervjuene gir elevene uttrykk for at oppgavene var utfordrende på grunn av manglende samsvar mellom forberedelsesdelen og eksamensoppgaven, og at enkelte av spørsmålene var upresise og uklart formulert. Det er spesielt del 2 som oppgis å inneholde uklar begrepsbruk.

Figur 4.14 viser også at 52 % av elevene er helt eller delvis enige i at det var nok tid til å besvare begge delene av oppgaven, mens 28 % er helt eller delvis uenige i at det var nok tid. Dette gjenspeiles i de kvalitative intervjuene, hvor elevene har ulike synspunkter når det gjelder hvorvidt det var tilstrekkelig tid til å besvare oppgavene på en god måte.

Elevene fikk i spørreundersøkelsen mulighet til å komme med åpne kommentarer om eksamen i politikk og menneskerettigheter våren 2011. De aller fleste kommenterer her at forberedelsesdelen var uklar og at den samsvarte dårlig med eksamensoppgavene som ble gitt.

I den resterende delen av redegjørelsen av synspunkter på eksamensoppgavene i politikk og menneskerettigheter skal vi fokusere på lærere og sensorenes vurderinger. Først ser vi på oppfatningene om hvordan forberedelsesdelen, kompetansemålene i læreplanen og formålet med faget samsvarer med eksamensoppgavene.

Figur 4.15. Lærere og sensorer om eksamensoppgavene i politikk og menneskerettigheter. Lærere N=61 og sensorer N=26



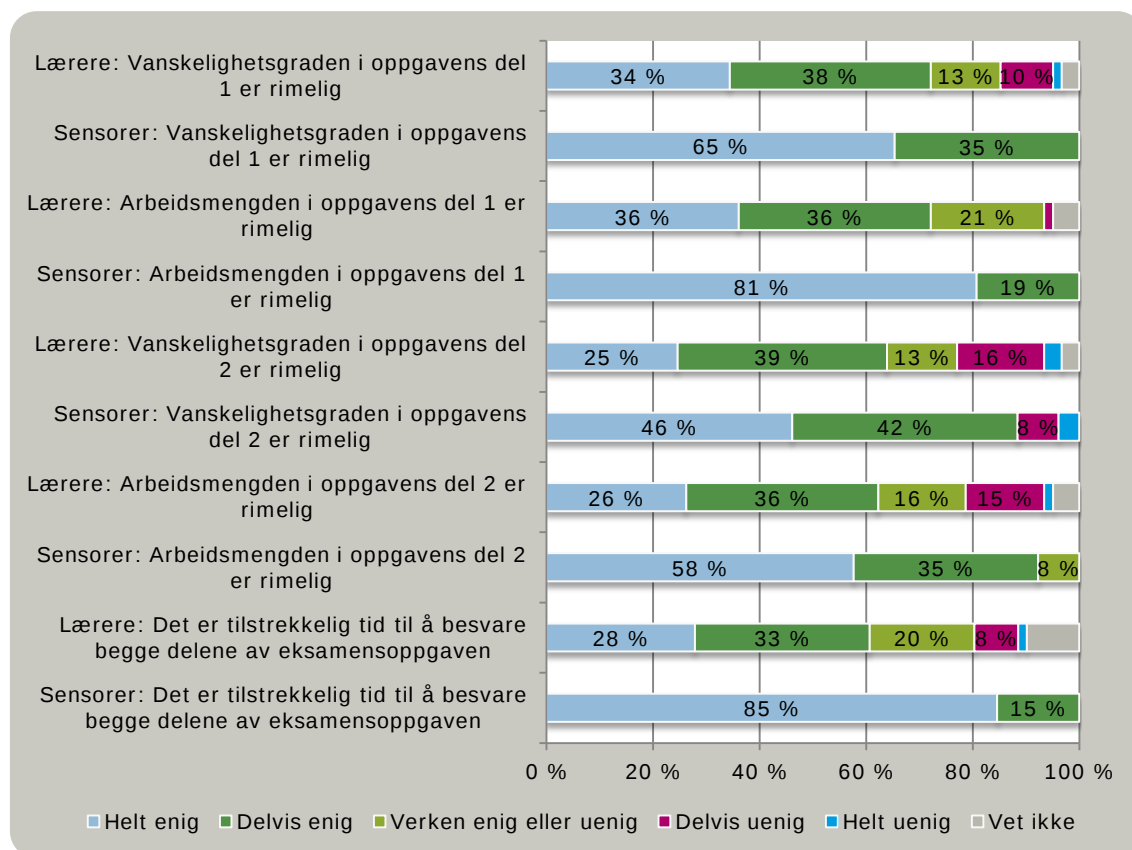
Som det fremgår av Figur 4.15 har lærere og sensorer i stor grad sammenfallende synspunkter på i hvilken grad det er godt samsvar mellom eksamensoppgaven og andre aspekter av faget:

- 51 % av lærerne og 53 % av sensorene er enige i at det er godt samsvar mellom forberedelsesdelen og eksamensoppgaven. Henholdsvis 39 og 38 % er uenige i dette.
- 77 % av lærerne og 88 % av sensorene synes det er godt samsvar mellom eksamensoppgaven og kompetansemålene i læreplanen. Dette gjenspeiles i kvalitative intervjuer med lærere og sensorer, hvor det oppgis at oppgavene strakk seg over flere kompetansemål og integrerte ulike deler av pensum. Det uttrykkes imidlertid et ønske om mer konkrete kompetansemål.

- 74 % av lærerne og 85 % av sensorene synes det er godt samsvar mellom eksamensoppgaven og formålet med faget.

De kvalitative funnene viser at det er ulike meninger blant lærere og sensorer om hvorvidt det er godt samsvar mellom forberedelsesdelen og eksamensoppgaven. Noen lærere mener at forberedelsesdelen er for generell og at det er vanskelig for elevene å forberede seg på en god måte. Andre mener at forberedelsesdelen snevrer elevenes fokus inn på en god måte. En sensor representerer et tredje perspektiv; det at forberedelsesdelen er for spesifikk og at dette resulterer i at elevene kommer med nærmest ferdigskrevne tekster som ikke nødvendigvis er relevante for hva det spørres om på eksamensdagen. Dette får store konsekvenser spesielt for de elevene som ikke evner å frigjøre seg fra det de har forberedt seg på. Det påpekes også at eksamensoppgaven ofte er laget med utgangspunkt i læreverket til Cappelen, og at de som bruker andre læreverk lider som en følge av dette. I Figur 4.16 rettes fokuset mot eksamensoppgavens vanskelighetsgrad og arbeidsmengde.

Figur 4.16. Lærere og sensorer om eksamensoppgavene i politikk og menneskerettigheter. Lærere N=61 og sensorer N=26



Som Figur 4.16 viser, er det ulike meninger blant lærere og sensorer vedrørende arbeidsmengde og vanskelighetsgrad:

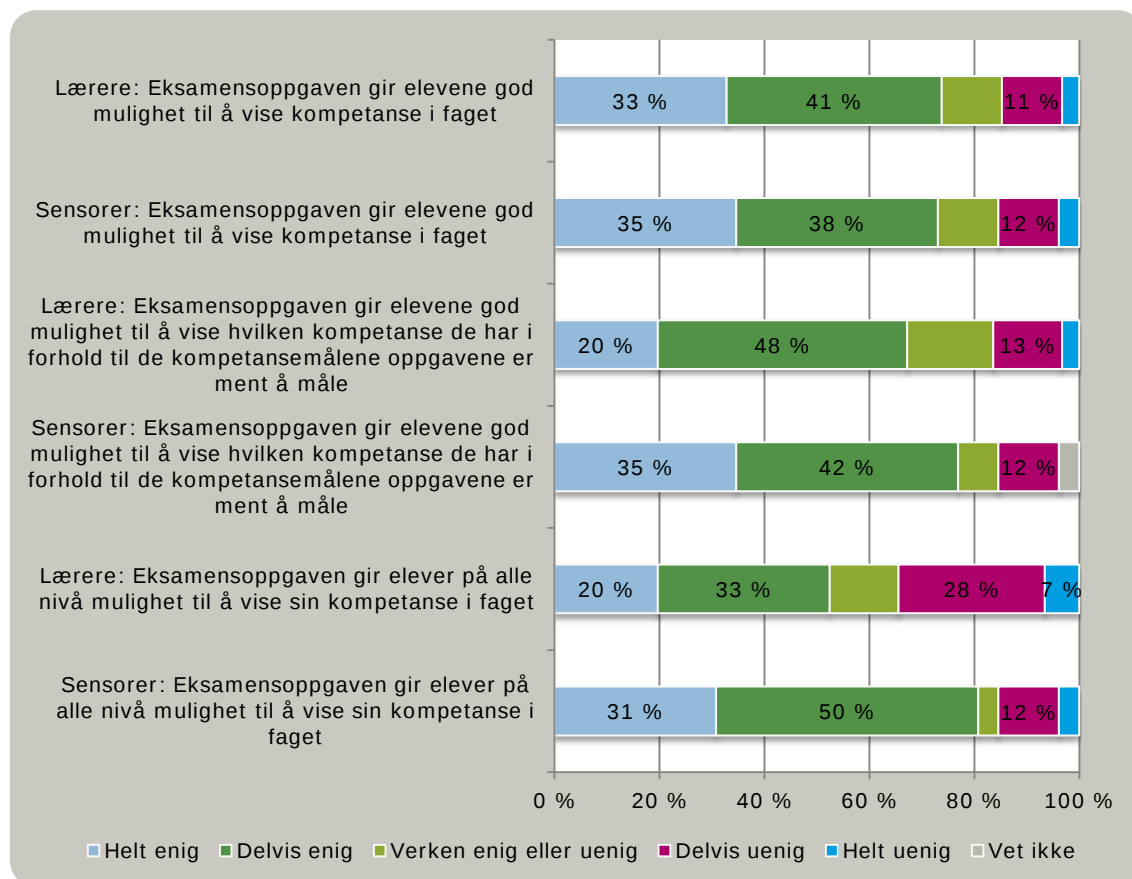
- 72 % av lærerne og samtlige sensorer synes både vanskelighetsgraden og arbeidsmengden i oppgavens del 1 er rimelig.
- 64 % av lærerne og 88 % av sensorene synes vanskelighetsgraden i oppgavens del 2 er rimelig.
- 62 % av lærerne og 93 % av sensorene synes arbeidsmengden i oppgavens del 2 er rimelig.

I kvalitative intervjuer fremkommer det blant både lærere og sensorer at beskrivelsesoppgaven i del 1 er godt tilpasset de svakeste elevene, mens del 2 stiller større krav til refleksjon og drøfting og således er bedre tilpasset de sterkeste elevene. Enkelte påpeker også at del 2 var mer relevant enn del 1 i forhold til faget som sådan, ettersom politikk og menneskerettigheter handler mer om årsaksforklaringer og -sammenhenger enn om situasjonsbeskrivelse. I følge sensorer hadde elevene størst vansker med oppgave 1b og drøftingen i del 2. Det kommer også frem at noen av begrepene i eksamensoppgaven var utydelige og litt vanskelig for elevene å forholde seg

til. Dette førte til at de sterkeste elevene først måtte bruke litt tid på definere hvordan de forsto oppgaven, mens de svakeste ikke var bevisst på at de kunne definere utgangspunktet for sin egen besvarelse.

Figur 4.16 viser også at 61 % av lærerne og samtlige sensorer er enige i at det er tilstrekkelig tid til å besvare begge delene av eksamensoppgaven. Videre ser vi på lærere og sensorers synspunkter på hvordan eksamensoppgavene legger til rette for at elevene kan vise kompetanse. Dette presenteres i Figur 4.17.

Figur 4.17. Lærere og sensorer om eksamensoppgavene i politikk og menneskerettigheter. Lærere N=61 og sensorer N=26



Figur 4.17 viser at 74 % av lærerne og 73 % av sensorene er enige i at eksamensoppgaven gir elevene god mulighet til å vise kompetanse i faget, mens henholdsvis 68 og 77 % er enige i at eksamensoppgavene gir elevene god mulighet til å vise hvilken kompetanse de har i forhold til de kompetansemålene oppgavene er ment å måle. Mens 81 % av sensorene deler oppfatningen av at eksamensoppgaven gir elever på alle nivå mulighet til å vise sin kompetanse i faget, er lærerne i noen grad mindre enige i dette. 53 % av lærerne er enige, mens 35 % av lærerne er uenige i dette.

Under gjengis noen av kommentarene fra spørreundersøkelsen som ble gitt av lærerne om eksamensoppgavene:

Lærere

"Er misfornøyd med sammenhengen mellom forberedelsesdelen og eksamen. Når eksamen handler om menneskerettigheter er det en fordel at forberedelsesdelen er eksplisitt på det"

"I år var det en ganske åpen oppgave, med muligheter for flere tolkninger. Synes det var en grei rød tråd fra forberedelsesdagen til eksamensdagen"

"Bra for de få som er veldig flinke, men krevende for de mange som i det daglige aldri følger med på nyheter"

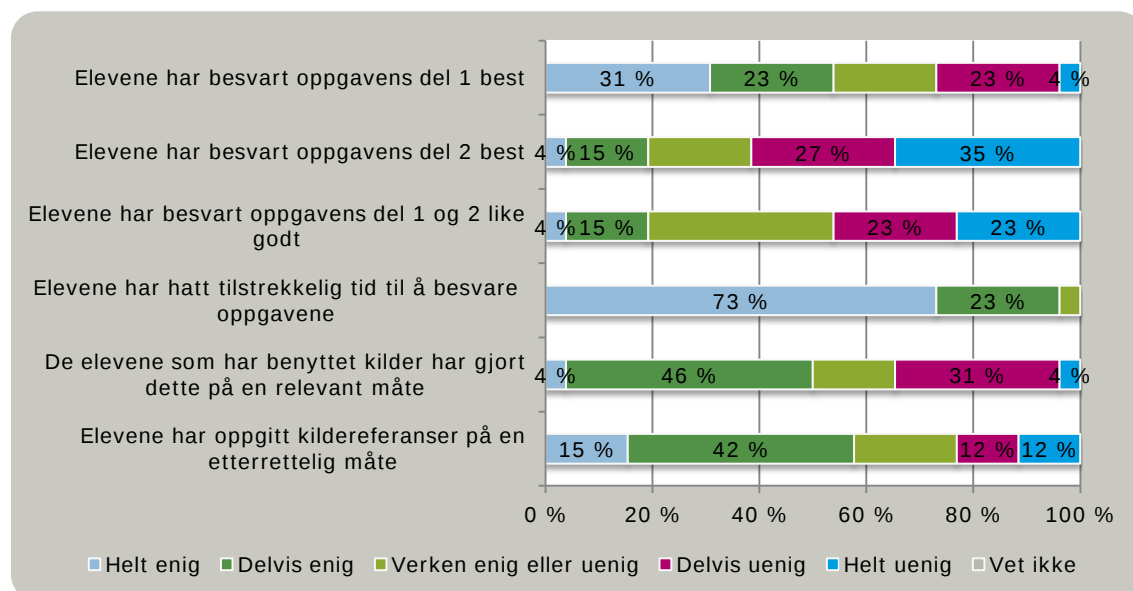
"Eksamensoppgaven forutsetter at elevene følger aktivt med i norsk og internasjonal politikk. Det er bra"

"Jeg er spesielt misfornøyd med oppgave 1b, fordi de elevene som hadde lest Cappelens lærebok "Politikk og makt" hadde en fordel i kapittel 18 sammenlignet med de elevene som hadde lest Aschehougs lærebok"

"Årets eksamensoppgave er meget kritikkverdig. Elevene har små forutsetninger for å vurdere den politiske og menneskerettslige situasjonen i Afghanistan i dag. Dette er helt utenfor målene i læreplanen"

Avslutningsvis ser vi på sensorenes vurderinger av eksamensbesvarelsene og selve sensuren. Sensorenes oppfatninger av elevenes eksamensbesvarelses og hvordan det var å sensurere de ulike deloppgavene vises i Figur 4.18 og Figur 4.19.

Figur 4.18. Sensorer: Vennligst ta stilling til påstandene om eksamensbesvarelsene, basert på de erfaringer du har gjort i sensuren våren 2011. N=26



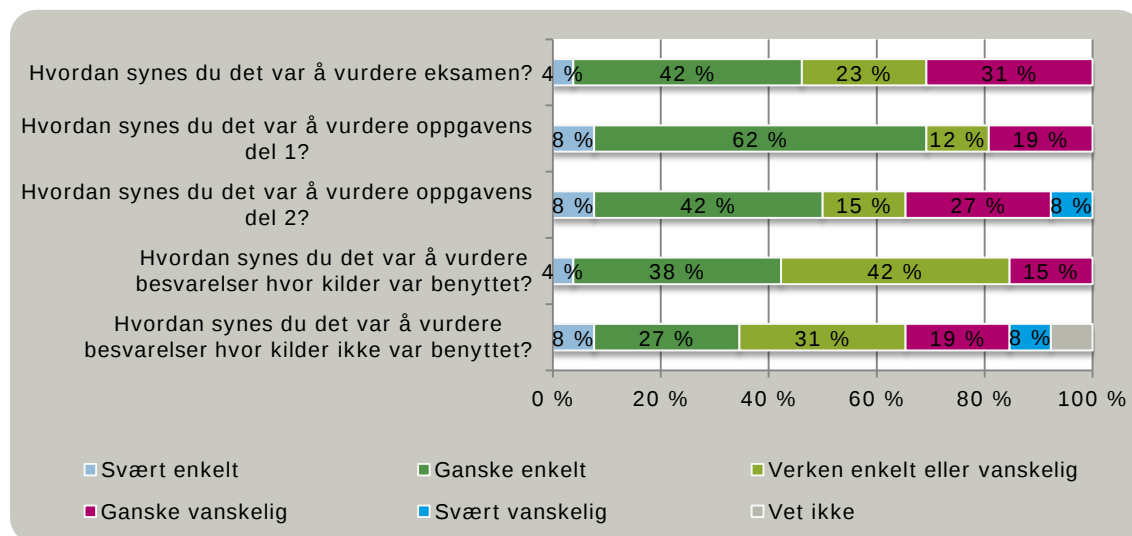
Figur 4.18 viser at flest sensorer vurderer at elevene har besvart oppgavens del 1 best. 54 % oppgir dette, mens 27 % er uenige. 19 % mener besvarelsene til oppgavens del 2 er best. En like stor andel mener at elevene har besvart oppgavens del 1 og 2 like godt. Andelen som er uenig i at elevene har besvart oppgave 2 best er imidlertid høyere enn andelen som er uenige i at elevene har besvart oppgavens del 1 og 2 like godt. 96 % av sensorene mener elevene har hatt tilstrekkelig tid til å besvare oppgavene.

58 % av sensorene oppgir at nesten alle besvarelsene inneholder kildereferanser, mens 19 % oppgir at dette er tilfelle for over halvparten av besvarelsene. I følge 15 % av sensorene har omtrent halvparten kildereferanser, mens de resterende 8 % oppgir at under halvparten av besvarelsene inneholder kildereferanser. Som det fremgår av Figur 4.18 mener halvparten av sensore-

ne at de elevene som har benyttet kilder har gjort dette på en relevant måte, mens 57 % oppgir at elevene har oppgitt kildereferanser på en etterrettelig måte. Henholdsvis 35 og 24 % av sensorene er uenige i at elevenes kildebruk er relevant og etterrettelig.

Sensorene gir i de kvalitative intervjuene uttrykk for varierte syn på elevenes kildebruk. En sensor oppgir at de fleste greier å bruke kildene på en fornuftig måte, men at ingen er spesielt flinke til dette. En annen oppgir at veldig få klarer å bruke kilder slik det er ment, og at ingen klarer å anvende de på en god måte i drøftingen. En sensor mener at dette skyldes at eksamensformen preger undervisningen, og at vissheten om at alle hjelpemidler er tillatt fører til sløvhet blant elevene. De fleste påpeker imidlertid at de sterkeste elevene mestrer bruken av kilder på en god måte. Under ser vi på hvordan sensorene synes det var å sensurere eksamensbesvarelsene.

Figur 4.19. Sensorer: Vennligst ta stilling til påstandene om sensuren nedenfor. N=26



Figur 4.19 viser at 46 % av sensorene mener det var svært eller ganske enkelt å vurdere eksamen, mens 31 % oppgir at det var ganske vanskelig. Sensorene oppgir at oppgavens del 1 var enklere å vurdere enn del 2 (henholdsvis 70 % og 50 % av sensorene oppgir at var enkelt å vurdere del 1 og 2). 42 % av sensorene oppgir at det var enkelt å vurdere besvarelser hvor kilder var benyttet, mens 15 % synes dette var vanskelig. 35 % synes det var enkelt å vurdere besvarelser hvor kilder ikke var benyttet, mens 27 % av sensorene synes dette var vanskelig.

Under presenteres enkelte av sensorenes åpne kommentarer om eksamensoppgavene og elevenes besvarelser.

Sensorer om deloppgave 1:

"En oppgave som oppfordrer til klipp og lim"

"Til sammen stor arbeidsmengde. Del 2 tydeligvis vanskelig for elevene. Få gode svar her. Blir mye referat av slike oppgaver"

"Mange elever skrev for langt på denne delen, og siterte for mange kilder. Det ble oppramsing, og for mange mindre grad av vurdering og innsikt"

"Andre del av deloppgave 1 favoriserer læreverket Politikk og makt. Det er ikke heldig for elevene som ikke bruker dette læreverket"

Sensorer om deloppgave 2:

"Vanskelig. Få elever når frem til god drøfting"

"Ambisiøs oppgave. Kanskje for ambisiøs for videregående skole?"

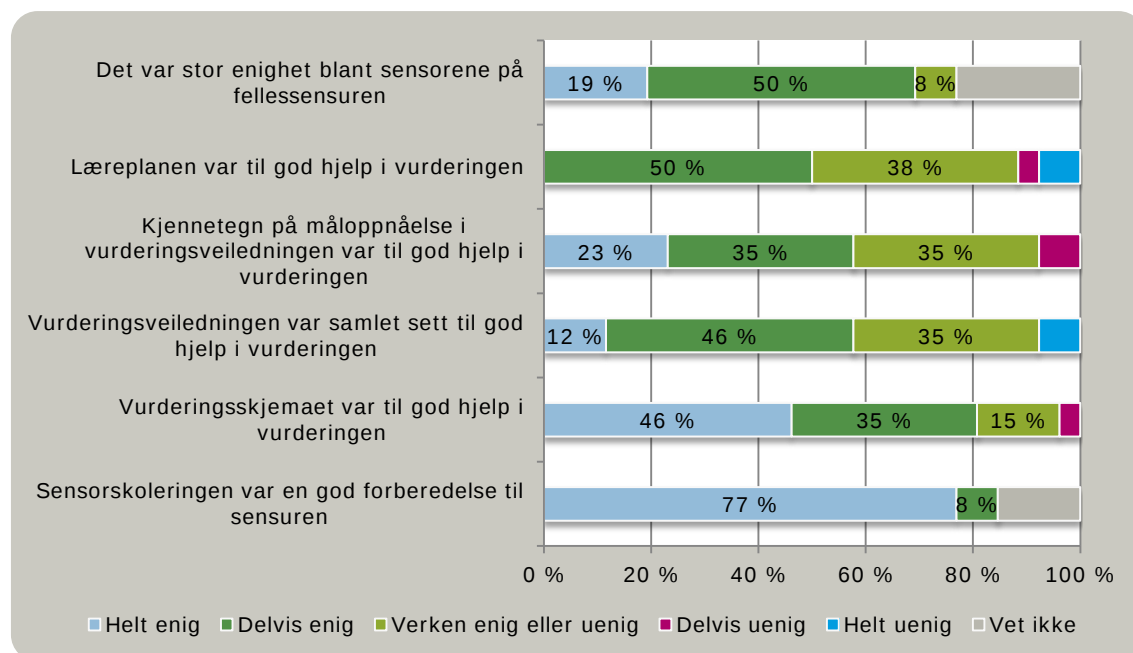
"Denne oppgaven skiller klinten fra hveten"

"Her faller mange igjennom da de ikke har lært seg å drøfte eller har rett og slett for dårlige kunnskaper"

"Denne oppgaven inviterer til at elevene får vise sin kompetanse"

Til slutt ser vi på sensorenes synspunkter på fellessensuren, læreplanen, vurderingsveiledningen, vurderingsskjemaet og sensorskoleringen.

Figur 4.20. Sensorer: Vennligst ta stilling til påstandene om sensuren nedenfor. N=26



Det fremgår av Figur 4.20 at 85 % av sensorene synes sensorskoleringen var en god forberedelse til sensuren. 81 % er enige i at vurderingsskjemaet var til god hjelp i vurderingen, mens 58 % synes at vurderingsveiledningen samlet sett og dens kjennetegn på måloppnåelse var til god

hjelp i vurderingen (31 % av sensorene oppgir at de brukte vurderingsveiledningen i stor grad, mens 69 % brukte den i noen grad). 35 % oppgir at de er verken enige eller uenige i påstandene om nytten av vurderingsveiledningen, mens 8 % er uenige i at den var til god hjelp. Halvparten av sensorene er enig i at læreplanen var til god hjelp i vurderingen. 38 % er nøytrale til læreplanens nytteverdi, mens 12 % er uenige i at den var til god hjelp. Til sist fremgår det av Figur 4.20 at det i følge 69 % av sensorene var stor enighet blant sensorene på fellessensuren. De øvrige sensorene oppgir enten at de er verken enige eller uenige (8 %) eller at de ikke vet (23 %) om det var stor enighet.

4.5 Oppsummering

Vi oppsummerer her sentrale funn i evalueringen av eksamen i politikk og menneskerettigheter våren 2011. Det blir også vist til faggruppens vurderinger og anbefalinger.

Lærere og sensorer er i stor grad enige om at det er god sammenheng mellom formål med faget og kompetansemålene i læreplanen (henholdsvis 89 og 88 %), mens noe færre synes de grunnleggende ferdighetene er godt integrert i kompetansemålene (henholdsvis 60 og 54 %). Videre oppgir 70 % av lærerne og 85 % av sensorene at læreplanen gir mulighet for å bryte ned kompetansemålene til konkrete delmål/læringsmål, mens henholdsvis 54 og 85 % av lærerne og sensorene er enige i at læreplanen gjør det mulig å presisere vurderingskriterier i faget. 36 % av lærerne og 42 % av sensorene oppgir at verbene i læreplanen gjør det enkelt å vurdere elevenes kompetanse på alle nivå. 59 % av lærerne og 84 % av sensorene er enige i at det er tilstrekkelig antall timer i faget til å dekke kompetansemålene i læreplanen.

Faggruppen vurderer at læreplanen i politikk og menneskerettigheter er bygget opp med en god sammenheng mellom formålet med faget, de grunnleggende ferdighetene i faget, hovedområdene og kompetansemålene. Det vurderes videre at kompetansemålene i læreplanen er utformet som operative ferdighetsmål med tilfredsstillende kompleksitet. Faggruppen vurderer at læreplanen samlet sett gir et godt grunnlag for utforming av eksamensoppgaver og for å teste elevenes kompetanse i faget.

4.5.1 Undervisning, forberedelse og forberedelsesdagen

Elevene ble i stor grad forberedt til eksamen ved å bli gjort kjent med og jobbe med tidligere eksamensoppgaver. Også gjennomgang av læreplanen, undervisning i kildehenvisning og kildekritikk, innføring i vurderingsveiledningen, samt heldagsprøve med både forberedelsesdag og alle hjelpemidler tillatt blir oppgitt som utbredte forberedelser.

På selve forberedelsesdagen oppgir de fleste elevene at læreren var tilgjengelig for spørsmål, og fire femtedeler oppgir at læreren veiledet elevene. 15 % av elevene forteller at læreren underviste i bestemte temaer, mens kun 5 % av lærerne oppgir at de selv gjorde dette. De aller fleste elevene oppgir at de arbeidet alene på forberedelsesdagen. En tredjedel oppgir at de arbeidet i grupper. Forberedelsesdelen som elevene fikk utdelt på forberedelsesdagen ble brukt av 90 % av elevene. Nesten alle elevene brukte forberedelsesdagen til å innhente informasjon fra internett, mens tre fjerdedeler leste i lærebøker. Et flertall av elevene oppgir at forberedelsesdagen slik de brukte den bidro til at de var godt forberedt til eksamen, mens mindre enn halvparten synes at temaene gitt på forberedelsesdelen bidro til gode forberedelser.

Både elever, lærere og sensorer kritiserer at temaet på forberedelsesdagen var for generelt formulert sammenlignet med ordlyden i del 2 i eksamensoppgaven. Faggruppen kommenterer at temaet på forberedelsesdagen var med hensikt gitt en åpen form.

4.5.2 Hjelpemiddelordningen

98 % av elevene som har besvart spørreundersøkelsen oppgir at de benyttet hjelpemidler på eksamen. Elevene benyttet i størst grad læreboken, utskrifter fra internett, informasjon fra forberedelsesdagen, egne notater fra undervisningen og relevant materiell utdelt på skolen. Så godt som alle elevene opplevde hjelpemidlene som nyttige i stor eller noen grad. Elevene som ikke synes hjelpemidlene var nyttige oppgir at de ikke hadde bruk for de hjelpemidlene de hadde med, at de ikke visste hvordan de kunne anvende de hjelpemidlene de hadde med, at de ikke hadde med de hjelpemidlene de hadde bruk for og at de ikke hadde tid til å bruke de hjelpemidlene de hadde med, som årsaker til dette. I de kvalitative intervjuene gir enkelte elever uttrykk for at de hadde

med overflødige eller lite relevante hjelpemidler på grunn av hva de oppfattet som en uklar forberedelsesdel.

Flertallet av elevene oppgir at de har fått opplæring i å henvise til kilder samt kildekritikk, og blant elevene som benyttet kilder forteller 97 % at de henviste til disse. De øvrige elevene oppgir manglende tid, at de glemte det, at de ikke visste at det var nødvendig og at de ikke visste hvordan de skulle gjøre det som årsaker til at de ikke henviste til kildene de benyttet. Sensorene er avmålte i sin vurdering av elevenes kildebruk, og en tredjedel oppgir at de elevene som har benyttet kilder ikke har gjort dette på en relevant måte. En fjerdedel av sensorene mener at elevene ikke har oppgitt kildereferanser på en etterrettelig måte.

Sensorene oppgir at det var mest krevende å vurdere eksamensbesvarelser hvor kilder ikke var benyttet. I overkant av to femtedeler av sensorene oppgir at det var enkelt å vurdere besvarelser hvor kilder var benyttet, mens litt over en tredjedel synes det var enkelt å vurdere besvarelser uten kilder. Kvalitative funn viser at sensorer synes det er krevende å vurdere hva som er elevenes selvstendige kompetanse når det ikke oppgis kilder i besvarelsene. Utfordringen med å vurdere hva som er elevenes selvstendige kompetanse forsterkes av at elevene har mulighet til å forberede seg i fellesskap, ofte også med bistand fra lærer.

Faggruppen vurderer at hjelpemiddelordningen er godt forankret i læreplanen i faget.

4.5.3 Elevenes mulighet til å vise kompetanse på eksamensdagen

Halvparten av sensorene synes eksamensordningen med alle hjelpemidler tillatt er godt egnet til å vurdere elevenes kompetanse, mens over 40 % er uenige i dette. Litt over halvparten av lærerne mener at elevene bør ha tilgang til hjelpemidler for å vise kompetanse i faget, og at det er en god ordning for at elevene selv kan avgjøre hvilke hjelpemidler de trenger på eksamen. Informanter i de kvalitative intervjuene peker på at anvendelsen av hjelpemidler er en styrke ved at det forbereder elevene til videre studier og arbeidsliv. Det kommer imidlertid tydelig frem i både breddeundersøkelsen og kvalitative intervjuer med lærere og sensorer at hjelpemiddelordningen vurderes å være til størst hjelp for de sterkeste elevene. Det oppgis at de svakeste ukritisk gjengir kilder og mangler evnen til å frigjøre seg fra kildene og foreta en selvstendig drøftning eller se stoffet i en større sammenheng. Enkelte mener samtidig at de svakeste elevene kan dra nytte av hjelpemidlene ved at de ved hjelp av kilder gis muligheten til i det minste å besvare noe og dermed unngå de aller laveste karakterene. Både lærere og sensorer uttrykker ønske om en todelt eksamensordning hvor en av delene foregår uten bruk av hjelpemidler.

Et flertall av både lærere og sensorer synes også at eksamensoppgavene gir elevene god mulighet til å vise kompetanse i faget. Spesielt oppgavens del 2 blir i kvalitative intervjuet trukket frem som den delen som i størst grad gir elevene mulighet til å vise sin kompetanse, og som gir sensorene muligheten til å skille mellom elevene.

Faggruppen vurderer at eksamensoppgaven i politikk og menneskerettigheter er utformet i tråd med læreplanintensjonene, og at den er tilstrekkelig kompleks til å kunne måle elevenes individuelle kompetanse.

4.5.4 Sensorenes vurdering av kompetanse til eksamen

Sensorene oppgir at elevene har besvart eksamensoppgavens del 1 best. Nær samtlige sensorer vurderer at elevene har hatt tilstrekkelig tid til å besvare oppgavene. Videre mener halvparten av sensorene at de elevene som har benyttet kilder har gjort dette på en etterrettelig måte, mens nærmere 60 % synes elevene har oppgitt kildereferanser på en etterrettelig måte.

I underkant av en tredjedel av sensorene oppgir at de brukte vurderingsveiledningen i stor grad, mens i overkant av to tredjedeler brukte den i noen grad i vurderingen av eksamensbesvarelsene. I underkant av tre femtedeler av sensorene synes vurderingsveiledningen samlet sett og dens kjennetegn på måloppnåelse var til god hjelp i vurderingen. Et stort flertall av sensorene synes læreplanen gir mulighet for å bryte ned kompetansemålene til konkrete delmål/læringsmål og presisere vurderingskriterier, mens kun halvparten oppgir at den var til god hjelp i vurderingen av eksamensbesvarelsene. Dette kan sannsynligvis sees i lys av at kun to femtedeler av sensorene synes verbene i læreplanen gjør det enkelt å vurdere elevenes kompetanse på alle nivå.

Faggruppen kommenterer at læreplanen ikke ser ut til å ha samme funksjonalitet i vurderingsarbeidet som vurderingsskjemaet og sensorskoleringen. Det kommenteres også at sensorenes samlede vurdering av elevenes kompetanse til eksamen har resultert i samme gjennomsnittskarakterer som ved fjorårets eksamen.

4.5.5 Faggruppens anbefalinger

Eksamensordningen med forberedelsesdag og alle hjelpemidler tillatt vurderes av faggruppen å være på linje med intensjonene i læreplanen. Det pekes også på at det i politikk og menneskerettigheter er særlige formuleringer i de grunnleggende ferdighetene som peker fram mot en eksamensordning med kildebruk. Et flertall i faggruppen mener at eksamensordningen med forberedelse bør videreføres.

Faggruppen legger imidlertid fram et forslag til en alternativ "definisjon" av kompetansebegrepet i politikk og menneskerettigheter, slik det kan tolkes ut av læreplanen i faget. Hensikten er å antyde et grunnlag for en videre diskusjon i fagmiljøene om relasjonen mellom kompetanse og kjennetegn på måloppnåelse i faget. Faggruppen gjør dette med utgangspunkt i en tolkende sammenstilling av sentrale kunnskaps- og ferdighetskomponenter (kompetanser) i læreplanen, og peker på åtte hovedområder⁴ som gruppen mener fanger opp ønsket kompetanse i faget. Områdene er ikke identiske med læreplanens "hovedområder" fordi de i større grad viser til ferdighetselementer, det vil si til elevenes evne til å ta kunnskap i bruk.

⁴ De åtte områdene er faktabeherskelse og definisjonskunnskap, begrepsanvendelse, informasjonsbehandling, verdi - handlingsforståelse, kulturforståelse, forståelse av årsak-virkning, modellforståelse og modellbruk, samt formulering av hypoteser.

5. EVALUERING AV EKSAMEN I SAMFUNNSØKONOMI 2 SAM3026

I dette kapittelet presenteres funn fra vår evaluering av eksamen i samfunnsøkonomi (SAM3026) våren 2011. Elevers, læreres og sensorers vurdering av forberedelser av læreplanen, undervisningen, eksamensordningen og eksamensoppgavene vil bli belyst.

De kvantitative funnene baserer seg på besvarelser fra 380 elever som har hatt eksamen i samfunnsøkonomi, 51 lærere som har undervist i faget våren 2011 og 12 sensorer som har sensurert eksamensoppgavene. Tabell 5.1 viser fordelingen av karakterer blant elevene som har besvart spørreundersøkelsen.

Tabell 5.1. Elevenes karakterer ved halvårsvurdering/standpunkt sist de fikk karakter i samfunnsøkonomi

	Prosent
Karakteren 6	10%
Karakteren 5	36%
Karakteren 4	34%
Karakteren 3	14%
Karakteren 2	6%
Karakteren 1	0%

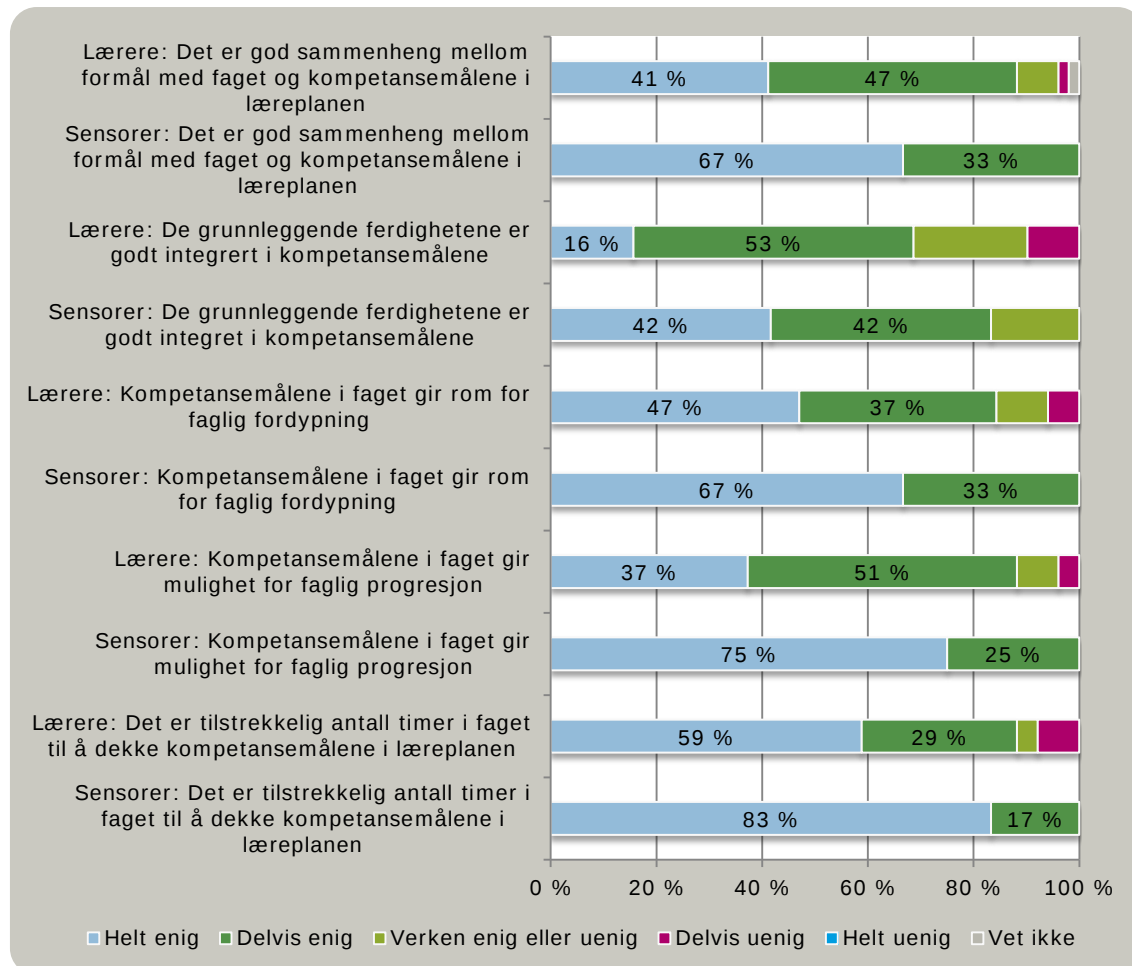
14 prosent av lærerne som har besvart undersøkelsen var også var sensor i faget våren 2011, mens 11 av de 12 sensorene som har besvart breddeundersøkelsen har vært sensor i faget tidligere. Den største andelen av både lærere og sensorer er i alderen 51-60 år, mens den nest største gruppen er 41-50 år. Flertallet av har master/hovedfag. En fjerdedel av sensorene har fullført utdanning på dette nivået, mens halvparten har Cand. Mag./bachelor som sin høyeste fullførte utdanning. Flertallet av både lærere og sensorer har fordypning i samfunnsøkonomi eller tilsvarende fag i sin fagkrets.

Vi innleder evalueringen av eksamen i samfunnsøkonomi ved å se på lærere og sensorers vurderinger av læreplanen i faget.

5.1 Læreplanen

Dette avsnittet tar for seg lærere og sensorers synspunkter på læreplanen i samfunnsøkonomi. Figur 5.1 viser deres vurderinger av kompetansemålene i læreplanen.

Figur 5.1. Lærere og sensorer: Vennligst ta stilling til hvor enig eller uenig du er i følgende påstander om den sentralt gitte læreplanen i samfunnsøkonomi. Lærere N=51 og sensorer N=12

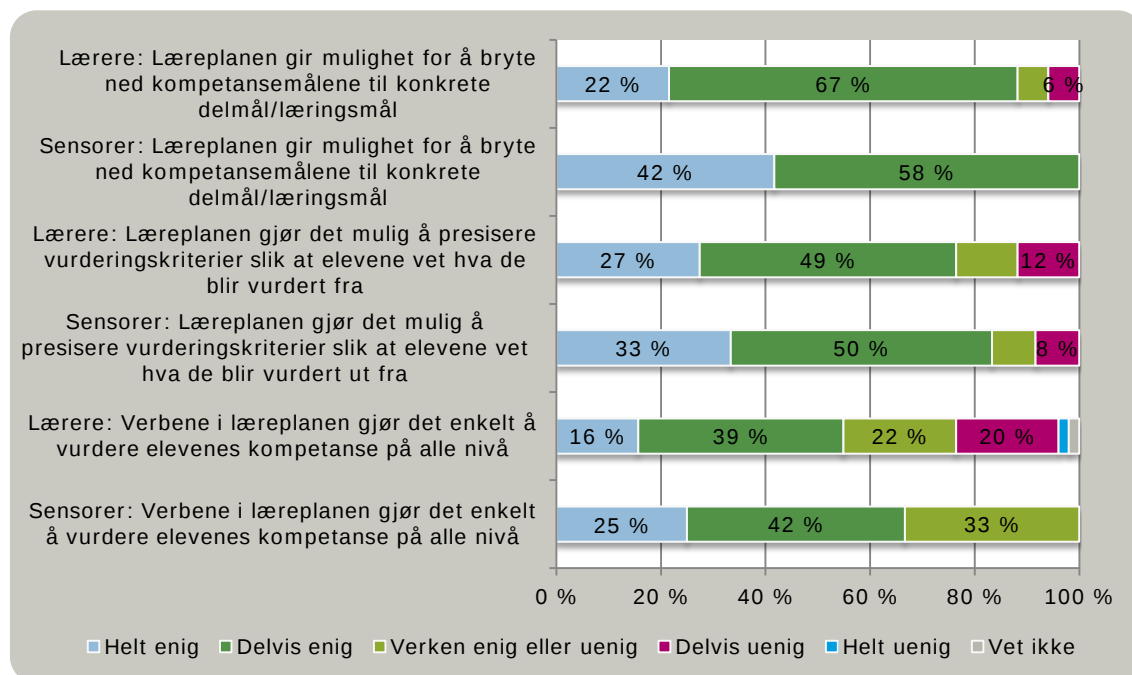


Som det fremgår av Figur 5.1 har sensorene gjennomgående noe mer positive oppfatninger av kompetansemålene enn lærerne:

- 88 % av lærerne og samtlige sensorer er enige i at det er god sammenheng mellom formål med faget og kompetansemålene i læreplanen
- 69 % av lærerne og 84 % av sensorene er enige i at de grunnleggende ferdighetene er godt integrert i kompetansemålene. 22 % av lærerne er verken enige eller uenige i denne påstanden, mens de øvrige 9 % er uenige.
- 84 % av lærerne og samtlige sensorer er enige i at kompetansemålene i faget gir rom for faglig fordypning
- 88 % av lærerne og samtlige sensorer er enige i at kompetansemålene i faget gir mulighet for faglig progresjon
- 88 % av lærerne og samtlige sensorer er enige i at det er tilstrekkelig antall timer i faget til å dekke kompetansemålene i læreplanen

Både lærere og sensorer er i minst grad enige i påstanden om at de grunnleggende ferdighetene er godt integrert i kompetansemålene. Kvalitative intervjuer med lærere og sensorer forsterker inntrykket av at det er stor enighet om at det er god sammenheng mellom formål med faget og kompetansemålene i læreplanen. Det er imidlertid noe ulike meninger om innholdet i begrepet kompetanse. I neste figur presenteres respondentenes synspunkter på i hvilken grad læreplanen gir mulighet til å bryte ned kompetansemålene til konkrete læringsmål og hvordan den legger til rette for vurdering av elevene.

Figur 5.2. Lærere og sensorer: Vennligst ta stilling til hvor enig eller uenig du er i følgende påstander om den sentralt gitte læreplanen i samfunnsøkonomi. Lærere N=51 og sensorer N=12



Figur 5.2 viser at sensorene også er noe mer enige i disse påstandene enn lærerne:

- 89 % av lærerne og samtlige sensorer er enige i at læreplanen gir mulighet for å bryte ned kompetansemålene til konkrete delmål/læringsmål
- 78 % av lærerne og 83 % av sensorene er enige i at er enige i at læreplanen gjør det mulig å presisere vurderingskriterier slik at elevene vet hva de blir vurdert ut fra
- 55 % av lærerne og 67 % av sensorene er enige i at verbene i læreplanen gjør det enkelt å vurdere elevenes kompetanse på alle nivå. 22 % av lærerne er uenige, 22 % oppgir at de er verken enige eller uenige, mens den øvrige prosenten oppgir at de ikke vet. Ingen av sensorene er uenige; de resterende 33 % oppgir at de er verken enige eller uenige.

