

MASTEROPPGAVE

**Masterstudium i skolerettet utdanningsvitenskap med
fordypning i samfunnsfag**

Mai 2019

Samfunnsfag – et fag av mange fag

Silje Melnes

OSLOMET

OsloMet – storbyuniversitetet

**Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier
Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning**

Førord

Denne masteroppgaven setter et siste punktum for min utdanning på HIOA/OsloMet. Gjennom de siste 20 årene med skolegang, har samfunnsfag vært det faget som har stått mitt hjerte nærmest. Det er først ved spesialiseringen på masternivå, at faget har gitt meg ny og viktig faglig innsikt. Denne oppgavens hovedfokus har vært på mellomtrinnet og ungdomstrinnet, da jeg selv ønsket at skriveprosessen skulle være formålstjenlig for egen undervisningspraksis. I løpet av skriveprosessen har oppgaven både utfordret meg mer enn hva jeg trodde var mulig, samtidig som jeg allerede har utviklet meg til å bli en bedre samfunnsfagslærer.

Jeg ønsker å benytte anledningen til å takke elever og gode kollegaer på Bingsfoss ungdomsskole som har vist forståelse og tålmodighet, og kommet med motiverende ord underveis i denne skriveprosessen. Det er i møte med elever og gjennom jobben som lærer ved siden av studiene som har motivert meg til å fullføre denne oppgaven. Videre vil jeg takke informantene som har stilt opp og delt sin kunnskap og erfaring. Disse har inspirert meg og bidratt til ny faglig innsikt.

Tusen takk til veileder Marit Storhaug og biveileder Evy Jøsok, som den siste måneden stilte opp med uvurderlig veiledning for å få ferdigstilt oppgaven i tide.

Silje Melnes

Sørumsand, mai 2019

SAMMENDRAG

I læreplanen for samfunnsfag fastslåes det at de fire hovedområdene i faget, 'Utforskeren', historie, geografi og samfunnskunnskap, skal ses i sammenheng og utfylle hverandre.

Denne oppgaven har som hensikt å undersøke hvordan lærere og elever opplever fagintegrasjon i samfunnsfag. Følgende problemstilling ligger til grunn: *Hvilke muligheter og utfordringer knytter seg til integrasjon mellom fagområdene, slik lærere og elever opplever det?*

I møte med fem lærerinformanter som til daglig arbeider i grunnskolen, får vi innblikk i deres forhold til og fortolkninger av læreplanen, og hvordan de forsøker å skape sammenheng i faget. Elevperspektivet trekkes også inn med et fokusgruppeintervju der seks ungdomsskoleelever diskuterer sine erfaringer med samfunnsfag som et integrert fag.

Mine lærerinformanter gir uttrykk for at de har god kjennskap til alle deler av læreplanverket og at de forholder seg til overordnede mål i sitt arbeid med kompetansemålene. Lærerne gir oss innblikk i ulike utfordringer de møter når de forsøker å realisere læreplanens intensjon om å undervise på varierte måter for å skape helhet og sammenheng i fagstoffet. Lærebøkene har en sentral stilling i deres samfunnsfagundervisning og var det tematiske utgangspunktet, men supplert med andre læremidler som muliggjør helhetlig forståelse av samfunnet.

Elevene opplevde at lærerne deres gjorde det faglige innholdet i undervisningen interessant og meningsfullt for dem. De ga eksempler på hvordan lærerne deres forsøkte å vise at fagområdene henger sammen og utfyller hverandre.

Opgaven ser undervisningen i et dannelsesperspektiv. Jeg trekker inn nyere forskning som indikerer en endring av pedagogisk praksis og idealer i retning av en mer tradisjonell, lærerstyrt pedagogikk. Dette skjer også i samfunnsfag til tross for metodefriheten og hovedområdet Utforskerens føringer om å bygge samfunnsfaglig forståelse gjennom nysgjerrighet, undring og skapende aktiviteter. Min studie og tidligere forskning, har gitt meg innblikk i mulige årsaker til at vi står overfor dette paradokset. Lærerne tilskriver en omfattende og utydelig læreplan mye av ansvaret. De peker her på sammenhengen mellom overordnede mål og læreplanen i faget, så vel som innad i faget. Lærebøkene bidrar heller ikke til å binde faget sammen. Lærerne imøteser en læreplan som tydeligere kommuniserer intensjonen om helhetlig, samfunnsfaglig forståelse og varierte arbeidsmåter, slik at den tradisjonelle klasseromspraksisen utfordres og at dannelsesmandatet kan realiseres.