Selv om flertallet av respondentene er enige i alle disse påstandene, er det her verdt å merke seg at det er flere som er delvis enn helt enige i at læreplanen gir mulighet for å etablere konkrete mål og vurderingskriterier og at verbene i læreplanen gjør det enkelt å vurdere elevenes kompetanse.

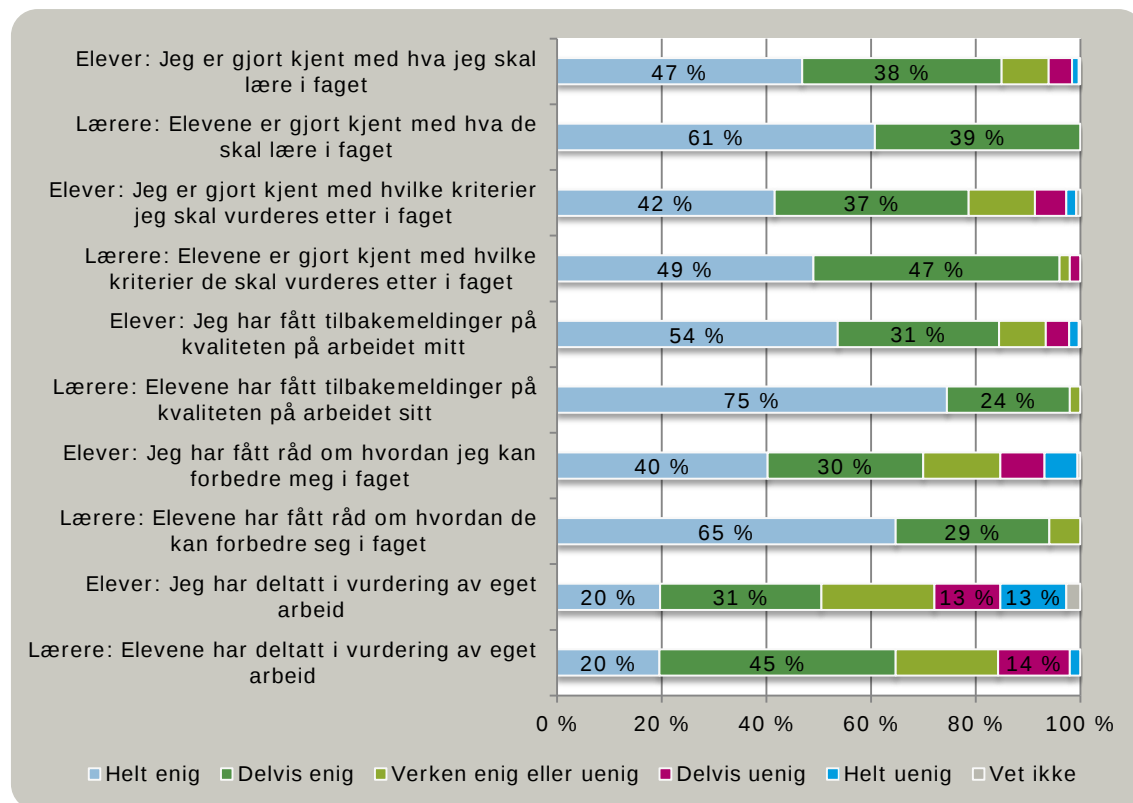
I kvalitative intervjuer støttes det ytterligere opp om at læreplanen gir mulighet for å bryte ned kompetansemålene til konkrete delmål. Det blir påpekt at denne jobben allerede til en viss grad er gjort i læreverket. Flere påpeker samtidig at nedbrytningen til delmål foregår på hver enkelt skole, og at læreplanmålene dermed kan tolkes ulikt fra skole til skole. Denne prosessen blir mest tydelig preget av læreres egne fortolkninger når enkelte læreplanmål ikke berøres i læreverket. Med hensyn til presisering av vurderingskriterier slik at elevene vet hva de blir vurdert ut fra oppgis det at læreplanen i liten grad spesifiserer hvor godt elevene må beherske et kompetansemål for å få en viss karakter, mens andre forteller at de bruker vurderingsveiledningen i dette henseende. Det er delte meninger knyttet til elevenes forståelse av kriteriene i vurderingsveiledningen.

Flere lærere og sensorer oppgir i kvalitative intervjuer at det er stort sammenfall mellom begrepsbruken i læreplanen og begrepsbruken i eksamen i samfunnsøkonomi. Undervisningen og elevenes forberedelser til eksamen er tema i neste avsnitt.

5.2 Undervisningen

Læreplanen og kompetansemålene danner grunnlaget for undervisningen som gis faget. Dette er tema for følgende avsnitt. Figur 5.3 viser lærere og sensorers oppfatninger om hvorvidt elevene er informert om læringsmål og kriterier for vurdering, om de har fått tilbakemeldinger på kvaliteten på arbeidet sitt og råd om hvordan de kan forbedre denne, samt hvorvidt elevene har deltatt i vurdering av eget arbeid.

Figur 5.3. Elever og lærere: Vennligst ta stilling til hvor enige eller uenige dere er i følgende påstander. Elever N=380 og lærere N=51



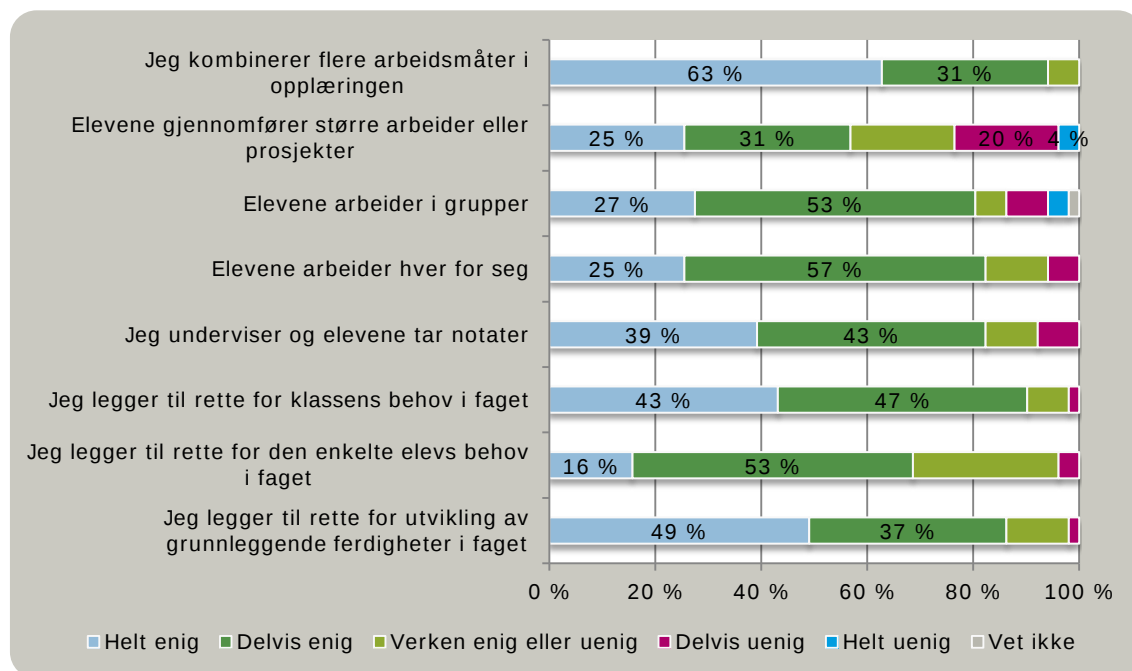
Slik det fremgår av Figur 5.3 utviser en større andel av lærerne enn elevene enighet med påstandene som blir fremsatt:

- Samtlige lærere oppgir at elevene er gjort kjent med hva de skal lære i faget. 85 % av elevene oppgir det samme.
- 96 % av lærerne oppgir at elevene er gjort kjent med hvilke kriterier de skal vurderes etter i faget. 79 % av elevene oppgir det samme.
- 99 % av lærerne oppgir at elevene har fått tilbakemeldinger på kvaliteten på arbeidet sitt. 85 % av elevene oppgir det samme.
- 94 % av lærerne oppgir at elevene har fått råd om hvordan de kan forbedre seg i faget. 70 % av elevene oppgir det samme.
- 65 % av lærerne oppgir at elevene har deltatt i vurdering av eget arbeid. 51 % av elevene oppgir det samme.

Den siste påstanden er den som møter størst uenighet blant både lærere og elever. 16 % av lærerne og 26 % av elevene kjenner seg ikke igjen i utsagnet om at elevene har deltatt i vurdering av eget arbeid.

76 % av elevene oppgir at de har fått en variert undervisning i samfunnsøkonomi. I Figur 5.4 ser vi på lærernes synspunkter på sin egen undervisning.

Figur 5.4. Lærere: Vennligst ta stilling til hvor enig eller uenig du er i følgende påstander om din opplæringspraksis i samfunnsøkonomi? N=51

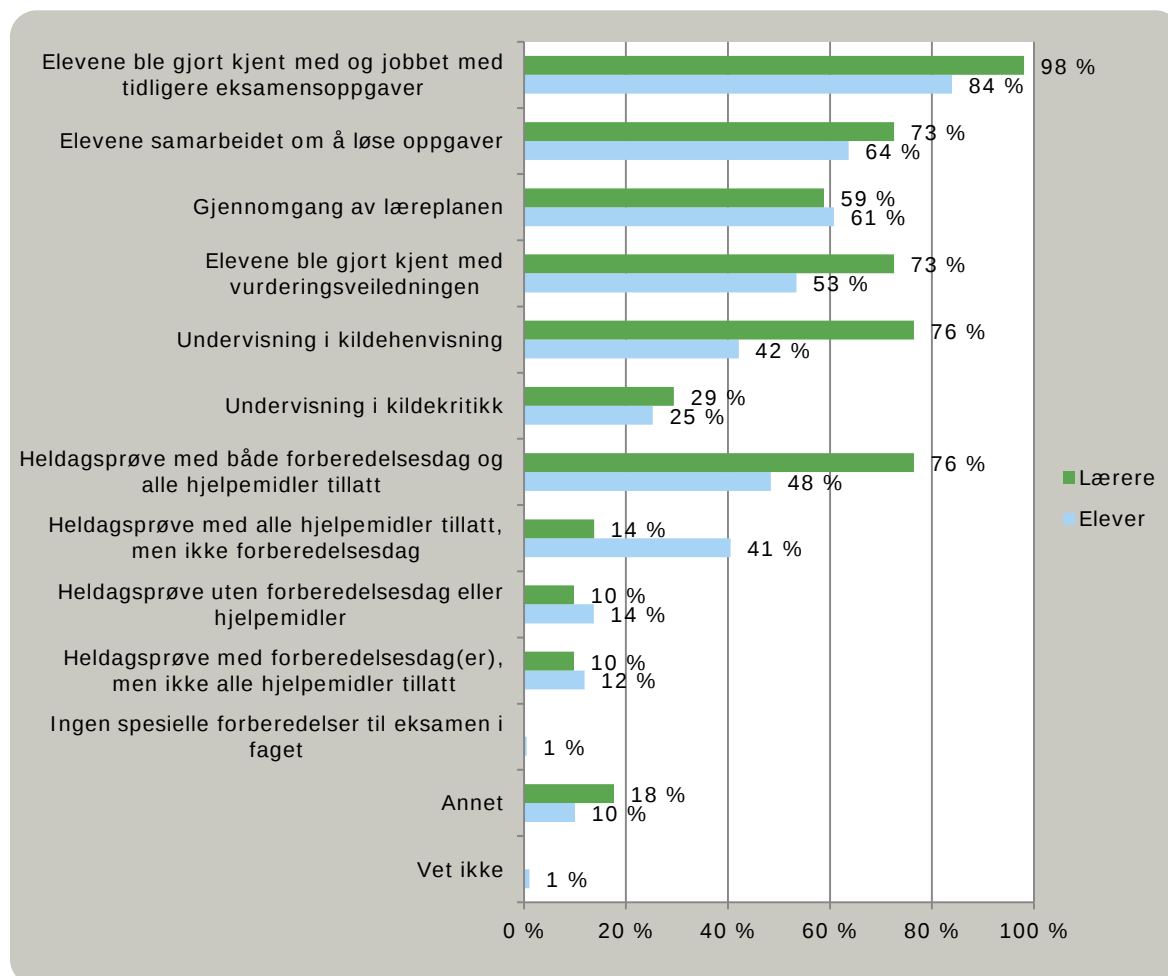


Figur 5.4 viser at 94 % av lærerne oppgir at de kombinerer flere arbeidsmåter i opplæringen. Disse arbeidsmåtene inkluderer følgende:

- 56 % oppgir at elevene gjennomfører større arbeider eller prosjekter
- 80 % oppgir at elevene arbeider i grupper og 82 % at elevene arbeider hver for seg
- 82 % oppgir at de underviser og elevene tar notater
- 90 % oppgir at de legger til rette for klassens behov i faget, mens 69 % mener at de legger til rette for den enkelte elevs behov
- 86 % av lærerne oppgir at de legger til rette for utvikling av grunnleggende ferdigheter i faget

Fra lærernes generelle undervisningsmetoder ser vi i det følgende konkret på hvordan elevene ble forberedt til eksamen i samfunnsøkonomi. Dette fremgår av figur 5.5.

Figur 5.5. Elever og lærere om hva som inngikk som forberedelser til eksamen i samfunnsøkonomi 2 i forkant av forberedelsesdagen. Elever N= 380 og lærere N=51



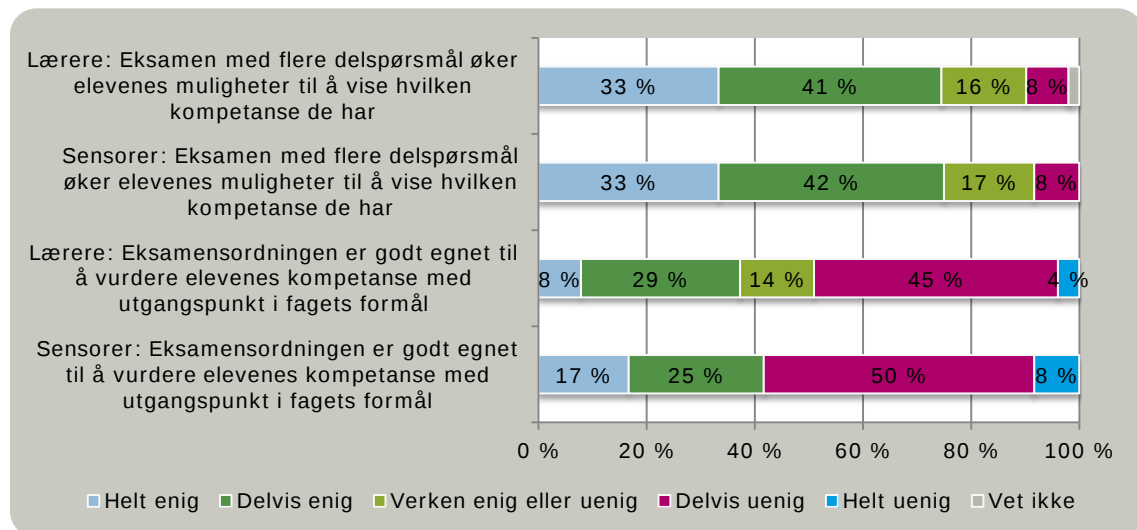
Figuren viser at elevene i aller størst grad ble forberedt til eksamen ved å jobbe med tidligere eksamensoppgaver, samarbeide med andre elever om å løse oppgaver, ved å gå gjennom læreplanen, og å bli gjort kjent med vurderingsveiledningen. Lærerne oppgir i likhet med elevene at forberedelsene i stor grad var preget av arbeid med tidligere eksamensoppgaver. Videre oppgir lærerne at de underviste i kildekritikk, gjennomførte heldagsprøver med både forberedelsesdag og alle hjelpemidler tillatt, at elevene har samarbeidet om å løse oppgaver og at de ble gjort kjent med vurderingsveiledningen. Lærere som oppgir at andre ting inngikk i forberedelsene nevner blant annet at elevene gjennomførte mappeoppgaver som var utformet med henblikk på eksamen og at elevene ble oppfordret til å lage diagrammer med forklaringer som de kunne hente frem på eksamen.

69 % av lærerne oppgir at de har endret måten de underviser på som en følge av eksamensordningen. Kun 20 % mener imidlertid at eksamensordningen har styrket undervisningen i samfunnsøkonomi, mens 47 % oppgir at eksamensordningen ikke har gjort at undervisningen i samfunnsøkonomi er styrket. I neste avsnitt ser vi på elever, lærere og sensorers vurderinger av eksamensordningen i samfunnsøkonomi.

5.3 Eksamensordningen

Før en nærmere redegjørelse av respondentenes synspunkter på forberedelsesdelen og hjelpemiddelordningen, viser Figur 5.6 lærere og sensorers synspunkter på om elevenes mulighet til å vise kompetanse økes av at eksamen har flere delspørsmål, samt hvorvidt eksamensordningen er godt egnet til å vurdere elevenes kompetanse med utgangspunkt i fagets formål.

Figur 5.6. Lærere og sensorer om eksamensordningen i samfunnsøkonomi 2. Lærere N= 51 og sensorer N= 12



Figuren viser at lærere og sensorer er nokså samstemte:

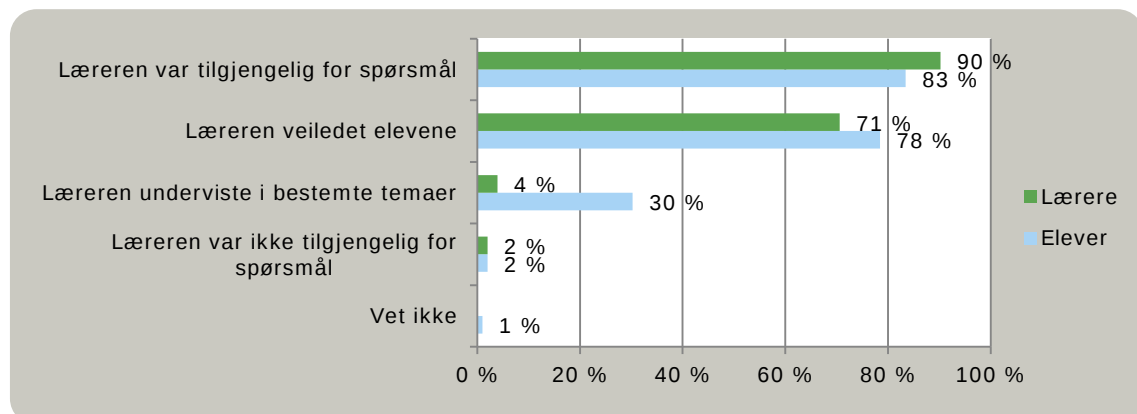
- 74 % av lærerne og 75 % av sensorene er enige i at eksamen med flere delspørsmål øker elevenes muligheter til å vise hvilken kompetanse de har. 8 % av både lærere og sensorer er uenige i dette, mens de øvrige enten oppgir at de ikke vet eller at de verken er enig eller uenig.
- 37 % av lærerne og 42 % av sensorene er enige i at eksamensordningen er godt egnet til å vurdere elevenes kompetanse med utgangspunkt i fagets formål.

Henholdsvis 49 og 58 % av lærerne og sensorene er uenige i at eksamensordningen er godt egnet til å vurdere elevenes kompetanse med utgangspunkt i fagets formål. Med dette som bakteppe fokuserer vi i de to neste avsnittene på eksamens forberedelsesdel og hjelpemiddelordning.

5.3.1 Forberedelsesdelen

I avsnittet om forberedelsesdelen ser vi først på lærerens rolle på forberedelsesdagen. Dette fremgår av Figur 5.7.

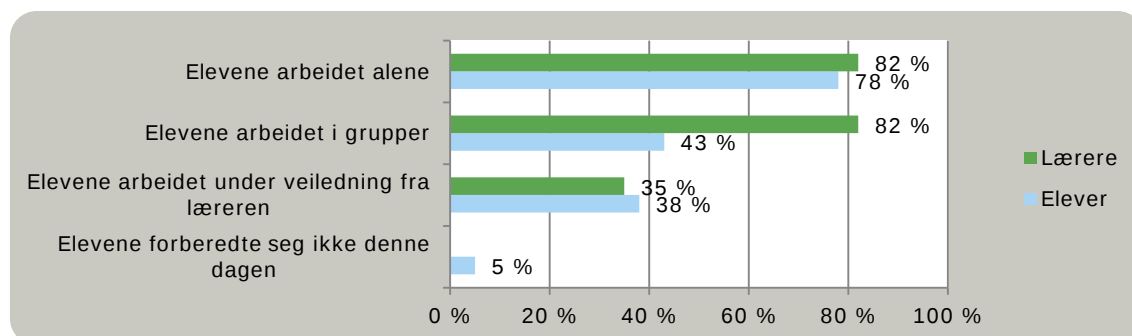
Figur 5.7. Elever og lærere om lærerens rolle på forberedelsesdagen. Elever N=380 og lærere N=51



Som det fremgår av Figur 5.7 oppgir 83 % av elevene at læreren var tilgjengelig for spørsmål, mens 78 % sier at læreren ga veiledning på forberedelsesdagen. 30 % av elevene oppgir at læreren underviste i bestemte temaer, mens 2 % oppgir at læreren ikke var tilgjengelig for spørsmål. 90 % av lærerne oppgir at de var tilgjengelige for spørsmål og 71 % at de veiledet elevene på forberedelsesdagen. 4 % underviste elevene i bestemte temaer, mens 2 % ikke var tilgjengelig for spørsmål. Mens 30 % av elevene oppgir at læreren underviste i bestemte temaer på forberedelsesdagen er det altså kun 4 % av lærerne selv oppgir at de selv gjorde dette.

I den neste figuren ser vi på hvordan elevene arbeidet på forberedelsesdagen.

Figur 5.8. Elever og lærere om hvordan elevene arbeidet på forberedelsesdagen. Elever N=380 og lærere N= 51

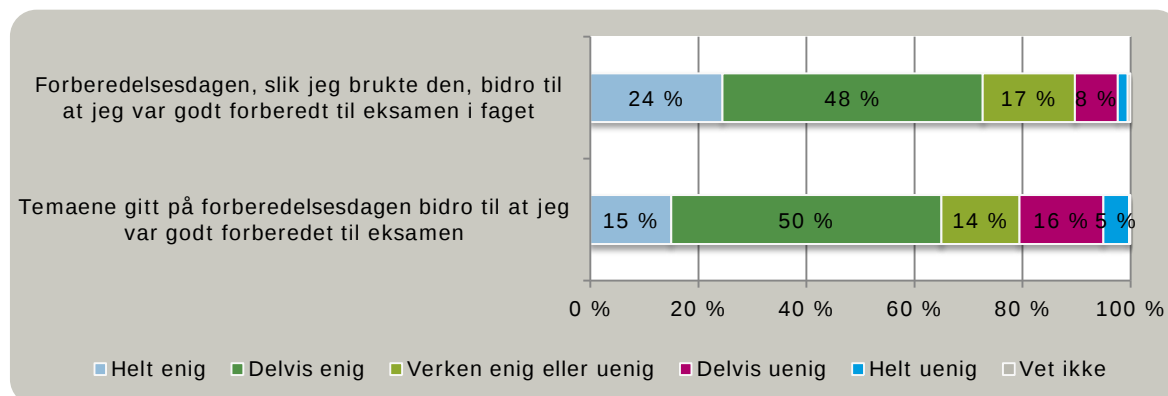


Figur 5.8 viser at 78 % av elevene oppgir at de arbeidet alene på forberedelsesdagen. 43 % sier at de arbeidet i grupper, mens 38 % arbeidet under veiledning fra læreren. 5 % av elevene brukte ikke forberedelsesdagen til å forberede seg til eksamen. I følge lærerne arbeidet elevene i stor grad både alene og i grupper. 82 % av lærerne oppgir dette. 35 % av lærerne oppgir at elevene arbeidet under veiledning fra dem.

87 % av elevene oppgir at de arbeidet med forberedelsesdelen som ble utdelt på forberedelsesdagen. Et stort flertall oppgir også at de leste i lærebøker og at de innhentet informasjon fra internett. 96 % av lærerne oppgir at elevene brukte forberedelsesdagen til å innhente informasjon fra internett og at de arbeidet med forberedelsesdelen de fikk utdelt. 86 % av lærerne oppgir at elevene leste i lærebøker, mens 69 % mener at elevene samarbeidet med andre elever på forberedelsesdagen.

Elevenes egne vurderinger av hvorvidt forberedelsesdagen bidro til at de var godt forberedt til eksamen illustreres i Figur 5.9.

Figur 5.9. Elever: Hvor enig eller uenig er du i følgende påstander? N=380



Som det fremgår av Figur 5.9 oppgir flertallet av elevene at forberedelsesdagen, slik de brukte den, og at temaene gitt på forberedelsesdagen bidro til at de var godt forberedt til eksamen i faget. Henholdsvis 72 og 65 % av elevene helt eller (hovedsakelig) delvis enige i disse påstandene. Blant elevene som ikke synes at forberedelsesdelen bidro til at de var godt forberedt, oppgir flere respondenter at forberedelsesdelen var for vid og ikke ga retning for hva man kunne forvente på eksamensdagen.

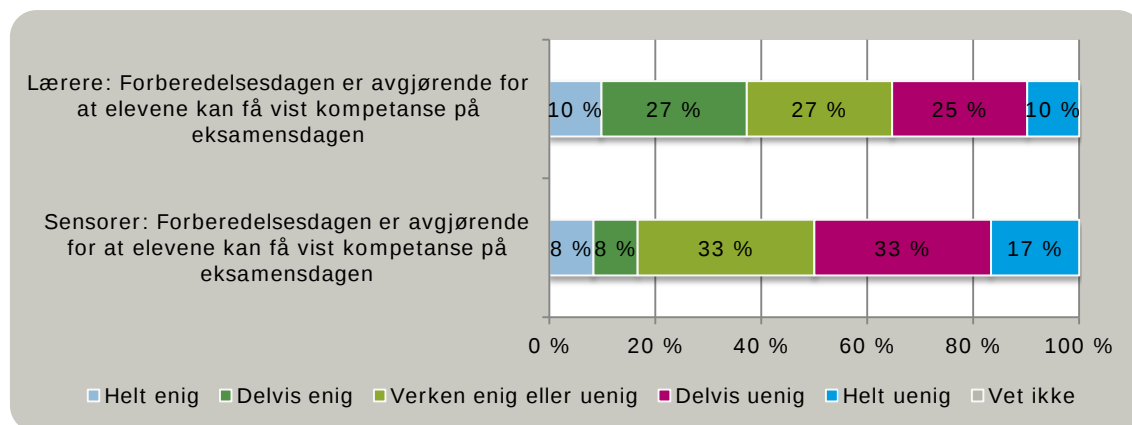
Kvalitative funn viser også at elever ser på forberedelsesdagen som positiv fordi den gir en indikasjon på tema, men at den er for åpen og generell slik at det er vanskelig å vite hva man skal forberede seg på og at man tar med seg unødvendige hjelpemidler på eksamen.

En kryssanalyse mellom elevenes karakterer og deres vurderinger av forberedelsesdagen avdekker ingen klare tendenser i henhold til enkeltkarakterer, men viser at elevene med karakterene 4,

5 og 6 i større grad mener at forberedelsesdagen bidro til at de var godt forberedt til eksamen enn elevene med lavere karakterer.

Til slutt i avsnittet om forberedelsesdelen ser vi i Figur 5.10 på lærere og sensorers oppfatning av forberedelsesdagens viktighet for at elevene kan få vist kompetanse på eksamensdagen.

Figur 5.10. Vennligst ta stilling til hvor enig eller uenig du er i følgende påstand. Lærere N=51 og sensorer N=12



Som det fremgår av Figur 5.10 er 37 % av lærerne enige i at forberedelsesdagen er avgjørende for at elevene kan få vist kompetanse på eksamensdagen. Nesten like mange, 35 %, er uenige i dette, mens de øvrige oppgir at de verken er enig eller uenige. Blant sensorene er det 16 % som uttrykker enighet i denne påstanden, mens 50 % er uenige at forberedelsesdagen er avgjørende. Resten av sensorene oppgir at de verken er enige eller uenige i påstanden om forberedelsesdagens betydning.

I kvalitative intervjuer oppgis det av lærere at de ikke tror forberedelsesdagen bidrar til at elevene nødvendigvis får vist sin kompetanse, men at den er nyttig som læring i forhold til hvordan oppgaver løses i studier og i yrkeslivet. Sensorer påpeker at forberedelsesdagen bidrar til at mange besvarelser er nærmest identiske og bærer preg av å være ferdigskrevet på forhånd. Disse sensorene ønsker en annen form for eksamen hvor elevene har mindre tilgang til informasjon i forkant av og under eksamen fordi dette kan få frem elevenes kompetansenivå på en bedre måte.

I neste avsnitt vender vi blikket mot hjelpemiddelordningen.

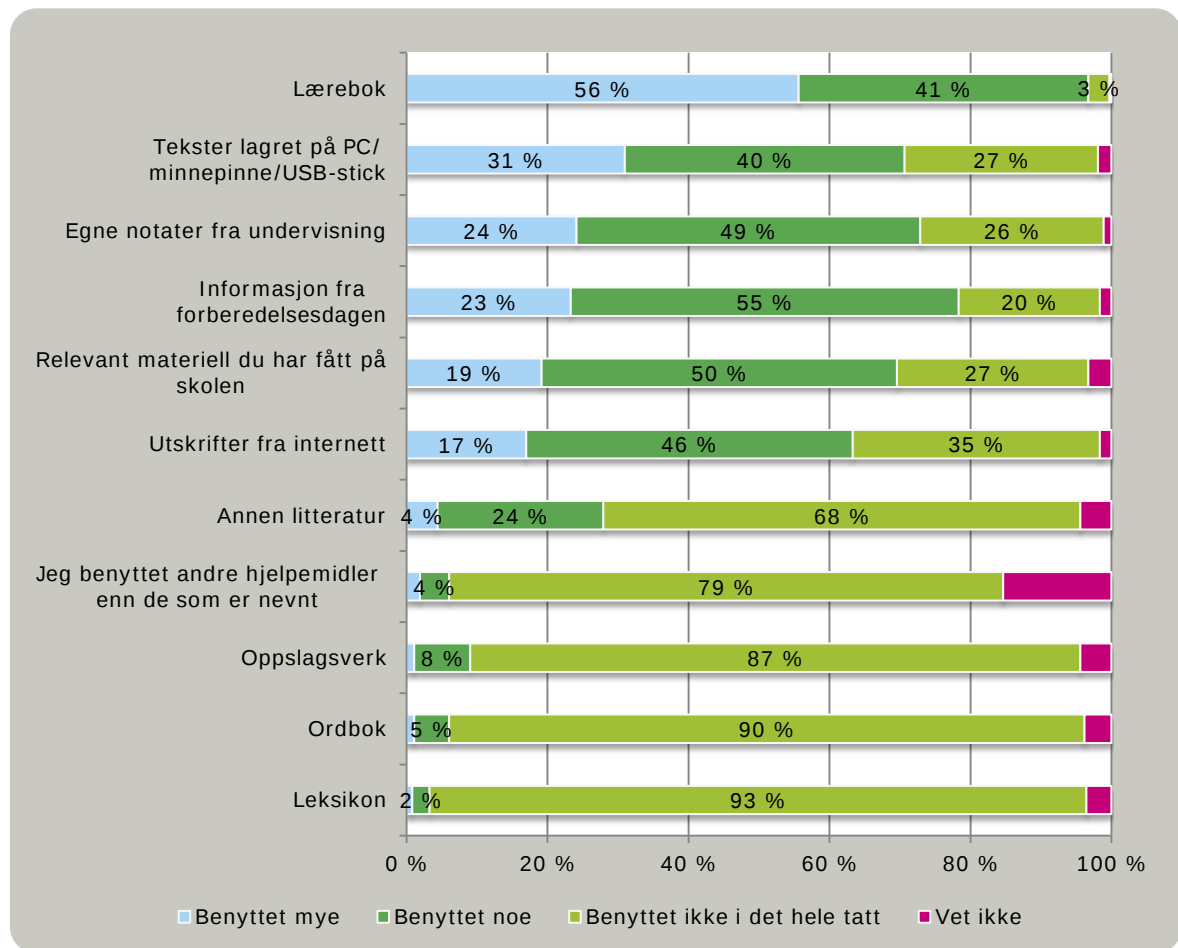
5.3.2 Hjelpemiddelordningen

Her redegjøres det først for lærere og elevers opplysninger om opplæring og bruk av hjelpemidler, før lærere og sensorers faglige vurderinger presenteres.

I følge 94 % av lærerne i samfunnsøkonomi har eksamensordningen med alle hjelpemidler tillatt i stor (31 %) eller noen (63 %) grad ført til at elevene undervises i å bruke kilder i egen tekst. 57 % av elevene oppgir at de har fått opplæring i å henvise til kilder i egen tekst, mens 24 % mener de ikke har fått dette. 47 % av elevene oppgir at de har fått opplæring i kildekritikk. 31 % oppgir at de ikke har fått slik opplæring.

96 % av elevene som har besvart spørreundersøkelsen oppgir at de benyttet hjelpemidler/kilder under eksamen i samfunnsøkonomi. Figur 5.11 viser i hvilken grad ulike typer hjelpemidler ble brukt av elevene.

Figur 5.11. Elever: I hvilken grad brukte du følgende hjelpemidler (inkludert kilder/egne tekster) på eksamen i samfunnsøkonomi? N=365



Som det fremgår av figuren oppgir 97 % av elevene at de brukte læreboken på eksamen. Videre blir tekster lagret på PC/minnepinne, egne notater fra undervisning, informasjon fra forberedelsesdagen, relevant materiell mottatt på skolen og utskrifter fra internett oppgitt å ha blitt brukt i vesentlig grad.

99 % av elevene som benyttet hjelpemidler under eksamen anser at disse var nyttige i stor (66 %) eller noen (33 %) grad. I kvalitative intervjuer oppgir imidlertid en elev at han anser fri bruk av hjelpemidler som en ulempe, ettersom det gjør det vanskeligere for de sterkeste elevene å prestere til toppkarakter på eksamen og at man ikke får noe igjen for å kunne redegjøre for innholdet i faget uten bruk av hjelpemidler.

En kryssanalyse avdekker ingen klar sammenheng mellom elevenes karakterer i faget og oppfattet nytte av hjelpemidlene. Elevene med karakteren 3 er både den elevgruppen hvor høyest andel har oppgitt at hjelpemidlene var nyttige i stor grad og den eneste hvor enkelte elever (2 %) har oppgitt at hjelpemidlene ikke var nyttige i det hele tatt. Videre er elevgruppen med karakter 6 den gruppen som i lavest grad oppgir at hjelpemidlene var nyttige i stor grad. Alle elever med karakterene 2, 5 og 6 oppgir at hjelpemidlene var nyttige i noen eller stor grad.

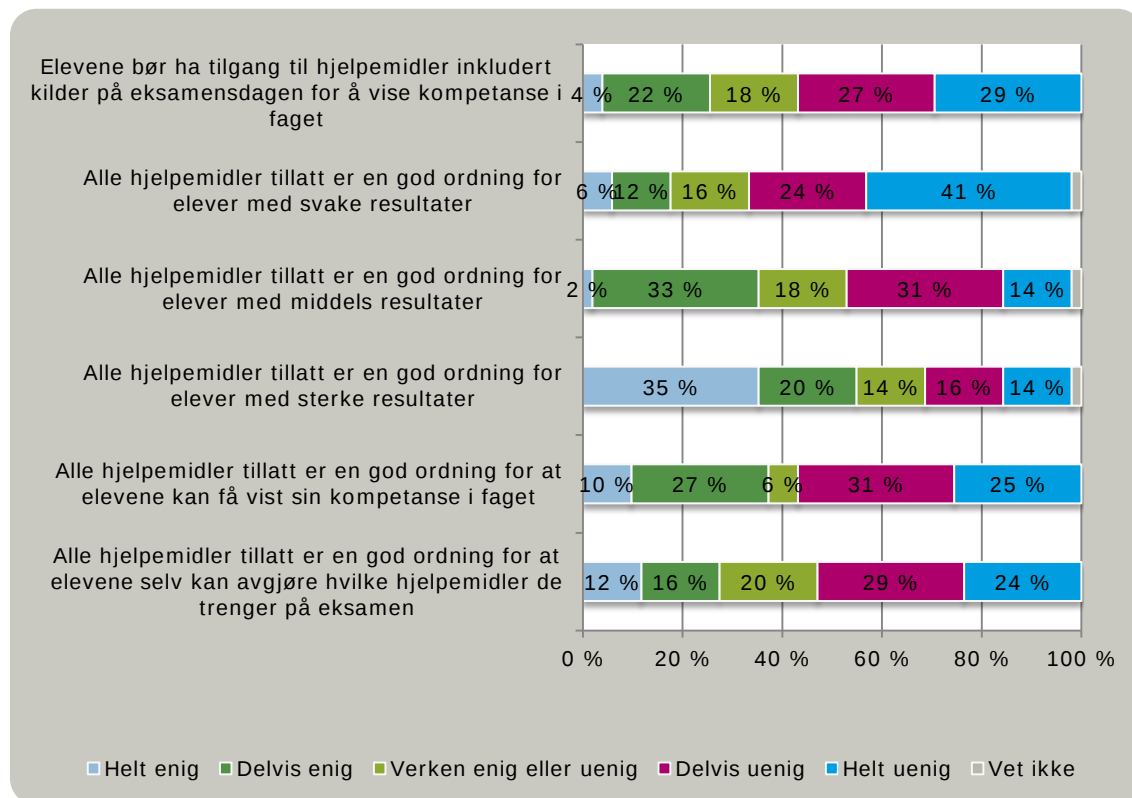
Blant elevene som ikke benyttet hjelpemidler oppgir et flertall (56 %) at de ikke hadde bruk for de hjelpemidlene de hadde med. Andre årsaker til at hjelpemidler ikke ble benyttet var at elevene ikke hadde med de hjelpemidlene de hadde bruk for (31 %), at de ikke visste hvordan de kunne anvende de hjelpemidlene de hadde med (13 %), og at de ikke hadde tid til å bruke de hjelpemidlene de hadde med (6 %).

Blant elevene som brukte kilder oppgir 93 % at de henviste til disse kildene. De resterende elevene forklarer sin manglende kildehenvisning med utilstrekkelig tid til å henvise til de kildene

som ble benyttet, manglende kunnskap om at det var nødvendig å henvise til de kildene som ble benyttet, og manglende kunnskap om hvordan å henvise til de kildene som ble benyttet.

41 % av sensorene er enige i at eksamensordningen med alle hjelpemidler tillatt er godt egnet til å vurdere elevenes kompetanse. Halvparten av sensorene er imidlertid uenige i dette. Lærernes synspunkter på hjelpemiddelordningen fremgår av Figur 5.12.

Figur 5.12. Lærere: Vennligst ta stilling til hvor enig eller uenig du er i følgende påstander? N=51



Som det fremkommer av Figur 5.12 er 26 % av lærerne enige i at elevene bør ha tilgang til alle hjelpemidler og kilder på eksamensdagen for å vise kompetanse i faget, og 37 % mener at alle hjelpemidler tillatt er en god ordning for at elevene kan få vist sin kompetanse i faget. 56 % av lærerne er uenige i begge disse påstandene. 28 % av lærerne er enige i at alle hjelpemidler tillatt er en god ordning for at elevene selv kan avgjøre hvilke hjelpemidler de trenger på eksamen. Også dette er flertallet av lærerne uenige i. I de kvalitative intervjuene gir lærere uttrykk for at de ikke er overbevist om at bruk av hjelpemidler bidrar til å fremme elevenes kompetanse. Hvis det er en styrke er det en styrke for de sterke elevene, som vet å bruke forberedelsen og hjelpemidlene på en god måte. Samtidig har man i det virkelige liv tilgang til hjelpemidler, og det er derfor viktig å lære seg denne måten å jobbe på. Andre synes ikke elevene er kompetente nok til å bruke hjelpemidlene på en effektiv måte, og at det tar fokus vekk fra innholdet i besvarelsene. Særlig de svake elevene vet ikke hvor de skal begrense seg og tar med alt for mye.

Figur 5.12 viser også at lærerne i størst grad er enige i at alle hjelpemidler tillatt er en god ordning for elever med sterke resultater (55 % er enige i dette), mens de i mindre grad er enige i at det er en god ordning for elever med middels resultater (35 %) og aller minst enige i at ordningen er god for elever med svake resultater (18 %). Flertallet av lærerne (65 %) er uenige i at det er en god ordning for de svakeste elevene. Flere lærere hevder i de kvalitative intervjuene at bruk av hjelpemidler kan øke avstanden mellom elevene fordi de svakeste elevene ikke er flinke nok til å bruke hjelpemidlene, ved at de eksempelvis ikke forklarer godt nok grafene de bruker. Det hevdes også at tilgjengeligheten av hjelpemidler gjør at noen elever ikke forbereder seg godt nok til eksamen. Andre mener derimot at tilgangen til hjelpemidler gjør det mindre sannsynlig å stryke og legger til rette for at også de svakeste elevene kan prestere på et visst nivå.

Både lærere og sensorer gir i kvalitative intervjuer uttrykk for at de ønsker en todelt eksamensform hvor den første delen foregår uten hjelpemidler og den andre delen med hjelpemidler. En lærer peker også på at eksamensordningen krever mye tid til å forklare elevene hvordan de skal besvare oppgavene, at dette tar tid fra selve undervisningen, og at det er viktig og ikke la de formmessige aspektene ved eksamensordningen ta fokuset vekk fra innholdet i faget. Avslutningsvis følger enkelte av de åpne kommentarene lærere og sensorer i spørreundersøkelsen ga til eksamensordningen.

Till slutt presenteres enkelte av kommentarene respondentene i spørreundersøkelsen ga om eksamensordningen i samfunnsøkonomi:

Lærere om eksamensordningen

"Synes det er positivt med artikler på selve eksamensdagen, da blir utfordringen større og det er lettere å evaluere"

"Ordningen med alle hjelpemidler tillatt fører til at en del elever satser på at de kan lete seg frem til den relevante kunnskapen på selve eksamensdagen"

"Ordningen kan føre til at usikre elever blir for fikserte på hjelpemidlene. Resultatet er at disse elevene faktisk skriver mindre enn de ville ha gjort uten hjelpemidler. Dette gjelder ofte elever som egentlig har gode kunnskaper i faget"

"Vurderingskriteriene er alt for utydelige. Verken læreplanen eller vurderingsskjemaet gir klare nok føringer på hva som forventes av elevene"

"Alle hjelpemidler tillatt har ofte ført til at eksamensoppgavene har vært for vanskelige for mange elever i vgs. Det er heller ikke alltid lett å skjønne hvor man vil med forberedelsen"

"Ønsker todelt eksamen - en del uten hjelpemidler"

"En del av kompetansemålene er det vanskelig å spørre om til eksamen fordi alle hjelpemidler er tillatt. Dette kunne blitt bedre dersom en del av eksamen hadde vært uten hjelpemidler"

Sensorer om eksamensordningen

"Bør vurdere en del uten hjelpemiddel og en del med hjelpemiddel"

"Det blir for mye reproduksjon/avskrift fra lærebok og andre aktuelle kilder. Dette gjør at det noen ganger kan være vanskelig å vurdere kompetansen til den enkelte kandidat"

"Syns at eksamen med alle hjelpemidler er litt vanskelig å evaluere på en rettferdig måte"

"Praksisen med at alle hjelpemidler er tillatt, gjør det noe "tilfeldig" å vurdere elevenes kunnskapsnivå. Jeg tror dette spesielt merkes ved høyeste karakter (å skille 6 fra 5) og laveste karakter (å skille 1 fra 2). Jeg tror/antar at karakterer med denne ordningen blir klemt noe mer sammen. Da samfunnsøkonomifaget inneholder en del matematiske modeller og beregninger som framstilles i diagrammer, kunne det vært en forbedring å la en del av eksamen være uten hjelpemidler og en del med hjelpemidler"

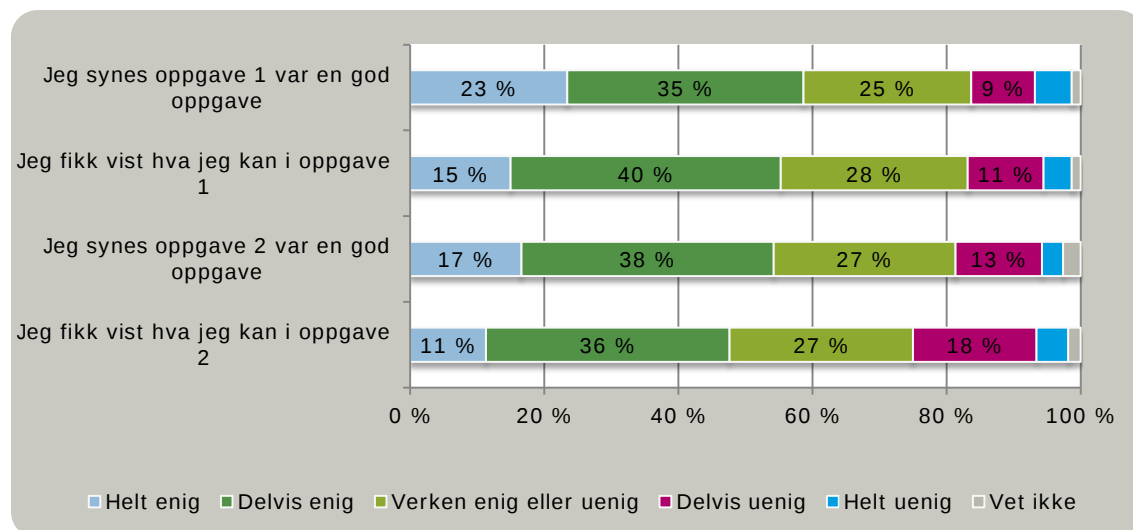
"Jeg er spesielt misfornøyd med at alle hjelpemidler er tillatt. På den ene siden vanskeliggjør dette vurderingen av besvarelsene; det blir viktig at elevene formulerer seg slik at stoffet oppleves som forstått. På den annen side har jeg inntrykk av at ordningen svekker elevenes motivasjon for å arbeide med stoffet i skoleåret. Konsekvensen er at ulike teorier ikke er internalisert"

"Vanskelig å vurdere elevenes kompetanse når alle hjelpemidler er tillatt. De fleste læreplanmålene starter med "gjør rede for" og dermed kan man ikke kreve store vurderinger"

5.4 Eksamensoppgavene

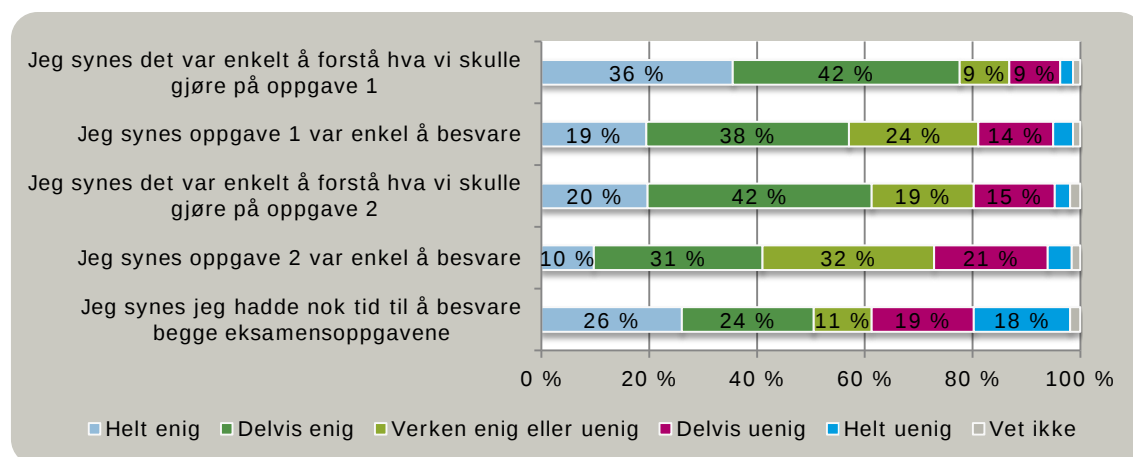
Vi starter avsnittet om eksamensoppgavene ved å se på elevenes oppfatninger. Figur 5.13 viser elevenes tilfredshet og vurderinger av hvorvidt de fikk vist hva de kan i de to oppgavene som ble gitt til eksamen i samfunnsøkonomi.

Figur 5.13. Elever: Vennligst ta stilling til hvor enig eller uenig du er i følgende påstander om eksamensoppgavene i samfunnsøkonomi 2. N=380



Figur 5.13 viser at 58 % av elevene er helt eller delvis enige i at oppgave 1 var en god oppgave, mens 55 % er helt eller delvis enige i at de fikk vist hva de kan i denne oppgaven. Elevene er noe mindre tilfredse med oppgave 2. 55 % oppgir at dette var en god oppgave, og 47 % synes de fikk vist hva de kan. I neste figur ser vi på elevenes forståelse for oppgavene, deres oppfatning av oppgavens vanskelighetsgrad, samt deres vurdering av hvorvidt de hadde tilstrekkelig tid til å svare på oppgavene.

Figur 5.14. Elever: Vennligst ta stilling til hvor enig eller uenig du er i følgende påstander om eksamensoppgavene i samfunnsøkonomi 2. N=380



Som det fremgår av Figur 5.14 synes elevene at oppgave 2 var den mest krevende. 78 % av elevene at det var enkelt å forstå hva de skulle gjøre på oppgave 1, mens 57 % er enige i at denne oppgaven var enkel å besvare. 62 % av elevene synes det var enkelt å forstå hva de skulle gjøre på oppgave 2, mens 41 % synes denne oppgaven var enkel å besvare. I kvalitative intervjuer oppgir elever at oppgave 1b var uklart formulert. Noen anser oppgave 2 som svært vanskelig, mens andre syntes det var en god oppgave med stort rom for å vise kompetansen sin.

Halvparten av elevene synes de hadde nok tid til å besvare begge eksamensoppgavene, mens 37 % er uenige i at det var nok tid. I de kvalitative intervjuene oppgir også noen elever at det var

nok tid til å løse oppgavene på en god måte, mens andre synes det var knapt med tid (begge sterke elever).

Elevene ga i spørreundersøkelsen åpne kommentarer om eksamensoppgavene:

"Forberedelsesdelen passet ikke til eksamen. Det kunne vært mer spesifisert"

"For liten tid i forhold til hvor omfattende oppgavene var"

"Oppgavene var gode, og forberedelsesdelen gav inntrykk av hvordan oppgavene kunne bli. Det var imidlertid ganske store, åpne oppgaver som gjorde det vanskelig å svare godt og å få med alle momenter i problemstillingen"

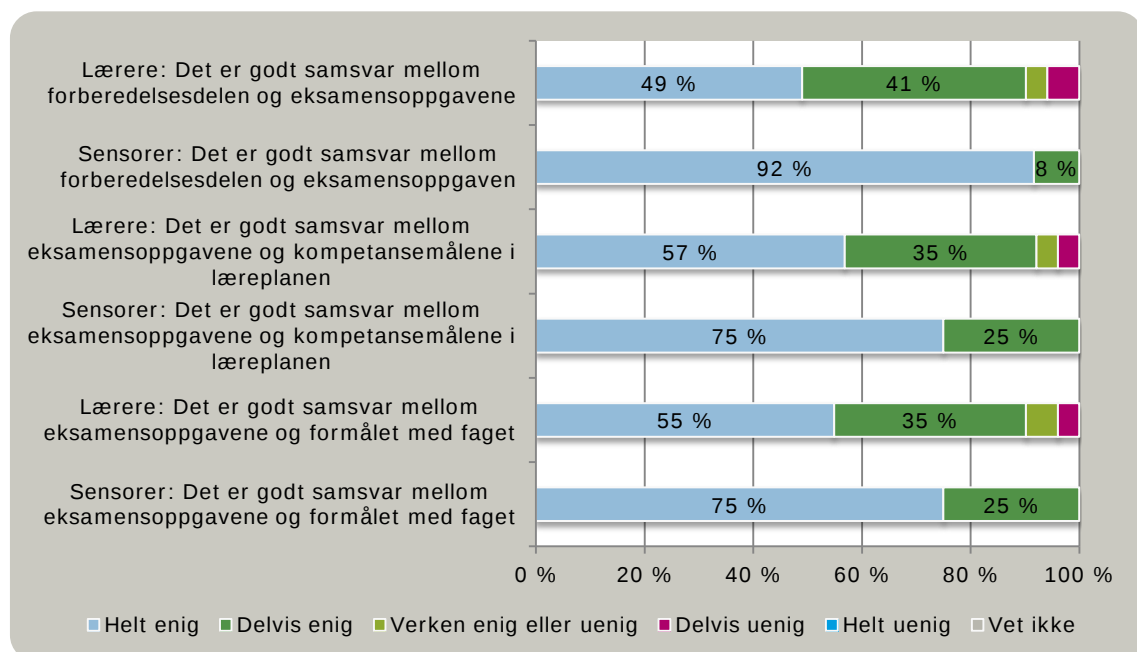
"Synes oppgave 2B var litt for avgrenset i forhold til vedleggene på forberedelsesdelen. Hadde ikke sett for meg akkurat det konkrete som vi fikk på oppgave 2B, og følte jeg trengte flere eksterne kilder for å underbygge påstander og svare godt nok på denne oppgaven"

"Jeg er særlig misfornøyd med tiden. For så mange og omfattende oppgaver vi skulle besvare, trengs det masse tid. Det skulle i henhold til tiden kunne gått an å velge mellom oppgave 1 og 2"

"Veldig omfattende temaer som var bra. De var kanskje litt åpne, men det kan være positivt og negativt. Positivt fordi da kan man skrive det man vil, men også negativt fordi det er så mye man kan skrive. Her skilles de som klarer å skille ut det som er relevant. Tiden var litt knapp"

Resten av avsnittet om eksamensoppgavene bygger på lærerne og sensorenes vurderinger. Figur 5.15 viser deres synspunkter på hvordan eksamensoppgavene samsvarer med forberedelsesdelen, kompetansemålene i læreplanen og formålet med faget.

Figur 5.15. Lærere og sensorer om eksamensoppgavene som ble gitt til eksamen i samfunnsøkonomi 2 våren 2011. Lærere N=51 og sensorer N=12



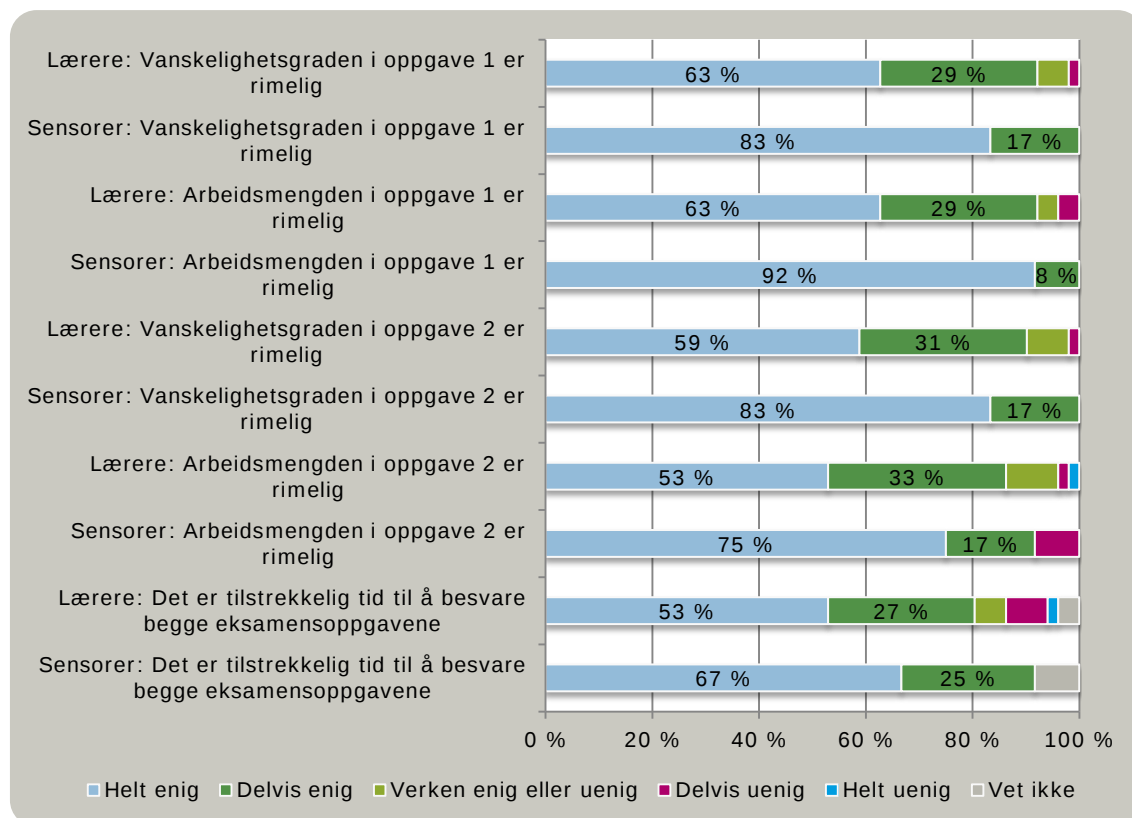
Figur 5.15 viser at både lærere og sensorer i stor grad er enige i at det er godt samsvar mellom eksamensoppgavene og forberedelsesdelen, kompetansemålene i læreplanen og formålet med faget:

- 90 % av lærerne og samtlige sensorer er enige i at det er godt samsvar mellom forberedelsesdelen og eksamensoppgavene.
- 92 % av lærerne og samtlige sensorer er enige i at det er godt samsvar mellom eksamensoppgavene og kompetansemålene i læreplanen.

- 90 % av lærerne og samtlige sensorer er enige i at det er godt samsvar mellom eksamensoppgavene og formålet med faget.

I kvalitative intervjuer oppgir flere lærere og sensorer at forberedelsesdelen var svært konkret og at den ga elevene gode stikkord og retning for hva eksamensoppgavene ville handle om. Det oppfattes også som en styrke at elevene får fordype og konsentrere seg om et tema i forberedelsesdelen, fremfor å forberede seg litt om alt som inngår i faget. Videre ser vi i Figur 5.16 på lærere og sensorers vurderinger av eksamensoppgavenes vanskelighetsgrad og arbeidsmengde.

Figur 5.16. Lærere og sensorer om eksamensoppgavene som ble gitt til eksamen i samfunnsøkonomi 2 våren 2011. Lærere N=51 og sensorer N=12



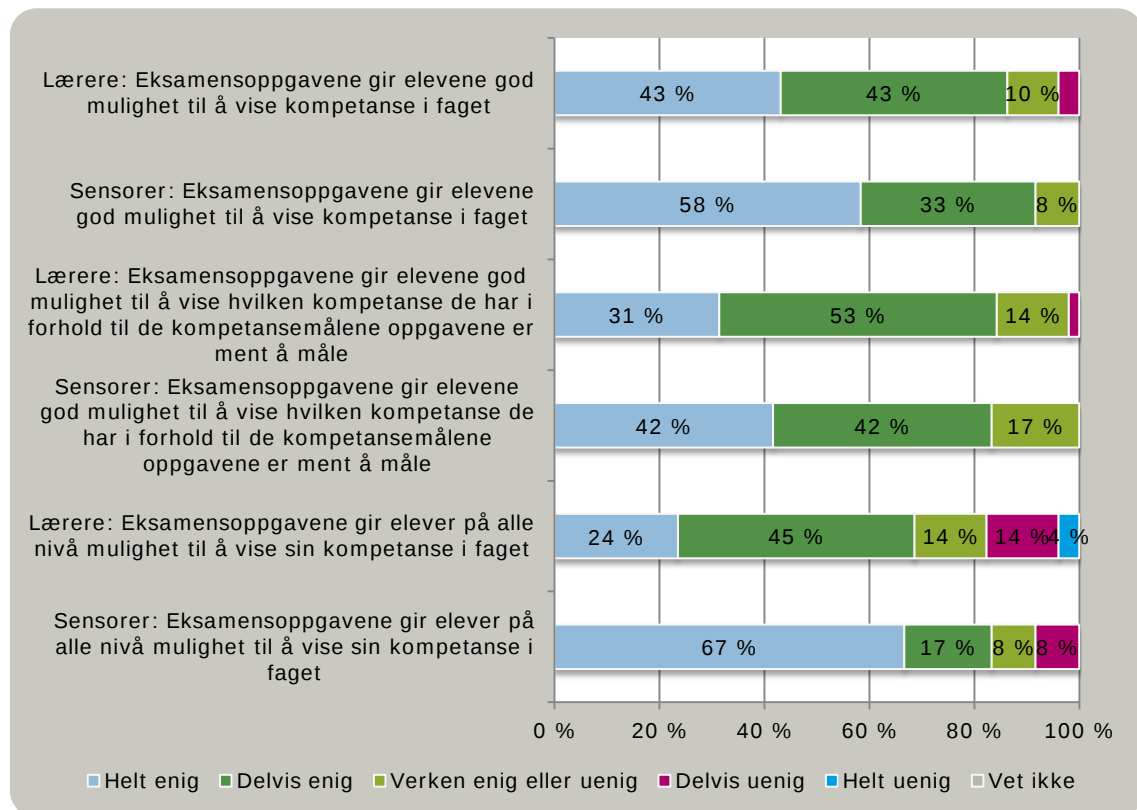
Som det fremgår av Figur 5.16 er det ikke store forskjeller mellom vurderingene av oppgave 1 og 2. Oppgave 2 vurderes imidlertid å innebære noe større arbeidsmengde enn oppgave 1:

- 92 % av lærerne og samtlige sensorer synes både vanskelighetsgraden og arbeidsmengden i oppgave 1 er rimelig
- 90 % av lærerne og samtlige sensorer synes vanskelighetsgraden i oppgave 2 er rimelig
- 86 % av lærerne og 92 % av sensorene synes arbeidsmengden i oppgave 2 er rimelig

80 % av lærerne og 92 % av sensorene er enige i at det er tilstrekkelig tid til å besvare begge eksamensoppgavene. Kvalitative funn viser at enkelte lærere mener at de åpne oppgaveformuleringer gjør at elevene ikke klarer å begrense sine besvarelser og dermed kommer i tidsnød.

Videre ser vi i figur 5.17 på lærere og sensorers synspunkter på hvordan eksamensoppgavene legger til rette for at elevene kan få vist sin kompetanse.

Figur 5.17. Lærere og sensorer om eksamensoppgavene som ble gitt til eksamen i samfunnsøkonomi 2 våren 2011. Lærere N=51 og sensorer N=12



Figuren viser at lærere og sensorer i stor grad synes at eksamensoppgavene gir elevene god mulighet til å vise kompetanse i faget, mens en noe mindre andel av lærerne er enige i at de gir elever på alle nivå mulighet til å vise sin kompetanse:

- 86 % av lærerne og 91 % er enige i at eksamensoppgavene gir elevene god mulighet til å vise kompetanse i faget
- 84 % av både lærerne og sensorene er enige i at eksamensoppgavene gir elevene god mulighet til å vise hvilken kompetanse de har i forhold til de kompetansemålene oppgavene er ment å måle
- 69 % av lærerne og 84 % av sensorene er enige i at eksamensoppgavene gir elever på alle nivå mulighet til å vise sin kompetanse i faget. 18 % av lærerne og 8 % av sensorene er uenige i denne påstanden.

I kvalitative intervjuer oppgis det blant lærere og sensorer at eksamensoppgavene var gode, aktuelle og relevante i forhold til dagens økonomiske situasjon. Sensorene peker på at spesielt oppgave 2 gir elevene mulighet til å vise sin kompetanse, og at den skiller godt mellom elevene med hensyn til i hvilken grad de er oppdatert, evner å drøfte teorien og gjøre selvstendige vurderinger med utgangspunkt i dagens situasjon. Det er også en oppfatning blant sensorene at oppgavene i år var bedre og mer konkrete enn foregående år. Lærere oppgir på sin side at spørsmålsformuleringene var gode fordi de er i stand til å utfordre elever på ulike nivåer og åpner for at elever svarer med utgangspunkt i det nivået de befinner seg på.

I spørreundersøkelsen ga lærere og sensorer blant annet disse kommentarene til eksamensoppgavene:

Lærere om eksamensoppgavene

"Kravene til oppgave 1 fremstår som litt diffuse både for lærer og elev"

"1a) For lett med hjelpemidler tilgjengelig?"

"Oppgave 2 gir alle rom for å kunne besvare noe"

"Denne gangen var det bedre samsvar mellom forberedelse og eksamen enn på lenge! Dessuten var oppgavene formulert slik at selv de svakeste elevene hadde en mulighet, mens de flinke får sine utfordringer"

"Det er positivt med en oppgave der vedlegget blir gitt sammen med eksamensoppgaven og en der de blir gitt i forkant, slik at elevene kan forberede seg på temaet uten å være bundet til en gitt innfallsvinkel"

"Gode og dagsaktuelle oppgaver som alle bør kunne svare på. Bra oppgave for å heve snittet på eksamen. Kanskje litt for lett å finne svarene i boka og klippe og lime inn"

"Synes dette årets eksamensoppgaver treffer bedre i forhold til kompetsemål enn hva tilfellet har vært tidligere"

Sensorer om oppgave 1

"Rimelig lett å skille kandidatene fra hverandre når det gjelder måloppnåelse"

"Dagsaktuelle oppgaver knyttet til læreplanen"

"God oppgave med gode muligheter for elevene til å vise sin kompetanse"

"Bra. Men fremdeles mener jeg det er vanskelig å skille elevene pga at de kan bruke alle hjelpemidler hele tiden"

Sensorer om oppgave 2

"Elevene får vist om de ser sentrale sammenhenger i samfunnsøkonomien. Veldig bra oppgave"

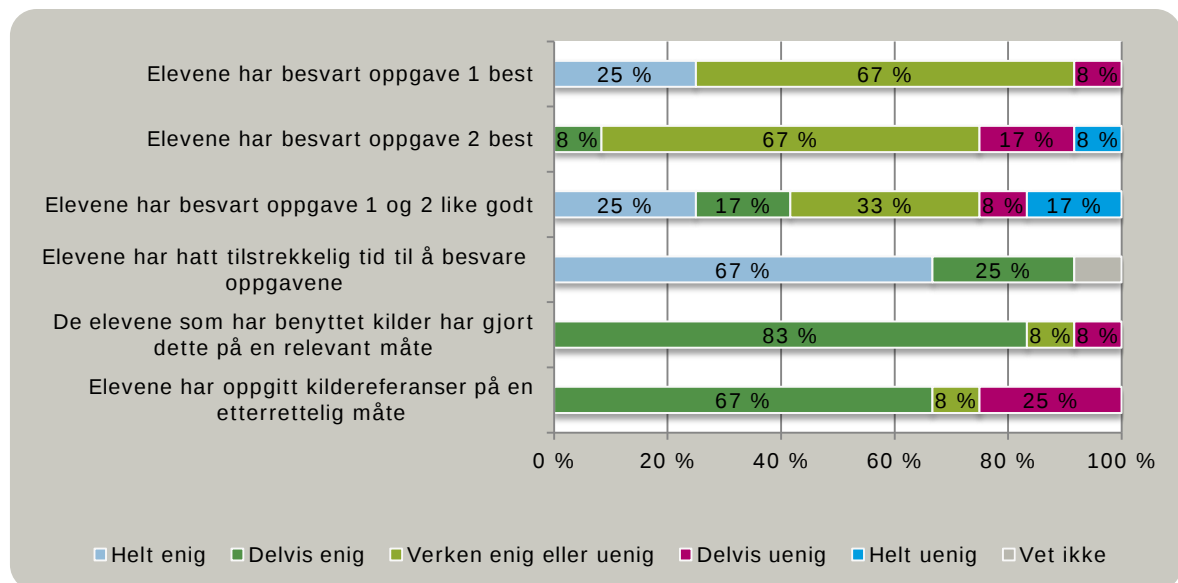
"Svært dagsaktuelle oppgaver og knyttet til flere av kompetansemålene i læreplanen"

"Her kan alle gi en besvarelse. Kanskje litt for opplagt i forhold til forberedelsesdelen"

"Fornøyd med at oppgavene var ganske så konkrete i forhold til fagplanen"

Til slutt ser vi på sensorenes vurderinger av eksamensbesvarelsene og selve sensurprosessen. Figur 5.18 viser sensorenes vurderinger av eksamensbesvarelsene basert på sine erfaringer gjort i sensuren.

Figur 5.18. Sensorer: Vennligst ta stilling til påstandene om eksamensbesvarelsene, basert på de erfaringer du har gjort i sensuren våren 2011. N=12

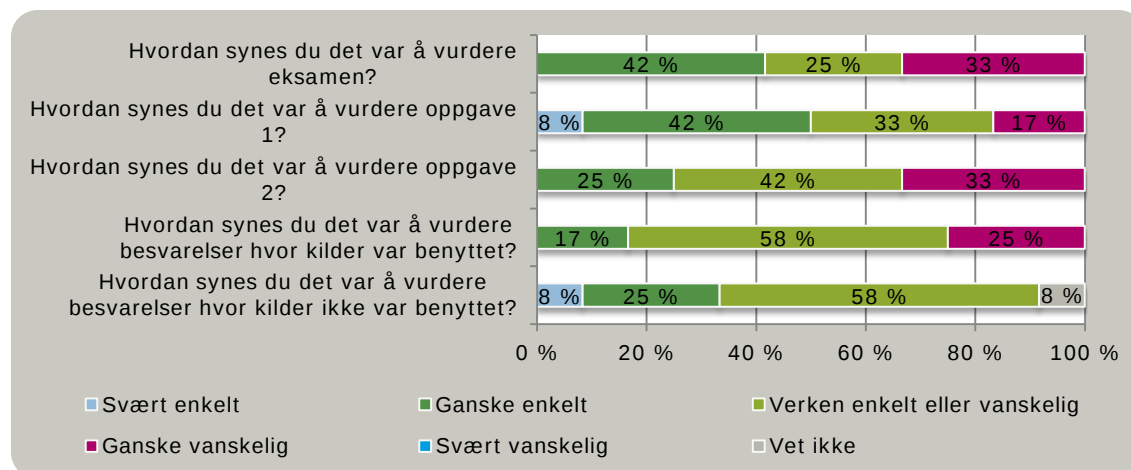


Figur 5.18 viser at det ikke er entydig hvilken oppgave elevene har besvart på best måte. 25 % er enige i at elevene har besvart oppgave 1 best, mens kun 8 % oppgir at elevene har besvart oppgave 2 best. Samtidig er det 42 % som oppgir at elevene har besvart oppgave 1 og 2 like godt. Det er imidlertid færrest som er uenige i at elevene har besvart oppgave 1 best. Andelen som er uenig i at elevene har besvart oppgave 1 og 2 like godt er like stor som andelen som er uenige i at elevene har besvart oppgave 2 best. 92 % av sensorene mener at elevene har hatt tilstrekkelig tid til å besvare oppgavene.

Når det kommer til kildebruk oppgis det av 67 % av sensorene at nesten alle besvarelsene inneholder kildereferanser. I følge 8 % av sensorene har over halvparten av besvarelsene kildereferanser, mens 25 % oppgir at omtrent halvparten av besvarelsene inneholder kildereferanser. Som det fremgår av Figur 5.18 oppgir 83 % av sensorene at de elevene som har benyttet kilder har gjort dette på en relevant måte, mens 67 % er enige i at elevene har vært etterrettelige når de har referert til kilder. Sensorer oppgir i de kvalitative intervjuene at elevenes kompetanse knyttet til bruk av hjelpemidler og kilder varierer fra skole til skole, og dermed ser ut til å være svært avhengig av opplæringen elevene har fått av sin lærer. Mange elever tar med seg mange og unødvendige kilder og hjelpemidler på eksamen, og det er mange besvarelser hvor det var lagt til veldig mye stoff som hadde lite med selve problemstillingen å gjøre. Sensorene oppgir imidlertid at det hadde bedret seg noe i år, ettersom forberedelsen var mindre omfattende enn foregående år.

Avslutningsvis ser vi på sensorenes erfaringer fra sensuren i samfunnsøkonomi våren 2011. Figur 5.19 viser hvordan sensorene synes det var å vurdere eksamensoppgavene.

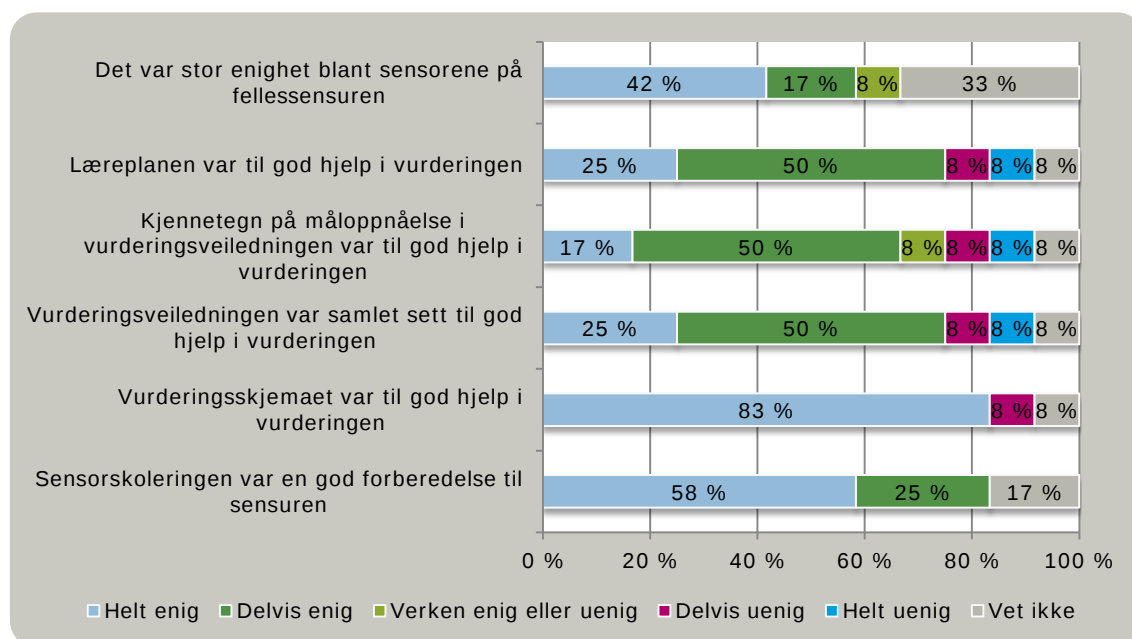
Figur 5.19. Sensorer: Vennligst ta stilling til påstandene om sensuren nedenfor. N=12



Figuren viser at 42 % av sensorene synes det var ganske enkelt å vurdere eksamen, mens 33 % oppgir at det var ganske vanskelig. Halvparten oppgir at det var enkelt å vurdere oppgave 1, mens 25 % synes det samme om oppgave 2. 17 % oppgir at det var enkelt å vurdere besvarer hvor kilder var benyttet, mens 25 % synes dette var vanskelig. 32 % synes det var enkelt å vurdere kilder hvor kilder ikke var benyttet, mens ingen oppgir at dette var vanskelig. Flertallet, (58 %) av sensorene oppgir at det verken var enkelt eller vanskelig å vurdere besvarer både hvor kilder var benyttet og hvor kilder ikke var benyttet. Sensorer oppgir i kvalitative intervjuer at oppgavene var nokså tydelige og greie å sensurere. Samtidig pekes det på at mange besvarer som en konsekvens av at alle hjelpemidler er tillatt er svært like og bærer preg av reproduksjon av forberedelsesnotater og kilder. Mange besvarer bærer preg av å være nærmest ferdigskrevet på forhånd, både ved at de er svært like og fordi de inneholder mye som ikke er relevant for oppgavene som gis. Disse faktorene gjør det krevende å vurdere elevenes reelle kompetanse, og flere tror at andre sensorer vegrer seg for å gi toppkarakterer på grunn av dette.

Figur 5.20 presenterer til slutt sensorenes synspunkter på denne vurderingsveiledningen, samt sensorskoleringen, vurderingsskjemaet, læreplanen og fellessensuren.

Figur 5.20. Sensorer: Vennligst ta stilling til påstandene om sensuren nedenfor. N=12



Som det fremgår av Figur 5.20 oppgir 83 % av sensorene at sensorskoleringen var en god forberedelse til sensuren. En like stor andel synes vurderingsskjemaet var til god hjelp i vurderingen. 75 % er enige i at vurderingsveiledning samlet sett var til god hjelp i vurderingen, mens 67 %

oppgir at kjennetegn på måloppnåelse i vurderingsveiledningen var til god hjelp i vurderingen (84 % av sensorene oppgir at de brukte vurderingsveiledningen i stor (17 %) eller noen (67 %) grad). 75 % av sensorene synes videre at læreplanen var til god hjelp i vurderingen. En sensor påpeker at læreplanen ble laget før eksamensordningen med alle hjelpemidler tillatt ble innført, og at den derfor er moden for revidering. Til slutt fremgår det at det i følge 59 % av sensorene rådet stor enighet på fellessensuren.

5.5 Oppsummering

Til slutt oppsummeres sentrale funn i evalueringen av eksamen i samfunnsøkonomi våren 2011. Det blir også vist til faggruppens vurderinger og anbefalinger.

Det er stor enighet blant lærere og sensorer i at det er god sammenheng mellom formål med faget og kompetansemålene i læreplanen. Når det gjelder vurderinger av hvorvidt de grunnleggende ferdighetene er godt integrert i kompetansemålene er det lavere enighet, spesielt blant lærerne. 69 % av lærerne oppgir at de er enige i dette, mot 84 % av sensorene. Både lærere og sensorer oppgir høy grad av enighet i at læreplanen gir mulighet for å bryte ned kompetansemålene til konkrete delmål/læringsmål (henholdsvis 89 og 100 %) og at læreplanen gjør det mulig å presisere vurderingskriterier slik at elevene vet hva de blir vurdert ut fra (henholdsvis 78 og 83 %). 55 % av lærerne og 67 % av sensorene vurderer at verbene i læreplanen gjør det enkelt å vurdere elevenes kompetanse på alle nivå. Lærerne og sensorene er i stor grad enige at det er tilstrekkelig antall i faget til å dekke kompetansemålene i læreplanen, henholdsvis 88 og 100 % oppgir dette.

Faggruppen vurderer at kunnskapsområdene i faget er i rimelig grad komplekse, men at verbene som beskriver ferdigheter i noen grad nedtoner kompleksiteten. Faggruppen vurderer at lærerne kan tolkes til å mene at både verbene i læreplanen og integreringen av de grunnleggende ferdighetene kan trenge en gjennomgang. Omfanget av læreplanen synes derimot ikke problematisk.

5.5.1 Undervisning, forberedelser og forberedelsesdag

Undersøkelsen viser at arbeid med tidligere eksamensoppgaver, gjennomgang av læreplanen og vurderingsveiledningen, heldagsprøve med både forberedelsesdag og alle hjelpemidler tillatt samt undervisning i kildehenvisning preget elevenes forberedelser til eksamen i samfunnsøkonomi. På selve forberedelsesdagen var læreren i følge de fleste elevene tilgjengelig for spørsmål, og nesten like mange oppgir at læreren veiledet elevene. Mens nærmere en tredjedel av elevene forteller at læreren underviste i bestemte temaer på forberedelsesdagen, oppgir kun 4 % av lærerne selv at de brukte forberedelsesdagen til dette. Elevene arbeidet både alene og i grupper på forberedelsesdagen.

Forberedelsesdelen som elevene fikk utdelt på forberedelsesdagen ble benyttet av 87 % av elevene, og en stor andel elever leste også i lærebøker og innhentet informasjon fra internett. Flertallet av elever oppgir at forberedelsesdagen og temaene utdelt i forberedelsesdelen bidro til at de var godt forberedt til eksamen. Blant elevene som ikke opplevde forberedelsesdagen som forberedende oppgis det at forberedelsesdelen var for vid og ikke ga nok informasjon om hva som ventet på eksamensdagen.

5.5.2 Hjelpemiddelordningen

96 % av elevene som besvarte spørreundersøkelsen oppgir at de brukte hjelpemidler på eksamen. Disse elevene benyttet i størst grad lærebok, informasjon fra forberedelsesdagen, egne notater fra undervisning, relevant materiell utdelt på skolen, samt utskrifter fra internett. Nær alle elevene opplevde hjelpemidlene som nyttige. Blant elevene som ikke benyttet hjelpemidler oppgir de fleste at de ikke hadde bruk for de hjelpemidlene de hadde med. Andre årsaker til at hjelpemidler ikke ble benyttet var at elevene ikke hadde med de hjelpemidlene de hadde bruk for, at de ikke visste hvordan de kunne anvende de hjelpemidlene de hadde med, og at de ikke hadde tid til å bruke de hjelpemidlene de hadde med. Enkelte elever gir i kvalitative intervjuer uttrykk for at de hadde med seg lite nyttige hjelpemidler på grunn av hva de oppfatter som en uklar forberedelsesdel.

57 % av elevene oppgir at de har fått opplæring i å henvise til kilder i egen tekst, mens nær halvparten sier de har fått opplæring i kildekritikk. Det er dermed en betydelig andel elever som

mener at de ikke har fått slik opplæring. Blant elevene som brukte kilder oppgir 93 % at de henviser til disse kildene. De resterende elevene forklarer sin manglende kildehenvisning med at tiden ikke strakk til, manglende kunnskap om at det var nødvendig å henvide til kildene, og manglende kunnskap om hvordan å henvide til de kildene som ble benyttet. 83 % av sensorene er delvis enige i at elevene som har benyttet kilder har gjort dette på en relevant måte, mens i overkant av to tredjedeler oppgir at elevene har oppgitt kildereferanser på en etterrettelig måte. Sensorer oppgir i de kvalitative intervjuene at elevenes kompetanse knyttet til bruk av hjelpemidler og kilder varierer fra skole til skole, og ser ut til å være svært avhengig av opplæringen elevene har fått.

Flertallet av sensorene stiller seg nøytrale til påstander om hvorvidt det var enkelt å vurdere eksamensbesvarelser hvor kilder var benyttet og hvor kilder ikke var benyttet. Det fremgår imidlertid at sensorene oppfatter det som vanskeligst å vurdere besvarelser hvor kilder var benyttet. Sensorer oppgir i kvalitative intervjuer at oppgavene var nokså tydelige og greie å sensurere. Samtidig pekes det på at mange besvarelser som en konsekvens av at alle hjelpemidler er tillatt er svært like og bærer preg av reproduksjon av forberedelsesnotater og kilder. Mange besvarelser bærer preg av å være nærmest ferdigskrevet på forhånd, både ved at de er svært like og fordi de inneholder mye som ikke er relevant for oppgavene som gis. Disse faktorene gjør det krevende å vurdere elevenes reelle kompetanse, og flere tror at andre sensorer vegrer seg for å gi toppkarakterer på grunn av dette. Flere sensorer ønsker en annen form for eksamen hvor elevene har mindre tilgang til informasjon i forkant av og under eksamen fordi dette kan få frem elevenes kompetansenivå på en bedre måte.

Faggruppen mener at mye taler for at en del av eksamen bør organiseres uten hjelpemidler.

5.5.3 Elevenes mulighet til å vise kompetanse på eksamensdagen

Det fremgår både av kvalitative intervjuer og av breddeundersøkelsen at lærere og sensorer ikke er overbevist om at bruk av hjelpemidler bidrar til få frem elevenes kompetanse. I spørreundersøkelsen er halvparten av sensorene uenige i påstanden om at eksamensordningen med alle hjelpemidler tillatt er godt egnet til å vurdere elevenes kompetanse, mens flertallet av lærerne er uenige i at elevene bør ha tilgang til hjelpemidler på eksamensdagen for å vise kompetanse i faget. I den grad hjelpemiddelordningen er en styrke er den en styrke for de sterke elevene, som vet å bruke forberedelsen og hjelpemidlene på en god måte. Dette fremgår både av breddeundersøkelsen og kvalitative intervjuer. Svakere elever er ikke kompetente nok til å bruke hjelpemidlene på en effektiv måte, og for disse tar bruk av hjelpemidler fokus vekk fra innholdet i besvarelsene. Flere lærere hevder i de kvalitative intervjuene at bruk av hjelpemidler kan øke avstanden mellom elevene nettopp fordi de svakeste elevene ikke er flinke nok til å bruke hjelpemidlene, ved at de eksempelvis ikke forklarer godt nok grafene de bruker. Det hevdes også at tilgjengeligheten av hjelpemidler gjør at noen elever ikke forbereder seg godt nok til eksamen. Andre mener derimot at tilgangen til hjelpemidler gjør det mindre sannsynlig å stryke og legger til rette for at også de svakeste elevene kan prestere på et visst nivå. Både lærere og sensorer gir i kvalitative intervjuer uttrykk for at de ønsker en todelt eksamensform hvor den første delen foregår uten hjelpemidler.

Spørreundersøkelsen viser at lærere og sensorer i stor grad synes at eksamensoppgavene gir elevene god mulighet til å vise kompetanse i faget, mens en noe mindre andel av lærerne er like enige i at denne muligheten er til stede for elever på alle nivå. I kvalitative intervjuer oppgis det blant lærere og sensorer at eksamensoppgavene var gode, aktuelle og relevante i forhold til dagens økonomiske situasjon. Sensorene synes oppgavene skiller godt mellom elevene med hensyn til måloppnåelse og i hvilken grad de er oppdatert, evner å drøfte teorien og gjøre selvstendige vurderinger med utgangspunkt i dagens situasjon. Enkelte sensorer mener imidlertid at det er vanskelig å måle elevenes individuelle kompetanse på grunn av tilgangen til hjelpemidler.

Faggruppen vurderer at forberedelsesheftet til eksamen avgrenset de aktuelle prøvingsområdene uten å gi indikasjoner som gjorde gjetting av oppgavene mulig. Det påpekes også at tre av fire deloppgaver i selve eksamen var redegjørelser, hvilket kan friste til lite kritisk bruk av hjelpemidler og kilder.

5.5.4 Sensorenes vurdering av kompetanse til eksamen

Sensorene oppgir i størst grad at elevene har besvart oppgave 1 og 2 like godt. 42 % er av denne oppfatningen. Et markant flertall av sensorene mener elevene har hatt tilstrekkelig tid til å besvare oppgavene. Videre oppgir 83 % av sensorene at elevene som har benyttet kilder har gjort dette på en relevant måte, mens 67 % synes elevene har oppgitt kildereferanser på en etterrettelig måte.

84 % av sensorene oppgir at de brukte vurderingsveiledningen, hvorav 17 % i stor grad og 67 % i noen grad. Tre fjerdedeler av sensorene synes vurderingsveiledningen samlet sett var til god hjelp i vurderingen av eksamensbesvarelsene, mens to tredjedeler oppgir at kjennetegn på måloppnåelse var til god hjelp. Tre fjerdedeler oppgir også at læreplanen var til god hjelp i vurderingen. Samtlige sensorer synes læreplanen gir mulighet for å bryte ned kompetansemålene til konkrete delmål/læringsmål, mens i overkant av fire femtedeler synes den gjør det mulig å presisere vurderingskriterier. I overkant av to tredjedeler av sensorene synes at verbene i læreplanen gjør det enkelt å vurdere elevenes kompetanse på alle nivå. Det blir også påpekt at læreplanen ble laget før eksamensordningen med alle hjelpemidler tillatt ble innført, og at den således er moden for revidering.

Faggruppen vurderer at funksjonaliteten i vurderingsveiledningen er preget av at kriteriebeskrivelsene er generelle graderinger, og anbefaler en sterkere fagliggjøring og standardisering av kriteriebeskrivelsene. Faggruppen påpeker også at henvisningene til kildebruk og diagrambruk i vurderingsveiledningen lett kan oppfattes som å innføre nye kompetanser. Det påpekes også at årets sensur førte til en endring i gjennomsnittskarakter på eksamen fra 2,8 i 2010 til 3,3 i 2011.

5.5.5 Faggruppens anbefalinger

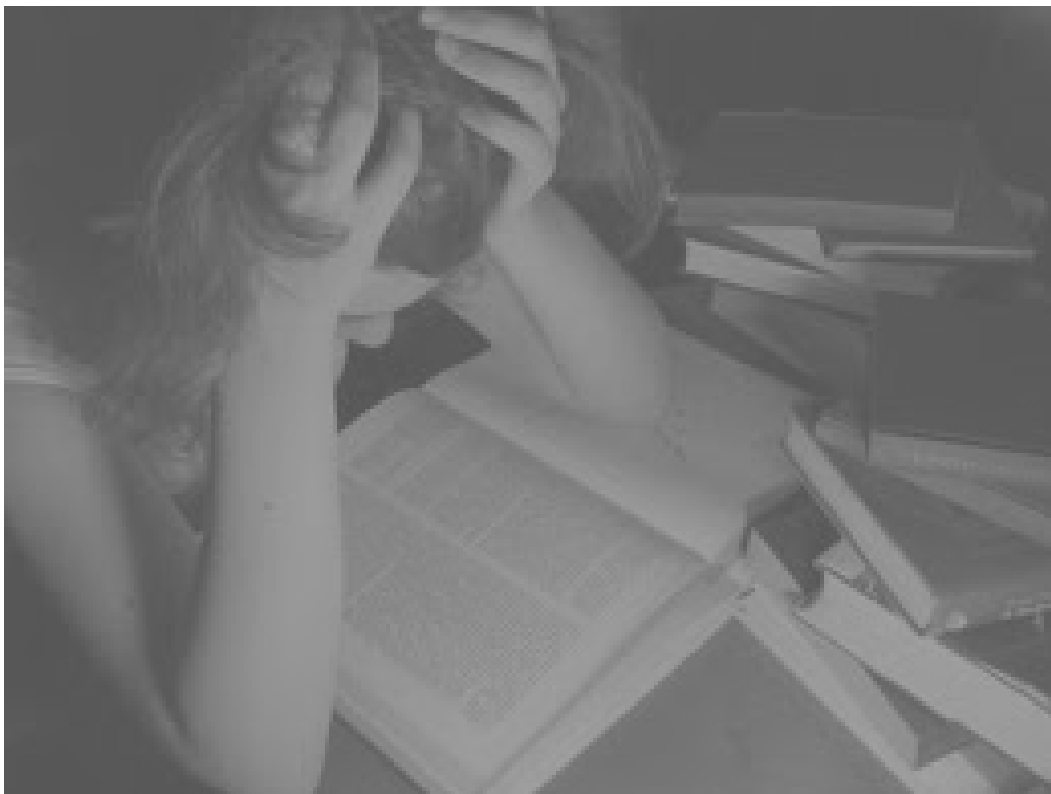
Det er etter faggruppens mening betydelige svakheter ved dagens eksamensordning i samfunnsøkonomi. Svakheterne er særlig fremtredende med dagens læreplan, som ble laget før eksamensformen ble bestemt. Faggruppen mener derfor at det er rimelig å vurdere læreplanen på nytt i lys av eksamensordningen. Det pekes både på at en bør vurdere verbene i læreplanen samt tilføye et kompetansemål som gjør det til en kompetanse å henvise til kilder, vurdere kilder kritisk og lese og anvende diagrammer. Videre foreslår faggruppen vurdert en todelt eksamen der del 1 av eksamen foregår uten hjelpemidler og del 2 foregår med hjelpemidler. Hensikten med dette er å kunne teste elevene både i rene faktakunnskaper om teorier og begreper og deres evne til å anvende fagets begreper og teorier på en god måte med hjelp av hjelpemidler.

VEDLEGG 1

FULLSTENDIG RAPPORT FRA ILS

Evaluering av eksamen i tre samfunnsfag

Evaluering av eksamen våren 2011 i programfagene
SAM3009, SAM3020 og SAM 3026



Institutt for lærerutdanning og skoleforskning
Universitetet i Oslo
Seksjon for samfunnsfag

Innholdsfortegnelse

Oppdraget	s. 3
Bakgrunn for oppdraget	s. 3
Metoder, innramming og gjennomføring	s. 3
Sammenfatninger	s. 9
Medie- og informasjonskunnskap	
Politikk og menneskerettigheter	
Samfunnsøkonomi	
Evaluerings av eksamen	
Sam3009 Medie- og informasjonskunnskap	s. 16
Sam3020 Politikk og menneskerettigheter	s. 34
Sam3026 Samfunnsøkonomi	s. 62

Oppdraget

I brev av 18.05.11 gir Utdanningsdirektoratet Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo i oppdrag å evaluere tre skriftlige eksamener i programområdet Språk, samfunnsfag og økonomi, Vg3, våren 2011. Evalueringen skal gjennomføres i samarbeid med Rambøll Management AS.

De tre fagene er SAM3009 Medie- og informasjonskunnskap, SAM3020 Politikk og menneskerettigheter og SAM3026 Samfunnsøkonomi.