Innholdsfortegnelse

1 Introduksjon	1
1.1 Tema og begrunnelse for oppgaven.....	1
1.2 Bakgrunn for problemstilling og oppgavens struktur	2
1.3 Sentrale begreper	3
2 Tidligere forskning	5
2.1 Samfunnsfag i L97 – Et snakke-, lese- og lærebokfag.....	5
2.1.1 Sentrale funn fra elevundersøkelsen – Evalueringen av L97	6
2.1.2 Lærebøkernes stilling under L97	7
2.2 Forskning om Kunnskapsløftets intensjoner og realisering	8
2.2.1 Læreres forståelse, fortolkning og omsetting av LK06 i praksis	9
2.3 Nyere forskning om arbeidsmåtene i samfunnsfag	10
2.4 Nyere forskning om lærebøker	10
3 Teoretisk rammeverk	12
3.1 Ideologiske strømninger i dagens skole	13
3.2 Samfunnsfag i læreplanen	16
3.2.1 En læreplan for faget - fire hovedområder	17
3.3 Samfunnsfaget i et dannelsesperspektiv	18
3.3.1 Formål og føringer i læreplanen	21
3.4 Lærebøkernes betydning i samfunnsfag	22
3.5 Samfunnsfag i et elevperspektiv	25
3.6 Kunnskapsløftet – en kortfattet gjennomgang	25
4 Metodologisk tilnærming	30
4.1 Kvalitativ intervju som metode	31
4.1.1 Strukturerte intervjuer	32
4.2 Datainnsamlingsprosessen	32
4.3 Intervjuguide og intervjusituasjonen	33
4.4 Analyse.....	34
4.4.1 Transkribering	34
4.4.1 Reliabilitet og validitet	35
4.5 Fokusgruppeintervju.....	36
4.6 Forskningsetiske betraktninger	37
4.7 Presentasjon av informantene.....	39

5 Analyse og drøfting av lærernes erfaringer og fortolkninger	41
5.1 Læreplanen - Samfunnsfagslæreres fortolkning.....	41
5.1.1 Læreplanen – mer enn bare kompetansemål?	41
5.1.2 Vage føringer - gir mange muligheter.....	43
5.1.3 Danning i samfunnsfaget.....	46
5.2 Helhet og sammenheng i faget	50
5.3 Hvordan tilrettelegger lærerne for å skape helhet og sammenheng i undervisning?	52
5.3.1 Planlegging av undervisning – lærernes faglige prioriteringer	52
5.4 Elevenes erfaringer med samfunnsfag	57
5.4.1 Helhet og sammenheng i samfunnsfag – et elevperspektiv	60
5.4.2 Elevenes syn på lærebøkene.....	62
5.5 Lærebøkens betydning for integrasjon	63
5.5.1 Lærernes syn på lærebøkene	63
5.5.2 Lærebøkens som medspillere	67
6 Avsluttende drøfting	68
6.1 Progressive intensjoner og varierte arbeidsmetoder som medfører tradisjonell tilnærming	69
6.2 Et pedagogisk-ideologisk tomrom	71
6.3 Dybdelering som vil fremme og forsterke elevenes sammenhengsforståelse i samfunnsfag	72
6.4 Lærerstyrt pedagogikk på fremmarsj	74
6.5 Lærebøkers sterke stilling i et tradisjonelt grunnsyn	75
7 Oppsummering	77
7.1 Avsluttende oppsummering.....	79
Litteraturliste	82
VEDLEGG 1: E-post til rektorer.....	i
VEDLEGG 2: Intervjuguide for lærere.....	ii
VEDLEGG 3: Intervjuguide for elever	iv
VEDLEGG 4: Samtykkeerklæring og infoskriv til foresatte	v
VEDLEGG 5: Godkjenning – Norsk Samfunnsvitenskapelig Data	vi
VEDLEGG 6: Lærebøkene Midgard og Underveis	ix