Formålet med oppdraget er å evaluere fire overordnede forhold omkring sentralt gitt eksamen: *forberedelsesdagen, hjelpemiddelordningen, elevenes mulighet til å vise kompetanse på eksamen, sensorenes vurdering av elevenes kompetanse*. Med forankring i de overordnede temaene har Utdanningsdirektoratet formulert 17 delspørsmål som evalueringen i tillegg skal svare på.

Evalueringen skal gjennomføres som kombinasjon av en kartlegging ved Rambøll Management og en faglig evaluering ved en ekspertgruppe ledet av ILS. I rapporten vil faggruppen bli omtalt som *faggruppen*.

Bakgrunn for oppdraget

Grunnen til at Utdanningsdirektoratet har ønsket en slik evaluering, ligger i direktoratets egne vurderinger av eksamensordningen og i henvendelser utenfra. Disse har stilt spørsmål om bruk av hjelpemidler på eksamensdagen, om forholdet mellom forberedelsesdag og eksamen, om elevene får mulighet til å vise sin kompetanse til eksamen, og om hvordan sensorene vurderer elevenes kompetanse. I tillegg peker direktoratet på at det er ønskelig å undersøke hvordan hjelpemiddelordningen fungerer for "ulike elevgrupper."

Hensikten med evalueringen er derfor å bygge opp bedre kunnskap om gjennomføringen av eksamen i de tre fagene, som grunnlag for å vurdere eventuelle endringer i eksamensordninger og eksamensoppgaver.

Metoder, innramming og gjennomføring

Metodene som er benyttet, er observasjon, gruppesamtaler, dokumentanalyse og analyse av kvantitative data hentet inn av Rambøll Management. To sentrale begreper, kompetanse og taksonomier, danner bakteppe og innramming av evalueringen. Under overskriften *Gjennomføring* beskrives sammensetningen av faggruppen, hvordan arbeidet har foregått, og hvem som har ansvaret for de forskjellige delene av rapporten. Her presenteres også gangen i evalueringen slik den fortsetter for hvert av de tre eksamensfagene i hoveddelen av rapporten.

Observasjon og gruppesamtaler

Faggruppens medlemmer har vært tilstede som observatører på de tre sensorskoleringene i regi av Utdanningsdirektoratet. I to av fagene har faggruppedlemmer ledet sensormøtene som ledere i nemndene som utformet eksamensoppgavene i 2011. På møtene har faggruppen fått anledning til å observere sensorenes drøftinger av oppgavene, et utvalg elevbesvarelser, karakterforslag, bruk av vurderingsveiledningene og skjemaene for måloppnåelse. Observasjonene har ikke vært koblet til formelle observasjonsskjemaer, men har gitt verdifull informasjon om sensorenes oppfatning av læreplanenes kompetansebegrep og deres bruk av vurderingskriterier.

I tillegg har faggruppen på møter og i samtaler utvekslet informasjon, særlig med utgangspunkt i nemndmedlemmenes erfaringer fra eksamensarbeidet.

Dokumentanalyse

Evalueringen er koblet til analyse av flere viktige dokumenter: *læreplanen* i fagene, *forberedelsesmaterialet*, *eksamensoppgavene*, *vurderingsveiledningene* og *vurderingsskjemaene*. Dokumentene gir hver på sin måte grunnlaget for en samlet tolkning av kompetansebegrepet i fagene, og for å kunne vurdere koblingen mellom dette og eksamen/eksamensordningen som måleinstrument.

Kvantitativ kartlegging

Med utgangspunkt i de fire overordnede forholdene beskrevet ovenfor, har Rambøll Management gjennomført en kvantitativ spørreundersøkelse med elevene, lærerne og sensorene i de tre fagene.

I *medie- og informasjonskunnskap 2* deltok 391 elever (38 %), 57 lærere (64 %) og 9 sensorer (60%).

I *politikk og menneskerettigheter* deltok 442 elever (35 %), 61 lærere (64 %) og 26 sensorer (91%).

I *samfunnsøkonomi 2* deltok 380 elever (40%), 51 lærere (67%) og 12 sensorer (80%),

Spørreundersøkelsens pålitelighet og generaliserbarhet må ses i lys av den relativt lave oppslutningen i gruppene, særlig elevgruppen.

Undersøkelsen blant elever og lærere ble gjennomført rett etter eksamen, for sensorene nærmere fellessensuren. Undersøkelsen er i all hovedsak formet som en rekke påstander de tre gruppene blir bedt om å ta stilling til ut fra fem svaralternativer. I tillegg inneholder skjemaene noen få spørsmål om bakgrunnsvariabler, samt åpne kommentarfelter der respondentene kan uttale seg fritt. Et eksempel fra lærerundersøkelsen:

Dersom det er noe ved årets eksamensoppgaver i politikk og menneskerettigheter du er spesielt fornøyd eller misfornøyd med, ber vi deg kort spesifisere dette her.

Operasjonaliseringen av de overordnede temaene i form av påstandene i undersøkelsen er dels basert på to tidligere eksamensevalueringer der Rambøll Management har hatt ansvaret for den kvantitative kartleggingen, dels på samtaler mellom Rambøll og faggruppen. Gyldigheten (validiteten) i operasjonaliseringene av temaene varierer nok en del. For eksempel har det vært vanskelig å finne gode uttrykk for direkte å fange opp temaet *sensorenes vurdering av elevenes kompetanse* utover det som kan tolkes ut av svar på variabler innenfor de andre overordnede temaene.

Kompetanse og taksonomier

Både myndighetenes forståelse av begrepet kompetanse og deres ønske om læreplaner preget av komplekse taksonomier, vil prege en evaluering av eksamen. Vi minner derfor her om hvordan kompetansebegrepet er benyttet i Kunnskapsløftet og læreplanene der. Og vi ser litt nærmere på de føringer for ferdighetsutfordringer og verb som ble anbefalt og hyppig brukt i utviklingen av læreplanene i Kunnskapsløftet. Dette vil utgjøre noe av innrammingen av evalueringen som gjøres.

Ordet kompetanse har opprinnelse i det latinske ordet *competentia*, som betyr *å kunne noe* eller *være i stand til noe*. I noe utvidet forstand sier leksika at kompetanse gjerne er *evnen til å klare en oppgave* eller *beherske et yrke i møte med komplekse krav, situasjoner og utfordringer*. Denne måten å tenke kompetanse på er i slekt med skoleverkets bruk av begrepet og plassen det har i læreplaner.

Kompetansen er av Utdanningsdirektoratet definert som evnen til å møte en kompleks utfordring eller utføre en kompleks aktivitet eller oppgave. Definisjonen er hentet fra St.meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring*. Når landets største kommune Oslo i sitt skriftlige vurderingsmaterieell berører kompetansebegrepet, skriver de følgende: Kompetansemål i læreplanen viser hva som er *sentrale kunnskaper og ferdigheter* i de forskjellige fagene. De forteller hva elevene *skal kunne eller beherske* etter endt opplæring. Dette er da en noe forenklet begrepsavklaring. Valget av en kompetansedefinisjon preget av *kompleksitet* er et signal om betydningen som myndighetene tillegger graderingen av kompetansen. Kompetansemålene skal formuleres slik at de kan nås av de fleste elever og læringer, men med *ulik grad av måloppnåelse*. (*Retningslinjer for utvikling av læreplaner i fag*, side 11). Økt vekt på gradering vil tydeliggjøre forskjellene og skillene mellom elevene i skolen.

Utviklingen av kompetansemålene i læreplanene i Kunnskapsløftet ble som nevnt styrt av *Retningslinjer for utvikling av læreplaner for fag* (Utdanningsdirektoratet januar 2005). Her ble det gjort tydelig at kompetansemålene skal fortelle hva eleven skal kunne gjøre eller mestre, og at kompetansemålet både skulle bestå av en faglig kunnskapskomponent og en faglig ferdighetsutfordring i form av et verb. Her er et sitat fra retningslinjene som illustrerer hvordan en ønsket bredde i de verbale utfordringene (s.11):

Hvilke verbale vendinger som videre anvendes for å formulere kompetansemålet, vil variere, avhengig av fagets egenart. Noen av målene vil handle om hvordan elevene skal kunne kommunisere faget eller vise at de har utviklet visse kunnskaper/ferdigheter (for eksempel

forklare, beskrive, drøfte etc), mens andre vil handle om anvendelse av kunnskap og ferdigheter i praktisk problemløsning – for eksempel å kunne bruke verktøy (i ulike praktiske sammenhenger) eller å kunne anvende teori/fagkunnskap for å håndtere faglige utfordringer.

I et møte læreplangrupper i samfunnsfag og økonomi hadde med Utdanningsdirektoratet i april 2005, ble de verbale utfordringene ytterligere utdypet med en opplisting av brukbare verb i kompetansemålene (lys bilde 8 22.4.2005):

Forklare, beskrive, greie ut om, redegjøre for, fortelle om, reflektere over, drøfte, vurdere, tolke, analysere, samtale om, gjengi, skrive, gjennomføre, lage (nettpresentasjoner), produsere, bruke, anvende, definere, presentere, undersøke, sammenlikne osv.osv.

Læreplangruppene ble videre anbefalt å se til forskjellige klassifiseringsordninger eller taksonomier for å sikre variasjon og utfordringer *som de fleste elever kunne nå, men med ulik grad av måloppnåelse*. Verbgjennomgangen ovenfor peker mot en enkel klassifisering kalt RAV-taksonomien. Den er utviklet og forenklet fra Blooms kognitive taksonomi.

RAV står for *reproduksjon* (gjengivelse), *anvendelse* (bruk) og *vurdering* (analyse, drøfting). Det er vanlig å knytte de tre kompetansenivåene lavt, middels og høyt til de tre begrepene.

Elever som får utfordringer på R-nivået, skal kunne gjenkjenne eller gjengi det de har lært. Eleven skal også kunne gjengi i en litt annen form enn opprinnelig lært. Læreren (eller eksamensoppgaven) spør eleven om å beskrive, gjengi, presentere eller gjøre rede for.

Elever som får utfordringer på A-nivået, skal kunne bruke kunnskapen i nye situasjoner. Eleven kan vise forståelse gjennom å forklare med sine egne ord. Læreren (eller eksamensoppgaven) kan spørre eleven om å avlese, bruke, demonstrere, beregne, identifisere, klassifisere, skille ut og sammenligne, men også gjøre rede for og presentere når innholdet er mer komplekst.

Elever som får utfordringer på V-nivået, skal kunne sette sammen kunnskapen eller deler av den til nye helheter og mønstre. Eleven kan sette kunnskaper opp mot hverandre og bidra med vurderinger og konklusjoner. Læreren (eller eksamensoppgaven) kan be eleven ta stilling til, argumentere, diskutere, drøfte, produsere, trekke slutninger, bedømme, kritisere eller skille mellom.

I analysen av de tre læreplanene vil vi benytte denne klassifiseringstenkningen. Den er i stor grad overensstemmende med de klassifiseringene som Utdanningsdirektoratet selv har gjort av kompetansemålene i vurderingsveiledningene til de tre fagene.

Gjennomføring

Denne evalueringsrapporten er laget av en faggruppe på seks personer oppnevnt av Utdanningsdirektoratet. Gruppen er ledet av dosent *Rolf Mikkelsen* og førstelektor *Dag Fjeldstad* ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo. Begge er tilknyttet Seksjon for samfunnsfag ved instituttet. I tillegg er fire fagpersoner oppnevnt til

gruppen. Det er lektor *Trond Heum*, Sandefjord videregående skole, leder av eksamensnemnda for *medie- og informasjonskunnskap 2*, fagleder i samfunnsfag *Jørn Magdahl*, Greveskogen videregående skole, medlem av eksamensnemnda i *politikk og menneskerettigheter*, adjunkt *Einar Magne Skeide*, Ulsteinvik videregående skole, leder av eksamensnemnda for *samfunnsøkonomi 2* og professor *Steinar Holden*, Institutt for samfunnsøkonomi, Universitetet i Oslo.

Arbeidet har vekslet mellom individuell innsamling av data, møter med presentasjoner og gjennomganger, observasjoner av sensormøter, et todagers seminar i august og skriftlige fjernevalueringer av tekster, vurderinger og rapportutkast.

Ansvar for de tre fagdelene er fordelt i faggruppen. Trond Heum og Rolf Mikkelsen har skrevet kapitlet om *medie- og informasjonskunnskap*. Dag Fjeldstad har skrevet kapitlet om *politikk og menneskerettigheter* med innspill fra Jørn Magdahl. Steinar Holden, Einar Magne Skeide og Rolf Mikkelsen har skrevet kapitlet om samfunnsøkonomi. Rolf Mikkelsen og Dag Fjeldstad har ansvaret for helheten i rapporten.

Evalueringen

De fire overordnede forholdene som Utdanningsdirektoratet ønsker belyst og vurdert, er knyttet til områdene

- forberedelsesdagen
- hjelpemiddelordningen
- elevenes mulighet til å vise kompetanse på eksamen
- sensorenes vurdering av kompetanse til eksamen

Spørsmål knyttet til disse fire overordnede forholdene styrer den faglige evalueringen. De er formulert som noen av 17 spørsmål som er formulert av direktoratet. Det poengteres i oppdraget at listen over spørsmål ikke er uttømmende. Det betyr at andre viktige spørsmål som dukker opp i belysningen og analysen, kan bli berørt.

Spørsmålene åpnes med to tilnærminger til *læreplanen og kompetansebegrepet*.

Utdanningsdirektoratet ønsker belyst følgende: 1. *Er læreplanen utformet slik at den er et godt grunnlag for å prøve elevenes kompetanse i faget?* Og 2. *Er kompetansemålene i læreplanen kompetansebasert?* Belysning, drøfting og svar på disse spørsmålene er i de tre fagkapitlene plassert under overskriften *Læreplanen og kompetansebeskrivelsene i faget*. Her er selve læreplandokumentet den viktigste kunnskapskilden. I tillegg trekker vi inn lærernes og sensorenes syn på mulighetene som ligger i læreplanen i forhold til eksamen.

I spørsmål 6 rettes søkelyset mot *undervisningen*. Det spørres: *Hvordan blir elevene forberedt til eksamen med forberedelsestid og alle hjelpemidler tillatt? For eksempel: Har elevene tidligere gjennomført heldagsprøve med forberedelsesdag, og har de forberedt seg i en hel/halv dag? Eller har de forberedt seg til denne eksamensformen på annen måte?* Svar på

disse spørsmålene er plassert i de tre fagkapitlene under overskriften *Undervisningen i faget*. Hovedkilden til kunnskap om undervisningen er elevenes og lærernes svar i spørreundersøkelsene.

Neste tema er selve *eksamensoppgaven*. Spørsmål 5 lyder: *Er eksamensoppgavene i 2011 egnet til å måle elevens individuelle kompetanse (når alle hjelpemidler er tillatt)?* Dette tilleggsspørsmålet er sterkt i slekt med det vi tolker som evalueringens hovedspørsmål, formulert som overordnet tema 3: *Hvordan er elevenes mulighet til å vise kompetanse på eksamen?* Under overskriften *Eksamensoppgaven* blir årets oppgaver beskrevet og vurdert i de tre fagkapitlene. Eksamensoppgaven slik elevene fikk den, blir gjengitt, og den relateres til avhengighet eller uavhengighet av tilgjengelige hjelpemidler. Dette blir koblet til svar fra spørreundersøkelsen hvor både elever, lærere og sensorer uttrykker meninger om dette.

Forberedelsesdagen er plassert som første overordnede tema for evalueringen. Temaet har i tillegg fått følgende tilleggsspørsmål: 7. *Er det å ha en forberedelsesdag avgjørende for at elevene skal få vist sin kompetanse på eksamen i de tre fagene (generelt og ikke bare med utgangspunkt i oppgavene for 2011)?* Tilleggsspørsmål 8 lyder videre: *Hvordan jobber elevene på selve forberedelsesdagen? På skolen, hjemme, i grupper, alene, under veiledning fra lærer etc?* Hovedkilde til svar på disse spørsmålene er svar fra elever og lærere i spørreundersøkelsen. Under overskriften *Forberedelsesdagen* blir de to tilleggsspørsmålene belyst, besvart og karakterisert.

Flest tilleggsspørsmål er knyttet til overordnet tema nummer to, *hjelpemiddelordningen*. Spørsmål 9 lyder: *Hvilke hjelpemidler benytter elevene på eksamen? Lærebøker, ordbøker, oppslagsverk, egne notater, nettkilder, andre bøker, aviser, mm.* I spørsmål 10 spørres det: *Hvordan benytter elevene hjelpemidlene?* Spørsmål 12: *Er hjelpemidlene til hjelp og/eller hinder for at elevene får vist sin kompetanse?* I spørsmål 13 spørres det: *Er «alle hjelpemidler tillatt» en hjelp for elever uansett nivå?* Det siste spørsmålet om hjelpemidler dreier seg om bruken av kilder: 11. *Synes elevene det er utfordrende å være redelige når de bruker kilder? Og hva mener lærerne og sensorene om det?* De mange spørsmålene og bruk og vurdering av ordningen med alle hjelpemidler tillatt blir besvart kortfattet, men er ordnet i kapitlet med overskriften ***Hjelpemiddelordningen*** i hvert av de tre fagstyrte hovedkapitlene. Hovedkilde til disse svarene og vurderingen av dem er igjen svarene fra elever, lærere og sensorer i spørreundersøkelsen og fortolkningen av dem.

I forlengelsen av hjelpemiddelordningen stiller Utdanningsdirektoratet et spørsmål der de ber om råd angående en mulig *todelt eksamensmodell*: 15. *Dersom Utdanningsdirektoratet skulle innføre todelte modeller for hjelpemidler i samfunnsfag, hvordan vurdere (den samme) kompetansen med og uten hjelpemidler?* Råd om og refleksjoner rundt en todelte modell og mulig gjennomføring og vurdering av den er utviklet og skrevet i hovedkapitlet om samfunnsøkonomi 2, i avslutning av delkapitlet om ***Hjelpemiddelordningen***. Temaet berøres også i noen grad i de to andre fagkapitlene under samme hovedoverskrift.

Siste tema for evalueringen er knyttet til *sensuren* og i forlengelsen av det *vurderingsveiledningen*. I et spørsmål ønskes det en belysning og evaluering av sensorenes arbeid ut fra eksamensordningen: 14. *Når sensorene skal vurdere elevenes kompetanse, er forberedelsesdel og/eller hjelpemidler problematisk på noen måte?* Spørsmål 16 lyder: *I hvor stor grad bruker sensorene læreplanen og vurderingsveiledningen med kjennetegn i vurderingen av eksamen.* Og spørsmål 17: *Hvordan fungerer hhv. læreplan og vurderingsveiledning med kjennetegn som verktøy i vurderingen av eksamen?* Her antar vi at det ikke er en vurdering av eksamen som ønskes, men en vurdering av i hvilken grad vurderingsveiledningen, og vi tar også med vurderingsskjemaet, fungerer som verktøy for sensorene. Overordnet tema 4 angår også sensuren og lyder: *Sensorenes vurdering av kompetanse til eksamen.*

En kilde til kunnskap om sensurprosessen og sensuren er observasjon av de tre sensormøtene. Hver av faggruppens medlemmer deltok på ett eller to av de tre møtene. En annen viktig kilde til sensuren er de tre oppnevnte medlemmene av faggruppen som helt eller delvis ledet sensurprosessene. Noen spørsmål til sensorene i spørreundersøkelsen belyser også sensurproblematikken indirekte og blir trukket inn i belysningen av spørsmålene og vurderingen. Kunnskap om bruk og funksjonalitet av læreplanen, vurderingsveiledningen og vurderingsskjemaet er også hentet fra observasjon sammen med svar på noen spørsmål i spørreundersøkelsen. Overskriften på dette delkapitlet er ***Vurderingsveiledning, vurderingsskjema og sensur.***

Evalueringen avsluttes med svar på spørsmål om ***eksamensordningen*** og en opplisting og argumentasjon med anbefalinger og råd. Spørsmål 3 i Utdanningsdirektoratets mandat lyder: *Er eksamensordningen med forberedelsesdag og alle hjelpemidler tillatt i tråd med læreplanen (formål med faget, grunnleggende ferdigheter og kompet mål).* Og spørsmål 4: *Hvis nei, bør læreplan og eksamensordning endres?* Disse spørsmålene styrer avslutningen av evalueringen.

Sammenfatninger

Læreplaner i Kunnskapsløftet skal uttrykke en kompetanse som gjør eleven i stand til å møte komplekse utfordringer. Dette krever en læreplan som er preget av kompleksitet både i utvalget av kunnskapsområder og temaer og i valg av verb som styrer elevenes ferdighetskompetanse.

Medie- og informasjonskunnskap 2

Læreplanen og kompetansebeskrivelsene i faget

- Læreplanen i medie- og informasjonskunnskap er preget av i all hovedsak sammensatte kunnskapsområder og ferdighetsutfordringer på til dels svært variert taksonomisk nivå.
- Læreplanen har tilfredsstillende kompleksitet og er et godt redskap for å lage varierte tester som skiller mellom elevene. Læreplanen er kompetansebasert.
- En delvis enighet hos lærerne om integreringen av grunnleggende ferdigheter i kompetansemålene kan tolkes som behov for en tydeliggjøring og gjennomgang.
- Mange lærere mener at tiden i faget ikke strekker til for tilfredsstillende arbeid med alle kompetansemål.
- En del lærere ser vanskeligheter med å teste elever på alle nivåer slik læreplanen og eksamensordningen er.

Undervisningen i faget

- Det har i utstrakt grad foregått autentisk forberedelse og trening til eksamensordningen med forberedelsestid og alle hjelpemidler tillatt.
- Svært mange elever svarer at de har fått variert undervisning – og opplæring i kildehenvisning og kildekritikk.
- Et stort flertall av elevene svarer positivt på spørsmål om vurdering – de er gjort kjent med kriterier, de har fått tilbakemelding om kvaliteten på arbeidet. Noen færre har fått råd om hvordan de skal forbedre seg.

Eksamensoppgaven

- Faggruppen vurderer kunnskaps- og ferdighetsutfordringene i eksamensoppgaven som godt avstemt med kompetanser i læreplanen.
- Alle aktørene ga uttrykk for at vanskegrad og arbeidsmengde i oppgave 1 var rimelig.
- Bare få elever mente de fikk vist hva de kan i oppgave 2. Relativt få lærere mente også at oppgave 2 var slik at elevene fikk vist hva de kan.
- Alle aktørene opplevde relativt god sammenheng mellom forberedelsesinformasjonen og oppgavene de fikk på eksamensdagen.

Forberedelsesdagen

- Elevene brukte i all hovedsak forberedelsesdagen forventet og fornuftig – lærer var til disposisjon for spørsmål og tilgjengelig for veiledning. Bare få ble undervist av lærer.
- Et flertall av lærerne mener forberedelsesdag er *avgjørende* for at elevene skulle få vist sin kompetanse. Men de som ikke mener det, er også en relativt stor gruppe.
- Faggruppen vurderer en forberedelsesdag som fordelaktig for elevene, men ikke avgjørende.
- Faggruppen har ikke funnet sterke indikasjoner på at elevene har skrevet ut oppgavebesvarelser på forhånd.
- Informasjonen om kildebruk kan forlede forskjellige aktører til å trekke det inn som kompetanse og vurderingskriterium.

Hjelpemiddelordningen

- Læreboka var viktigste hjelpemiddel til eksamen, men i noe mindre grad enn i samfunnsøkonomi.
- Nemnda sier at hjelpemiddelordningen fører til at det er svært vanskelig å lage gode oppgaver med redegjørelser. Det fører til høyere kompleksitet i oppgavene tilrettelagt for sterkere elever.
- Noen sensorer mener elevene bruker hjelpemidler på en for kopierende måte.
- Elever med svakere underveiskarakterer svarer at de opplever større nytte av hjelpemidlene enn de med sterkere karakterer.
- Et flertall av lærerne mener at alle hjelpemidler tillatt er en god ordning – men ikke for de svakere elevene.

Vurderingsveiledningen, vurderingsskjemaet og sensuren

- Faggruppen har ikke funnet urovekkende indikasjoner på at forberedelsestid og hjelpemiddelordning er problematisk for vurderingen av elevenes kompetanse.
- Nyttan av vurderingsveiledningen og vurderingsskjemaet ble i all hovedsak vurdert som god av sensorene.
- Sterkest enighet i sensorgruppen er det om nytten av sensorskoleringen.
- Graderingene som er brukt i tredelingen av ferdighetskompetanse er i liten grad fagliggjort. Faggruppen anbefaler her sterkere bruk av faglige standarder.
- Observasjoner fra sensorskoleringen indikerer bruk av flere kriterier som i liten grad er kompetansebasert.

Eksamensordningen

- Faggruppen har ikke funnet noe i fagets formål, i beskrivelsen av grunnleggende ferdigheter eller i kompetansemålene som er til hinder for eksamensordningen som er valgt.
- Faggruppen ser på dagens eksamensordning som god, men ønsker vurdert en mulig todelt løsning med tanke på de svakere elevene.
- Faggruppen anbefaler føyd til et kompetansemål med mål for kildehenvisning og kildekritikk.

Politikk og menneskerettigheter

Læreplanen og kompetansebeskrivelsene i faget

- Læreplanen i politikk og menneskerettigheter er bygget opp med en god sammenheng mellom formålet med faget, de grunnleggende ferdighetene i faget, hovedområdene og kompetansemålene.
- Kompetansemålene i faget gir i høy grad rom for faglig fordypning.
- Kompetansemålene i planen lar seg bryte ned til konkrete læringsmål.

- Kompetansemålene i læreplanen er utformet som operative ferdighetsmål med tilfredsstillende kompleksitet.
- Samlet sett gir læreplanen et godt grunnlag for utforming av eksamensoppgaver og for å teste elevenes kompetanse i faget.

Undervisningen i faget

- Lærerne bruker varierte arbeidsmåter i opplæringen i politikk og menneskerettigheter.
- Fire av ti elever mener at de har hatt heldagsprøve med både forberedelsesdag og alle hjelpemidler tillatt; sju av ti lærere mener at elevene har fått slik eksamensforberedende øvelse.
- Det er ganske stor uoverensstemmelse mellom elever og lærere i oppfatninger som dreier seg om elevene har fått undervisning i kildehenvisning og kildekritikk.

Eksamensoppgaven

- Eksamensoppgaven i politikk og menneskerettigheter er utformet i tråd med læreplanintensjonene.
- Det er godt samsvar mellom eksamensoppgaven og formålet med faget, og mellom eksamensoppgaven og kompetansemålene.
- Eksamensoppgaven i 2011 er tilstrekkelig kompleks til å kunne måle elevenes individuelle kompetanse.
- Det reises en viss kritikk mot at en formulering i oppgavens del 2 ikke gir gode nok signaler om at drøftingen skulle løftes ut over situasjonen i Afghanistan.

Forberedelsesdagen

- I politikk og menneskerettigheter kritiserer både elever, lærere og sensorer at temaet på forberedelsesdagen var for generelt formulert sammenlignet med ordlyden i del 2 i eksamensoppgaven.
- Temaet på forberedelsesdagen var med hensikt gitt en åpen form.
- Elevenes arbeid på forberedelsesdagen fremstår som en kombinasjon av veiledning av læreren, gruppearbeid og individuelt arbeid.
- På forberedelsesdagen har nesten alle elevene innhentet informasjon fra Internett, $\frac{3}{4}$ har lest i lærebøker, og fire av ti elever samarbeidet med andre elever om å løse oppgaver eller diskutere begreper, forklaringer og temaer i faget.
- Ni av ti lærere veiledet elevene eller var tilgjengelige for spørsmål på forberedelsesdagen.
- Seks av ti elever og lærere mener forberedelsesdagen er et gode.

Hjelpemiddelordningen

- Hjelpemiddelordningen (kildebruken) er godt forankret i læreplanen i politikk og menneskerettigheter.
- Nesten alle elevene brukte hjelpemidler på eksamen.
- De hjelpemidlene som benyttes oftest, er lærebok, utskrifter fra Internett, informasjon fra forberedelsesdagen og tekster lagret på minnepinne.

- Fem av ti sensorer er enige i eksamensordningen med alle hjelpemidler tillatt er godt egnet til å vurdere elevenes kompetanse; fire av ti er uenige. Fordelingen er omtrent den samme for lærerne.
- Noen sensorer mener at hjelpemiddelordningen hindrer at elevene får vist sin kompetanse fordi de bruker kilder ukritisk, reproducerer kilder eller ikke klarer å sortere kilden.
- Lærerne uttrykker synkende oppslutning om ordningen med alle hjelpemidler tillatt, avhengig av om elevene har sterke, middels eller svake resultater i politikk og menneskerettigheter.
- Nesten alle elevene mener at hjelpemidlene var nyttige for dem under eksamen. Denne oppfatningen gjelder uavhengig av elevenes resultater ved siste karakteroppgjør.

Vurderingsveiledning, vurderingsskjema og sensur

- Sensorene i politikk og menneskerettigheter tilskriver særlig vurderingsskjemaet stor verdi i vurderingsarbeidet.
- Et stort flertall av sensorene mener at sensorskoleringene ga en god forberedelse til sensuren.
- Læreplanen alene ser ikke ut til å ha samme funksjonalitet i vurderingsarbeidet som vurderingsskjemaet og sensorskoleringen.
- Sensorenes samlede vurdering av elevens kompetanse til eksamen har resultert i samme gjennomsnittskarakter som ved fjorårets eksamen.

Eksamensordningen

- Eksamensordningen med forberedelsesdag og alle hjelpemidler tillatt er på linje med intensjonene i læreplanen.
- I politikk og menneskerettigheter er det særlig formuleringer i de grunnleggende ferdighetene som peker fram mot en eksamensordning med kildebruk.
- Flertallet av lærerne mener at forberedelsesdagen er avgjørende for at elevene kan få vist kompetanse på eksamen; sensorene er delt i sin oppfatning.
- De som støtter eksamensordningen, mener at den er til fordel for alle elevgrupper.
- Innvendinger mot en eksamensordning med forberedelse går ut på at ordningen inviterer til mindre effektivt læringsarbeid gjennom skoleåret.
- Flertallet av elevene mener at forberedelsesdagen bidro til at de var godt forberedt til eksamen.
- Et flertall i fagggruppen mener at eksamensordningen med forberedelse bør videreføres.

Samfunnsøkonomi

Læreplanen og kompetansebeskrivelsene i faget

- Kunnskapsområdene i samfunnsøkonomi 2 er i rimelig grad komplekse, men verbene som beskriver ferdigheter, nedtoner i noen grad kompleksiteten.

- Lærerne støtter at verbene i læreplanen kan trenge en gjennomgang.
- Lærerne kan tolkes til å mene at også integreringen av de grunnleggende ferdighetene kan trenge en gjennomgang.
- Omfanget av læreplanen i samfunnsøkonomi 2 synes ikke problematisk.

Undervisningen i faget

- Nær halvparten av elevene svarte at de hadde blitt trent autentisk til eksamensordningen med forberedelsesdag og alle hjelpemidler tillatt. Mange flere hadde blitt trent i deler av eksamensordningen.
- Overraskende få elever hadde fått opplæring i kildehenvisning og kildekritikk.
- Elevsvar og lærersvar må tolkes som at arbeidet med vurdering i undervisningen må karakteriseres som tilfredsstillende.
- Lærernes oppfatning av eget undervisningsarbeid harmonerte relativt godt med elevenes, men de ga gjennomgående noe mer positive svar enn elevene.

Eksamensoppgaven

- Forberedelsesheftet til eksamen avgrenset de aktuelle prøvingsområdene uten å gi indikasjoner som gjorde gjetting av oppgavene mulig.
- Tre av fire deloppgaver i selve eksamen var redegjørelser – noe som kan friste til lite kritisk bruk av hjelpemidler og kilder.
- Nær halvparten av elevene kunne ikke gi tilslutning til en påstand om at oppgavene gjorde at de fikk vist hva de kan.
- Flertallet av lærere og sensorer er ikke enige i at eksamensordningen som sådan er god, men de likte årets oppgave og mente den ga elevene god mulighet til å vise kompetanse.
- Svært mange lærere mente det var godt samsvar mellom forberedelsesdagen og eksamen.

Forberedelsesdagen

- Elevene brukte forberedelsesdagen variert. De leste på egen hånd, fikk svar på spørsmål fra lærer, fikk veiledning, og ca. en tredjedel ble undervist.
- To tredjedeler av elevene er positive til forberedelsesdagen.
- Enigheten om det positive ved dagen er størst blant dem med gode karakterer – halvparten av toerne i faget er uenige.
- Vel en tredjedel av lærerne var henholdsvis enige og uenige i at forberedelsesdagen var *avgjørende* for at elevene skal få vist sin kompetanse.
- Av sensorene svarte bare noen få positivt og halvparten negativt på om forberedelsesdagen var *avgjørende*.

Hjelpemiddelordningen

- Nesten alle elever brukte hjelpemidler under eksamen. Hyppigst brukt var læreboka – hyppigere brukt enn i andre fag.
- Svært mange elever brukte også egne notater, materiale som var laget på forberedelsesdagen, og utskrifter fra Internett.

- Svært mange av elevene svarte at de opplevde alle hjelpemidler tillatt som nyttig, uavhengig av elevenes karakternivå i faget.
- Faggruppen mener at mye taler for at en del av eksamen bør organiseres uten hjelpemidler. Et slikt syn støttes av flertallet av lærere og sensorer.

Vurderingsveiledningen, vurderingsskjemaet og sensuren

- Funksjonaliteten i vurderingsveiledningen er preget av at kriteriebeskrivelsene er generelle graderinger. Faggruppen anbefaler en sterkere fagliggjøring og standardisering av kriteriebeskrivelsene.
- Henvisningene til kildebruk og diagrambruk i vurderingsveiledningen kan lett oppfattes som å innføre nye kompetanser.
- Sensorene opplevde stor nytte av vurderingsskjemaet, noe mindre nytte av vurderingsveiledningen og lite nytte av læreplanen.
- Det var stor spredning i svarene fra sensorene om graden av vanskelighet i sensureringen.
- Årets sensur førte til en endring i gjennomsnittskarakter på eksamen fra 2,8 i 2010 til 3,3 i 2011.

Eksamensordningen

- Faggruppen foreslår vurdert en todelt skriftlig eksamen i samfunnsøkonomi 2.
- Faggruppen foreslår noen endringer i noen kompetansemål i læreplanen for samfunnsøkonomi.

Evaluering av eksamen

SAM 3009 Medie- og informasjonskunnskap

Evalueringen av eksamen i medie- og informasjonskunnskap 2 problematiserer spørsmålet *hvordan elevene får mulighet til å vise sin kompetanse til eksamen*. Evalueringen tar utgangspunkt i kompetansebegrepet og *kompetansen* slik den er uttrykt i *læreplanen*. Den fortsetter med en gjennomgang som indikerer i hvilken grad *undervisningen* og *forberedelsene* gjennom skoleåret som elevene har vært gjennom, støtter opp om muligheten for å få vist kompetanse. Selve *eksamensoppgaven* med *forberedelsesdagen* utgjør kjernen i evalueringen sammen med en analyse av *hjelpemiddelordningen* og dens muligheter og begrensninger. Så følger en gjennomgang og vurdering av *vurderingsveiledningen*, *vurderingsskjemaet* og *sensuren*. Til slutt i denne faglige gjennomgangen samles trådene, og det gis råd om mulige endringer.

Læreplanen og kompetansebeskrivelsene i medie- og informasjonskunnskap 2

Læreplanen i medie- og informasjonskunnskap er som alle læreplaner i Kunnskapsløftet delt inn i formål, struktur, beskrivelse av hovedområder, opplisting av kompetansemål og oversikt over vurderingsordningene i faget. Planen består av to fagmoduler: *Medie- og informasjonskunnskap 1 og 2*. De to fagmodulene deler beskrivelsen av formålet, hovedområdene og beskrivelsen av de grunnleggende ferdighetene. Kompetansemålene er knyttet til hver av fagmodulene.

Læreplanen i *medie- og informasjonskunnskap 1 og 2* er delt inn i tre hovedområder: *Medieutvikling, Uttrykksformer og Medium, individ og samfunn*. Selv om de samme tre hovedområdene og dermed overskriftene går igjen både i medie- og informasjonskunnskap 1 og 2, så er beskrivelsene av områdene ulike. Beskrivelsene korresponderer godt med kunnskapene som er benevnt i kompetansemålene.

Læreplanen i *medie- og informasjonskunnskap 2* inneholder 23 kompetansemål fordelt med 6 i hovedområdet *Medieutvikling*, 7 i hovedområdet *Uttrykksformer* og 10 i hovedområdet *Medium, individ og samfunn*. Nær alle kompetansemål angir et kunnskapsområde eller tema, og ett eller flere verb knyttet til området gir ramme for hvordan området skal beherskes.

I hovedområdet *Medieutvikling* er det oversiktspregede kunnskapsområder som internasjonal mediehistorie, internasjonal mediestruktur, internasjonal mediepolitikk, mediestrukturen i utviklingsland og mer komplekse kunnskapsområder som nord-sør-problematikken i det internasjonale mediebildet og medienes rolle i demokratiutvikling i et internasjonalt perspektiv. Et siste kompetansemål ser på sammenhengen mellom medieutvikling og journalistrollen. Kunnskapene må sies å veksle mellom enkle, mer oversiktspregede og mer komplekse beskrivelser.

I hovedområdet *Uttrykksformer* er kunnskapsutfordringen preget av at elevene skal arbeide analytisk med forskjellige sjangrer som avis, radio, film og fjernsyn. Andre viktige kunnskaper og ferdigheter er knyttet til medieproduksjon, evaluering av medieprodukter, valg av publiseringsformer og medier som kunst og kulturformidler. Kunnskapsområdene må karakteriseres som utfordrende og komplekse og ikke minst tidkrevende.

Det tredje hovedområdet *Medium, individ og samfunn* knytter an til områder som medieideologier, påvirkningsstrategier, informasjonskløfter, lobbyvirksomhet, interessekonflikter, kulturforskjeller, det internasjonale mediebildet, mediene som ressurs og maktfaktor, opphavsrett, personvern og ytringsfrihet. Det er mange omfattende og komplekse kunnskapsområder – som også er tilknyttet utfordrende ferdigheter gjennom bruken av verb på forskjellige taksonomiske nivåer.

Utdanningsdirektoratet har gitt hjelp til en analyse og forståelse av verbene gjennom en *egen taksonomi* laget til matrisen *Kjennetegn på kompetanse i vurderingsveiledningen*. Her klassifiseres verbene i kompetansemålene i læreplanen i tre grupper:

- *Ha kunnskaper om faglige emner.* Den mest sentrale verbgruppen her er *gjøre greie for*. Ett kompetansemål bruker begrepet *presentere*. Utfordringene på dette nivået synes å ligge nær reproduksjonsnivået i RAV-taksonomien.
- *Kunne planlegge og produsere.* Viktige verb her er å *lage, skape, bruke* og *utvikle*. Utfordringene på dette nivået synes å ligge nær anvendelsesnivået i RAV-taksonomien.
- *Kunne analysere og reflektere.* Sentrale verb er *utforske, undersøke, reflektere over, diskutere, drøfte* og *analysere*. Utfordringene i denne gruppen verb ligger helt nær dem vi finner i v-nivået – *vurdering* – i RAV-taksonomien.

Bruken av verb, og dermed kravet til ferdighetskompetanse hos elevene, må for læreplanen i *medie- og informasjonskunnskap 2* sies å variere godt taksonomisk og ha tilfredsstillende kompleksitet.

Samlet sett må læreplanen i *medie- og informasjonskunnskap 2* sies å være kompetansebasert både sett ut fra gjeldende definisjon av kompetanse og som følge av en vurdering av kompleksiteten i de to byggende elementene i kompetansemålene, innholdet og den verbale ferdighetsbeskrivelsen.

Læreplanens utforming og nytte som hjelpemiddel for kompetanseprøvingen

En viktig problemstilling i denne evalueringen styres av spørsmålet om læreplanen er utformet slik at den er et godt grunnlag for å prøve elevens kompetanse. Analysen av innholdet som både oversiktspreget og mer sammensatt og komplekst, og de innrammende ferdighetsområdene som også komplekse gir etter vår oppfatning et godt grunnlag for variert prøving av kompetanse.

Evalueringen tar også for seg oppfatningene om dette hos sentrale aktører som lærere og sensorer. Disse gruppene ble blant annet spurt om hvordan de så på integreringen av de grunnleggende ferdighetene, hvordan det var mulig å bryte ned kompetansemålene til delmål eller læringsmål, og hvordan de vurderte tiden til å arbeide med kompetansemålene.

Svært mange av *lærerne* leser kompetansemålene slik at de mener de grunnleggende ferdighetene helt eller delvis er godt integrert i kompetansemålene. Den største gruppen, nesten halvparten, er imidlertid bare *delvis enig*, en mulig indikasjon på at integreringen kunne vært tydeligere. Langt flere av lærerne i dette faget ser imidlertid en relativt god integrering av grunnleggende ferdigheter enn det lærerne for eksempel gjør i *samfunnsøkonomi 2*. Når det gjelder spørsmål om muligheten for å bryte ned kompetansemålene til delmål/læringsmål, er det noe større spredning i svarene. Bare en fjerdedel erklærer seg helt enig, mens nesten halvparten er delvis enig. Restgruppen er enten nøytral eller ikke enig. På spørsmålet om antall timer i faget er tilstrekkelig til å dekke kompetansemålene, deler gruppen seg klart i to. Nær halvparten mener at tiden er tilstrekkelig, mens den andre halvparten er uenig i det. Her kan det ligge en indikasjon om at

mange lærere opplever det vanskelig å få arbeidet tilfredsstillende med så mange kompetanseområder og mål som læreplanen inneholder. Dette vil også påvirke læreplanens egnethet som prøvingsgrunnlag.

Viktig for kompetanseprøvingen er om læreplanen gjør det mulig å presisere vurderingskriterier slik at elevene vet hva de blir vurdert etter. Et flertall av lærerne mener helt eller delvis at læreplanen er utformet slik. Færre lærere (11 og 28%) er helt eller delvis enige i at verbene i læreplanen gjør det enkelt å vurdere elevenes kompetanse *på alle nivåer*. Nesten like mange er uenige, og en stor gruppe på nær en tredjedel velger å ikke ta stilling. Vi tolker svarene dit hen at mange lærere i noen grad er bekymret på vegne av elever som får svakere resultater. Mange av kunnskapsområdene og ferdighetene elevene skal testes og graderes etter, er svært utfordrende.

De fleste av *sensorene* som svarte på spørsmålet om de grunnleggende ferdighetene er godt integrert i kompetansemålene, svarte også at det bare *delvis* er slik. Sensorene svarte også positivt på spørsmålet om kompetansemålene gir mulighet til nedbrytning til konkrete delmål/læringsmål, og om læreplanen gjør det mulig å presisere vurderingskriterier slik at elevene vet hva de blir vurdert ut fra. Når det gjelder om faget har tid nok til å dekke kompetansemålene, deler sensorene seg som lærerne i to nokså like grupper og svarer både ja og nei.

Sammenfatning om kompetanse og læreplan

Kompleksiteten i læreplanen i medie- og informasjonskunnskap er i all hovedsak preget av sammensatte kunnskapsområder, og de er rammet inn av ferdighetsutfordringer i form av verb på til dels høye taksonomiske nivåer. Faggruppen vurderer planen som stort sett tilfredsstillende. Læreplanen er kompetansebasert, og den er et godt redskap for å lage varierte tester som skiller mellom elevene.

Lærere og sensorer er viktige brukere av læreplanen. Deres oppfatning om hvordan den egner seg for vurdering og prøving, er derfor viktig. I all hovedsak er gruppene positive til læreplanens muligheter for arbeid med vurdering. På noen spørsmål hersker det imidlertid delte meninger. Dette gjelder oppfatning av integreringen av grunnleggende ferdigheter hvor de fleste bare uttrykker delvis enighet i at disse godt integrert. Svarene kan tolkes som behov for en gjennomgang og tydeliggjøring.

Også lærernes og sensorenes syn på den tid faget har til disposisjon for å dekke kompetansemålene, er det verdt å merke seg. Mange mener åpenbart at det kan være vanskelig å dekke alle kompetansemål på en tilfredsstillende måte med tiden som er til disposisjon i faget. Vi kan også spore en bekymring hos en del av lærerne for at de mange verbene på høyere taksonomisk nivå gjør at det ikke er enkelt å teste de svakere elevene.

Undervisningen i faget

For at en eksamen skal virke meningsfull for elevene og gi dem mulighet til å vise kompetanse, må det være god sammenheng mellom undervisningen og læringen som har skjedd gjennom skoleåret og det som eksamen måler. Et avgjørende spørsmål er om det har vært arbeidet tilstrekkelig med kompetansemålene som blir brukt til prøvingen? Videre er det viktig å analysere om det er arbeidet på måter som støtter opp under de taksonomiske utfordringene som eksamen legger opp til – her diskusjon, analyse og produksjon. Og i tillegg ønsker direktoratet belyst hvordan elevene er blitt forberedt på å bruke og gjennomføre prøving med forberedelser.

En indikator på undervisningens karakter fikk vi i svarene på spørsmålet om elevene synes de fikk *variert undervisning* gjennom skoleåret. Åtte av ti elever svarte positivt på dette. Kildebruk og kildekritikk er viktig i dette faget, og en like stor andel elever som ovenfor svarer positivt på at de har fått opplæring i både kildehenvisninger og kildekritikk.

Når det gjelder fokus i undervisningen, og om de er blitt gjort kjent med hva de skal lære i faget, svarer svært mange (80 %) positivt. Fire spørsmål i undersøkelsen berører vurderingsarbeidet gjennom skoleåret. Svært mange av elevene (74 %) svarer at de er gjort kjent med kriteriene de skal vurderes etter. På spørsmål om tilbakemeldingene på kvaliteten på eget arbeid svarer hele 84 % positivt, og av dem er 56 % helt enige. Ikke fullt så mange, men likevel sju av ti svarer positivt på spørsmål om de har fått råd om hvordan de kan forbedre seg i faget. Når det gjelder deltakelse i vurderingen av eget arbeid, svarer 53 % positivt og 23 % negativt på det. Her er antallet negative svar høyest av alle undervisningsrelaterte spørsmål. På de andre spørsmålene er antall negative svar nærmest forsvinnende få når de som svarer verken enig eller uenig, tas bort.

Med elevene som kilde må undervisningsarbeidet gjennom skoleåret karakteriseres som god forberedelse til eksamensordningen og prøvingen.

Når det gjelder de mer konkrete forberedelsene til det å benytte forberedelsesdagen godt, bruke hjelpemidler på selve eksamensdagen og både typen og omfanget av slike forberedelser, ga elevene varierte svar. Flest, sju av ti, hadde vært med på arbeid med tidligere eksamensoppgaver, og nesten halvparten svarte at de hadde hatt heldagsprøve med forberedelsesdag og alle hjelpemidler tillatt. Rundt en tredjedel svarte at de hadde hatt heldagsprøve med alle hjelpemidler tillatt, men uten forberedelsesdag. En mindre gruppe på 16 % svarte at de hadde hatt heldagsprøve med forberedelsesdag, men uten alle hjelpemidler tillatt. På dette spørsmålet kunne elevene krysse av for flere svar, så en del elever er nok overlappende i svargruppene ovenfor. Det som står fast, er at nær halvparten av elevene har gjennomført en forberedelse som setter dem i en eksamensautentisk situasjon. Andre har gjennomført varianter av det eksamensautentiske, og det synes som at det gjelder de aller fleste elevene.

Lærerne om undervisningen

Lærerne fikk dels lignende, dels andre spørsmål enn elevene når det gjaldt undervisningen. På vurderingssiden fikk de fire spørsmål som lignet dem elevene fikk, nemlig om de hadde gjort elevene kjent med kriteriene, om tilbakemeldinger på kvaliteten på arbeidet og om elevene hadde deltatt i vurderingen av eget arbeid. Og som elevene fikk de spørsmål om hvordan de mer direkte hadde forberedt elevene på en eksamen med forberedelsesdag og eksamen med alle hjelpemidler tillatt.

Lærerne mener nærmest fullt ut at de har gjort elevene kjent med hva de skal lære (96 %), hvilke kriterier elevene skal vurderes etter (89 %), og om elevene har fått tilbakemeldinger på kvaliteten på arbeidet sitt. Dette er noe høyere tall enn mottakerne, elevene, har i sine svar. Men det er jo ikke alltid at elever får med seg alt i skolen, så en slik liten uoverensstemmelse er ikke grunnlag for bekymring.

Når det gjelder den mer direkte forberedelsen, svarte lærerne som elevene variert. Nesten sju av ti lærere svarte at de hadde hatt heldagsprøve med forberedelsesdag og alle hjelpemidler tillatt. Det var en svarfrekvens som ligger ca. 20 % over elevenes svar på samme spørsmål. På den andre siden svarer færre lærere enn elever at de har hatt heldagsprøve med alle hjelpemidler tillatt, men uten forberedelsesdag, eller at de hadde hatt heldagsprøve med forberedelsesdag, men uten alle hjelpemidler tillatt. Også lærerne kunne krysse av for flere svar. I sum synes frekvensen av forskjellige former for forberedelse være noenlunde den samme.

Sammenfatning om undervisningen og eksamen

Både elever og lærere svarer positivt på at det har foregått direkte orientert trening og forberedelse til en eksamen med forberedelsestid og alle hjelpemidler tillatt. Lærernes svar er noe mer positive enn elevenes når det gjelder den mest autentiske forberedelsen, mens andelen som mener de har gjennomført trening i noe mindre autentiske eksamenssituasjoner, er litt mindre.

Svært mange av elevene i *medie- og informasjonskunnskap 2* svarer at de har fått variert undervisning, og at de gjennom skoleåret har fått opplæring om både kildehenvisninger og kildekritikk. På spørsmål som angår vurderingsarbeidet gjennom skoleåret, svarer svært mange elever positivt på at de er gjort kjent med kriteriene de skal vurderes etter, og at de har fått tilbakemeldinger om kvaliteten på arbeidet sitt. Noen færre svarer at de har fått råd om hvordan de skal forbedre seg. Svakest svarer elevene på spørsmålet om deltakelse i vurderingen av eget arbeid. Her ligger det en spire til råd til skoler og lærere ikke bare i dette faget, men også i de andre fagene i evalueringen.

På spørsmål som angår vurderingsarbeidet i faget, svarer elever og lærere ganske harmonisert. Det synes som om arbeidet med vurdering i undervisningen i *medie- og informasjonskunnskap 2* blir tatt på alvor og drives godt.

Eksamensoppgaven

Her beskrives eksamensoppgaven og forberedelsesheftet til selve eksamen i *medie- og informasjonskunnskap 2*, og elevenes mulighet til å vise sin kompetanse slik oppgaven var formulert, blir vurdert.

Eksamensoppgaven i *medie- og informasjonskunnskap 2* var knyttet til kompetansemål innenfor to av læreplanens tre hovedområder: *medieutvikling og uttrykksformer*. I tillegg til å være forankret i kompetansemål hadde oppgavene også et aktualitetspreg knyttet til den digitale medieutviklingens konsekvenser for journalistrollen og spådommer om papiravisens framtid.

Eksamensnemnda opplyser at det gjennom alle år med sentralt gitt eksamen i *medie- og informasjonskunnskap* etter innføringen av Kunnskapsløftet har vært et poeng at eksamensoppgavene skal gjenspeile fagets sammensatte karakter – med både teoretiske og praktiske aspekter. I tråd med dette var oppgave 2 utformet som en produksjonsplanleggingsoppgave – slik som tidligere år. I tillegg var det lagt inn et nytt element til eksamen i år, relatert til analyse av mediesjangrer. Oppgave 2 var således delt i en a- og en b-del. Et annet bevisst grep var å skrive ett av to temaer i overskriften i eksamensoppgaven i bestemt form. Å skrive *medieutviklingen* var et forsøk på å synliggjøre at temaet omhandlet medieutviklingens innvirkning og konsekvenser for journalistikken.

Forberedelsesmaterialet

I forberedelsesheftet fikk elevene vite det overordnede temaet for eksamensoppgavene: *medieutviklingen og journalistikk*. I forberedelsesheftet ble det videre oppgitt fire strekpunkter som skulle signalisere retningen for eksamensoppgavene, pluss en stillingsannonse der VG søker etter journalister. De fire områdene å sette seg inn var: medieutvikling, journalistrollen, analyse av form og innhold i avissjangrer og planlegging av egen produksjon. Annonsen gjenspeiler utfordringen for journalister i dagens mediesamfunn og supplerer læreverk som ikke nødvendigvis er oppdatert på dette området. Det var i tillegg opplyst to web-lenker til henholdsvis *avisskolen* og *mediana* (avisjournalistikk).

Forberedelsesheftet inneholdt i tillegg en generell *informasjon til forberedelsesdelen* som er den samme for alle eksamensoppgaver. Her ble det opplyst at alle hjelpemidler er tillatt bortsett fra Internett og andre kommunikasjonsverktøy. Et eget avsnitt omhandler kilder. Dersom de brukes, skal de alltid føres slik at leseren kan finne tilbake til dem. Dette avsnittet kan tolkes som at Utdanningsdirektoratet her innfører et nytt kompetansemål for vurdering av eksamensoppgavene i dette faget. Blant annet diskusjonene under sensorskoleringen kan tyde på at mange oppfatter det slik. Til slutt i den generelle informasjonen gjøres elevene oppmerksomme på *vurderingsveiledningen* som finnes på Utdanningsdirektoratets hjemmeside.

Et naturlig spørsmål å stille her er i hvilken grad det ble opplevd en god sammenheng mellom forberedelsesmateriale og eksamensoppgave. Svar i spørreundersøkelsen fra både elever,

lærere og sensorer tyder på at de opplevde relativt god sammenheng mellom informasjonen som ble gitt på forberedelsesdagen, og eksamensoppgavene.

Eksamensoppgaven

Oppgavene til eksamen i *medie- og informasjonskunnskap 2* i 2011 lød slik:

Tema: Medieutviklingen og journalistikk

Du skal svare på begge oppgavene.

Oppgave 1

Diskuter konsekvenser av den digitale utviklingen har for journalistrollen.

Oppgave 2

Ta utgangspunkt i teksten “Felles dødsdom over papiravisen” (vedlegg 1) når du svarer på oppgavene under.

a) Analyser form og innhold i teksten i vedlegg 1.

Følgende momenter bør være med i analysen:

- sjanger
- oppbygging og layout
- vinkling, budskap, kildebruk

b) Innholdet i teksten i vedlegg 1 skal formidles gjennom et annet medium enn papiravis. Velg målgruppe selv.

- Velg medium og publiseringsform. Begrunn valget ut fra tema og målgruppe. Hvilke innholdsmomenter vil du ta med, og hvorfor?
- Hvordan vil du utforme produktet? Legg vekt på virkemidler som er tilpasset mediets egenart.

Eksamensoppgaven hadde samme tematiske overskrift som elevene møtte i forberedelsesheftet: *Medieutviklingen og journalistikk*. Slik ble forbindelsen til forberedelsen etablert. Eksamensoppgaven var delt i to med nummerering uten antydninger om vektning. Oppgave 1 var på en linje og ble styrt av ordet *diskuter*, altså en oppgave med relativ høy taksonomisk vanskegrad. Oppgave 2 inneholdt 13 linjer fordelt på en kort innledning og en *a-del* og en *b-del*. Oppgave 2 ba elevene ta utgangspunkt i teksten «Feller dødsdom over papiravisene». Her bruker oppgaven begrepet tekst om både den skriftlige teksten og andre uttrykksformer som bilder og illustrasjoner – i oppgaven bilder av åtte avisforsider fra åtte år

og land. Eksempler fra sensorskoleringen viser at mange elever oppfattet *tekst* bokstavelig som den sammenhengende delen av teksten.

Elevene svarte i spørreundersøkelsen at reell tidsbruk til siste del av oppgaven førte til tidsnød. Det kan være at den synlige forskjellen i antall linjer til utforming av henholdsvis oppgave 1 (svært kort) og oppgave 2 (svært lang) kan ha blitt oppfattet av elevene som at oppgave 2 teller mer. På den andre siden må vi anta at elevene vet hva slags dybdedykk som ligger i begrepet *diskutere* i oppgave 1.

Det er ikke valgt ut kompetansemål der elevene *skal gjøre rede for*. Det påvirker vanskegraden i oppgaven i medie- og informasjonskunnskap, og den kan oppfattes som relativt høy. Begrepet *diskusjon* er brukt i oppgave 1, og begrepene *analyse* og *produksjon* er brukt i oppgave 2.

Et aspekt ved oppgave 2 var at den, i motsetning til tidligere år, var delt i en a- og en b-del. Dette kan ha virket overraskende på elever og lærere som gjennom skoleåret har brukt tidligere gitte eksamensoppgaver til eksamensforberedelse. I tillegg brakte oppgaven inn noen nye utfordringer i selve oppgavene. Den ene var en analyseoppgave av utdelt medietekst, den andre var at den “tradisjonelle” produksjonsplanleggingsoppgaven var utformet noe annerledes enn før – denne gang ved at elevene skulle forklare hvordan de ville formidlet innholdet i en avistekst til et annet medium.

Eksamensnemnda opplyser at det er et bevisst valg at oppgavene til årets eksamen er utformet noe annerledes enn tidligere. Selv om en ønsket at utformingen av eksamensoppgaver skulle bære preg av en viss kontinuitet, ønsket en på den andre siden ikke at eksamen skal kjøres inn i et fast og forutsigbart spor. Videre var det et mål å lage oppgaver som prøvde læreplanens bredde av kompetansemål. Årets eksamensoppgaver var derfor et forsøk på å ta et forsiktig steg videre fra tidligere gitte oppgaver.

En generell *eksamensinformasjon* stadfestet tiden til eksamen til 5 timer, gjentok hjelpemiddelopplysningen fra forberedelsesheftet, gjentok rådene om bruk av kilder, og dobbeltpoengterte at alle oppgavene skulle besvares.

Aktørenes vurdering av eksamensoppgaven

Både elever, lærere og sensorer har svart på spørsmål om eksamensoppgaven. Aktørenes oppfatninger av eksamensoppgaven er viktige for en vurdering av hvordan oppgaven er egnet som kompetansemåler. Det som er kartlagt hos elevene, er i hvilken grad oppgaven var enkel å forstå, om de mente at de fikk vist hva de kan gjennom oppgavebesvarelsen, og om de syntes oppgaven var god. Videre fikk lærerne og sensorene også spørsmål om vanskegraden, arbeidsmengden og tidsbruken og i hvilken grad oppgaven ga elevene mulighet til å vise kompetanse.

I *elevenes* svar trer det fram markante forskjeller i oppfatningen av oppgavene 1 og 2. Seks av ti elever syntes oppgave 1 var en god oppgave, hvorav 28 % var *helt enige* i denne påstanden. Nær halvparten så mange som for oppgave 1, 34 %, mente oppgave 2 var en god oppgave, og

bare 7 % var *helt enige* i det. Denne forskjellen kan kobles direkte til om elevene fikk vist hva de kan. 56 % mente de fikk vist hva de kan i oppgave 1 og 32 % mente de fikk vist hva de kan i oppgave 2. I noen grad kan dette også kobles til tid. Bare litt over halvparten av elevene mente de hadde nok tid til å besvare begge oppgaver.

Lærerne i undersøkelsen gir i all hovedsak uttrykk for at eksamensoppgavene gir elevene god mulighet til å vise kompetanse i de målene oppgavene er relatert til. Tilbakemeldingene fra elevene tyder imidlertid på at den nye utformingen av oppgave 2 kanskje først og fremst har gjort at arbeidsomfanget er blitt for stort. Også en del sensorer gir uttrykk for dette.

Lærernes oppfatning av eksamensoppgavene var gjennomgående mer positiv enn elevenes. Mer enn ni av ti lærere svarte at de helt eller delvis var enige i at vanskegraden og arbeidsmengden i oppgave 1 var rimelig. For oppgave 2 sank enigheten som i elevsvarene. Vanskegraden ble vurdert litt mindre positivt, og fire av ti lærere kunne ikke slutte seg til at arbeidsmengden var rimelig. Et lite flertall av lærerne, fire av ti, svarte at de var *helt enige* i at eksamensoppgavene ga elevene god mulighet til å vise kompetanse i faget. Resten, seks av ti, fordelte seg på delvis enig, verken enig eller uenig og delvis uenig. Om eksamensoppgavene gir elever på alle nivåer mulighet til å vise sin kompetanse, er lærerne mer tvilende til. Bare to av ti er helt enige i det, og like mange er delvis uenige.

Sensorene var enda mer positive til eksamensoppgaven enn lærerne. Nesten alle var *helt enige* i at vanskegraden i oppgave 1 var rimelig, og nesten like mange syntes at arbeidsmengden også var rimelig. Når det gjaldt oppgave 2, fordelte svarene seg mer på *helt og delvis enige* både for vanskegrad og arbeidsmengde. Noen sensorer var også *uenige* i at arbeidsmengden i oppgave 2 var rimelig. I disse svarene ligger nok grunnen til at flertallet av sensorer bare delvis kunne støtte påstanden om at eksamensoppgavene ga elevene god mulighet til å vise sin kompetanse i faget.

Når det gjelder oppfatningene av forskjeller i vanskegrad på de to oppgavene, opplever ikke eksamensnemnda nødvendigvis dette som negativt. Oppgave 2 bidrar til noe mindre forutsigbarhet enn oppgave 1, med tanke på koblingen mellom informasjonen som gis på forberedelsesdagen, og utfordringene elevene skal møte på eksamensdagen.

Videre har trolig en del elever vært mangelfullt forberedt på hvordan de skal gripe an analysen i oppgave 2 a. Et problem ved denne oppgaven, som også ble behandlet på sensorskoleringen, var upresis bruk av ordet *tekst*. I mediefaglig betydning er tekst å regne som alle meningsbærende ytringer, enten det er ord, bilder lyd eller annet – med andre ord et sammensatt tekstbegrep. En del elever kan imidlertid ha oppfattet at de kun skal forholde seg til den skriftlige teksten i vedlegget til oppgaven. Noen gir også uttrykk for at de var dårlig forberedt gjennom undervisningen på hvordan denne typen oppgaver skal løses.

Samlet sett svarte et flertall av både elever, lærere og sensorer på en måte som indikerer at årets eksamensoppgave ble oppfattet som et godt grunnlag for å vise kompetanse. Vi mener at oppgaven er egnet til denne kompetansemålingen, blant annet ved at den tilsiktede vanskegradsforskjellen i oppgaven ble registrert av elevene. Det er verdt å merke seg at

rollene har betydning for disse oppfatningene. Sensorene så mest positivt på oppgavene, så kom lærerne og til slutt elevene. De siste var for øvrig også i all hovedsak positive.

Sammenfatning om eksamensoppgaven

Elevene som skulle opp til eksamens i *medie- og informasjonskunnskap 2*, fikk et forberedelseshefte som ga dem avgrensede områder i læreplanen å arbeide med. Forberedelse og oppgave var bevisst innrettet mot et teoriområde og et mer praktisk rettet område i læreplanen. Årets eksamensoppgave var tydelig flerdelt med både nummering og a- og b-deler. Utfordringene til elevene var styrt av verb på relativt høyt taksonisk nivå, godt avstemt med utfordringene i læreplanen. Oppgaven var formulert med krav til kompleksitet både i innhold og i ferdighetsutfordringer som ga elevene god mulighet til å vise sin kompetanse. Det var i liten grad mulig å gjette oppgaven på grunnlag av forberedelsesheftet.

Faggruppen vurderer kunnskaps- og ferdighetsutfordringene i årets eksamensoppgave som godt avstemt med kompetanser i læreplanen. Eksamensoppgaven som ble brukt i 2011, vurderes godt egnet til å måle elevenes individuelle kompetanse selv når alle hjelpemidler var tillatt.

Både elever, lærere og sensorer ble spurt om vanskegrad og arbeidsmengde i oppgavene var rimelig. Her var det tydelig forskjell i svarene som gjaldt oppgave 1 og oppgave 2. Oppgave 2 ble vurdert mindre positivt enn oppgave 1, og bare få elever mente at de i den oppgaven fikk vist hva de kan. I noe mindre grad gikk disse vurderingene også igjen hos lærerne og sensorene. Alle aktørene svarte i spørreundersøkelsen at de opplevde relativt god sammenheng mellom informasjonen som ble gitt på forberedelsesdagen, og oppgavene de fikk på eksamensdagen.

Forberedelsesdagen

I dette avsnittet ser vi nærmere på forberedelsesdagen, hvordan den ble brukt, og fordeler og mulige ulemper ved å ha en slik dag. Vi ser på spørsmålet om en forberedelsesdag er *avgjørende* for gjennomføringen av eksamen slik læreplan og eksamensambisjoner er.

En forberedelsesdag og forberedelsesveiledning som den som er laget til eksamen i *medie- og informasjonskunnskap 2*, vil sortere ut et antall hovedområder og et antall kompetansemål fra læreplanen. Å forholde seg til *en del* i stedet for hele læreplanen til eksamen vil være til fordel for elever som forbereder seg. Det blir mindre lærestoff å gå gjennom og forholde seg til. På den andre siden kan en slik utvelgelse føre til at eksamensutviklerne automatisk hever vanskegraden gjennom større taksonomiske utfordringer og enda sterke innsmalning i eksamensoppgaven. Et annet spørsmål er om bestemte områder og kompetansemål lettere blir valgt ut enn andre. Det vil sikkert være slik at det er lettere å lage eksamensoppgaver til noen enn andre. I neste avsnitt om hjelpemidler drøftes vanskeligheten med å bruke kompetansemål der elevene *skal gjøre greie for* i eksamensoppgaven. Slike kan svært fort bli avskrift mer enn selvstendig oppgaveløsning.

Bruken av forberedelsesdagen

Svarene fra elevene er en god kilde til hvordan forberedelsesdagen ble brukt. Hvordan svarte så elevene at de brukte forberedelsesdagen? Hele 87 % av elevene opplyser at de arbeidet alene, mens ca. en fjerdedel av elevene opplyste at de også hadde deltatt i gruppearbeid. En del gjorde altså begge deler, men antakelig mest av det ene eller det andre. Rundt en tredjedel av elevene arbeidet under veiledning av lærer.

Elevenes svar på spørsmål om lærerens rolle vitner om deltakende og aktive lærere. At lærerne var tilgjengelige for spørsmål, svarte 85 %, mens tre fjerdedeler svarte at lærer ga veiledning. Bare et mindretall av elevene på 34 % svarte at de fikk veiledning og gjorde seg nytte av denne lærertilgjengeligheten. Bare en mindre gruppe på to av ti elever svarte at læreren underviste. Lærernes svar på de samme spørsmålene gir litt høyere skårer for tilgjengelighet og veiledning og litt lavere skåre for undervisning.

Et viktig spørsmål er i hvilken grad forberedelsesdagen synes å bli brukt til å skrive ut en mulig oppgave og bringe den med seg til eksamensbordet. Et eksempel valgt til bruk under sensorveiledningen viser at dette forekommer. Men faggruppen har få indikasjoner på at dette er utbredt. Et avgjørende moment her er hvordan og i hvilken grad det er forbindelse mellom forberedelsesdel og selve eksamensoppgaven. Og selv om forberedelsesdelen gir spor inn mot eksamensoppgaven gjennom de tematiske innspillene, er det faggruppens vurdering at det *ikke* var mulig å lese eller gjette oppgaven ut fra materialet.

Er flertall av elevene, lærerne og sensorene gir i spørreundersøkelsen uttrykk for at de er fornøyd med forberedelsesdagen. Hvorvidt den er *avgjørende* for at elevene skal få vist kompetanse, var det mer delte meninger om. Riktignok svarte 74 % av lærerne at de var helt eller delvis enige i at en forberedelsesdag var avgjørende. Men de fordelte seg likt på helt enig og delvis enig, noe som indikerer en viss tvil. 22 % av sensorene svarte delvis uenig og helt uenig på dette spørsmålet.

Sammenfatning om forberedelsesdagen

Elevenes svar om hvordan de brukte forberedelsesdagen, tyder på at den er blitt brukt til forventede og fornuftige aktiviteter. Det synes som lærerne var tilgjengelige for spørsmål og veiledning, men bare et mindretall av elevene svarte at de fikk veiledning. Og alle aktørene syntes i all hovedsak å være fornøyd med forberedelsesdagen. På spørsmålet om forberedelsesdagen var *avgjørende* for at elevene skulle få vist sin kompetanse, svarte flertallet av lærere positivt, men gruppen som ikke støttet påstanden gjennom mer differensierte svar, var også betydelig. Faggruppen vurderer det slik at en forberedelsesdag er fordelaktig for elevenes mulighet til å vise kompetanse, men ikke avgjørende.

Faggruppen har bare noen få indikasjoner på at elever har skrevet ut fulle oppgavebesvarelser på forhånd og brukt dem og legger ikke det vekt. Informasjonen om kildebruk i blant annet forberedelsesmaterialet kan forlede både lærere og sensorer til å trekke inn dette som vurderingskriterium uten at det er en uttalt kompetanse i læreplanen.

Hjelpemiddelordningen

Det viktigste spørsmålet rundt ordningen med alle hjelpemidler tillatt er om og eventuelt hvordan ordningen påvirker besvarelsen og dermed prøvingen av elevenes kompetanse. Et sentralt spørsmål er i hvilken grad besvarelsen er laget av eleven selv? I hvilken grad kan vi si at tekst forfattet av andre, men spesifikt til denne eksamenen i forberedelsestiden, er et selvstendig arbeid? Når elevene kan bringe med seg også tidligere lagde hjelpemidler i form av tekster og utskrifter fra weben, kan det være vanskelig å få tak på hva som er elevens egen kompetanse, hva som kan være forfattet av lærere, hjulpet fram av gode hjelpere eller kopier av andres arbeid basert på gjetting av eksamensoppgave.

Elevenes bruk av hjelpemidler til eksamen

På spørsmål opplyser 95 % av elevene at de brukte hjelpemidler under eksamen. Ser vi på summen av brukte mye og brukte noe, er *læreboka* (39 % / 54 %) det overlegent mest benyttede hjelpemiddelet. Deretter følger informasjon fra forberedelsesdagen (32 % / 53 %), utskrifter fra Internett (39 % / 38 %), tekster laget på forberedelsesdagen (34 % / 40 %) og egne notater (17 % / 46 %). Hjelpemidler synes mye brukt, men i noe mindre grad enn det vi finner i svarene fra elevene som var oppe til eksamen i samfunnsøkonomi 2.

Når elevene ble bedt om å vurdere i hvilken grad hjelpemidlene var nyttige, svarer 58 % *i stor grad* og 40 % *i noen grad*. Det betyr at nesten alle elever sier de finner nytte i hjelpemidlene. De ble også spurt om kilder mer spesifikt og om de henviste til kilder når de brukte dem. 94 % svarte positivt på dette. Elevene gir her uttrykk for at hjelpemidler i stor grad eller i noen grad var nyttig for dem. Også blant lærerne og sensorene er et flertall positive – selv om det blant disse også finnes motsatte svar. Det siste kan ha sammenheng med at sensorene opplever det vanskelig å vurdere elevenes selvstendighet i besvarelsene, siden mange legger seg tett opp til læreboka eller andre kilder. På sensorskoleringen ble dette av flere uttrykt sterkt når noen mente å identifisere *lange tirader av avskrift* i oppgaver de hadde sensurert.

Et sentralt spørsmål som kom opp på sensorskoleringen, som også eksamensnemnda har vært opptatt av, er derimot hvordan elevenes anvendelse av kilder på eksamensdagen skal vurderes. I vurderingsveiledningen er det anført at elevene skal oppgi kildene sine og skille mellom egne betraktninger og informasjon innhentet fra kilder. En av de større debattene på sensorskoleringen var da hvorvidt manglende kildeetterrettelighet skal slå inn på karaktersettingen. Problemet er at kildebruk ikke utgjør et eget kompetansemål i læreplanen. Dette er en svært aktuell problemstilling, som bør føre til en debatt om hvorvidt dette faget – og alle andre fag der hjelpemidler er tillatt til eksamen – bør ha et eget kompetansemål som sier at *elevene skal kunne anvende kilder på en selvstendig, kritisk, relevant og etterrettelig måte*.

Et annet viktig spørsmål er om hjelpemiddelordningen er *til fordel* for alle elever. Eller synes de å gi fordel til de flinke mer enn de flittige og kanskje ikke fullt så flinke? En indikasjon på det finner vi når vi ser på elevsvar i spørreundersøkelsen når det gjøres en deling av elevene etter deres siste underveiskarakter i *medie- og informasjonskunnskap 2*. Av elevene med 6 i

halvårskarakter svarte 58 % *helt enig* i nytten. For karakteren 3 svarte 50 % *helt enig*. Av dem som fikk karakteren 2, svarte hele 75 % *helt enig* i nytten av hjelpemidler til eksamen. Nå sier ikke en slik inndeling noe om den reelle nytten, bare om opplevelsen eleven har av nytte. Men det er likevel en indikasjon på at de svakere elevene opplever god hjelp fra hjelpemidlene. Det kan være at de svakere elevene i større grad trenger hjelpemiddelet som holdepunkt og inspirasjon for å komme i gang med oppgavebesvarelsen.

Et annet aspekt ved hjelpemiddelordningen, slik eksamensnemnda ser det, er vanskelighetene med å få testet alle kompetansemålene i læreplanen til eksamen. Det gjelder først og fremst mål formulert som for eksempel *gjøre greie for* og *presentere* (til sammen seks kompetansemål, derav fire store knyttet til hovedområdet *medieutvikling*). Slike kompetansemål kan vanskelig måles på en eksamen med hjelpemidler, uten at de settes inn i en mer problematiserende sammenheng. Og når ting må problematiseres, kan det igjen gi seg utslag i at elever faller av. Dette kan få som konsekvens at elever som faktisk har lest og lært fagstoff – og som er i stand til å gjøre greie for eller presentere dette – ikke får muligheten til å vise slik kompetanse til eksamen (gjelder kanskje særlig elever i det faglige mellomstadiet). Denne typen problemer kan motvirkes ved en delt eksamensløsning. Hvis dagens eksamensordning med hjelpemidler skal videreføres, bør i så fall en revisjon av læreplanen vurderes – der nevnte type kompetansemål omformuleres slik at de lettere kan prøves i en eksamenssituasjon.

Hvordan liker lærerne hjelpemiddelordningen?

65 % av lærerne i spørreundersøkelsen er helt eller delvis enige i at alle hjelpemidler tillatt er en god ordning for at elevene kan få vist sin kompetanse i faget. Og de fleste av disse er helt enige. Når påstanden differensieres om de mener at det er en god ordning for elever med henholdsvis sterke, middels eller svake resultater, endrer bildet seg noe. Bare 33 % svarer at det er en god ordning for elevene med svake resultater, mens hele 84 % mener at det er en god ordning for de faglig sterke elevene. Dette er viktige tall å merke seg. Lærerne er ikke uten erfaring med hjelpemiddelbruken i sine klasser.

Sammenfatning om hjelpemiddelordningen

Det mest brukte hjelpemiddelet i faget *medie- og informasjonskunnskap* var læreboka. Men materialet som elevene hadde hentet og laget på forberedelsesdagen, var også viktig. Elevene svarer at de generelt har god nytte av hjelpemiddelordningen, og de er aktive brukere av kilder og kildehenvisninger. Ordningen med alle hjelpemidler tillatt aktualiserer formalisering av ferdighet i kildehenvisning og kildekritikk som kompetanse. Slike ferdigheter er det erfaringsmessig nær umulig å ikke trekke inn i vurderingen slik situasjonen er nå.

Nemnda sier at hjelpemiddelordningen fører til at det er svært vanskelig å lage gode oppgaver med redegjørelser. Det fører til høyere kompleksitet i oppgavene tilrettelagt for sterkere elever. Erfaringer rapportert fra noen sensorer tyder på at en del elever bruker hjelpemidler på en for kopierende måte. Dette kan ses som en hindring for at elevene får vist kompetanse, men faggruppen har ikke indikatorer på at dette er utbredt.

Når det gjelder spørsmålet om alle grupper av elever synes å ha nytte av at alle hjelpemidler er tillatt, har faggruppen funnet indikasjoner på at elever med svakere underveiskarakterer i faget opplever nytten større enn de med sterkere karakterer. Denne studien gir ingen svar på den reelle nytten, da det ikke er lagt til rette for analyse av den enkelte elevs eksamenskarakter sett i forhold til bruken av hjelpemidler. Et flertall av lærerne mener også at alle hjelpemidler tillatt er en god ordning. Men de er svært tydelige på at de mener det er til stor fordel for de faglig sterke elevene og i liten grad til hjelp for de svake.

Når alle hjelpemidler er tillatt, gjør det arbeidet vanskeligere for dem som lager eksamensoppgaver. Det er meget vanskelig å lage gode oppgaver til kompetansemål som inneholder redegjørelser, selv om redegjørelser kan være mer enn ren reproduksjon på grunn av sin kompleksitet. Slike redegjørelser er det ofte lett å hente inn fra lærebok eller andre kilder under eksamen. Dette kan også i fag som *medie- og informasjonskunnskap* bidra til at det taksonomiske nivået under eksamen i for stor grad blir lagt til rette for de flinkere elevene.

Vurderingsveiledningen, vurderingsskjemaet og sensuren

Her gjennomgås først vurderingsveiledningen og vurderingsskjemaet og deretter rapporteres indikatorer fra sensuren som kan gi oversikt over hvordan hjelpemidlene fungerer, og hvordan sensorene opplevde sensuren.

Vurderingsveiledningen i medie- og informasjonskunnskap 2 er todelt i en *del 1*, som er felles for alle fag med skriftlig eksamen, og en *del 2*, som er spesiell for *medie- og informasjonskunnskap 2*. I del 2 minnes det innledningsvis om fagets inndeling i tre hovedområder: *medieutvikling, uttrykksformer og medier, individ og samfunn*, før eksamensordningen blir beskrevet. Her poengteres det at eleven på forberedelsesdagen får oppgitt ett eller flere temaer til fordypning. Forbindelsen med alle problemstillingene i selve eksamensoppgaven blir lovet å være de samme.

Et eget avsnitt gjør rede for bruk av kilder. Her får elevene beskjed om å oppgi dem på en etterrettelig måte, at de oppgis slik at leseren kan finne fram til dem, hvis de velger å bruke kilder. Kildemestring gjentas i selve eksamensoppgaven.

Avsnittet *Vurdering og kjennetegn på måloppnåelse ved sentralt skriftlig eksamen* er direkte myntet på sensorene. Gjennom eksamensoppgaven skal eleven vise sin individuelle kompetanse, og eksamensbesvarelsen skal derfor være et selvstendig og relevant svar på oppgaven. Videre i avsnittet etableres det en forbindelse med andre deler av læreplanen gjennom følgende setning: *Kompetansemålene må ses i lys av både formålet med faget, beskrivelsen av hovedområdene og de grunnleggende ferdighetene*. Her gir vurderingsveiledningen retning til fortolkningen av kompetansemålene i læreplanen. I praksis vil dette kunne oppfattes som en utvidelse av kompetansegrunnlaget. Og det forsterkes ytterligere av setningen som peker på flere grunnleggende ferdigheter som sentrale – før alle

de grunnleggende ferdighetene listes opp. En del av disse kan det være vanskelig å finne igjen i kompetansemålene.

Størst relevans for sensur og karaktersetting har matrisen som illustrerer *kjennetegn på kompetanse*. Den gjør en taksonomisk sortering av kompetansemålene i læreplanen i tre grupper:

- *Ha kunnskaper om faglige emner*. Det mest sentrale uttrykket her er gjøre greie for. Ett kompetansemål bruker begrepet presentere.
- *Kunne planlegge og produsere*. Viktige verb her er lage, skape, bruke og utvikle.
- *Kunne analysere og reflektere*. Sentrale verb er utforske, undersøke, reflektere over, diskutere, drøfte og analysere.

Det gis råd om karaktersetting i tre grupper – henholdsvis lav måloppnåelse med karakteren 2, middels måloppnåelse med karakterene 3 eller 4 og høy måloppnåelse med karakterene 5 eller 6. Her benyttes i stor grad graderingsord for å skille de forskjellige karakternivåene fra hverandre.

Til å illustrere kjennetegn på lav måloppnåelse (karakter 2) brukes graderingskjennetegn som *gjengi noe, bruke enkelte og i noen grad*. At elevene presenterer, kjenner eller beskriver *noen*, går igjen i flere av kjennetegnsbeskrivelsene.

For å illustrere kjennetegn på middels måloppnåelse (karakterene 3 og 4) brukes graderingskjennetegn som *varierende grad, til en viss grad, varierende, enkel, i noen grad og bruke relevante eksempler*.

Vurderingskjennetegn på høy måloppnåelse (karakterene 5 og 6) gjør et byks i graderingene. Det brukes graderingskjennetegn *meget god, presist, utførlig, gjennomtenkt, meget godt, presis, selvstendig og strukturert, selvstendig og kritisk*.

Det kan ses på som et problem at ingen av disse graderingsbegrepene kan leses ut av kompetansebeskrivelsen i læreplanen. Spørsmålet kan reises om en her kompletterer, ja, utvider kompetansen med graderingene. I tillegg synes kjennetegnsbeskrivelsen å benytte fagbegreper som ikke er nevnt i kompetansemålet, men som må være en syntetisering eller fortolkning av ett eller flere. Begrepet *medieteorier* er et slikt. Ordet er ikke brukt i noe kompetansemål, men brukes i alle de tre målbeskrivelsene: kjenne til noen medieteorier (lav), bruker i noen grad medieteorier (middels), bruker medieteorier selvstendig og kritisk (høy). Bildet blir noe bedre når en knytter det til fagterminologien som benyttes i kjennetegnsbeskrivelsen, for eksempel når det gjelder aktuelle kompetansemål. Det er faggruppens oppfatning av kjennetegn på måloppnåelse i større grad burde beskrives som faglige standarder mer enn generelle graderinger.

Et spørsmål er om faggruppen i sine observasjoner har fanget opp indikasjoner på problematiske forhold vedrørende forberedelsesdelen og hjelpemiddelordningen. Som tidligere nevnt ble det på sensormøtet fanget opp noen ytringer om noen grad av kopierende virksomhet fra elevenes side, men dette ble ikke noe hovedtema i sensurdiskusjonen. Tvert

imot får en ved å legge sammen sensorenes oppfatning av både forberedelsesdag og hjelpemidler heller et inntrykk av dette oppfattes som bra for både elever og sensur.

Sensorene og sensuren

Spørsmål som blir belyst her, er om læreplanen og vurderingsveiledningen er brukt, og om hvordan de fungerer som verktøy i vurderingen av eksamen. Kilder til forståelse av nytten av sensurhjelpe midlene, sensurskoleringen og selve sensuren er både observasjoner fra sensurmøtene og sensorenes svar på spørsmål i spørreundersøkelsen.

Sensorskoleringen ga flere indikasjoner på hva som ble *ønsket vektlagt* av forskjellige sensorer. Det kom opp argumentasjon knyttet til stikkord som *disposisjon, læreboktilknytning, utenomstakk, terminologi, forklare sammenhenger, bruke fagterminologi, stramhet, presisjon, paratviten og den tidligere drøftede kildebruk*. Mye av dette ble korrigert og endret gjennom skoleringsprosessen hvor nemnda hadde trukket ut oppgaver på forskjellige besvarelsesnivåer til diskusjon og karaktersetting. Et synlig bevis på nytten av skoleringen var den innstramningen i karaktersetting en fikk etter felles diskusjoner.

Blant sensorenes tilbakemeldinger er det også enkelte ytringer om at analyse av avissjangrer er perifert pensumstoff og ikke omtalt i lærebøkene. Læreplanen har imidlertid et eget kompetansemål som sier at elevene skal kunne “*analysere form og innhold i ulike avis-, radio-, film- og fjernsynssjangrer*”. Videre ble analyse av avissjangrer oppgitt som et eget strekpunkt i informasjonen elevene fikk på forberedelsesdagen. At nettopp en avistekst ble valgt, skyldes at eksamensnemnda oppfatter at elevene gjennom opplæringen i *medie- og informasjonskunnskap* generelt arbeider mer med ulike avissjangrer enn sjangrer innenfor andre medier. På den andre siden påpekte noen av deltakerne på sensorskoleringen at de oppfatter arbeidet med mediesjangrer som mer hjemmehørende i *medie- og informasjonskunnskap 1* (Vg2-modulen). Uklar forståelse av læreplanen i denne sammenheng kan være et aspekt å ta med seg ved en eventuell læreplanrevisjon.

Eksamensnemnda opplyser at de har vært mindre opptatt av at analyse av medietekster måtte være mangelfullt behandlet i lærebøker. Ved utformingen av oppgavene er det tatt utgangspunkt i læreplanen. I *medie- og informasjonskunnskap* finnes det ikke noe læreverk som utelukkende er spesielt innrettet mot programfaget *medie- og informasjonskunnskap*. Det betyr, slik eksamensnemnda har sett det, at faglærerne selv må kvalitetssikre, gjennom et variert utvalg av læringsstoff, at kompetansemålene i læreplanen blir tilstrekkelig behandlet i undervisningen.

På sensorskoleringen ble det videre stilt spørsmål om hvor mye en kan forvente av elevene på produksjonsplanleggingsoppgaven (oppgave 2 b). Oppfatningene her varierte sterkt, og gjenspeiler et dilemma ved faget: Hvordan få tid til å arbeide tilstrekkelig gjennom skoleåret med både teoretiske og praktiske kompetansemål innenfor rammen av fem uketimer? En problemstilling å ta med seg til en eventuell læreplanrevisjon kan derfor være om en bør se nærmere på omfanget av – eller i – kompetansemålene.

Et hovedspørsmål i spørreundersøkelsen til sensorene var *hvordan de syntes det var å vurdere eksamen*. Ingen svarte *svært enkelt* på det, og det skulle bare mangle. De ni sensorene fordelte seg slik i svarene: ganske enkelt (5), verken enkelt eller vanskelig (3) og ganske vanskelig (1). Sensorene opplevde det gjennomgående vanskeligere å sensurere oppgave 2 enn oppgave 1. Det var stor enighet om nytten av sensorskoleringen.

Noen spørsmål gjaldt læreplanen, vurderingsveiledningen og vurderingsskjemaet. Flertallet av sensorene var helt eller delvis enige i at læreplanen var til god hjelp, at kjennetegnene på måloppnåelse i vurderingsveiledningen var til god hjelp, at veiledningen samlet var til god hjelp, og at vurderingsskjemaet var til god hjelp.

Ingen sensorer har svart at elever som bruker kilder fullt ut, har gjort dette på en relevant måte. Noen (44 %) svarer at de delvis har gjort det, men like mange svarer at de er helt eller delvis uenige i dette. De samme forskjellene finner vi i svarene som berører elevenes evne til å henwise til kilder.

Ett spørsmål handlet om hvor stor enigheten var på fellessensuren. Overraskende nok var det to av ni sensorer som krysset av for *vet ikke*, men det uttrykker kanskje at de ikke var til stede. Av de sju andre var det tre som svarte at det var stor enighet, og fire som svarte at de var delvis enige.

Det ultimate uttrykk for hvordan sensorene vurderer elevenes kompetanse, er fordelingen av karakterer på årets eksamensoppgave. Som tabellen nedenfor viser, er den både i fordeling på de forskjellige karaktergruppene og i gjennomsnittskarakter svært lik tidligere år.

Karakterstatistikk 2010 og 2011. Prosent og gjennomsnitt.

	1	2	3	4	5	6	Snitt
Sam 3009 Mik2 2010	4,0	20,1	31,9	29,4	12,3	2,3	3,3
Sam 3009 Mik2 2011	3,7	20,3	33,0	29,2	12,0	1,9	3,3

Sammenfatning om vurderingsveiledning, vurderingsskjema og sensur

Faggruppen har ikke funnet urovekkende indikasjoner på at forberedelsestid og hjelpemiddelordning er problematisk når det gjelder vurderingen av elevenes kompetanse.

Noen i sensorgruppen har brukt læreplanen, mens flere har brukt og hatt nytte av vurderingsveiledningen og vurderingsskjemaet. Sterkest enighet er det i den lille gruppen på spørsmål om nytten av sensorskoleringen. Og der observerte faggruppen utstrakt bruk. Ellers spriker oppfatningene av hvor vanskelig det er å sensurere, og hvor gode elevene er til å bruke kilder og henwise til kilder.

Funksjonalitet i vurderingsveiledningen er særlig knyttet til matrisen som gir kjennetegnsbeskrivelser for de forskjellige gruppene av kompetansemål. De er sortert i tre hovedgrupper, og hver gruppe har fått ett sett graderinger. Graderingene er i liten grad fagliggjort, og det kan være en idé å styre slike graderinger slik at de uttrykker forskjellige grader av faglige standarder.

Sensorenes endelig vurdering av elevenes kompetanse ved årets eksamen kommer til uttrykk i årets sensur. Den viser en relativt vanlig fordeling med tyngdepunktet på de midtre karakterene, og relativt få elever som har fått henholdsvis 6 og 1. Fordelingen av karaktergruppene og gjennomsnittskarakteren var svært lik fjorårets.

Eksamensordningen

Faggruppen har ikke funnet noe i fagets formål, i beskrivelsen av grunnleggende ferdigheter eller i kompetansemålene som er til hinder for eksamensordningen som er valgt. Ingen intensjoner og heller ikke krav til kompetanse som vi finner i de forskjellige delene av læreplanen, er til hinder for bruk av forberedelsesdag og bruk av hjelpemidler til eksamen. Faggruppen kommer likevel med noen råd og anbefalinger.

Noen anbefalinger

Faggruppen anbefaler særlig en justering i læreplanen. Det gjelder et eget kompetansemål som sier at *elevene skal kunne anvende kilder på en selvstendig, kritisk, relevant og etterrettelig måte*.

I tillegg anbefaler faggruppen at omfanget av planen vurderes og eventuelt justeres.

En gjennomgang av kompetansemålene sett i forhold til de grunnleggende ferdighetene synes nødvendig. Et radikalt forslag som ville løse integreringsproblemet og styrke ferdighetssiden av kompetansen, ville være å gi de *grunnleggende ferdighetene* utforming og status som kompetansemål. I tillegg til at noen av dem er tydelig integrert og får undervisnings- og læringsoppmerksomhet gjennom arbeid med kompetansemålene slik de får i dag, vil en få sikret at andre mer "usynlige" grunnleggende ferdigheter blir tatt på alvor. Arbeid med dem kan da knyttes til arbeid med kunnskaper og ferdigheter der det er naturlig.

Faggruppen anbefaler også vurdert en todelt løsning. Den er særlig begrunnet i hensynet til de svakere elevene og deres mulighet til å løse oppgaver med noe lavere taksonomiske utfordringer enn praksis er i dag, og til å teste mindre komplekse kompetansemål formulert for eksempel med uttrykket "gjøre rede for".

SAM 3020 Politikk og menneskerettigheter

Evalueringen av eksamen i programfaget *politikk og menneskerettigheter* er bygget opp omkring hovedproblemstillingen: *Hvordan får eleven mulighet til å vise sin kompetanse på eksamen. Kompetansebegrepet slik det kommer til uttrykk i læreplanen, blir diskutert, og spørsmålet om hvordan elevene gjennom undervisningen utvikler en beredskap for eksamen*

med *forberedelsesdel*, blir belyst. Evalueringen behandler videre *eksamensoppgaven* og forbindelsen mellom den og *forberedelsesdagen* og *hjelpemiddelordningen*, og den tar opp betydningen av *vurderingsveiledningen*, *vurderingsskjemaet* og *sensormøtene*. Til slutt presenteres et forslag til en mulig presisering av læreplanens kompetansebeskrivelse.

Læreplanen og kompetansebeskrivelsene i faget

Læreplanen i *politikk og menneskerettigheter* har samme grunnstruktur som de andre læreplanene i programfaget *politikk, individ og samfunn*, det vil si at den er ordnet i fire hoveddeler: formålet med faget, grunnleggende ferdigheter (begge felles for de fire planene i programfaget), hovedområdene (seks) og kompetansemålene (til sammen 27 enkeltmål, men i praksis fler fordi noen av målene inneholder doble formuleringer). Hoveddelene i planen gir alle signaler om den kompetansen eleven forventes å utvikle gjennom sitt arbeid med faget. Dette kommer mest tydelig til uttrykk i *kompetansemålene*, men også beskrivelsen av *formålet* med faget, fremstillingen av de *grunnleggende ferdighetene* og karakteriseringen av *hovedområdene* yter vesentlige bidrag til forståelsen av den kompetansen som kan leses ut av læreplanen, og som testes ved eksamen i *politikk og menneskerettigheter*.

Delspørsmål 1 i evalueringsoppdraget: *Er læreplanen utformet slik at den gir et godt grunnlag for å prøve elevens kompetanse i faget?*, inviterer ikke til drøfting av læreplanens epistemiske substans, det vil si om planen faktisk er en god og gyldig representasjon av den akademiske fagtradisjon planen bygger på. Læreplanen i *politikk og menneskerettigheter* er i særlig grad forankret i statsvitenskapelige temaer og problemstillinger. Blant dem som er involvert i arbeid med faget, ikke minst i skolen, diskuteres det kontinuerlig om planen tilstrekkelig dekkende fanger opp innholdet i dette faget. En læreplan kan prinsipielt utformes på mange måter. Den kan framheve eller nedtone ulike sider av fagets kunnskapsbase, men vil alltid søke å representere fagets epistemiske selvforståelse. Samtidig er det åpenbart at det er og må være forskjell på universitetsfag og skolefag. Skolefaget skal ikke være et forskningsfag, men gi elevene en grunnleggende innføring i utvalgte deler av fagets forståelsesformer og arbeidsmåter.

Derimot viser spørsmålet om læreplanen som grunnlag for kompetanseprøving til om *kompetansemålene* har fått en utforming som er i tråd med planens intensjoner i *formålet med faget* – og om de er gitt et innhold som viser til faktiske, målbare *ferdigheter* i elevenes mestring.

Utdanningsdirektoratets vurderingsveiledning SAM3020 understreker at “*grunnlaget for å vurdere kompetansen elevene viser i eksamensbesvarelsen, er kompetansemålene i læreplanen for faget*”, og påpeker samtidig at “*de grunnleggende ferdighetene er integrert i kompetansemålene i [...] læreplanene for fag. Grunnleggende ferdigheter vil derfor kunne prøves indirekte til sentralt gitt eksamen*”.

Noe tilsvarende sies ikke om *formålet* med faget. Det er etter vår oppfatning likevel en klar forbindelse mellom formuleringer i formålet og mange av kompetansemålene, i den forstand at deler av formålsbeskrivelsen foregriper konkretiseringer av ferdighetene i

kompetansemålene. I formålet heter det eksempelvis at *“(programfaget) skal stimulere den enkelte til å tenke, forstå og reflektere over samspillet mellom individ og samfunn”*. Her beskrives tre generelle tenkeferdigheter som kan tilordnes flere av de spesifikke kompetansemålene, som at eleven skal kunne *”beskrive og forklare forskyvninger i makt og innflytelse mellom politiske institusjoner og aktører i moderne samfunn”*, at eleven skal kunne *”drøfte betingelser for medborgerskap og demokratiske styreformer”*, eller at eleven skal kunne *”diskutere hva menneskerettigheter innebærer som juridiske og etiske normer i hverdagslivet”*.

Et annet eksempel på en formulering i formålet er denne: *”Arbeidet med programfaget skal påvirke og utvikle elevens evne til [...] analytisk tenkning.”* Formuleringen peker eksempelvis fram mot kompetansemål som at eleven skal kunne *”[...] forklare hvordan demokratiske institusjoner fungerer”*, at eleven skal kunne *”drøfte urfolks, nasjonale og etniske minoriteters stilling i Norge”* eller at eleven skal kunne *”[...] analysere hvordan politiske beslutninger blir påvirket av internasjonalisering.”*

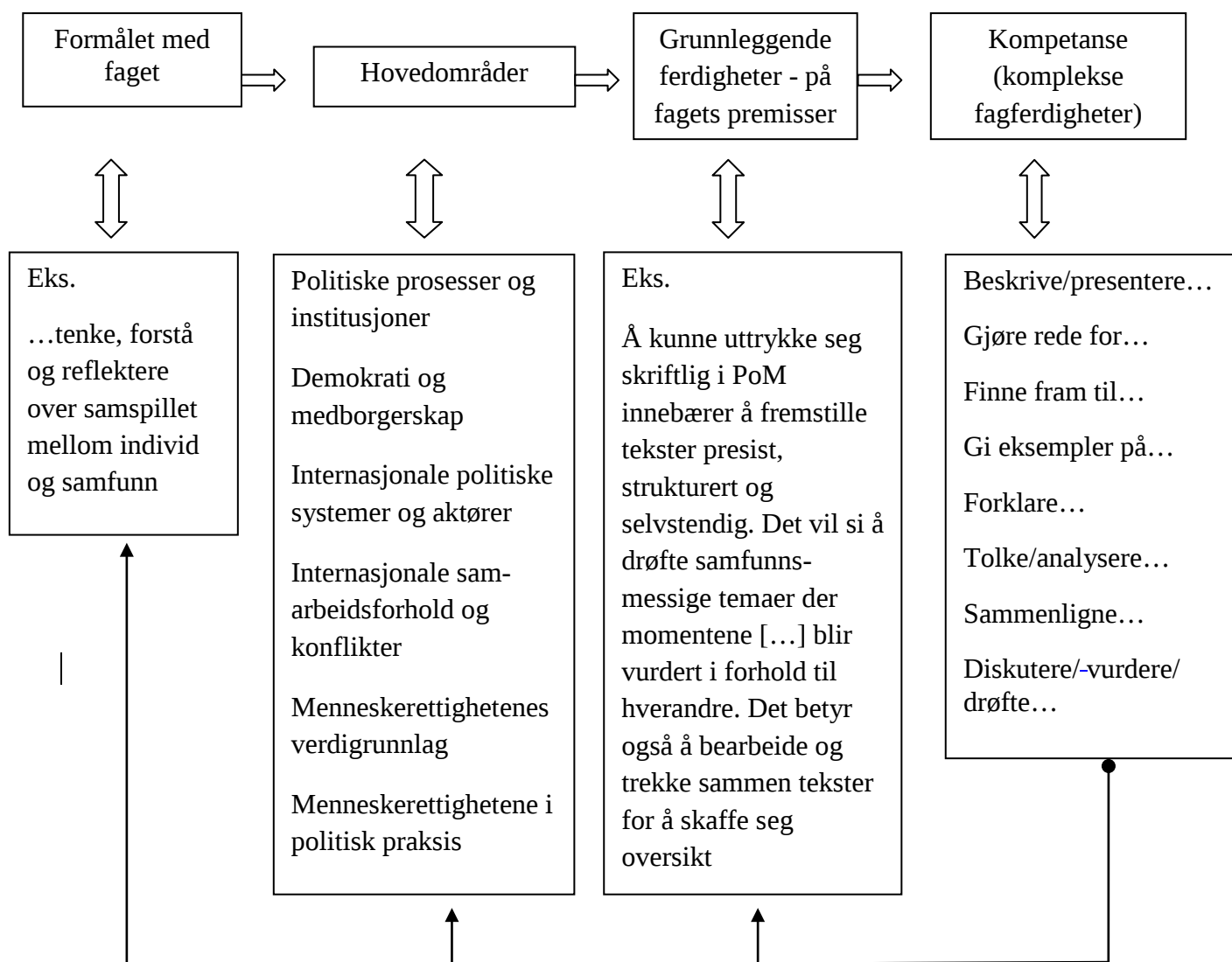
Hovedområdene i læreplanen kan tilsynelatende ha preg av å være beskrivende skisser av temaer. Men samtidig gir hovedområdene signaler om grader av kompleksitet i temaene som skal behandles i undervisningen: under **politiske prosesser og institusjoner**: *“politisk innflytelse og sammenhenger mellom verdier og politiske handlinger”* vs. *“formelle trekk ved politisk virksomhet”*; under **demokrati og medborgerskap**: *“kontinuitet i og brudd på demokratiske tradisjoner og nødvendige betingelser for medborgerskap* vs. *“minoriteters stilling innenfor demokratiet.”*; under **internasjonale politiske systemer og aktører**: *“makt og maktbruk i mellomstatlige forhold”* vs. *“viktige internasjonale aktører”*; under **internasjonale samarbeidsforhold og konflikter**: *“problemstillinger knyttet til fred (og) sikkerhet”* vs. *“samarbeidsformer”*; under **menneskerettighetenes verdigrunnlag**: *“det etiske og juridiske grunnlaget for menneskerettighetene”* vs. *“konvensjoner i internasjonal politikk”*; under **menneskerettighetene i politisk praksis**: *“analysere årsaker til brudd på menneskerettighetene”* vs. *“institusjoner som håndhever menneskerettighetene”*.

I en viss forstand har den første formuleringen som er nevnt under hvert av hovedområdene, en høyere faglig kompleksitet enn den andre. Det kan eksempelvis være at det er en mer kompleks utfordring for en elev å behandle *“sammenhenger mellom verdier og politiske handlinger”*, fordi dette dreier seg om dynamiske og kausale relasjoner, enn det er å behandle *“formelle trekk ved politisk virksomhet”*, fordi dette kan tenkes å vise til bruk av figurativ kunnskap. Men synspunktet maner til forsiktighet! Det avgjørende er hvordan innholdet i deloppgavene i en eksamensoppgave faktisk er formulert, på grunnlag av de signaler som gis i læreplanen. Eksamensoppgaven i *politikk og menneskerettigheter* gir et illustrerende eksempel. I en av deloppgavene heter det:

Nevn også noen utenriks- og sikkerhetspolitiske forhold som stater må ta hensyn til når de vurderer sitt engasjement i Afghanistan.

Oppgaven kan besvares på mange nivåer og på grunnlag av ulik mestring og kompetanse hos elevene, fordi den viser til et innhold som i seg selv er komplekst, uavhengig av det relativt tilfeldige valgte verbet (“*nevn*”) oppgaven innledes med.

Det synes altså som om læreplanen søker å la de forskjellige delene i den bidra til en samlet ”definisjon” av den kompetanseoppfatningen som utvikles gjennom planens oppbygging, som antydnet i modellen nedenfor. Utgangspunktet er formålet med faget, og sluttproduktet er elevens kompetanse.



Når elevens kompetanse øker gjennom arbeidet med faget på basis av læreplanen, vil mestringen etter hvert kunne virke tilbake på en bedre evne til å arbeide effektivt med grunnleggende ferdigheter og til å forstå meningsinnholdet i hovedområdene og i formålet med faget. Elevens helhetlige kompetanse (jf. vurderingsskjemaet) dannes derfor gjennom en

form for sirkulær kausalitet, der de forskjellige delene i kompetansen gjensidig forsterker hverandre via tilbakeføringssløyfene som er antydnet med svarte piler i modellen.

Etter vår oppfatning er det altså en god sammenheng mellom formålet med faget og kompetansemålene. En slik oppfatning støttes for øvrig av ni av ti sensorer ved årets eksamen. Det samme gjelder lærerne som har undervist i faget i 2010/2011, jf. data i Rambølls kartlegging.

I tråd med det som er sagt ovenfor, dreier den andre delen av spørsmålet om læreplanens utforming seg om kompetansemålenes karakter. Det leder over til evalueringsoppdragets delspørsmål 2: *Er kompetansemålene i læreplanen kompetansebaserte?*

Definisjonen av kompetanse i relevante styringsdokumenter er gjengitt ovenfor. Det sentrale i definisjonen er evnen til å løse et sammensatt problem (*“utføre en kompleks oppgave”*); det vil si et problem som er kjedet sammen i flere ledd. Å være kompetent innebærer dermed å beherske en *ferdighet*, å kunne bruke kunnskap *operativt*. Kompetanse omfatter slik sett ikke utelukkende evne til å *gjenkalle* kunnskap, å *vite* noe i snever forstand, men også å kunne *anvende* det en vet og det en gjenkaller i løsninger av åpne oppgaver. I læreplanen i *politikk og menneskerettigheter* er dette aspektet ved kunnskapen godt uttrykt i for eksempel beskrivelsen av den digitale kompetansen som grunnleggende ferdighet:

Å kunne bruke digitale verktøy i politikk, individ og samfunn innebærer å søke etter, vurdere kritisk, velge ut og bruke kilder og samfunnsfaglig informasjon på Internett [...]

Verbalene i formuleringen illustrerer godt kompetanseforventningens komplekse karakter: *søke etter* (kunne lete målrettet i et hav av informasjon), *vurdere kritisk* (kunne yte kunnskapsbasert motstand mot fremstillinger i informasjonen), *velge ut* (kunne prioritere mellom alternativer) og *bruke kilder* (kunne behandle relevant informasjon presist og selvstendig).

Læreplanens kompetansemål har også ferdighetskarakter. Det vil si at de tilfredsstillende forventningene om kompleksitet som ligger i definisjonen av kompetanse. Graden av kompleksitet varierer mellom målene. Det ligger relativt mindre kompleksitet i å kunne *”beskrive hovedlinjer i den politiske utviklingen i Norge etter 1814”* og relativt større i å kunne *tolke* slike hovedlinjer. Tilsvarende gjelder med å kunne *”gi eksempler på brudd på sivile og politiske rettigheter [...] i forskjellige deler av verden”* og å kunne *”analysere årsaker til bruddene”*.

Men forskjeller i kompetansemålenes kompleksitet må ikke knyttes til en mekanisk oppfatning av *verbene* i målformuleringene. Som ferdigheter kan det å *beskrive*, *gjøre rede for* eller *presentere* oppfattes og utføres på mange nivåer. En *beskrivelse* av et fenomen eller saksforhold kan være enkel eller omfattende, den kan inneholde få eller mange momenter. En god beskrivelse kan både inneholde faktakunnskap og begrepsbeherskelse, både

informasjonsbehandling og analyse. Det er antagelig umulig å fastsette presise definatoriske eller bruksmåtebeskrivende skiller mellom disse kunnskapsformene i en læreplan, slik at brukerne av planen vil kunne etablere en felles oppfatning av for eksempel forskjellen på en *redegjøring* og en *forklaring*. Omvendt: Læringsmålet å kunne "*vurdere menneskerettighetenes rolle i internasjonal politikk*" innebærer muligheten for både sterke og svake løsninger i en testsituasjon. Å *vurdere* et saksforhold betyr at elever viser løsninger som eksponerer ulike evner til å uttrykke for eksempel perspektivrikdom, begrunnede konklusjoner og motforestillinger som deler av en vurderingskompetanse. Kompetansemålene bør altså ikke oppfattes som entydige å befinne seg på "lavt", "middels" eller "høyt" nivå.

Kjernen i saken er likevel at læreplanen inneholder ferdighetsbeskrivende læringsmål som i egentligste forstand er kompetansebaserte. De viser til utførende virksomhet som kan nedfelles i (eksamens)oppgaver, og som gir rom for *faglig fordypning*, tolket som utvikling av elevens helhetlige kompetanse. Lærerne i undersøkelsen er ikke direkte spurt om kompetansemålene i læreplanen er kompetansebaserte, men 90 % av dem er enige i at målene gir grunnlag for *faglig fordypning*. Alle sensorene i undersøkelsen slutter opp om påstanden. Et stort flertall av lærerne og sensorene er også enige i at læreplanen gir mulighet for å *bryte ned kompetansemålene til konkrete delmål/læringsmål*. Dette kan kanskje tolkes som at begge grupper mener målene uttrykker et sett av reelle fagkompetanser: fordypning og konkretisering øker muligheten for faglig beherskelse og evne til å møte komplekse utfordringer.

Sammenfatning av læreplanen og kompetansebeskrivelsen i faget

Læreplanen i *politikk og menneskerettigheter* er bygget opp med en god sammenheng mellom formålet med faget, de grunnleggende ferdighetene i faget, hovedområdene og kompetansemålene. Kompetansemålene i faget gir i høy grad rom for faglig fordypning. Kompetansemålene i planen lar seg bryte ned til konkrete læringsmål. Kompetansemålene i læreplanen er utformet som operative ferdighetsmål med tilfredsstillende kompleksitet. Samlet sett gir læreplanen et godt grunnlag for utforming av eksamensoppgaver og for å teste elevenes kompetanse i faget.

Undervisningen i faget

Evalueringsoppdraget stiller spørsmål om *hvordan elevene blir forberedt på eksamen med forberedelsesdel – og med alle hjelpemidler tillatt*. Har elevene for eksempel gjennomført heldagsprøve med forberedelsesdag; eventuelt blitt trent i denne eksamensformen på andre måter?

Forberedelse til eksamen må ses i relasjon til selve undervisningen og elevenes arbeid med faget gjennom skoleåret som helhet – forankret i den ferdighetsbeherskelsen som læreplanen forventer. Den viktigste forberedelsen til eksamen ligger åpenbart i den kontinuiteten som fagarbeidet, strevet med faget vil en kunne si, som undervisningen legger opp til – og i og for

seg ikke i det “brudd” forberedelsesdagen innebærer hvis ikke elevene også blir trent til å ta den i bruk på en produktiv måte.

Noen data fra kartleggingen belyser dette punktet: 42 % av elevene sier at de har hatt *heldagsprøve med både forberedelsesdag og alle hjelpemidler tillatt*. 35 % har hatt *heldagsprøve med alle hjelpemidler tillatt, men uten forberedelsesdag*. 21 % har hatt *heldagsprøve med forberedelsesdag(er), men ikke med alle hjelpemidler tillatt*. Og 13 % har hatt *heldagsprøve uten forberedelsesdag eller hjelpemidler tillatt*. Alternativene utelukker hverandre ikke, men godt under halvparten av elevene rapporterer altså at de har erfaring med eksamensordningen i dens mest omfattende form.

Lærernes rapportering av den direkte eksamensforberedende virksomheten skiller seg ganske mye fra elevenes: Nesten 70 % av lærerne oppgir at elevene har hatt *heldagsprøver med både forberedelse og hjelpemidler*, mens bare 18 % av dem oppgir at det er gjennomført *heldagsprøve med hjelpemidler, men uten forberedelse*.

Under samme tema oppgir 80 % av lærerne at elevene har fått undervisning i *kildekritikk* (50 % av elevene oppgir det samme), 90 % sier at de har gitt undervisning i *kildehenvisning* (56 % av elevene sier de har fått slik undervisning), og nesten alle lærerne rapporterer at elevene er gjort kjent med *tidligere eksamensoppgaver* (mot 66 % av elevene). Uoverensstemmelsene mellom lærernes og elevenes oppfatning på disse punktene kan skyldes perseptuelle vinklinger og/eller erindringsforskyvninger, muligens hos begge parter. Samtidig kan den også inneholde elementer av mer situasjonsbetinget svaring som – kanskje særlig for elevenes vedkommende – ønsker å skyve bort noe av ansvaret for eget læringsarbeid. Tilsvarende, men med mindre forskjeller i oppfatningen mellom de to gruppene: Alle lærerne oppgir at *elevene er gjort kjent med hva de skal lære i faget*. Blant elevene er i underkant av 80 % enige i det samme. 90 % av lærerne er enige i at *elevene er gjort kjent med hvilke kriterier de skal vurderes etter i faget*; blant elevene er i overkant av 70 % enige.

Det er uansett vanskelig å trekke noen generaliserende slutninger om kvaliteten i eksamensforberedelsene med henvisning til disse svarfordelingene. Grunnen er at de ikke gir noe innblikk i hvordan forberedelsene *faktisk* foregår over tid. Utvikling av elevens beredskap for eksamen er en langsom prosess som henger sammen med det å vokse inn i fagets tenkemåter, gjennom framveksten av et – ideelt sett – fortrolig “blikk”. Fortroligheten med faget er også avhengig av elevens egen evne og vilje til å bearbeide undervisningens input. Dette kan tenkes å skje ved bruk av både repeterende, fordypende og organiserende læringsstrategier, og det henger sammen med undervisningens inspirerende funksjon, klasseromsklimaet og skolekulturen. Gjennomføring av eksamen i *politikk og menneskerettigheter* forutsetter en omfattende skriveytelse fra eleven. Det betyr at eleven forventes å vise kompetanse i å *fremstille tekster presist, strukturert og selvstendig* og å *drøfte samfunnsfaglige tema der momentene [...] blir vurdert i forhold til hverandre*. Det er lite systematisk kunnskap om hvordan øvelse i skriving som resonnerende og argumenterende ferdighet skjer i *politikk og menneskerettigheter*. På den andre siden oppgir nesten alle

lærerne i undersøkelsen at de *kombinerer flere arbeidsmåter i opplæringen*. Det er grunn til å tro at også forskjellige former for skrivetrening inngår i denne kombinasjonen.

Sammenfatning om undervisningen i faget

Lærerne bruker varierte arbeidsmåter i opplæringen i *politikk og menneskerettigheter*. Fire av ti elever mener at de har hatt heldagsprøve med både forberedelsesdag og alle hjelpemidler tillatt; sju av ti lærere mener at elevene har fått slik eksamensforberedende øvelse. Det er ganske stor uoverensstemmelse mellom elever og lærere i oppfatninger som dreier seg om elevene har fått undervisning i kildehenvisning og kildekritikk

Eksamensoppgaven

I forbindelse med selve eksamensoppgaven i *politikk og menneskerettigheter* i 2011 stiller evalueringsoppdraget følgende spørsmål: *Er eksamensoppgavene i 2011 egnet til å måle elevens individuelle kompetanse (når alle hjelpemidler er tillatt)?*

I 2011 hadde eksamensoppgaven denne ordlyden:

Du skal skrive en sammenhengende tekst med utgangspunkt i arbeidet fra forberedelsesdagen.

- Gi en kort redegjørelse for dagens politiske situasjon og menneskerettighetssituasjonen i Afghanistan. Nevn også noen utenriks- og sikkerhetspolitiske forhold som stater må ta hensyn til når de vurderer sitt engasjement i Afghanistan.
- Hensynet til menneskerettighetene har blitt brukt som ett av flere argumenter for at stater har sendt militære styrker til Afghanistan. Bruk dette som utgangspunkt for en drøfting av om menneskerettighetene i et land kan og bør håndheves ved ytre press.

Oppgaven er altså tredelt. Dette avbildes i vurderingsskjemaet SAM 3020, der første del (“*Gi en kort redegjørelse for...*”) har fått nummerering 1A; annen del (“*Nevn også noen...*”) nummerering 1B og tredje del (“*... en drøfting av...*”) nummerering 2. Noen elev- og lærerkommentarer i Rambølls undersøkelse antyder at en slik nummerering kanskje burde vært markert i oppgaveteksten for å vise “*at det var tre spørsmål som skulle besvares*”, som en lærer sier. Det er mulig at dette er et lite poeng. På den andre siden gir eksamensoppgaven en tydelig instruksjon om at elevens skal “*skrive en sammenhengende tekst*”. Faggruppen mener at oppgavedelene også henger tematisk sammen ved at del 1A og del 1B utgjør forutsetninger for del 2, og at dette begrunner instruksjonen om en sammenhengende tekst.

Noen elever bemerker at ordet “håndheves” i oppgaveteksten er vanskelig å forstå. Ordet brukes imidlertid to ganger i læreplanen: en gang i beskrivelsen av hovedområdet “*menneskerettighetene i politisk praksis*” og en gang i kompetansemålet “*gjøre rede for organer som [...] håndhever menneskerettighetene*”. Et par elever klager i tillegg over at formuleringen “*ytre press*” er vanskelig, men disse innvendingene mot teksten virker uvesentlige i helhetsbildet.

Oppgaven i *politikk og menneskerettigheter* i 2011 fanger etter faggruppens vurdering opp helt sentrale ferdigheter i elevenes kompetanserepertoar. Oppgaven dreier seg essensielt om *politikk og menneskerettigheter* (“...politisk situasjon...”, “...utenriks- og sikkerhetspolitiske forhold...” og menneskerettighetene som motiv for strategiske handlinger). Den legger seg slik inn i skolefagets epistemiske tradisjon og grunnlag. Deloppgavene er formulert slik at alle tre gir elevene mulighet til å vise sin individuelle kompetanse ved at de kan besvares med ulik grad av kompleksitet.

Drøftingsoppgaven er i tillegg formulert med henvisning til en aktuell situasjon (selv om det nåværende utenlandske militære “engasjementet” i Afghanistan har pågått i ti år) og ber elevene om å bruke dette som *utgangspunkt* for en generaliserende drøfting av problemstillingen. Det vil si at denne delen av oppgaven befinner seg på et “utvidet abstrakt nivå” som, ideelt sett, kan stimulere eleven til å vise ferdighet i både induktiv og deduktiv kompetanse. Det vil her si å trekke allmenne slutninger om håndhevelse av menneskerettigheter ut fra *eksemplet* Afghanistan og å formulere antakelser om slik håndhevelse på basis av teoretiske overveielser (“hvis – så”) som angår den normative betydningen av ytre press.

Hva gjelder denne delen av oppgaven, sier en av *sensorene* i de frie kommentarene i spørreskjemaet fra Rambøll:

En god, men svært krevende drøftingsoppgave. Men jeg tror denne delen ville vært vel så god om kandidatene ikke ble spurt om å bruke situasjonen i Afghanistan som utgangspunkt. De kunne bare ha blitt bedt om å drøfte om menneskerettighetene i et land bør håndheves ved ytre press.

Denne kritiske innvendingen synes å oppløse seg fordi siste ledd i oppgave 2 gjør akkurat det sensoren foreslår. Den tvinger som nevnt ovenfor ikke eleven til å reservere drøftingen utelukkende til Afghanistan (situasjonen i Nord-Afrika, Burma eller Nord-Korea er for eksempel like relevant). På den andre siden krever det nok en ganske god fortolkningskompetanse hos eleven for å kunne se den utvidede muligheten som åpner seg gjennom oppgaveformuleringen. En elevkommentar er illustrerende:

[...] i politikk og menneskerettigheter våren 2011 ble oppgavene og hva man skulle besvare, formulert ekstremt dårlig. Og om intensjonen var å snakke generelt om utenlandske staters innflytelse på menneskerettighetene i andre land, er Afghanistan et dårlig eksempel ettersom staten ikke engang har oppnådd et velfungerende demokrati og rettsvesen. Hvordan skal menneskerettigheter da opprettholdes?

Her viser eleven til et viktig moment som angår oppgavedel 1A (og som eleven sikkert brukte der!), men eleven oppdager ikke de utvidelsesmulighetene som ligger i oppgavens del 2.

Det framgår av det som er sagt ovenfor, at oppgaver som også utfordrer elevenes analytiske kompetanse, er en selvfølgelig del av eksamensoppgavene i *politikk og menneskerettigheter*. På den andre siden er det ikke grunn til å legge skjul på at det finnes røster blant lærerne og

sensorene som antyder at oppgavene samlet sett er for krevende og derfor også bør inneholde “enklere” oppgaveformer. En sensor kommenterer det slik:

Kom tilbake til faget ved å etterspørre konkrete kunnskaper i større grad. Dagens luftige, analytiske oppgavetyper vokser elevene over hodet. La iallfall noen av oppgavene/delloppgavene være av det svarbare slaget, rett og slett rette og gale svar.

Faggruppen oppfatter at faktisitetskunnskap (eksempelvis faktabeherskelse og definisjonskunnskap) bør være en viktig del av elevenes kompetanse, men at “svarbare” oppgaver som innbyr til “rette og gale svar” er integrert i den oppgavetyper som eksamensoppgaven i 2011 er et eksempel på. Det betyr at løsninger av deloppgavene i 2011 forutsetter ganske betydelig samtidskunnskap av faktisk karakter: Hva er tilfelle, og hva er ikke tilfelle. I et humanistisk fag som *politikk og menneskerettigheter* (samfunnsfagene er humanistiske fag) kan det imidlertid ofte være vanskelig å avgjøre hva som “er tilfelle”. En strides om den gyldige eller korrekte beskrivelse av fenomenene faget behandler, også på faktaplanet. Derfor er det faggruppens oppfatning at oppgaver med formen “riktig – galt” ikke har samme verdi i *politikk og menneskerettigheter* som i en del andre fag, jf. eksamensordningen i et eksakt fag som biologi, som blant annet inneholder flervalgsoppgaver av denne typen. Faggruppen mener derfor at en todeling av eksamen i forlengelsen av forslaget fra sensoren, det vil si en “rett–galt”-del (uten hjelpemidler) og en analysedel (med hjelpemidler), ikke tvinger seg fram i *politikk og menneskerettigheter*.

Når det gjelder eksamensoppgavens validitet, som blant annet er knyttet til spørsmålet om oppgaven *gir elevene god mulighet til å vise hvilken kompetanse de har i forhold til de kompetansemålene oppgavene er ment å måle*, gir eksamensnemda en oppstilling i åtte kompetansekategorier i vurderingsskjemaet. Kategoriene er tilordnet eksempler på kompetansemål som “*oppgavene er ment å måle*”. Faggruppen har lagt til noen få eksempler som antagelig også er relevante for oppgavene som måleinstrument:

- **beskrive eller presentere** (...beslutningsprosesser i aktuelle politiske saker; ...hvordan politiske beslutninger blir påvirket av internasjonalisering; ...internasjonale konflikt- og problemområder)
- **gjøre rede for** (...utviklingen av menneskerettighetene)
- **finne fram til kjennetegn på** (... på demokrati)
- **gi eksempler på** (...brudd på sivile og politiske rettigheter i forskjellige deler av verden)
- **forklare** (...hvordan demokratiske institusjoner fungerer)
- **tolke eller analysere** (...hvordan politiske beslutninger blir påvirket av internasjonalisering)
- **sammenligne** (...ulike politiske systemer; ...former for makt og maktbruk)

- **diskutere, vurdere og drøfte** (...sammenhengen mellom verdier, holdninger og politiske handlinger ...problemstillinger om fred og sikkerhet; ...internasjonale aktørers rolle i verdenssamfunnet; tiltak som frammer menneskerettigheter)

Eksamensoppgaven er ikke utformet slik at den kategorisk peker på hvilke kompetansemål den spesifikt ønsker å måle. Derimot har oppgaven et *innhold* av tilstrekkelig kompleksitet. Derfor overlater den initiativet til eleven når det gjelder bruk av ferdighetene de behersker innenfor hver deloppgave. Måleresultatene vil – selvfølgelig – også av denne grunn variere.

På spørsmålene om kvaliteten på selve eksamensoppgaven er det et stort flertall av *sensorene* som gir positive svar: Det er *godt samsvar mellom eksamensoppgaven og kompetansemålene* (ni av ti enige), det er *godt samsvar mellom eksamensoppgaven og formålet med faget* (åtte av ti enige), *vanskelighetsgraden i del 1 er rimelig* (ni av ti enige), *arbeidsmengden i del 1 er rimelig* (alle enige), *vanskelighetsgrad og arbeidsmengde i del 2 er rimelig* (ni av ti enige), *eksamensoppgaven gir elevene god mulighet til å vise kompetanse i faget* (sju av ti enige), *eksamensoppgaven gir elevene god mulighet til å vise hvilken kompetanse de har i forhold til de kompetansemålene oppgavene er ment å måle* (åtte av ti enige) – og *eksamensoppgaven gir elever på alle nivåer mulighet til å vise sin kompetanse i faget* (åtte av ti enige).

Faggruppen slutter seg til disse flertallsvurderingene av eksamensoppgaven fra *sensorene* med de begrunnelsene om er gitt ovenfor.

Lærerne i kartleggingen er gjennomgående mindre enige enn *sensorene* i påstandene om selve eksamensoppgaven. For noen av påstandene er forskjellen slående. For eksempel var alle *sensorene* enige i at arbeidsmengden i oppgavens del 1 er rimelig, mens 70 % av *lærerne* er enige i det. Tilvarende: Bare 60 % av *lærerne* mener at vanskelighetsgraden og arbeidsmengden i oppgavens del 2 er rimelig, mot 90 % enighet blant *sensorene*. Og kanskje mest iøynefallende: Halvparten av *lærerne* mener at eksamensoppgaven gir elever på alle nivåer mulighet til å vise sin kompetanse i faget, mot 80 % blant *sensorene*.

Det er mulig at disse forskjellene, i den grad de faktisk er signifikante, antyder at lærernes nærhet til egne elever påvirker deres oppfatning av eksamensoppgavens kvalitet og egnethet – i motsetning til *sensorene* som under sensurarbeidet har et mer anonymisert forhold til eleven bak besvarelsen.

Elevenes bedømmelse av eksamensoppgaven er knyttet til spørsmål om oppgavene var enkle å forstå, om de var enkle å besvare, og om de synes de fikk vist hva kan. Det er lite entydige svarmønstre blant elevene på disse spørsmålene.

Sammenfatning om eksamensoppgaven

Eksamensoppgaven i *politikk og menneskerettigheter* er utformet i tråd med læreplanintensjonene. Det er godt samsvar mellom eksamensoppgaven og formålet med faget og mellom eksamensoppgaven og kompetansemålene. Eksamensoppgaven i 2011 er tilstrekkelig kompleks til å kunne måle elevenes individuelle kompetanse. Det reises en viss

kritikk mot at en formulering i oppgavens del 2 ikke gir gode nok signaler om at drøftingen skulle løftes ut over situasjonen i Afghanistan

Forberedelsesdagen

På forberedelsesdagen fikk elevene følgende informasjon om temaet for eksamensoppgaven:

- **Tema til forberedelse:** Du skal forberede deg på å skrive en oppgave om utenlandske styrkers tilstedeværelse i Afghanistan.
- Eksamensoppgaven vil være formulert med utgangspunkt i ulike kompetansemål i læreplanen.

Temaet ble ikke koblet til noen kildehenvisninger eller utleverte tekster. På denne måten unngår instruksjonen bevisst å styre elevenes arbeid med temaet i en helt bestemt retning; de får ingen spesifikke tips om innholdet i oppgaven.

Før vi behandler spørsmålet om hvordan elevene jobber på selve forberedelsesdagen, skal vi ta for oss noen synspunkter på forbindelsen mellom temaet til forberedelse og eksamensoppgaven. Mange elever og lærere (og noen sensorer) har kommentert denne relasjonen og mener at det er en mangelfull sammenheng mellom tema og eksamensoppgave.

Både sensorer, lærere og elever er delt omtrent på midten i sin vurdering av forholdet mellom tema og eksamen. De kritiske røstene som kommer fram i de frie kommentarene, legger for alle de tre gruppenes del vekt på at temaet ikke berørte det som viste seg å stå helt sentralt i oppgaven, nemlig menneskerettighetssituasjonen i Afghanistan og menneskerettighetene som motiv for å sende militære styrker til landet. Vi lar en elevkommentar representere denne oppfatningen:

Svært misfornøyd med misvisende forberedelsesdel. Veldig skuffende! Heller ingen vedlegg som førte med i forberedelsesdel som (kunne) gitt oss bedre ledetråd. Jeg følte meg veldig oppgitt da eksamensoppgaven var utlevert, ettersom forberedelsesdelen ikke ga noen ledetråd som spesifikt rettet seg mot menneskerettighetene.

Av samme grunn bemerker en lærer at forberedelsen var

noe forferdelig lureri, forberedelsesdagen villedet mer enn å veilede. Dere må skjerpe dere til neste eksamen!!!

De som mener at det var en uklar sammenheng mellom forberedelse og eksamensoppgave, formulerer seg ganske skarpt, men etter faggruppens oppfatning er ikke kritikken nødvendigvis treffende. Et medlem av eksamensnemnda begrunner utformingen av forberedelsesdelen ved å si at det var

et bevisst grep at forberedelsesdelen skulle være relativt vid og åpne for mange temaer og/eller problemstillinger i eksamensoppgaven.

Det tilføyes at

det (temaet) kanskje kunne ha vært presisert, slik at færre hadde "gjettet" på hva de trodde oppgaven ville bli – og slik at en ville unngå for snever forberedelse og veiledning på villspor.

Her imøtekommes noe av kritikken, men det sies ikke noe om hvordan temaet eventuelt kunne vært presisert uten å avdekke oppgavens innhold. Avslutningsvis på dette punktet sies det også at

en del av elevkritikken bør tolkes mer som et uttrykk for manglende faglig forståelse enn en riktig kritikk av eksamensoppgaven.

Faggruppen vil bemerke: Når temaet i oppgaven skal være "utenlandske styrkers tilstedeværelse Afghanistan", er det svært nærliggende å tenke seg at veiledningen av elevene på forberedelsesdagen burde komme inn på frammede staters *motiver* for å engasjere seg militært i landet. Dette henger eksempelvis sammen med et læreplanmål som å kunne "*drøfte sammenhengen mellom verdier, holdninger og politiske handlinger*". Med fare for å virke belærende: Verdier og holdninger er motiverende for politiske handlinger. Det å være tilstede med styrker i Afghanistan er en politisk handling. For å gjenta: Det er etter faggruppens oppfatning god sammenheng mellom kompetansemål, forberedelsedel og oppgave ved årets eksamen.

I Rambølls undersøkelse er det ingen som nevner at kompetansemål om menneskerettigheter, som har en bred plass i læreplanen, er blitt berørt på forberedelsesdagen. Derfor er det i dette tilfellet kanskje først og fremst en del av veiledningen på forberedelsesdagen som har sviktet, og ikke relasjonen mellom tema og oppgave. Lett polemisk sagt er det mulig at lærerne på dette punktet i veiledningen rammes av formuleringen "*manglende faglig forståelse*".

Faggruppen vil legge til at menneskerettighetene både står sentralt i læreplanen i faget (to hovedområder tematiserer menneskerettigheter) og at de har vært et gjennomgående tema i debatten om begrunnelser for å sende militære styrker til Afghanistan. Derfor er det nesten bemerkelsesverdig at de ikke er blitt trukket inn som sporinger av elevene under forberedelsene. Dette utelukker ikke at det eksplisitt og implisitt også finnes andre motiver for "*utenlandske styrkers tilstedeværelse i Afghanistan*". Som en lærer kommenterer:

Begrunnelsen for USA og ISAF-styrken er ikke det menneskerettslige, det er pga. 9.11. og bekjempelse av internasjonal terrorisme. Det er vel mest i festtaler at begrunnelsen for Afghanistankrigen er å beskytte menneskerettighetene.

Synspunktet er interessant – også fordi det lar oss ane hvor "politisert" eller ideologisk temaene i *politikk og menneskerettigheter* kan behandles gjennom lærernes tolkninger av faktiske forhold. Det er ikke noe galt i slike tolkninger, tvert imot. Forutsetningen er at opplæringen samtidig tar vare på perspektivmangfoldet (sammenligne, tolke, drøfte) som element i elevenes kompetanse. Det kan vises til formuleringen om å "*utvide den enkeltes toleranse overfor mangtydighet, ut fra forestillingen om at samfunnslivet ikke alltid er det samme for alle*" som finnes i formålet med faget.

Avslutningsvis om relasjonen forberedelse/eksamen tar vi med – ukommentert – en elevuttalelse som henvender seg direkte til Utdanningsdirektoratet, og som nyanserer kritikken som er kommet til orde ovenfor:

Kjære Utdanningsdirektorat! Jeg vil berømme dere for en utrolig god oppgave i eksamen i år. Den var relevant, god og ikke minst veldig dagsaktuell. Dessverre var forberedelsesdelen noe misvisende, så her er det noe å jobbe med.

I evalueringsoppdraget stilles spørsmålet: *Hvordan jobber elevene på selve forberedelsesdagen? På skolen, hjemme, i grupper, alene, under veiledning fra lærer etc.?*

De aller fleste elevene oppgir at læreren ga veiledning og/eller var tilgjengelig for spørsmål på forberedelsesdagen. På spørsmål om hvordan elevene arbeidet under forberedelsen, framkommer en kombinasjon av arbeid alene, i gruppe og/eller under veiledning fra læreren.

Svar på spørsmålet om hva elevene har arbeidet med på selve forberedelsesdagen, viser også en sammensatt profil. Nesten alle har hentet informasjon fra Internett. 73 % leste i lærebøker, og 38 % oppgir at de arbeidet mer kollokviepreget ved å samarbeide med andre elever om å løse oppgaver eller diskutere begreper, forklaringer og temaer i faget.

En liten gruppe oppgir at de (også) arbeidet med andre ting, som å diskutere med familie, så TV-serien ”Norge i krig – oppdrag Afghanistan”, jobbet med Facebook og It’s learning-grupper opprettet spesielt for eksamen og snakket med en ansatt i Forsvaret om den gitte krigssituasjonen. Som nevnt er det ingen elever som oppgir at de spesifikt har undersøkt menneskerettighetsspørsmål i forbindelse med temaet til forberedelse.

Lærerne bekrefter elevenes oppfatning av sin rolle på forberedelsesdagen. Omkring 90 % oppgir at de veiledet elevene og/eller var tilgjengelige for spørsmål. Men lærerne har en noe annen oppfatning enn elevene når det gjelder elevenes bruk av kollokviegrupper. Hele 74 % oppgir at elevene samarbeidet med andre elever om å løse oppgaver eller diskuterte begreper, forklaringer og temaer i faget med andre elever. Det kan selvsagt være feilpersepsjoner både i elev- og lærergruppen her. Eller det kan det også her tenkes en form for ”pleaser-svar” fordi påstanden er formulert som en positivt ladet arbeidsmåte med høy elevaktivitet og antatt stor læringseffekt. Men et par lærere formidler sine inntrykk av dagen på måter som antyder at de ikke alltid har visst hvordan elevene faktisk organiserte seg:

- *Jeg vet ikke alt om hva elevene gjorde på forberedelsesdagen.*
- *Etter første runde med veiledning [...] fikk elevene gå hver til sitt og forberede seg alene eller i grupper.*
- *Vi hadde ikke forberedelsesdag på skolen, men elevene fikk temaet utlevert to-tre dager på forhånd [...].*

Som nevnt under avsnittet om eksamensordningen mener omkring to tredjedeler av både elevene og lærerne at forberedelsesdagen er et gode. På grunnlag av informasjon om arbeidsmåter og organiseringsformer som har vært i bruk under forberedelsen, er det likevel vanskelig å si noe sikkert om kvaliteten på forberedelsesarbeidet og det kortsiktige læringsresultatet av arbeidet. Men det er nærliggende å forestille seg at de som bedømmer ordningen positivt, også kjenner seg bedre rustet for eksamensdagen. Og det er ingen liten gevinst. I underkant av 20 % av elevene er uenige i at forberedelsen bidro til at de var godt forberedt til eksamen. Hovedgrunnen er at de synes det var manglende sammenheng mellom forberedelsestema og eksamensoppgave.

Sammenfatning om forberedelsesdagen

I *politikk og menneskerettigheter* kritiserer både elever, lærere og sensorer at temaet på forberedelsesdagen var for generelt formulert sammenlignet med ordlyden i del 2 i eksamensoppgaven. Temaet på forberedelsesdagen var med hensikt gitt en åpen form. Elevenes arbeid på forberedelsesdagen fremstår som en kombinasjon av veiledning av læreren, gruppearbeid og individuelt arbeid. På forberedelsesdagen har nesten alle elevene innhentet informasjon fra Internett, tre fjerdedeler har lest i lærebøker, og fire av ti elever samarbeidet med andre elever om å løse oppgaver eller diskutere begreper, forklaringer og temaer i faget. Ni av ti lærere veiledet elevene eller var tilgjengelige for spørsmål på forberedelsesdagen. Seks av ti elever og lærere mener forberedelsesdagen er et gode.

Hjelpemiddelordningen

Hjelpemiddelordningen slik den praktiseres i dag, tillater kildesøk og kildebruk både under forberedelsen og i eksamenssituasjonen. Som vi har påvist i avsnittet *Læreplanen og kompetansebeskrivelsen i faget*, er kildebruk og kildekritikk forankret i de grunnleggende ferdighetene i læreplanen. Bruk av kilder som hjelpemidler overfor problemorienterte oppgaver (det vil si åpne oppgaver som har mer enn én mulig løsning) er derfor i tråd med læreplanens kompetanseoppfatning. Kildebruk og anvendelse av kildekritiske prinsipper er samtidig en relativt krevende og forskningspreget virksomhet som forutsetter gode basiskunnskaper og forståelse av de temaer kildene omhandler. Å lese og avkode det potensielle betydningsinnholdet i en kilde er en kunnskapsbasert prosess. Det vil si at jo mer en leser kan om temaet i en kilde, jo større er muligheten for å kunne bruke kilden i nye meningssammenhenger, og jo bedre er potensialet for å forholde seg kritisk vurderende til kilden. I tillegg til det som er sagt under avsnittet om eksamensordningen, er derfor noe av hensikten med hjelpemiddelordningen å bidra til styrking av resonnement og argumentasjon i elevenes kompetanse slik den kommer til uttrykk i eksamensbesvarelsene.

Vi har tidligere referert lærernes og elevenes oppfatning av opplæringen i kildehenvisning og kildekritikk. Her ser vi på spørsmålet om *hjelpemidlene er til hjelp eller hinder for at elevene får vist sin kompetanse* (spørsmål 12 i evalueringsoppdraget).

Blant *sensorene* er det bare 50 % som er enige i at *eksamensordningen med alle hjelpemidler tillatt er godt egnet til å vurdere elevenes kompetanse* (bare 12 % er helt enige), mens 42 % er

uenige i påstanden (27 % er helt uenige). De som er imot ordningen, synes mest tilbøyelige til å kvalifisere sin oppfatning i de frie kommentarene i spørreundersøkelsen, mens de som støtter ordningen, stort sett lar være å si hvorfor. Her er to representative kommentarer fra opponentene:

Elevene bruker kilder ukritisk. Spesielt svake/middels elever stoler ikke på sine egne kunnskaper og klarer ikke å "sortere" blant alle kildene de har lastet ned. Kutt ut forberedelsesdelen og alle hjelpemidler tillatt.

Kutt ut forberedelsesdel. Lag oppgaver som skal løses uten bruk av hjelpemidler. Slik det fungerer i dag, blir det mer en øvelse i reproduksjon av kilder.

Begge kommentarene er i beste forstand erfaringsbasert ved å vurdere produktene av elevenes eksamensarbeid. Men uttalelsene dveler ikke ved mulige årsaker til at elevene “*bruker kilder ukritisk*”, eller at hjelpemidlene blir “*en øvelse i reproduksjon av kilder*”. Med mindre elevene i denne aldersgruppen er for intellektuelt umodne til å kunne bruke enkle kildekritiske prinsipper – noe som er lite sannsynlig på bakgrunn av deres allmenne evne til å resonnere kritisk omkring verdi- og samfunnsspørsmål – er det mulig at de observerte manglene ved kildebruken kan henge sammen med sporadisk og lite effektiv trening i slik bruk. Fordi kilder, kildebruk og kildekritikk er så tydelig til stede i læreplanen i *politikk og menneskerettigheter*, er det mulig at denne delen av fagkompetansen bør gis mer oppmerksomhet gjennom undervisningsopplegg og didaktikk som utvikler kunnskaper og ferdigheter sammen med aktiv kildebruk utover læreboka. Elevene oppgir nettopp læreboka som en av de hyppigst brukte kildene på eksamen. Det kan bety at læreboka er en kilde elevene er trygge på fordi de har arbeidet mye med den. På den andre siden gir det foreliggende datamaterialet få eller ingen holdepunkter som gjør det mulig å bedømme hvordan de forskjellige kildetyperne kan ha bidratt til kvaliteten på elevenes besvarelser. Sensorer som faktisk uttaler seg om elevenes ferdighet i kildebruk, karakteriserer den som noe i retning av “mekanisk”.

Evalueringsoppdraget stiller videre et spørsmål om *forberedelsesdel og/eller hjelpemidler er problematiske på noen måte når sensorene skal vurdere elevens kompetanse*. En sensorkommentar går inn til kjernen av spørsmålet;

Med forberedelsesdel og hjelpemidler blir det vanskelig å vurdere hva som er elevens kompetanse når det ikke oppgis kilder underveis i besvarelsene. Dette har vi drøftet flere ganger ved sensorsamlingene, men jeg føler meg ikke tilfreds med situasjonen. I år var det få besvarelser med kilder underveis. Med nåværende ordning er det vanskelig å se hva som er elevens selvstendige produkt.

Sensorenes oppfatning av hjelpemiddelordningen gir ikke holdepunkter for å peke på noen tydelig flertallsholdning. De som er “helt uenig” i ordningen, er langt flere enn de som “helt enig” i den, men samlet sett er sensorene delt omtrent på midten i sin vurdering av hjelpemiddelordningen kompetanseframmende funksjon.

Lærerne fikk hjelpemiddelspørsmålet i en litt annen påstandsform: *Alle hjelpemidler tillatt er en god ordning for at elevene kan få vist sin kompetanse i faget*. 52 % er enige (16 % helt enige), mens 33 % er uenige. Lærerne fikk i tillegg spørsmål om alle hjelpemidler tillatt er en god ordning for elever med henholdsvis sterke, middels og svake resultater. Svarfordelingen er vist i oppstillingen nedenfor.

Alle hjelpemidler tillatt er en god ordning for elever med ...	Helt enig	Delvis enig	Sum
sterke resultater	52	31	83
middels resultater	15	36	51
svake resultater	13	21	34

Den synkende oppslutningen om påstanden gir et interessant bilde av lærernes oppfatning av hjelpemiddelordningens produktive nytte for ulike elevgrupper: Ordningen er god for elever med sterke resultater, mindre god for elever med svake resultater. Vi må regne med at lærerne knytter ”sterke, middels og svake resultater” til måling av elevenes faktiske prestasjoner gjennom skoleåret og tilhørende kjennskap til hvordan elevgruppene er i stand til informasjonsbehandling basert på kilder og kildetolkning. På grunnlag av lærernes erfaringer synes altså hjelpemiddelordningen å fungere svært forskjellig for elevgrupper med kjennetegn som i påstanden.

Praktisk talt alle elevene (98 %) oppgir at de benyttet hjelpemidler på eksamen i *politikk og menneskerettigheter* (hvilke hjelpemidler har de tatt i bruk på eksamen (spørsmål 9 i evalueringsoppdraget). Elevene oppgir å ha brukt et bredt spekter av hjelpemidler. Hyppigst (”benyttet mye” eller ”benyttet noe”) forekommer lærebok (91 %), utskrifter fra Internett (85 %), informasjon fra forberedelsesdagen (79 %), tekster lagret på minnepinne (78 %), egne notater fra undervisning (64 %) og relevant materiell fra skolen (59 %).

Hvordan oppfatter så elevene hjelpemiddelordningen? Elevene har fått spørsmålet som en noe mer personlig henvendelse: *I hvilken grad var hjelpemidlene (inkludert kilder/egne tekster) nyttige for deg under eksamen i politikk og menneskerettigheter?* 98 % svarer i stor grad (60 %) eller i noen grad (38 %). En like stor andel svarer at de henviste til kildene. Dessuten dette: Påstanden om nytten av hjelpemidler sett mot elevens karakterer i *politikk og menneskerettigheter* ved siste termin/standpunkt viser svært tydelig at elever på alle karakternivåer (6 til 2) mener at de har hatt nytte av hjelpemidlene under eksamensdagen. Det er praktisk talt ingen elever – på noe nivå – som svarer at de ”ikke i det hele tatt” har hatt nytte av hjelpemidlene.

Det kan diskuteres hva elevene legger i det når de sier at de har hatt nytte av hjelpemidlene. En minimumstolkning er at hjelpemidlene *sammen med* arbeidet på forberedelsesdagen gir dem et holdepunkt i løsningen av oppgaven. Dette er ikke det samme som å si at hjelpemiddelordningen er en redningsplanke eller en livbøye, men at den bidrar til den beredskapen som er nødvendig før og under eksamen. Elevenes kritikk dreier seg som nevnt

ikke om selve hjelpemiddelordningen, men om tematiseringen av eksamen på forberedelsesdagen.

På bakgrunn av *elevenes* syn på nytten av hjelpemidler, er det et flertall i faggruppen som mener at eksamens- og hjelpemiddelordningen bør videreføres. Samtidig bør søkelyset rettes mot *omfanget* av tillatte hjelpemidler på eksamen. En sensorkommentar referert ovenfor pekte på at spesielt svake og middels elever ikke klarer å sortere blant alle kildene de har lastet ned. En virkning av dette, mener sensoren, er ukritisk kildebruk og manglende evne til å stole på den kompetansen eleven faktisk har. For å unngå et mulig sorterings- og prioriteringsproblem i arbeidet med kildene på eksamensdagen kan det være en idé å begrense tillatte kilder til for eksempel informasjon fra forberedelsesdagen i form av egne notater, mens lærebok, utskrifter fra Internett og lagring av rene tekster ikke blir tillatt. Grenseoppgangen her er vanskelig. Men uansett er det ikke ønskelig at famlende virring i for mange kilder skal redusere elevens mulighet til å vise sin helhetlige kompetanse.

Sammenfatning om hjelpemiddelordningen

Hjelpemiddelordningen (kildebruken) er godt forankret i læreplanen i *politikk og menneskerettigheter*. Nesten alle elevene brukte hjelpemidler på eksamen. De hjelpemidlene som benyttes oftest, er lærebok, utskrifter fra Internett, informasjon fra forberedelsesdagen og tekster lagret på minnepinne. Fem av ti sensorer er enige i at eksamensordningen med alle hjelpemidler tillatt er godt egnet til å vurdere elevenes kompetanse, mens fire av ti er uenige. Fordelingen er omtrent den samme for lærerne. Noen sensorer mener at hjelpemiddelordningen hindrer at elevene får vist sin kompetanse fordi de bruker kilder ukritisk, reproducerer kilder eller ikke klarer å sortere kildene. Lærerne uttrykker synkende oppslutning om ordningen med alle hjelpemidler tillatt avhengig av om elevene har sterke, middels eller svake resultater i *politikk og menneskerettigheter*. Nesten alle elevene mener at hjelpemidlene var nyttige for dem under eksamen. Denne oppfatningen gjelder uavhengig av elevenes resultater ved siste karakteroppgjør.

Vurderingsveiledning, vurderingsskjema og sensur

Vurderingsveiledningen, vurderingsskjemaet og sensormøtene (sensorskoleringen) i *politikk og menneskerettigheter* er viktige elementer for å vedlikeholde og styrke fortolkningsfellesskapet i faget og dermed for å bidra til økt reliabilitet i vurderingen av elevenes kompetanse.

85 % av sensorene ved årets eksamen var enige i at sensorskoleringen var en god forberedelse til sensuren. Av disse var 77 % helt enige i påstanden. Verdien av vurderingsskjemaet får samme høye oppslutning (81 % enige). Vurderingsskjemaet i *politikk og menneskerettigheter* er et godt redskap i vurderingsarbeidet ved at karakterbeskrivelsene gir ganske gode holdepunkter for å bedømme elevens kompetanse på de ulike ferdighetsområdene i skjemaet, selv om beskrivelsene er av relativt allmenn karakter og ikke egentlig utgjør faglige standarder. Dette kommer vi tilbake til i avsnittet om anbefalinger. *Vurderingsveiledningen* ser ikke ut til å ha samme status som godt redskap i vurderingen, selv om et flertall, 58 %, er

enige i at den samlet sett var til god hjelp. Forskjellene mellom verdsettingen av de to dokumentene ligger antagelig i at konkretiseringsgraden i vurderingsskjemaet er så mye høyere enn i veiledningen, og at det derfor, på linje med skoleringsmøtene, får en mer instrumentell funksjon i sensorenes arbeid.

Sensorskoleringens store styrke ligger at sensorene får anledning til å karaktersette og utveksle synspunkter på reelle elevbesvarelser. De får dermed testet sine oppfatninger av vurderingskriteriene mot hverandre. Karakterforslagene fra sensorene ligger til å begynne med ofte relativt langt fra hverandre, men blir i løpet av denne prosessen gruppert omkring færre verdier. Usystematiske observasjoner på sensormøtene kan derfor tyde på at sensorer som i utgangspunktet holder på sine mer eller mindre intuitive vurderingskriterier, i løpet av møtet kan bli mer enige om hvordan karakterskalaen bør kobles til kjennetegn på kompetanse. Dette har gunstig virkning for sensorreliabiliteten. Det er samtidig viktig å være klar over at sensorene ved årets eksamen i *politikk og menneskerettigheter* ikke er nybegynnere! Tre av fire har vært sensorer i faget (eller tilsvarende fag) tidligere, og den samme andelen har undervist i faget i 2010/2011. Det som kan gi inntrykk av å være en intuitivt preget vurdering er med andre ord koblet til erfaring og skjønn, utviklet gjennom arbeid med faget. Eller for å si det med forfatteren Peter Høeg i romanen *De få utvalgte*:

*Aldri noensinne i verdenshistorien har noen (...) klart å komme med en framgangs-
måte som kunne læres og følges av forskjellige mennesker, slik at de ville nå fram til
samme karakter (...) likevel snakker alle om hva som er godt eller dårlig. Og iblant er
de temmelig enige.*

Sagt på en annen måte: Selv om det kan være et slående fravær av allment aksepterte vurderingsoppskrifter ved begynnelsen av sensorskoleringene, er det i løpet av møtets gang langt fra umulig å bli “temmelig enig”. Og det er mulig at enighetstendensen fra sensorskoleringene videreføres til fellessensuren. 70 % av sensorene i *politikk og menneskerettigheter* er enige i påstanden om at det var *stor enighet blant sensorene på fellessensuren*. Ingen er uenig, mens 23 % svarer *vet ikke*, underlig nok.

Ingen av sensorene ved årets eksamen er “*helt enig*” i at *læreplanen* var til god hjelp i vurderingen, selv om de på andre måter gir læreplanen god karakter (se avsnittet om læreplanen). Halvparten av dem er “*delvis enig*” i påstanden, mens den største delen (nesten 40 %) av den andre halvparten sier at de er “*verken enig eller uenig*”. Læreplanen synes altså isolert sett å ha forholdsvis liten verdi som verktøy i sensureringsarbeidet. Det kan fortone seg litt rart fordi læreplanen beskriver de kompetansemålene som ifølge forskriften til opplæringsloven utgjør grunnlaget for å vurdere kompetansen elevene viser (§§3-3 og 4-3).

Sensorenes sluttvurdering av elevenes kompetanse til eksamen i 2011 målt med karakterer går fram av tabellen nedenfor. Det er ingen markerte forandringer fra året før.

Karakterstatistikk 2010 og 2011. Prosent og gjennomsnitt

	1	2	3	4	5	6	Snitt
Sam 3020 2010	6,2	23,0	31,7	25,6	11,2	2,3	3,2
Sam 3020 2011	7,0	22,4	31,8	25,2	11,5	2,2	3,2

Sammenfatning om vurderingsveiledningen, vurderingsskjemaet og sensuren

Sensorene i *politikk og menneskerettigheter* tilskriver særlig vurderingsskjemaet stor verdi i vurderingsarbeidet. Et stort flertall av sensorene mener at sensorskoleringene ga en god forberedelse til sensuren. Læreplanen alene ser ikke ut til å ha samme funksjonalitet i vurderingsarbeidet som vurderingsskjemaet og sensorskoleringene

Eksamensordningen

Hensikten med en eksamensordning som kombinerer forberedelsesdag og gjennomføringsdag, er tosidig. Den skal for det første gi elevene en felles inngangsport til eksamen. Dette er et viktig poeng i fag med åpne læreplaner som kan ha gitt opplæringen forskjellig innhold (selv om forberedelsesdagen ikke kan eliminere betydningen av slike forskjeller). For det andre skal den bidra til å bygge en bro mellom opplæringen gjennom skoleåret og problemløsningen eleven står overfor på eksamensdagen. Forberedelsesdagen kan derfor oppfattes som en treningsleir før den avgjørende konkurransen. Ved å rette elevens oppmerksomhet mot temaet som presenteres på forberedelsesdagen, kan det ideelt sett øke elevens mulighet til å vise sin kompetanse slik den er utviklet i tiden eleven har arbeidet med faget - i sportsterminologien "å fokusere på det en er kommet for gjøre". Veiledning, samtaler, kollokvier og arbeid med relevante kilder på forberedelsesdagen kan ha samme funksjon. På denne måten blir temaet som skisseres, en slags ventil som lar noe av fagstoffet slippe gjennom, mens noe annet faller ut. Forberedelsesdagen kan derfor ha en læringsstrategisk og motiverende virkning for elevens konsentrasjon om eksamensoppgaven og slik sett redusere nervøsitet og eksamensangst – under forutsetning av at eleven er trygg på at temaet er formulert som et frampek mot eksamensoppgaven, uten å avdekke hvordan selve oppgaveteksten vil se ut.

Vi har tidligere argumentert for at læreplanen i *politikk og menneskerettigheter* presenterer en god sammenheng mellom formålet med faget, ferdighetsfremstillingene og kompetansemålene. Er så *eksamensordningen med forberedelsesdag og alle hjelpemidler tillatt i tråd med læreplanen*? Etter vår mening er svaret entydig ja. I *politikk og menneskerettigheter* er det kanskje særlig fire av de *grunnleggende ferdighetene* som innbyr til å bruke hjelpemidler, i den forstand at de beskriver kompetanser som *kan* testes på eksamen.

Om å kunne uttrykke seg skriftlig heter det blant annet at eleven forventes å kunne

“... bearbeide og trekke sammen tekster for å skaffe seg oversikt”. Om å kunne lese heter det blant annet: “Lesing betyr (...) å nyttiggjøre seg informasjon fra nettsteder, oppslagsverk og aviser, og å trekke ut informasjon av statistikk, grafiske fremstillinger, kart, illustrasjoner og bilder.” Om å kunne regne heter det blant annet at det “innebærer å trekke ut hovedtendenser i tallmateriale, tolke tabeller og grafiske fremstillinger (...)”. Om bruk av digitale verktøy heter det blant annet at slik bruk “innebærer å søke etter, vurdere kritisk, velge ut og bruke kilder og samfunnsfaglig informasjon på Internett”.

Disse formuleringene i læreplanen viser først og fremst til kompetanser som kobles til innhenting av informasjon og bearbeidelse av kilder i form av rene tekster og multimodale tekster. En eksamensordning som gjør det mulig for eleven å *søke* informasjon om et tema på forberedelsesdagen og å *bruke* informasjonen problemløsende på eksamensdagen, synes derfor å være helt i tråd med noe av intensjonen i læreplanen. Når vi samtidig antar at de grunnleggende ferdighetene i planen får en tematisk konkretisering i kompetansemålene (“*er integrert i kompetansemålene*”), styrker det oppfatningen om at eksamensordningen er i tråd med læreplanen. Det er med andre ord ikke noe som tyder på at læreplanen må endres (radikalt) for å kunne begrunne dagens eksamensordning.

På den andre siden er det antagelig ingen *nødvendig* sammenheng mellom læreplanens kompetanseforståelse og en eksamensordning med bruk av hjelpemidler. Det er fullt mulig for eleven å løse eksamensoppgaver og vise kompetanse utviklet gjennom skoleåret uten bruk av hjelpemidler og/eller kildehenvisninger – under forutsetning av at kunnskapsgrunnlaget oppgaven aktiverer, er felles for elevene. Det vil si at oppgaven ikke kan være så esoterisk at den reduserer elevens mulighet til å besvare oppgaven fordi undervisningen enten har tolket den åpne læreplanen for smalt eller ikke har gitt elevene anledning til å arbeide med læreplanforankrede temaer og kompetansemål som gjenspeiles i eksamensoppgaven.

Ordningen med bruk av alle hjelpemidler på forberedelses- og eksamensdagen (unntatt Internett og andre elektroniske kommunikasjonsmedier på den siste) henger sammen med et pedagogisk ønske om å skape mer virkelighetsnære eksamenssituasjoner for elevene. I det virkelige liv er det sjelden at problemløsning finner sted uten at det er tillatt å bruke tilgjengelige kunnskapsressurser i videste forstand. Tanken er at ordningen med bruk av hjelpemidler på eksamensdagen kan gi eleven mulighet til å gjengi, sammenligne og vurdere kilder som er relevante for oppgavens problemstilling(er), og at dette skal kunne bidra til å avdekke i hvilken grad eleven faktisk mestrer det kompetansebeskrivelsene i læreplanen i *politikk og menneskerettigheter* legger opp til. Om eksamensordningen med alle hjelpemidler tillatt er nyttig og produktiv for kvaliteten på besvarelsene slik ordningen *oppleves* av lærere, sensorer og elever, er et annet spørsmål. I det empiriske materialet i Rambølls undersøkelse gis det åpenbart ulike svar på spørsmålet. De to utsagnene nedenfor antyder noe om spennet i lærernes syn på eksamensordningen.

Jeg mener det er av stor viktighet at ordningen med forberedelsestid videreføres. Det er til stor fordel både for sterke og svake elever. Dessuten er det i tråd med fagets

intensjoner, nemlig vekten på resonnementer, tolkninger og vurderinger, samt elevenes evne til å forholde seg til ulike kilder.

Denne læreren slutter seg til tankegangen ovenfor, nemlig at forberedelsesdagen tar vare på noe av hensikten med faget slik den kommer til uttrykk i læreplanen. Vi må anta at denne læreren også mener at resultatet av kildesøk og kildearbeid fra forberedelsen skal følge med inn i eksamenssituasjonen. Læreren forestiller seg også at ordningen er gunstig for både sterke og svake elever, riktignok uten å grunngi hvorfor det eventuelt er slik.

På den andre siden gir følgende utsagn uttrykk for et syn som også har tilslutning blant mange lærere:

Som lærer i dette faget (og 3SK-A) i snart 25 år merket jeg hvordan nivået sank når det ble forberedelsesdag. Fordi de som ble trukket ut, ikke leste seg inn i hele "pensumet" til eksamen pga. forberedelsesdagen. De visste at de på forberedelsesdagen kunne sette seg inn i det nødvendige - lese seg opp. Dette gikk spesielt ut over sammenhenger, oversikt og forståelse i faget.

Læreren mer enn antyder at gjeldende eksamensordning kan framkalle en form for opportuniste hos mange elever: Vissheten om at eksamensordningen gir eleven anledning til å sette seg inn i temaet for eksamensoppgaven og samtidig finne kildemateriell til støtte for en oppgaveløsning, kan synes å motivere en minimumsholdning overfor det kontinuerlige arbeidet med å utvikle den problemløsende kompetansen læreplanen egentlig forventer.

Data fra den kvantitative undersøkelsen tyder imidlertid på at flertallet (64 %) av lærerne mener at *forberedelsesdagen er avgjørende for at elevene kan få vist kompetanse på eksamen*, jf. spørsmål 7 i evalueringsoppdraget. Sensorene er mer delt i sin oppfatning av dette spørsmålet: 42 % er enige i påstanden, 46 % er uenige. Det er vanskelig å si hvilket betydningsinnhold respondentene har tillagt ordet *avgjørende* i denne påstanden. På den ene siden kan det være at andelen som er enige i påstanden, faktisk mener at ordningen er en forutsetning for elevenes demonstrasjon av kompetanse; på den andre siden kan det tolkes i retning av at ordningen er betydningsfull for det samme. I forlengelsen av det som er sagt om læreplanintensjoner ovenfor, mener et flertall i faggruppen at eksamensordningen i *politikk og menneskerettigheter* er en fornuftig og klok ordning som tar vare på mye av den instrumentelle rasjonaliteten, det vil si evne til fornuftig og målrettet problemløsning, som ligger i læreplanen.

Elevene har ikke fått spørsmål om sitt syn på eksamensordningen som avgjørende moment, men to tredjedeler mener at forberedelsesdagen, slik de brukte den, *bidro* til at de var godt forberedt til eksamen.

Sammenfatning om eksamensordningen

Eksamensordningen med forberedelsesdag og alle hjelpemidler tillatt er på linje med intensjonene i læreplanen. I *politikk og menneskerettigheter* er det særlig formuleringer i de grunnleggende ferdighetene som peker fram mot en eksamensordning med kildebruk.

Flertallet av lærerne mener at eksamensordningen med forberedelse er avgjørende for at elevene kan få vist kompetanse på eksamen, mens sensorene er delt i sin oppfatning. De som støtter eksamensordningen, mener at den er til fordel for alle elevgrupper. Innvendinger mot en eksamensordning med forberedelse går ut på at ordningen inviterer til mindre effektivt læringsarbeid gjennom skoleåret. Flertallet av elevene mener at eksamensordningen med forberedelsesdag bidro til at de var godt forberedt til eksamen. Et flertall i faggruppen mener at eksamensordningen med forberedelse bør videreføres.

Anbefalinger

Faggruppen legger her fram et forslag til en alternativ “definisjon” av kompetansebegrepet i *politikk og menneskerettigheter*, slik det kan tolkes ut av læreplanen i faget. Hensikten er å antyde et grunnlag for en videre diskusjon i fagmiljøene om relasjonen mellom kompetanse og kjennetegn på måloppnåelse i faget. Vi gjør dette med utgangspunkt i en tolkende sammenstilling av sentrale kunnskaps- og ferdighetskomponenter (kompetanser) i læreplanen. Vi peker på åtte hovedområder som vi mener fanger opp ønsket kompetanse i faget. Områdene kan også kalles komplekse fagferdigheter. De er ikke identiske med læreplanens “hovedområder” fordi de i større grad viser til ferdighetselementer, det vil si til elevenes evne til å ta kunnskap i bruk.

I faget *politikk og menneskerettigheter* skal elevene utvikle evne til

1 Faktabeherskelse og definisjonskunnskap

Området omfatter de fakta og definisjoner eleven møter i opplæringen. Disse finnes oftest nedfelt i lærebøkene – som førstelinjetolkninger av læreplanens kompetansemål. Det er umulig å lage presise oversikter over hvilke fakta og definisjoner det kan dreie seg om, fordi læreboktolkningene er forskjellige, og fordi undervisningen vil trekke fram og understreke noen fakta og definisjoner framfor andre. Men at faktabeherskelse er viktig i *politikk og menneskerettigheter*, ikke minst som aktuell samtidskunnskap, er det liten tvil om.

2 Begrepsanvendelse

Fagets sentrale begreper skal ikke bare kunne gjengis, de har også operativ karakter. Det vil at eleven forventes å kunne ta dem i bruk i nye situasjoner som inviterer til forklaring, analyse og problemløsning.

3 Informasjonsbehandling

Informasjonsbehandling vil si at eleven kan ”se” (observere) og gi tolkende fremstillinger av det som er observert (for eksempel på en ekskursjon), at eleven kan lese og tolke tekster, og at eleven kan lese og tolke talloppstillinger og grafer. Å tolke noe vil si å finne det mulige betydningsinnholdet i tekster, gjenstander, handlinger og symboler.

4 Verdi – handlingsforståelse

Området viser til forventningen om at eleven kan gjøre rede for verdier som grunnleggende og dypt forankrede oppfatninger av hva mennesker ser på som rett og galt, og at det er sammenhenger mellom våre verdiprioriteringer, holdninger og handlinger. Dette kunnskaps- og ferdighetsområdet dreier seg med andre ord om å kunne bruke verdi-handlingsrelasjonen som et verktøy for å forstå mønstre og regelmessigheter i sosialt liv, og den henger i dypeste forstand sammen med de neste to kunnskaps- og ferdighetsområdene.

5 Kulturforståelse

Området omfatter underkategoriene kulturers logikk og perspektivering. Kulturers logikk dreier seg om elevens evne til å vise at menneskelig atferd svært ofte finner sted på bakgrunn av kulturelt definerte forventninger og mønstre som inneholder logiske former, sett på bakgrunn av kunnskaper, vurderinger og følelser som utvikles i den kulturen individet vokser inn i. Som en forlengelse av dette innebærer perspektivering evnen til å leve seg inn i den andres synsvinkel og forståelse (i historie ofte kalt empati), uansett hvor usympatisk den andres synsvinkel måtte fortone seg. Perspektivering er derfor ikke en sentimentaliserende akseptasjon av den andres ståsted, men en intellektuell og metodisk innfallsvinkel til å forstå den kretsen av motiver som den andre tenker og handler innenfor. I *politikk og menneskerettigheter* er denne ferdigheten direkte berørt i “formålet med faget” når det heter at “denne oppgaven inviterer til å utvide den enkeltes toleranse overfor mangetydighet, ut fra forestillingen om at samfunnslivet ikke alltid er det samme for alle”.

6 Forståelse av årsak – virkning

Kausalitet vil si evnen til tenke i årsak og virkning og å kunne skille mellom ulike måter å forklare sosiale fenomener på. I *politikk og menneskerettigheter* innebærer det å kunne skille mellom strukturelle og egenskapsorienterte forklaringer, men også mellom bakenforliggende og utløsende årsaker og mellom grunnleggende og medvirkende årsaker til fenomener, hendelser og sosiale mønstre som faget behandler.

7 Modellforståelse og modellbruk

Modellbruk innebærer en forventning om at eleven kan vise hvordan sosiale sammenhenger kan settes inn i forenklende modeller, for eksempel ved å bruke geometriske figurer, piler og symboler til å illustrere sammenhenger; eventuelt ved å benytte digitale hjelpemidler og programmer.

8 Formulering av hypoteser

Området dreier seg om evnen til å formulere en antagelse (“hvis – så”) om hvordan og hvorfor to (eller flere) fenomener kan tenkes å påvirke hverandre, *før* eleven belegger

sammenhenger med data og empirisk materiale. Ved å øve evnen til å formulere slike antagelser stimuleres både elevens ”sosiologiske fantasi” og hans eller hennes systematiske og antropologiske kapasitet.

Forbindelsen mellom de komplekse fagferdighetene og kompetansemålene i læreplanen

I hvilken grad vi kan finne forbindelser mellom kunnskaps- og ferdighetsområdene vi har beskrevet ovenfor, og læreplanens kompetansemål, framgår av oppsettet nedenfor. For ordens skyld inneholder oversikten alle de 27 kompetansemålene i læreplanen fordi flere av dem kan tenkes å være relevante for utforming (og løsninger!) av eksamensoppgaver. Samtidig vil hvert av k-målene kunne ”tilhøre” mer enn én kompleks fagferdighet.

1. Faktabeherskelse og definisjonskunnskap	• gjøre rede for viktige norske og samiske politiske institusjoner og organer og forklare hvilke funksjoner de har • gjøre rede for valgmanntall, valgordninger og kanaler for politisk innflytelse • gjøre rede for hovedlinjer i demokratiets utvikling • presentere (...) ulike politiske systemer • gjøre rede for rettsregler og avtaler i internasjonal politikk og deres bruksområder • beskrive forskjellen mellom stat og nasjon (...) • gjøre rede for regionale og globale samarbeidsformer • beskrive (...) internasjonale konflikt- og problemområder • (...) gjøre rede for hovedlinjer i utviklingen av menneskerettighetene • (...) gjøre rede for sentrale menneskerettighetserklæringer og konvensjoner • gjøre rede for organer som forvalter og håndhever menneskerettighetene (...)
2. Begrepsanvendelse	• presentere beslutningsprosesser i aktuelle politiske saker • finne fram til kjennetegn på demokrati • (...) sammenligne ulike politiske systemer • sammenligne former for makt og maktbruk (...) • forklare begrepet menneskerettigheter (...) • forklare forskjellen på erklæring og konvensjon (...)
3. Informasjonsbehandling	• beskrive og tolke hovedlinjer i den politiske utviklingen i Norge etter 1814 • finne fram til kjennetegn på demokrati • (...) vurdere internasjonale aktørers rolle i verdenssamfunnet

	• beskrive (...) hvordan politiske beslutninger blir påvirket av internasjonalisering • (...) drøfte problemstillinger knyttet til multinasjonale stater og nasjoner som har tilhold i flere stater • (...) gjøre rede for sentrale menneskerettighetserklæringer og konvensjoner • gi eksempler på brudd på sivile og politiske rettigheter og på sosiale, økonomiske og kulturelle rettigheter i forskjellige deler av verden (...)
4. Verdi-handlingsforståelse	• drøfte sammenhenger mellom verdier, holdninger og politiske handlinger • drøfte massemedienes rolle som politisk aktør • (...) vurdere internasjonale aktørers rolle i verdenssamfunnet • (...) vurdere internasjonale konflikt- og problemområder • diskutere hva menneskerettigheter innebærer som juridiske og etiske normer i hverdagslivet • vurdere menneskerettighetenes rolle i internasjonal politikk
5. Kulturforståelse	• beskrive og tolke hovedlinjer i den politiske utviklingen i Norge etter 1814 • gjøre rede for sammenhenger mellom menneskerettigheter og demokrati • drøfte urfolks, nasjonale og etniske minoriteters stilling i Norge • (...) vurdere internasjonale aktørers rolle i verdenssamfunnet • (...) drøfte problemstillinger knyttet til multinasjonale stater og nasjoner som har tilhold i flere stater • (...) vurdere internasjonale konflikt- og problemområder
6. Forståelse av årsak-virkning	• beskrive og forklare forskyvninger i makt og innflytelse mellom politiske institusjoner og aktører i moderne samfunn • drøfte betingelser for medborgerskap og demokratiske styreformer • gjøre rede for sammenhenger mellom menneskerettigheter og demokrati • (...) forklare hvordan demokratiske institusjoner fungerer • (...) analysere hvordan politiske beslutninger blir

	påvirket av internasjonalisering • diskutere massemedienes rolle som internasjonal aktør • drøfte problemstillinger om fred og sikkerhet, økonomi, miljø, utvikling og bistand i tilknytning til internasjonalt samarbeid • (...) vurdere internasjonale konflikt- og problemområder • (...) analysere årsaker til bruddene (<i>på menneskerettigheter</i> – se k. og f.område 3) • (...) drøfte tiltak som fremmer menneskerettigheter
7. Modellforståelse og modellbruk	• gjøre rede for hovedlinjer i demokratiets utvikling • beskrive og tolke hovedlinjer i den politiske utviklingen i Norge etter 1814 • drøfte problemstillinger om fred og sikkerhet, økonomi, miljø, utvikling og bistand i tilknytning til internasjonalt samarbeid • drøfte sammenhenger mellom verdier, holdninger og politiske handlinger
8. Formulering av hypoteser	• diskutere massemedienes rolle som internasjonal aktør • (...) vurdere internasjonale konflikt- og problemområder • drøfte problemstillinger om fred og sikkerhet, økonomi, miljø, utvikling og bistand i tilknytning til internasjonalt samarbeid • (...) drøfte problemstillinger knyttet til multinasjonale stater og nasjoner som har tilhold i flere stater

Som det framgår av oppsettet, synes det å være en god forbindelse mellom kunnskaps- og ferdighetsområder som definerer hvordan kompetansen (dyktigheten) i faget kan operasjonaliseres på den ene siden og læreplanens kompetansemål på den andre. I noen tilfeller kan et kompetansemål tilordnes flere enn én kompleks fagferdighet. I andre er et kompetansemål todelt i taksonomisk forstand, og delene kan inngå i forskjellige kunnskaps- og ferdighetsområder. Dessuten vil det være slik at de tre første fagferdighetene inngår helt automatisk i de øvrige: forståelse av for eksempel årsak-virkningsforhold forutsetter både faktabeherskelse og definisjonskunnskap, begrepsanvendelse og informasjonsbehandling. Elevens faglige kompetanse innebærer med andre ord en sammensatt evne til å bevege seg mellom de komplekse fagferdighetene i sine oppgaveløsninger.

Likevel mangler denne operasjonaliseringen et viktig ledd. Det ligger i det videre skritt mot en mer spesifikk beskrivelse av “kjennetegn på måloppnåelse” for hvert område, og at disse eventuelt kobles til karakterskalaen slik det er gjort i “Vurderingsskjema SAM 3020 Politikk og menneskerettigheter, våren 2011”. Disse kjennetegnene er imidlertid ikke *fagspesifikke* i

strengere forstand, men av generell karakter. Derfor presenterer vi her eksempler på hvordan noe mer fagbaserte “kjennetegn på måloppnåelse” kan grupperes i nivåer (“grad av måloppnåelse”), tilordnet fem av kunnskaps- og ferdighetsområdene. Vi understreker at disse forslagene er av foreløpig karakter, og at de må gjennomarbeides og raffineres for eventuelt å bli til operative og gode redskaper i vurderingsarbeidet.

Begrepsanvendelse

Nivå 1:

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

Nivå 2:

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

Nivå 3:

Eleven kan referere gitte begrepsdefinisjoner og kan bruke dem som redskaper i åpne oppgavesituasjoner.

Eleven kan i tillegg finne fram til begreper som ikke er oppgitt i en oppgave, bruke dem i problemløsning og undersøke om de valgte begrepene er velegnet i den sammenheng de brukes.

Eleven er i stand til å vise at valg av begreper og begrepsdefinisjoner har betydning for forståelsen av det fenomenet de anvendes på.

Informasjonsbehandling

Nivå 1:

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

Nivå 2:

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

Nivå 3:

Eleven viser evne til å oppsøke og finne fram til relevante kilder på egen hånd.

Eleven klarer å se og utforme problemstillinger på grunnlag av kildene og ordne informasjon med utgangspunkt i spørsmålene. Eleven viser hvordan informasjon kan fortolkes ut fra perspektiver og valgte synsvinkler.

Verdi-handlingsforståelse

Nivå 1:

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

Nivå 2:

Eleven kan gjøre rede for hvordan verdier har en tendens til å henge sammen i verdisystemer, og kan diskutere hvordan disse kan tenkes å påvirke adferd på ikke-tilfeldige måter.

Eleven kan vise at verdier og verdisystemer er i forandring og at de ikke representerer absolutte determinanter for adferd.

Nivå 3:

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

Kulturforståelse

Nivå 1:

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

Nivå 2:

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

Nivå 3:

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

Forståelse av årsak-virkning (kausalitet)

Nivå 1:

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

Nivå 2:

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

Nivå 3:

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

Sammenfatning

Tanken bak dette forslaget er å gi et utkast til en presiserende tolkning av læreplanens brede kompetansebegrep, ikke som en erstatning for planens hovedområder og kompetansemål, men som en utdypende forlengelse av dem. Det er verken mulig eller ønskelig å bygge slike eller andre presiseringsforslag inn i revisjoner av den gjeldende læreplanen. Derimot er det mulig at de i en eller annen form kan få plass i kommende vurderingsskjemaer – som et bidrag til å forsterke tolkningsfellesskapet i *politikk og menneskerettigheter*.

SAM 3026 Samfunnsøkonomi

Evalueringen av eksamen i *samfunnsøkonomi 2* problematiserer spørsmålet *hvordan elevene får mulighet til å vise sin kompetanse til eksamen*. Evalueringen tar utgangspunkt i kompetansebegrepet og *kompetansen* slik den er uttrykt i *læreplanen*. Den fortsetter med en gjennomgang som indikerer i hvilken grad *undervisningen* og forberedelsene gjennom skoleåret som elevene har vært gjennom, støtter opp om muligheten for å få vist kompetanse. Selve *eksamensoppgaven* med *forberedelsesdagen* utgjør kjernen i evalueringen sammen med en analyse av *hjelpemiddelordningen* og dens muligheter og begrensninger. Så følger en gjennomgang og vurdering av *vurderingsveiledningen*, *vurderingsskjemaet* og *sensuren*. Til slutt i denne faglige gjennomgangen samles trådene, og det gis råd om mulige endringer.

Læreplanen og kompetansebeskrivelsene i *samfunnsøkonomi 2*

Læreplanen i samfunnsøkonomi 2 er som alle læreplaner delt inn i formål, struktur, beskrivelse av hovedområder, listing av kompetansemål og sluttord om vurdering. Planen består av to fagmoduler: *samfunnsøkonomi 1* og *samfunnsøkonomi 2*. Fagmodulene deler beskrivelsen av formål og beskrivelsen av de grunnleggende ferdighetene.

Samfunnsøkonomi 2 er delt inn i fem hovedområder med forskjellige antall kompetansemål tilsluttet. De er *markedsteori* (6), *økonomisk vekst* (3), *arbeidsledighet og økonomisk vekst* (5), *inntektsfordeling og miljøproblemer* (4) og *internasjonal økonomi* (7).

Kunnskapsområdene uttrykker kompleksitet blant annet ved at innholdet i dem viser til kontraster og at andre er sammensatte. Eksempler på det første er “*monopolets tilpasning til markedet sammenlignet med fullkommen konkurranse*» og “*forskjeller mellom samfunnsøkonomiske og bedriftsøkonomiske vurderinger*». Et eksempel på det andre er tematiseringen “*økonomiske teorier om hvorfor land handler med hverandre*”. Faggruppen vurderer læreplanen i all hovedsak som tematisk kompleks og tilfredsstillende.

Det er videre viktig å se kompleksiteten i temaene som elevene skal arbeide med og lære, sammenlignet med kompleksiteten i verbene. Når en skal *gjøre rede for* komplekse forhold, vil den samlede taksonomien ligge høyere enn ren reproduksjon. Likevel *demper* bruken av verb knyttet til kunnskapsområdene etter vår oppfatning kompleksiteten. Taksonomisk er læreplanene i *samfunnsøkonomi 2* preget av at relativt mange kompetansemål befinner seg på reproduksjon- eller gjengivelsesnivå, blant annet styrt av formuleringen *gjøre greie for*. Av 25 kompetansemål styres 16 av dette uttrykket. Et annet styrende verb av reproduserende karakter er *beskrive*. Det er vanlig å tolke ordet *forklare* som noe mer krevende, fordi det dreier seg om å gjøre noe forståelig. Bare fem verb, og dermed fem av 23 kompetansemål hever seg taksonomisk til *drøfting* eller *diskusjon*. I ett tilfelle beskrives den ønskede kompetansen med verbet *vurdere* etter en redegjørelse om ulike teorier: *vurdere egnede virkemidler mot ledighet*.

Den samlede kompleksiteten i læreplanen i *samfunnsøkonomi* vil være preget av både innholdet og verbene. Å gjøre rede for en sammenligning av et monopols tilpasning til et marked og et marked preget av fullkommen konkurranse, eksemplifiserer samlet relativt høy kompleksitet. På den andre siden åpner en redegjørelse for en annen bruk av hjelpemidler enn for eksempel verb på høyere taksonomisk nivå som analysere, drøfte og vurdre.

Utdanningsdirektoratet har gjort en klassifisering av verbene som er brukt i læreplanen i *samfunnsøkonomi 2*, i en måloppnåelsesbeskrivelse i vurderingsveiledningen og vurderingsskjemaet. Her er verbene sortert i tre taksonomiske grupper: første gruppe: *forklare/beskrive*; andre gruppe: *gjøre rede for*; tredje gruppe: *diskutere, drøfte, vurdere*. Matrisen kvantifiserer indirekte bruken av verbene i læreplanen ved at alle kompetansemål er plassert i en av de tre gruppene. Her tydeliggjøres hvor mange kompetansemål som styres av en ambisjon om å *gjøre rede for*.

Læreplanen i *samfunnsøkonomi 2* ville etter vår oppfatning stå seg på at noen flere av redegjørelsene ble gjort til gjenstand for analyse, drøfting eller vurdering. Det ville styrke kompleksiteten og muligheten for å gradere måloppnåelse i de forskjellige kompetansemålene.

Læreplanens utforming og nytte som hjelpemiddel for kompetanseprøvingen

En viktig problemstilling i denne evalueringen styres av spørsmålet om læreplanen er utformet slik at den er et godt grunnlag for å prøve elevenes kompetanse. Analysen av innholdet i planen viser at den både oversiktspreget, sammensatt og kompleks. Analysen av ferdighetsområdene gir etter vår oppfatning færre muligheter for variert prøving av kompetanse enn det som er ønskelig.

Evalueringen tar også for seg oppfatningene om dette hos sentrale aktører som lærere og sensorer. Disse gruppene ble blant annet spurt om hvordan de så på integreringen av de grunnleggende ferdighetene, hvordan det var mulig å bryte ned kompetansemålene til delmål eller læringsmål, og hvordan de vurderte tiden til å arbeide med kompetansemålene.

Lærere og sensorer i *samfunnsøkonomi 2* fikk spørsmål om læreplanen og nytten av den. Relativt få svarer at de opplever de grunnleggende ferdighetene integrert, bare 16 % svarer at de er *helt enige* i det. Nesten like få er *helt enige* i at læreplanene gir mulighet til å bryte ned kompetansemålene til konkrete delmål/læringsmål, mens 67 % er *delvis enige*. Dette må tolkes som at dette oppleves forskjellig fra kompetansemål til kompetansemål.

Svært mange svarer positivt på spørsmålet om det er tilstrekkelig antall timer til å dekke kompetansemålene i læreplanen, en indikasjon på at læreplanens omfang ikke synes problematisk. De to siste spørsmålene knyttet til læreplanen handler om muligheten for å presisere vurderingskriter og om verbene i læreplanen gjør det enkelt å vurdere elevenes kompetanse på alle nivåer. Bare 16 % er *helt enige* i at verbene gjør det enkelt å vurdere, mens 39 % er *delvis enige*. En stor gruppe lærere synes med dette svaret å støtte en vurdering av verbene som modne for en gjennomgang og kanskje en revisjon.

Sensorene er få, men svarene deres avviker i noen grad fra svarene til lærerne. På nær alle spørsmål om læreplanen svarer en større andel at de er *helt enige*. De svarer gjennomgående mer positivt på spørsmålene. Det gjelder integreringen av de grunnleggende ferdighetene med 42 % *helt enige* mot 16 % *helt enige* for lærerne. Svarene fra sensorene kan tolkes som at de er mer inne i planen – at de har en høyere bevissthet om planen enn gruppen av lærere som har besvart spørsmålene. Og slik sett demper deres svar den mulige fortolkningen om behov for en læreplangjennomgang og revisjon.

Sammenfatning om kompetanse og læreplan

Kompleksiteten i læreplanen i *samfunnsøkonomi 2* er preget av at kunnskapene som begrepsfestes og beskrives, dels settes opp mot hverandre, dels er sammensatte. Kunnskapene rammes inn av verb på gjennomgående lavt taksonomisk nivå, noe som bidrar til en samlet nedtoning av kompleksiteten. Denne utformingen svekker etter vår oppfatning læreplanen som et godt grunnlag for å prøve elevenes kompetanse i faget. Også lærerne synes å støtte behovet for en gjennomgang av verbene i læreplanen.

Svarene fra lærerne og sensorene om læreplanen kan videre tyde på at de grunnleggende ferdighetene i faget i noen grad er utydelige i kompetansemålene. På den andre siden svarer lærerne om tidsbruk på en måte som vi tolker som at omfanget av planen ikke synes problematisk.

Denne rapporten kommer i sluttavsnittet med anbefalinger om endringer for å styrke mulighetene for å gradere kompetanse i de forskjellige kompetansemålene. Seinere i evalueringen kommer vi inn på todelt eksamen som en mulig annen vei for å styrke prøvingen av elevene.

Undervisningen i faget

Det må være et mål for alle fag med eksamen at det er en god sammenheng mellom måten undervisningen har foregått på, og både innhold i og form på eksamensoppgavene som elevene får. Spørsmålene stilt til elever, lærere og sensorer gir noen indikasjoner på hva som har foregått i skoleåret, og hvordan elevene er blitt forberedt til eksamen med forberedelsestid og alle hjelpemidler tillatt.

Elevene fikk spørsmål om hvordan de opplevde seg forberedt til eksamen i *samfunnsøkonomi* med unntak av selve forberedelsesdagen. Nær alle opplevde seg forberedt til eksamen på et eller annet vis ved at de krysset av for ett eller flere av de forskjellige alternativene. Hyppigst ble forberedelse gjennom løsning av tidligere eksamensoppgaver krysset av (84 %). Nær halvparten av elevene svarte videre at de hadde hatt heldagsprøve med forberedelsesdag og alle hjelpemidler tillatt, altså en relativt autentisk forberedelse. Fire av ti svarte at de hadde hatt heldagsprøve med alle hjelpemidler tillatt, men uten forberedelsesdag. Mindre vanlig var heldagsprøve med forberedelsesdag, men uten bruk av alle hjelpemidler. Bare en av ti svarte her positivt. Vi tolker disse svarene som at halvparten av elevene hadde blitt trent autentisk, og at nær alle elever i en eller annen form har opplevd forberedelser rettet inn mot eksamensordningen.

Noen avkrysningsmuligheter dreide seg om kilder. Fire av ti elever svarte at de hadde fått undervisning i kildehenvisning, mens noen færre, en fjerdedel, krysset av for at de hadde fått undervisning i kildekritikk som del av det de opplevde som forberedelse til eksamen. På et mer generelt spørsmål om kildekritisk opplæring i undervisningen svarte 47 % positivt (17 % + 30 % *helt* eller *delvis enig*). 57 % svarte positivt på at de hadde fått opplæring i å *henvise til kilder*. Seks av ti elever svarte at de hadde hatt en gjennomgang av læreplanen, mens litt over halvparten svarte at de var blitt gjort kjent med vurderingsveiledningen.

Elevene ga også noen svar på spørsmål om undervisningen som gir antydninger om karakteren av den. 42 % svarte at de var *helt enige*, og 34 % i tillegg *delvis enige* i at undervisningen i samfunnsøkonomi var *variert*. Men noen få, 10 %, svarte at de var delvis uenige i at det preget undervisningen. Elevenes oppfatninger knyttet til *vurdering* er også interessante. 79 % svarte positivt på at de var blitt gjort kjent med hvilke kriterier de skal vurderes etter, 85 % svarte positivt på at de hadde fått tilbakemeldinger på kvaliteten på arbeidet sitt, mens noen færre, 70 %, svarte positivt på om de hadde fått råd for faglig

forbedring. Færre elever svarte at de hadde deltatt i vurdering av eget arbeid (20 % *helt enig*, 31 % *delvis enig*).

Lærerne fikk også spørsmål som tilsvarte dem elevene fikk, om elevene var gjort kjent med hva de skal lære i faget (61 % helt enig + 39 % delvis enig), om elevene var gjort kjent med kriteriene for vurdering, om elevene hadde fått tilbakemeldinger på kvalitetene på arbeidet sitt, og til slutt om elevene hadde fått råd om hvordan de kan forbedre seg i faget. På alle disse spørsmålene svarte nær alle lærere positivt, og de fleste svarte *helt enig*. Det er kanskje ikke annet å vente av svar, men som det kan leses i avsnittet ovenfor, svarer også svært mange av elevene positivt på disse spørsmålene. Så om det ikke er full overensstemmelse, er det en god indikasjon på at vurderingsarbeidet og kommunikasjonen om det synes å være i god gjenge i faget *samfunnsøkonomi 2*.

Lærerne fikk også spørsmål om hvordan de forberedte elevene på eksamen i *samfunnsøkonomi 2* i forkant av forberedelsesdagen. Alternativene var de samme som elevene fikk. Lærerne krysser i noe større grad av for de forskjellige alternativene enn det elevene gjorde. Gitt at det er lærerne som har undervist elevene som har svart, kan vi her lese litt forskjellig oppfatning av situasjonen sett fra lærernes og elevenes ståsted. For eksempel mener 76 % av lærerne at de har undervist i kildehenvisning som forberedelse, mens bare 40 % av elevene krysset av for å ha fått slik undervisning.

Sammenfatning om undervisningen i faget

Elevene som var oppe til eksamen, opplevde seg i relativt stor grad forberedt til den form for eksamen som de møtte. Forberedelsene gjennom året har variert, men hyppigst dreide det seg om å løse tidligere eksamensoppgaver. Gitt betydningen som kilder åpenbart har ved denne typen eksamen, var det overraskende få elever som svarte at de hadde fått opplæring i kildehenvisning, enten det var som eksamensforberedelse eller en mer generell del av undervisningen.

Med unntak av vurdering av eget arbeid svarte elevene gjennomgående positivt på at de i undervisningen både hadde blitt gjort kjent med kriterier og fått kvalitative tilbakemeldinger og råd om faglige forbedringer.

Elevenes svar på vurderingssiden harmonerte godt med lærernes oppfatning av eget arbeid. Når lærerne skulle karakterisere hvordan de utover forberedelsesdagen hadde forberedt elevene på en mulig eksamen, krysset de gjennomgående av noe hyppigere enn elevene. For eksempel krysset flere lærere enn elever av for at kildehenvisning hadde vært en del av forberedelsen til den form for eksamen elevene ville møte.

Eksamensoppgaven

Her beskrives eksamensoppgaven med forberedelsesheftet og selve eksamensoppgaven i *samfunnsøkonomi 2*, og elevenes mulighet til å vise sin kompetanse blir vurdert.

Forberedelsesheftet

Forberedelsen til eksamen besto av et hefte med to vedlagte tekster eller artikler (vedlegg 1 og vedlegg 2) med beskjed til elevene om å sette seg inn i *temaer knyttet til disse*. Videre ble det opplyst at elevene på eksamensdagen ville få to oppgaver, en fra hovedområdet *markedsteori* med et vedlegg, og at den andre ville ta utgangspunkt i vedleggene i forberedelsesdelen. I tillegg fikk elevene åtte tips til oppgaveløsning i åtte strekpunkter. Her skiller forberedelsesdelen i *samfunnsøkonomi 2* seg fra de to andre fagene som vurderes i denne rapporten, *politikk og menneskerettigheter* og *medie- og informasjonskunnskap*. Disse har ikke en slik opplisting av tips til oppgaveløsning. På den andre siden nevnes de åtte strekpunktene i alle vurderingsveiledningene som alle elever oppfordres til å lese.

Vedlegg 1 var en oversikt over statens inntekter og utgifter i 2011 i en oversiktstabell og noe tekst til. *Vedlegg 2* var en figur som viste intervall for styringsrenten ved utgangen av hver strategiperiode, faktisk utvikling og anslag på styringsrenten.

Forberedelsesheftet inneholdt i tillegg til det fagspesifikke en generell *informasjon til forberedelsesdelen* som er den samme for alle eksamensoppgaver. Her ble det opplyst at alle hjelpemidler er tillatt på eksamensdagen bortsett fra Internett og andre kommunikasjonsverktøy. Et eget avsnitt omhandlet kilder. Der sto det at dersom de brukes, skal de alltid føres slik at leseren kan finne tilbake til dem. Dette avsnittet kan tolkes som at Utdanningsdirektoratet her innfører et nytt kompetansemål for vurdering av eksamensoppgavene i dette faget. Blant annet diskusjonene under sensorskoleringen kan tyde på at mange oppfatter det slik. Til slutt i den generelle informasjonen gjøres elevene oppmerksomme på vurderingsrettledning som finnes på Utdanningsdirektoratets hjemmeside.

En svært viktig, men etter vår oppfatning underkommunisert side ved forberedelsesdagen er det *utvalget* forberedelsesheftet direkte eller indirekte foretar sammenlignet med alle kompetansemålene i læreplanen. Gitt at forberedelsesdagen er tydelig på hvilke hovedområder og kompetansemål som skal prøves, gir det elevene anledning til grundigere lesning og fordypning på mer avgrensede områder. Årets forberedelseshefte var tydelig på hovedområder, men uten å avsløre hvilke kompetansemål som var aktuelle. Det siste er bevisst fra både Utdanningsdirektoratet og eksamensnemnda. Kompetansemålene nevnes ikke, men elevene skal selv resonnerer seg fram til aktuelle kompetansemål gjennom temaene som kan leses i forberedelsesmaterialet.

Eksamensoppgaven

Eksamensoppgaven i *samfunnsøkonomi 2* lød som følger:

Oppgave 1

I teksten i vedlegget ser vi at databergingsselskapet IBAS nærmest har monopol på rekonstruksjon av data på ødelagte PC-er. Forutsett at IBAS har monopol på dette.

- a) Gjør rede for IBAS sin tilpasning i markedet.

Forutsett videre at det vil komme flere bedrifter på markedet.

- b) Gjør rede for mulige virkninger som konkurranse kan få for IBAS sin tilpasning i markedet.

(Vedlegg 1: Artikkel fra DN med overskrift "Dyr lærepenge for ødelagt PC»

Oppgave 2

I Norge har vi i dag lav arbeidsløshet og lav inflasjon.

- a) Gjør rede for retningslinjer for pengepolitikken og finanspolitikken i Norge i dag.

I Norge og i flere andre land har rentenivået vært lavt i flere år. Det er forventet at renten i Norge vil øke i tiden framover.

- b) Ta utgangspunkt i dagens økonomiske situasjon og vurder hvordan et økt rentenivå kan virke inn på arbeidsledigheten og inflasjonen i Norge.

Eksamensoppgaven besto som varslet i forberedelsesdelen av to oppgaver, begge delt i en a- og en b-del. Den første handlet om markedsteori i forbindelse med et databergingsselskap, IBAS, som hadde tilnærmet monopol i markedet. Her var elevutfordringen å *gjøre rede* for selskapets tilpasning i markedet. I B-delen av oppgaven skulle eleven *gjøre rede* for mulige virkninger som konkurranse kan få for selskapets tilpasning i markedet. Et vedlegg med tittel *Dyr lærepenge for ødelagt PC* var knyttet til oppgave 1. De to styrende ferdighetsutfordringene i denne oppgaven er å *gjøre rede for*, tidligere karakterisert som en utfordring på et lavere taksonomisk nivå. Den samlede kompleksiteten blir derfor i stor grad styrt av kompleksiteten i kunnskapsdelen av oppgaven som er knyttet til begrepene markedstilpasning, monopol og virkninger av konkurranse. Alle disse er sentrale begreper på feltet *markedsteori*, kunnskapsområdet som ble varslet i forberedelsesdelen. Elevene vil slik oppgaven ble utformet, både ha stor nytte av begrepsrepetisjon i forberedelsen og av hjelpemidler til å skrive redegjørelsene under selve eksamen. Hovedutfordringen når det gjelder avskrift, blir å innpasse IBAS-eksemplet i besvarelsen.

Oppgave 2 tok utgangspunkt i at vi i Norge har lav arbeidsløshet og lav inflasjon. I del a skulle eleven *gjøre rede* for retningslinjer for pengepolitikken og finanspolitikken i Norge i dag, altså i et land med lav arbeidsløshet og lav inflasjon. I del b skulle eleven etter tilleggsinformasjon om situasjonen i Norge og flere andre land, lavt rentenivå, men forventet stigning, ta utgangspunkt i dagens økonomiske situasjon og *vurdere* hvordan et økt rentenivå kan virke inn på arbeidsledigheten og inflasjonen i Norge. Her er ferdighetsutfordringen knyttet til to taksonomiske nivåer: først *gjøre rede for* og så *vurdere*. Også her vil eleven ha stor nytte av forberedelsesdelen hvor fokus ble satt på nettopp rentenivå og finanspolitikk.

Men her følger flere tilleggsutfordringer som å knytte rentenivå og finanspolitikk til land med lav arbeidsløshet og lavt rentenivå og ikke minst vurdere, altså drøfte og avveie, hvordan endret rentenivå kan påvirke dette.

Forbindelsen mellom eksamensoppgave 1 og forberedelsen elevene fikk, er sterk med begrepet markedsteori som omdreiningspunkt. Eksamensoppgaven handlet om tilpasning til markedet på forskjellige vilkår. Forbindelsen mellom oppgave 2 og forberedelsen var etter faggruppenes oppfatning ikke like tydelig. Den handlet om pengepolitikk, finanspolitikk, inflasjon, arbeidsløshet og rentenivå sett i et nåtidig og framtidig perspektiv. Bare det ene vedlegget i forberedelsesdelen kan sies å ha direkte relevans for oppgaven.

Tre av fire styrende verb i årets eksamensoppgaver er å *gjøre rede for*. Gitt dette og muligheten for å forberede seg også på temaene og muligheten for å bruke kilder om dette under eksamen, er faggruppen noe tvilende til hvor egnet årets eksamensoppgaver er for måling av elevenes individuelle kompetanse.

Generelt kan redegjørelser invitere til lite kritisk bruk av hjelpemidler og kilder, selv om redegjørelsen dreier seg om komplekse temaer. Det kan være vanskelig i et fag med så mange kompetansemål som er styrt av å *gjøre rede for*, å lage eksamensoppgaver uavhengige av muligheten for kildeavskrift, og det må være langt framme i arbeidet til eksamensnemnda å hindre dette. Seinere i denne evalueringen berøres dette både gjennom argumentasjon for en todelt eksamen og i forslag til justeringer av læreplanen.

Aktørenes oppfatning av eksamensoppgavene

Elevene vurderte det noe enklere å forstå oppgave 1 enn oppgave 2. 78 % av elevene svarte at de var helt eller delvis enig i at oppgave 1 var enkel å forstå. Få elever, bare 15 %, svarte at de syntes det ikke var en god oppgave. For oppgave 2 var det 62 % som svarte at de syntes den var enkel å forstå. Det sentrale spørsmålet om elevene mener de fikk vist hva de kan gjennom henholdsvis oppgave 1 og oppgave 2, ga også forskjellige svar. Vel halvparten av elevene mente oppgave 1 gjorde at de fikk vist hva de kan. Litt under halvparten svarte positivt på dette når det gjaldt oppgave 2. Det er tankevekkende at nær halvparten av elevene ikke kunne gi tilslutning til denne påstanden.

Flertallet av lærerne vurderer eksamensordningen som mindre godt egnet til å vurdere elevens kompetanse ut fra faget formål. På den andre siden mener hele 92 % av lærerne at det er godt samsvar mellom eksamensoppgavene og kompetansemålene i læreplanen. Nesten like mange mener det er godt samsvar mellom forberedelsesdelen og eksamensoppgaven. Formen som eksamensoppgavene har fått med flere delspørsmål, får tilslutning fra nær tre fjerdedeler av lærerne. Svært mange lærere mener også at det både er en rimelig arbeidsmengde og tilstrekkelig med tid både til oppgavene 1 og 2. Spørsmålet der lærerne igjen blir mer nølende, dreier seg om eksamensoppgavene gir elever på alle nivåer mulighet for å vise sin kompetanse. Riktignok sier 24 % seg helt enig og 45 % seg delvis enig, men det er også nær 20 % som ikke er enige. Gruppen som her svarer delvis enig, er viktig. De mener at oppgavene ikke fullt ut tjener elever på alle nivåer.

Sensorene svarer gjennomgående relativt likt eller enda sterkere enn lærerne på spørsmålene som angår forberedelsestid og eksamensoppgaver. Alle mener at det er godt samsvar mellom forberedelsestid og eksamensoppgaver. Alle mener at vanskegrad og arbeidsmengde er rimelig. Når det gjelder om elever på alle nivåer får mulighet til å vise sin kompetanse i faget, svarer hele 67 % at de er helt enige, og 17 % at de er delvis enige.

Sammenfatning om eksamensoppgaven

Elevene som skulle opp til eksamen i *samfunnsøkonomi 2* fikk et forberedelseshefte som ga dem avgrensede områder å arbeide med, men også temaer som krevde at de satte seg inn i litt større kunnskapsområder. Det var ikke mulig å gjette oppgavene på grunnlag av forberedelsesheftet. Etter vår vurdering hadde eksamen våren 2011 passelig informasjon på forberedelsesdagen.

Tre av fire deloppgaver i selve eksamensoppgaven var redegjørelser. Ved redegjørelser kan det bli lite kritisk bruk av hjelpemidler og kilder og i mindre grad selvstendig arbeid som viser kompetanse. Det er viktig at dette trekkes inn som moment når eksamensoppgaver utformes. Det ble av både lærere og elever karakterisert som en god ting at eksamensoppgaven var tydelig flerdelt.

Flertallet av lærerne og sensorene er ikke enige i at eksamensordningen som sådan er god. Men de likte årets oppgave og forberedelsesdelen og mente at den ga elevene god mulighet til å vise kompetanse. Også flertallet av elevene mente oppgavene var enkle å forstå, og bare få elever mente det ikke var en god oppgave. Men nær halvparten kunne ikke slutte seg til påstanden om at oppgaven gjorde at de fikk vist hva de kan.

Forberedelsesdagen

Elevene svarer i spørreundersøkelsen på hvordan de brukte dagen. Svært få elever svarer at de ikke brukte dagen til å forberede seg. Elevene arbeidet både alene (78 %) og i grupper (43 %). Innholdet i forberedelsen skjedde både med og uten lærere. Lærerne var ifølge elevenes svar tilgjengelige for spørsmål (83 %) og/eller ga veiledning (78 %). Men overraskende mange (30 %) oppgir at lærerne underviste i bestemte temaer. Ved siden av å arbeide med den utdelte forberedelsesdelen oppgir svært mange elever (79 %) at de leste i læreboka og hentet informasjon fra Internett (76 %). Noen brukte også tiden til å løse oppgaver sammen med andre eller alene.

Når lærerne selv svarer hva de gjorde, ser vi en stor uoverensstemmelse. Bare 4 % av lærerne mente de underviste i bestemte temaer, mens 30 % av elevene oppfattet at det ble gjort. På den andre siden oppga 35 % av lærerne at elevene arbeidet under veiledning fra læreren. Så det kan være måten spørsmålene er stilt på, som ligger bak denne forskjellen. Ellers bekrefter svarene fra lærerne i all hovedsak elevenes svar på hvordan dagen ble brukt.

Aktørenes oppfatning av forberedelsesdagen

Mange elever svarer positivt på at temaene gitt på forberedelsesdagen bidro til at de var godt forberedt til eksamen. 65 % helt eller delvis enige og bare 16 % uenige. Bildet differensieres imidlertid noe hvis vi ser på karakteren elevene fikk i *samfunnsøkonomi 2* ved siste karakteroppgjør. Enigheten er størst hos dem med relativt gode karakterer. Av dem med karakteren 3 er 15 % uenige, og av dem med 2 i karakter er hele 50 % uenige i påstanden. På en påstand om at forberedelsesdagen, slik elevene brukte den, bidro til god forberedelse, svarer over 70 % positivt. Men også her er andelen elever som er uenige, størst blant dem med svake karakterer i *samfunnsøkonomi 2*. 32 % av dem med 2 i karakter er negative.

I spørreundersøkelsen har *lærerne* fått spørsmål om deres rolle på forberedelsesdagen. Ni av ti lærere svarer på dette at de var tilgjengelig for spørsmål. Sju av ti svarte at de også veiledet elevene. Når de ble bedt om å svare på hva elevene gjorde, svarte nær alle at de arbeidet med forberedelsesdelen de fikk denne dagen, og at de innhentet informasjon fra Internett. Svært mange (86 %) svarte også at elevene leste i lærebøker, og at de (69 %) samarbeidet med andre elever om å løse oppgaver eller diskuterte begreper, forklaringer og temaer i faget med andre elever.

Lærerne fikk videre spørsmål om forberedelsesdagen var *avgjørende* for at elevene skulle få vist sin kompetanse på eksamensoppgaven. Her deler lærergruppen seg i to. 37 % er enige, 35 % er uenige og resten nøytrale. På dette spørsmålet var de 12 sensorene enda mer negative enn lærerne. Bare 16 % svarte positivt mot 50 % negativt.

Sammenfatning om forberedelsesdagen

Faggruppen vurderer det som positivt å ha en forberedelsesdag så lenge den ikke gir for presis informasjon om eksamen. For det første avgrenser en forberedelsesområdene og kompetansemålene og gjør repetisjon og opplesning overkommelig. For det andre ser elevene ut til å arbeide godt på selve forberedelsesdagen, blant annet med å lage gode notater.

Elevene brukte forberedelsesdagen til lærebokrepetisjon, Internettsøk og oppgaveløsning. Lærerne var tilgjengelige for spørsmål og veiledning, og relativt mange elever opplevde i tillegg at de ble undervist i bestemte temaer.

Elevene svarte i spørreundersøkelsen at de var positive til den innretningen som forberedelsesdagen ga dem. På den andre siden svarer flertallet av både lærere og sensorer at en forberedelsesdag ikke er *avgjørende* for at elevene skal få vist sin kompetanse.

Hjelpemiddelordningen

Nesten alle elever svarer at de benyttet hjelpemidler under eksamen i *samfunnsøkonomi 2*. Det hyppigst brukte hjelpemiddelet var *læreboka*. 56 % oppgir at de brukte den mye, 41 % at de brukte den noe. En lavere prosentdel elever som svarte på samme spørsmål i faget *politikk og menneskerettigheter*, oppga en så utstrakt bruk av læreboka. Dette kan tyde på at læreboka gitt temaene som ble antydnet i forberedelsesheftet, var svært nyttig. De fire nest viktigste

hjelpemidlene brukt *mye eller noe* under eksamen i *samfunnsøkonomi 2* var ifølge elevenes svar “*egne notater fra undervisning* (24 % / 49 %), *informasjon fra forberedelsesdagen* (23 % / 55 %); *relevant materiale fra skolen* (19 % / 50 %) og *utskrifter fra Internett* (17 % / 46 %). 66 % av elevene mente at hjelpemidlene *i stor grad* var nyttige, og resten mente at de *i noen grad* var nyttige.

Et viktig spørsmål er om alle grupper elever mente at de hadde nytte av hjelpemidler. I tabellen er karakter ved siste underveisvurdering i *samfunnsøkonomi 2* koblet til andelen elever som svarer at de *i stor grad* har nytte av hjelpemidler. Her tilkjenner både elever med sterke og svake resultater at de mener å oppleve en stor grad av nytte.

Siste underveiskarakter i <i>samfunnsøkonomi 2</i>	6	5	4	3	2
Stor grad av nytte av hjelpemidler	56 %	66 %	67 %	74 %	63 %

Elevene fikk også spørsmål om kildehenvisning. Her svarte nesten alle (340 elever av 380) at de henviste til kilder. Det gir en sterk indikasjon på at nesten alle brukte kilder. På den andre siden har vi tidligere i rapporten registrert at noe over halvparten av elevene mener de har fått opplæring i kildehenvisning, og noe under halvparten mener de har fått opplæring i kildekritikk. Det kan derfor reises spørsmål om kvaliteten på bruken av kildene, men vi har ingen indikasjoner på at elevene syntes det var vanskelig å være redelige i kildebruken.

Lærere og sensorer om hjelpemiddelordningen i samfunnsøkonomi 2

Ordningen med at alle hjelpemidler er tillatt, er det delte meninger om i faggruppen. Det samme gjelder i gruppene som har svart på spørreskjemaene. Både blant sensorer og lærere er det flere som er negative enn positive til en eksamen med alle hjelpemidler. Det er også mange sensorer som sier at bruken av hjelpemidler gjør det vanskelig å vurdere elevenes kompetanse ved eksamen. Halvparten av sensorene svarer at de er *helt eller delvis uenige* i en påstand om at en eksamensordning med alle hjelpemidler er godt egnet til å vurdere elevenes kompetanse, og seks av ti er *helt eller delvis uenige* i at eksamensordningen er godt egnet til å vurdere elevenes kompetanse med utgangspunkt i fagets formål.

Også lærerne svarer på lignende vis. Mer enn halvparten er *helt eller delvis uenige* i at alle hjelpemidler er en god ordning for at elevene kan få vist sin kompetanse i faget, mens halvparten er *helt eller delvis uenige* i at eksamensordningen er godt egnet til å vurdere elevenes kompetanse med utgangspunkt i fagets formål, og 47 % er *helt eller delvis uenig* i at eksamensordningen har gjort at undervisningen i samfunnsøkonomi er styrket.

Også i de andre fagene som blir evaluert i denne omgang, er det et betydelig mindretall blant lærerne som er helt eller delvis uenige i en påstand om at alle hjelpemidler tillatt er en god ordning for at elevene kan få vist sin kompetanse i faget. Blant sensorene i *politikk og*

menneskerettigheter er det flere som er uenige i denne påstanden enn det er sensorer som er enige. Det er særlig elever med svake resultater som det blir hegnet om. I alle fagene er det flere som er uenige enn enige i påstanden om at alle hjelpemidler tillatt er en god ordning for elever med svake resultater. I spørreundersøkelsen kommer det fram at lærerne mener det er særlig viktig for elever med svake resultater. Her er 65 % *helt eller delvis uenige* i at alle hjelpemidler er en god ordning for at elevene kan få vist sin kompetanse i faget.

Faggruppen vil også bemerke at påstanden om hjelpemiddelordningen som er brukt i spørreskjemaet, egentlig er nokså svak. Det spørres ikke om alle hjelpemidler tillatt er den beste ordningen, bare om det er en *god ordning*. Vi må derfor regne med at lærere som synes at både med og uten alle hjelpemidler er gode ordninger, vil svare at alle hjelpemidler er en god ordning. Faktisk vil også lærere som foretrekker en todelt eksamen, kunne svare at alle hjelpemidler er en god ordning. Svarene kan derfor *ikke* tolkes som at et flertall foretrekker ordningen med alle hjelpemidler tillatt.

Synspunkter på hjelpemiddelordningen kan illustreres med et sitat fra en sensor i *samfunnsøkonomi 2* (574):

Jeg er spesielt misfornøyd med at alle hjelpemidler er tillatt. På den ene siden vanskeliggjør dette vurderingen av besvarelsene; det blir viktig at elevene formulerer seg slik at stoffet oppleves som forstått. På den andre siden har jeg inntrykk av at ordningen svekker elevenes motivasjon for å arbeide med stoffet i skoleåret. Konsekvensen er at ulike teorier ikke er internalisert.

Sammenfatning om hjelpemiddelordningen

Nesten alle elever brukte hjelpemidler under eksamen. Hyppigst brukt var læreboka. Den ble brukt hyppigere enn i andre fag, noe som indikerer nytten av den i redegjørelsene. Svært mange brukte også egne notater, materiale som var laget på forberedelsesdagen og utskrifter fra Internett. Nesten alle elevene svarte også at de opplevde hjelpemidlene som nyttige. Opplevelsen av det å ha hjelpemidler tilgjengelig ble av elevene karakterisert som nyttig uansett elevenes nivå. Lærerne var mer tvilende til den reelle nytten.

Ordningen med alle hjelpemidler tillatt er omdiskutert i faggruppen. Når det gjelder oppgavens utfordringer, kan en ordning med alle hjelpemidler tillatt hindre at den virkelige individuelle kompetansen til elevene blir målt.

De fleste i faggruppen mener at både læreplanens beskaffenhet og muligheten for å lage gode hjelpemiddelavhengige oppgaver taler for at en del av eksamen bør organiseres uten hjelpemidler. Gruppen tolker også svarene fra flertallet av lærere, sensorer og andre grupper som har ytret seg, som en støtte til en ny ordning. Gruppen vil derfor i siste avsnitt argumentere for og foreslå en ordning med todelt eksamen i faget *samfunnsøkonomi 2*.

Vurderingsveiledning, vurderingsskjemaet og sensuren

Vurderingsveiledningen i *samfunnsøkonomi 2* er todelt: en *del 1* felles for alle fag med skriftlig eksamen og en *del 2* som er spesiell for *samfunnsøkonomi 2*. Del 1 kobler vurderingen til forskrift til opplæringsloven, den fortolker begrepet kompetanse, og den gjengir de generelle karakterbeskrivelsene fra forskriften.

I del 2 gjengis innledningsvis fire setninger fra *formålet med faget* om hvordan faget skal bidra til innsikt, kompetanse, bevisstgjøring og bli et godt grunnlag for deltakelse i arbeidslivet. Under overskriften *Eksamensordning* poengteres det at eleven på forberedelsesdagen får oppgitt ett eller flere temaer i form av tekst eller kildehenvisning. Alle problemstillingene på selve eksamensdagen vil ta utgangspunkt i vedleggene fra forberedelsesdelen og eventuelle vedlegg på eksamensdagen. I siste setning her avgrenses eksamensdelen noe ved at det skrives at eksamen ikke nødvendigvis vil inneholde temaer fra alle hovedområdene i *samfunnsøkonomi 2*.

Under overskriften *Hjelpemidler* blir det gjort rede for hvilke som er tillatt på forberedelsesdagen og under selve eksamen. Et eget avsnitt gjør rede for *bruk av kilder* hvis det er aktuelt for elevene. Her får de beskjed om å oppgi dem på en etterrettelig måte og at de oppgis slik at leseren kan finne fram til dem, hvis de velger å bruke kilder.

Vurderingsveiledningen i *samfunnsøkonomi 2* har et eget avsnitt med overskriften *Bruk av diagrammer i samfunnsøkonomi*. Her blir det forklart hvordan det å levere besvarelser med diagrammer ofte øker presisjonen i besvarelsen. I tillegg er det avsnitt om levering, forhåndlaging og relevans.

Siste del av vurderingsveiledningen er en gjennomgang av alle kompetansemål sortert i tre taksonomiske grupper: *forklare/beskrive*, *gjøre rede for og diskutere*, *drøfte*, *vurdere*. Her får både elever, lærere og sensorer tilgang til informasjon om hva det er som skiller de forskjellige karakterene fra hverandre. Det er ikke gjort kjent hvem som har laget matrisen.

Matrisen bruker *graderinger* til å skille tre karakternivåer. Knyttet til verbgruppen *gjøre rede for*, den mest brukte i planen i *samfunnsøkonomi 2*, finner vi graderinger i form av ordene *noen* forståelse, *enkel* måte, bruker *noe* på laveste nivå 2. Til neste nivå, en sammenslåing av karakterene 3 og 4, brukes *nokså god/god* bruk, *nokså god/ god* evne. Til høyeste måloppnåelse, de sammenslåtte karakterene, 5 og 6, brukes *meget god/svært god* bruk, *utmerker seg*. De samme graderingsbegrepene går igjen for å skille karakterer knyttet til verbene *diskutere*, *drøfte* og *vurdere*. I tillegg brukes graderingsbegreper som *presis*, *god strukturering*, *god analytisk evne*, *bruker som regel diagrammer* og *godt oppdatert kunnskap*. Denne matrisen har også laget en tredelt gradering av kildebruk der det er naturlig.

Vurderingsskjemaet i samfunnsøkonomi 2

Skjemaet er på tre sider. Øverst på skjemaets side 1 er det satt av plass til å føre inn *Skole*, *Klasse*, *Eks.nr* og *Karakter*. Der nest kommer det med liten skrift en påminnelse om at eksamenskarakteren er individuell og skal gi uttrykk for kompetansen slik den kommer til uttrykk på eksamen.

Førstesiden er videre bygd opp som en matrise med kolonner for *Oppgavenr. / Eleven kan / Fire karakterinndelinger* (1,2,3-4 og 5-6) og et *Kommentarfelt*. Gjennom seks linjer gjentas de fire oppgaveformuleringene 1a og 1b, 2a og 2b. Under alle formuleringene unntatt 2a er det i parentes føyd til (*Event. bruke og kommentere diagram*). I den fjerde oppgaveformuleringen er ordet *vurdere* fra eksamensoppgaven byttet ut med å *gjøre rede for*. Det er ikke noe sted gitt en begrunnelse for denne nedtaksonomiseringen.

En femte linje i matrisen har fått overskriften *Generelt*. Her legges det inn kriteriebeskrivelser av noe uklar opprinnelse: “Vise samfunnsøkonomisk forståelse”, “Har korrekt språkbruk”, “Preset bruk av faguttrykk og god skriftlig formuleringsevne”, “Strukturer fagstoffet, argumenterer logisk og analytisk” og “Bruker kilder som er relevante for besvarelsen”. Helt til slutt på førstesiden er det skrevet en påminnelse om at karakterforslaget ikke skal være et gjennomsnitt av punktene ovenfor, men en samlet vurdering av elevens kompetanse.

De to neste sidene er en gjentakelse av *kjennetegn på måloppnåelse* fra vurderingsveiledningen, en gjennomgang av alle kompetansemål i *samfunnsøkonomi 2*, men med taksonomisk styrte kjennetegn i tre grupper.

Ikke noe sted i vurderingsmaterialet er det henvist til kompetansemålene og dermed kompetansebeskrivelsene som blir testet i eksamensoppgaven. Dette er bevisst fra Utdanningsdirektoratets side.

Bruken av vurderingsmaterialet

Sensorene fikk spørsmål om i hvilken grad de brukte læreplanen og vurderingsveiledningen i sensuren, og i hvilken grad det fungerte som et godt verktøy. Nesten alle svarte at de i stor grad eller i noen grad brukte vurderingsveiledningen i sensuren. Sensorene var litt forbeholdne når det gjaldt nytten av læreplanen. Bare fire av tolv svarte uforbeholdent at læreplanen var til god nytte. Halvparten, seks sensorer, svarte at de var delvis enige. Det ble samme fordeling på spørsmålet om vurderingsveiledningen samlet sett var til god hjelp. Når det gjaldt vurderingsskjemaet, mente nesten alle at det var til god hjelp.

Nær halvparten av elevene i Rambølls spørreundersøkelse svarer at de er blitt gjort kjent med vurderingsveiledningen. Nær tre fjerdedeler av lærerne svarer på et lignende spørsmål at de har gjort elevene kjent med vurderingsveiledningen. Disse svarene må tolkes som at det er rom for noe større intensitet når det gjelder å ta vurderingsveiledningen i bruk både for elever og lærere.

Eksamensnemnda i *samfunnsøkonomi 2* la i sensormøtet opp til aktiv bruk av vurderingsskjemaet, og de fra faggruppen som var til stede, bekreftet en aktiv bruk.

Et spørsmål i spørreundersøkelsen handlet om hvor stor enigheten var på fellessensuren. Her krysset fem av tolv av for *vet ikke*, noe vi tolker som at de ikke var til stede. Av de andre åtte var det fem som svarte at det var stor enighet, og tre som svarte at de var delvis enige.

Å sensurere helheten i eksamen ble av sensorene betegnet som ganske enkelt av fem, ganske vanskelig av fire og verken enkelt eller vanskelig av tre. Ingen svarte at det var svært enkelt. Når enkelt eller vanskelig ble fordelt på de to oppgavene, økte gruppen ganske vanskelig fra to sensorer på oppgave 1 til fire sensorer på oppgave 2. Men ingen syntes det var svært vanskelig å sensurere noen av oppgavene.

Det ultimate uttrykket for hvordan sensorene vurderer elevenes kompetanse, er fordelingen av karakterer på årets eksamensoppgave. Som tabellen nedenfor viser, er det en kraftig bedring i gjennomsnittskarakteren fra 2010 til 2011.

Karakterstatistikk 2010 og 2011. Prosent og gjennomsnitt

	1	2	3	4	5	6	Snitt
Sam 3026 2010	11,2	27,9	34,3	19,2	6,6	0,8	2,8
Sam 3026 2011	7,0	20,3	27,0	27,5	15,7	0,8	3,3

Sammenfatning om vurderingsveiledningen, vurderingsskjemaet og sensuren

Funksjonaliteten i *vurderingsveiledningen* er preget av at en har valgt kriteriebeskrivelser som er taksonomisk styrt, og som derfor blir relativt generelle. I tillegg er for eksempel bruk av kilder og diagrammer gitt i en form som gjør at slik bruk får stor oppmerksomhet i bedømmelsen av besvarelsene, og det kan virke som de av mange blir oppfattet som kompetanser selv om det ikke er spesifisert i kompetansemål. Dette siste forsterkes i veiledningsskjemaet ved at diagrambruk blir nevnt flere steder i matrisen.

Faggruppen mener at kriteriebeskrivelsene vil bli tydeligere og enklere å bruke gjennom en sterkere fagliggjøring og standardisering. Bruk av fagbegreper og graden av forståelse av det faglige i kjennetegnsbeskrivelsene vil etter vår oppfatning styrke tolkningsfellesskapet og mulighetene for å sette rettferdige og riktige karakterer på besvarelsene.

Faggruppen mener også at det først og fremst er de aktuelle kompetansemålene som bør få denne formen for måloppnåelsesbeskrivelser i de to dokumentene. Det er en mangel ved dagens ordning at det ikke er større oppmerksomhet omkring de aktuelle kompetansemålene, gitt disse kompetansemålenes betydning for vurderingen.

Sensorene opplevde stor nytte av vurderingsskjemaet, noe mindre nytte av vurderingsveiledningen og lite nytte av læreplanen. Det var stor spredning i svarene fra sensorene om graden av vanskelighet i sensureringen. Årets sensur førte til en endring i gjennomsnittsnittkarakter på eksamen fra 2,8 i 2010 til 3,3 i 2011.

Eksamensordningen

Får elevene i *Samfunnsøkonomi 2* anledning til å vise sin kompetanse med den vurderingsordningen som gjelder og alle hjelpemidler tillatt? Etter vår mening er det betydelige svakheter ved dagens ordning. Svakheterne er særlig fremtredende med dagens læreplan, som ble laget før en bestemt eksamensformen. Men vi vil under argumentere for at en todelt eksamen der en del av eksamen er uten hjelpemidler, vil være bedre også dersom læreplanen endres.

Sentrale deler av faget samfunnsøkonomi er vanskelig å måle i en eksamen med alle hjelpemidler. Dette gjelder særlig for rene kunnskaper om fakta og begreper, som hva er pengepolitikk, eller hva er en etterspørselskurve. Det gjelder også kjennskap til de viktigste sammenhengene i faget, som hvorfor etterspørselskurven er fallende, hva skjer med tilbudet av en vare hvis prisen øker, hvordan virker en renteøkning på valutakursen, osv. Slik kunnskap er verdifull kompetanse, som en ikke kan avfeie som “verdiløst pugg”. For det første er slik kunnskap en sentral del av en ønsker at elevene skal lære. For det andre er denne kunnskapen en viktig forutsetning for at elevene skal kunne gjøre samfunnsøkonomiske resonnementer på egen hånd, senere i livet. Når en senere i livet f.eks. leser i avisen at Norges Bank har satt opp renten, så er det greit å kunne huske hvilke virkninger dette har, uten at en må bruke internett eller finne fram en lærebok. For det tredje er sammenhenger og mekanismer en form for kunnskap der forståelser langt på vei er en forutsetning for hukommelse, fordi slik kunnskap er relativt lett å huske dersom det er forstått, men svært vanskelig å huske dersom det ikke er forstått. Test av kunnskaper vil derfor i stor grad også innebære test av forståelse.

Kunnskapen nevnt over er vanskelig å måle i en eksamen med alle hjelpemidler, fordi elevene kan ha med seg ferdige tekstbiter eller benytte hjelpemidler, som læreboka, som inneholder den kunnskapen som en spør om. Dermed vil det være vanskelig for sensor å skille mellom de elevene som har kunnskapen, og de som bare leverer eller tilpasser ferdige tekstbiter eller læremidler. Dette problemet blir også nevnt av mange av sensorene.

Kunnskapen nevnt over har betydelig plass i den nåværende læreplanen, som ble laget før dagens eksamensordning. Men først og fremst henger dette sammen med faget. En læreplan som i liten grad dekker slik kunnskap, vil være ytterst mangelfull i forhold til den sentrale kompetansen i faget.

En eksamen med alle hjelpemidler er bedre egnet til å måle kompetansen i å anvende faget og bruke fagets begreper og teorier på en god måte. Hvis eksamensoppgaven er laget på en god måte, slik at forberedelsesdagen ikke gir for presis informasjon om hvilke spørsmål som vil bli stilt, vil eleven få en stor utfordring i å håndtere de medbrakte hjelpemidlene. Elever med

større kompetanse vil naturligvis greie dette på en bedre måte, slik at bedre kompetanse viser seg i en bedre besvarelse og bedre karakter.

En eksamensform med alle hjelpemidler har imidlertid også svakheter ved måling av elevens evne til å anvende faget. Det er to årsaker til dette. Den ene er at for mange sentrale spørsmål i samfunnsøkonomi, vil eleven kunne ha tilgjengelig tekst som ligner betydelig på det som er et riktig svar. Elevens oppgave på eksamen blir da å tilpasse teksten som finnes i tilgjengelige hjelpemidler. Dette er oppgave som i like stor grad utfordrer elevenes språklige formuleringssevne som deres forståelse av samfunnsøkonomi. God språklig formuleringssevne er naturligvis en viktig kompetanse, som bør belønnes. Men samtidig bør en legge til rette for at de elevene som har god forståelse av samfunnsøkonomi, men svakere språklig formuleringssevne, også får en god mulighet til å få vist fram det.

Det andre svakheten med en eksamen med alle hjelpemidler, er at det gir store fordeler til de elevene som kan få mye hjelp fra andre, som lærere og foreldre. Omtrent 70 prosent av elevene har med ferdig tekst på PC og minnepinne, og disse elevene har potensielt en stor fordel framfor de andre. Elever som får god hjelp, kan ta med ferdigskrevne tekstbiter på eksamen som gir dem en stor fordel til å få en god besvarelse. En god besvarelse behøver dermed ikke bare reflektere elevens egen kompetanse, siden det i stor grad kan skyldes at eleven har fått meget god hjelp. Flere av sensorene påpeker også problemet ved at det er vanskelig å skille mellom elever som faktisk kan stoffet, og de som bare leverer eller tilpasser tekstbiter eller lærebokstoff. Dermed blir karakteren et mindre presist mål på elevens kompetanse. Det er også grunn til å tro at slik hjelp vil slå skjevt ut sosialt, ved at elever fra mer ressurssterke familier får mer hjelp. Elever fra mer ressurssterke familier har allerede en fordel i sin bakgrunn og gjennom skoleåret, som det er vanskelig å utjevne. Det gjør det imidlertid enda mer alvorlig dersom denne fordelten forsterkes ved en eksamensordning som favoriserer de som har gode kunnskapsressurser i familien.

En eksamensordning med alle hjelpemidler virker trolig ulikt for elever på forskjellig kompetansenivå. Trolig er ordningen bedre egnet for de flinkeste elevene enn for de svakeste. En viktig årsak til dette er at rene kunnskaper trolig utgjør en viktigere del av de svake elevenes kompetanse. Ved flittig jobbing gjennom året kan også svake elever få betydelige kunnskaper. Men i en eksamen med alle hjelpemidler blir denne kunnskapen som nevnt i liten grad premiert ved eksamen. For dyktigere elever er anvendelse av faget en større del av kompetansen, og for slik kompetanse er som nevnt en eksamen med alle hjelpemidler et mindre problem.

Problemet med ferdigskrevne tekstbiter blir mindre dersom forberedelsesdagen ikke gir så presis informasjon om oppgavens innhold at elevene kan lage ferdige tekstbiter som i stor grad dekker spørsmålet. Men i praksis vil en ikke kunne fjerne problemet, fordi mange sentrale spørsmål vil kunne forutses.

Svakheter ved dagens eksamensordning der alle hjelpemidler er tillatt viser seg ved at et flertall av sensorene mener at eksamensordningen ikke er godt egnet til å vurdere elevens

kompetanse med utgangspunkt i fagets formål, og at et flertall av lærerne mener at eksamensordningen ikke er godt egnet for elever med svake resultater.

Et ytterligere problem med en eksamen med alle hjelpemidler, er at det kan svekke elevenes motivasjon til å jobbe med faget gjennom året. Når kunnskaper om begreper og sammenhenger har mindre betydning for karakteren, vil elevene få mindre igjen for å lære slike begreper og sammenhenger. En må da regne med at de faktisk også vil bruke mindre tid på slik læring og dermed lære mindre av dette

Anbefalinger og råd

Mulig skisse for en todelt eksamen, en del uten hjelpemidler og en del med hjelpemidler

Del 1 – uten hjelpemidler:

En kan stille sentrale spørsmål fra faget, av ulik vanskelighetsgrad: noen enkle og sentrale, som hva som skjer med pris og kvantum på en vare dersom det blir en reduksjon i tilbudet av varen, andre mer utfordrende, men fortsatt sentrale, om hvordan en renteøkning vil påvirke norsk økonomi.

Hensikten er at elevene skal få vist sin kompetanse i faget i henhold til læreplanen, for eksempel å gjøre rede for hvordan pengepolitikken påvirker økonomien.

En kan også ha en oppgave der en deler ut en kort tekst, for eksempel fra en pengepolitisk rapport fra Norges Bank, og stiller spørsmål for å teste elevens forståelse av teksten. Eller en kan vise en tabell og be elevene svare på et spørsmål med bakgrunn i tabellen, for eksempel en tabell med BNP per innbygger i ulike land, og der elevene blir bedt om å drøfte forskjeller i levestandard med utgangspunkt i tabellen.

Del 2 – med hjelpemidler:

En kan fortsette med oppgaver med utgangspunkt i dagens situasjon. Dersom de sentrale temaene dekkes i del 1 uten hjelpemidler, kan en ha noe mer utfordrende oppgaver her, der elevene har mindre gevinst av å ha ferdigskrevne tekster.

I noen grad vil de to delene måle ulike typer kompetanse hos elevene. Forståelse av sentrale deler av faget er vanskelig å måle i en eksamen med alle hjelpemidler, fordi det er vanskelig å skille mellom de elevene som kan dette, og de som bare bruker eller tilpasser ferdigskrevne tekstbiter. Dette skyldes at de sentrale begrepene og modellene er forklart i læreboka eller andre kilder, slik at når en skal prøve elevenes kompetanse i dette, vil elevene kunne bruke disse kildene. Anvendelse av begreper og kunnskaper kan måles både med og uten hjelpemidler til eksamen.

Et spørsmål en kan stille ved en todelt eksamen, er hvordan en skal forholde seg til en situasjon der de to delene gir forskjellig mål på den samme kompetanse, for eksempel hvis eleven uten hjelpemidler ikke kan besvare et spørsmål om virkninger av en økning i en avgift,

men viser forståelse for dette under et spørsmål der hjelpemidler er tillatt. Etter vårt syn er dette ikke en reell innvending mot en todelt eksamen. Også i dagens eksamensordning kan det skje at eleven kan vise riktig forståelse av et tema ett sted i oppgaven og feil forståelse av det samme temaet et annet sted. I en slik situasjon må en konkludere at eleven kan temaet i noen grad, men ikke fullstendig.

Ved en todelt eksamen må en også ta stilling til hvordan en skal vurdere de to delene opp mot hverandre. Det enkleste ville være vekting, der de to delene teller etter sin andel av tidsbruken. Et viktig argument for vekting er at det sikrer at alle sensorene legger like mye vekt på de to ulike delene, noe det kunne være vanskelig å sikre ellers. Selv om det kan være faglige argumenter for at en ikke vekter, tror vi likevel at hensynet til likebehandling tilsier vekting.

En todelt eksamen vil innebære noen praktiske utfordringer i forhold til dagens ordning. Dersom elevene skal bruke PC, må en kunne sørge for at det ikke er ferdige tekster eller andre hjelpemidler tilgjengelig her. Alternativt kan en la første del besvares uten PC. Vi mener likevel at de faglige argumentene for en todelt eksamen er så sterke at det må være avgjørende.

En kan også stille spørsmål om en endring av eksamensform i et fag vil påvirke statusen til dette faget. En todelt eksamen kan framstå som mer krevende enn en eksamen der alle hjelpemidler er tillatt under hele eksamen. Andre kan mene at dette må bety at faget er mer preget av pugg enn andre fag. Det virker likevel mest sannsynlig at en eventuell endring vil virke positivt, ikke minst fordi lærerne i faget er klart positive til en todelt ordning og derfor vil presentere endringen på en positiv måte.

Noen forslag til endringer i læreplanen i samfunnsøkonomi 1 og 2

Den nåværende læreplanen ble laget før eksamensordningen i faget ble bestemt. Derfor er det rimelig å vurdere læreplanen på nytt i lys av eksamensordningen. Det er uenighet blant lærerne om påstandene om at verbene i læreplanen gjør det enkelt å vurdere elevens kompetanse. Det kan tolkes som at en bør vurdere verbene i læreplanen. Det er i tillegg vist at mange verb befinner seg på et relativt lavt taksonomisk nivå selv om den tematiske kompleksiteten øker den samlede utfordringen. Faggruppen foreslår derfor at det gjøres noen mindre endringer i læreplanen.

Samfunnsøkonomi 1:

Bør ha nytt kulepunkt om virkningen av finanspolitikk.

Samfunnsøkonomi 2:

Økonomisk vekst

- Endre verb i første kulepunkt slik at det blir: Drøft mulige årsaker til forskjeller i økonomisk vekst mellom ulike land.

Arbeidsledighet og økonomisk politikk

- Erstatte de to kulepunktene med penge- og finanspolitikk med ett kulepunkt: Drøft penge- og finanspolitikkenes rolle i økonomien.
- Nytt kulepunkt: Drøft finansmarkedenes rolle i økonomien.

Internasjonal økonomi

- Endre verb på siste kulepunkt slik at det blir: Drøft betydningen av internasjonale finansmarkeder for økonomien i ulike land.

En bør føye til et kompetansemål som gjør det til en kompetanse å henvise til kilder, vurdere kilder kritisk og lese og anvende diagrammer.