1 Introduksjon

1.1 Tema og begrunnelse for oppgaven

I denne masteroppgaven ønsker jeg å få innsikt i hvordan lærere på mellom- og ungdomstrinnet planlegger og tilrettelegger samfunnsfagundervisningen for å skape integrasjon i samfunnsfaget. Samfunnsfaget består av ulike fag og fagdisipliner, som i læreplanen er organisert i tre ulike hovedområder: historie, samfunnskunnskap og geografi. Læreplanen består også av et fjerde hovedområde, Utforskeren. Disse fire hovedområdene utgjør en helhet som utfyller hverandre og skal ses i sammenheng (Utdanningsdirektoratet, 2013)

Formålet med opplæringen i samfunnsfag er å skape en helhetlig samfunnsforståelse hos elevene. Som både lærer og elev har jeg erfart hvilke utfordringer sammenhengen i samfunnsfagene byr på, og hvilke krav dette stiller til tilrettelegging av arbeidsmåter slik Utforskeren gir føringer om. Her er utgangspunktet mitt at elevene vil oppleve opplæringen mer engasjerende hvis den skaper nærhet til deres hverdag gjennom lokale eksempler og med unge i sentrum.

Min interesse for hvordan vi som samfunnsfaglærere kan skape sammenheng i samfunnsfaget ble styrket av funn fra en evalueringsstudie av Kunnskapsløftet. Temaet for studien var å undersøke sammenhengen mellom undervisning og læring. Samfunnsfag inngikk som et av tre fag i denne studien. I sluttrapporten ble det konstatert at elevene særlig på barnetrinnet, fikk en stor overvekt av oppgaver som gikk ut på å finne eller produsere ord, begreper eller fakta, noe forskerne understreket at var utilstrekkelig, fordi:

... unge elever også har behov for å utforske sammenhenger som handler om hvorfor og hvordan. Med noen hederlige unntak, var det få eksempler på at elevene fikk lov til å undre seg over noe, sammen med lærer, eller sammen med andre elever.

(Hodgson, Rønning, & Tomlinson, 2012, p. 188).

Klasseromsforskning og studier av læreres tenkning om egen undervisningspraksis viser at det ikke finnes noen enkle forklaringer på hvorfor det er slik avstand mellom pedagogiske idealer og læreplanens idealer og virkeligheten. Det vil alltid være komplekse sammenhenger som kan tilskrives alt fra egenskaper ved lærerne, til skolens og fagets strukturelle forhold. Jeg vil i denne oppgaven drøfte og belyse spenningene mellom hva som står nedfelt i Kunnskapsløftet og lærernes fortolkning av læreplanen og deres praksiserfaringer som oppstår i denne prosessen på bakgrunn av ulike teorier.

En viktig sammenheng som jeg har vært opptatt av, er at innholdet i undervisningen må tilnærme seg det som omtales som elevenes livsverden, forstått som elevenes erfarings- og forståelseshorisont og livet de lever og lever i utenfor skolen. Idet ligger det at lærerne må vise interesse for å ha kjennskap til elevenes hverdagserfaringer. Her støtter jeg meg til et sosialkonstruktivistisk syn på læring og kunnskap med røtter i teorien til Vygotsky (1896-1934) som tilsier at en forutsetning for læring er at lærestoffet må gjøres relevant for elevene gjennom at det knyttes til deres konkrete livsverden. Dette tilsier at lærerne må ha en god relasjon til elevene sine og vite hvilke interesser de har og hvilke temaer de er interessert i for å kunne knytte innholdet til dette. Skal lærere stimulere elevenes nysgjerrighet og skape interesse for faget, må de forsøke å skape meningsfulle rammer om arbeidet med innholdet i faget. I samfunnsfag handler dette blant annet om å tilrettelegge faglig innhold, slik at det blir sammenheng mellom hovedområdene i faget og en viss tverrfaglig tilnærming. For å få et mer fullstendig bilde av fagintegrasjonen i samfunnsfag, har jeg latt elevene komme til ordet i form av et fokusintervju med elever som der belyser sine erfaringer.

1.2 Bakgrunn for problemstilling og oppgavens struktur

På mellom- og ungdomstrinnet undervises det i samfunnsfag i gjennomsnitt mellom 2 og 2,5 time hver uke. Disse timene skal dekke alle de tre fagområdene; samfunnskunnskap, geografi og historie. Utforskeren, det fjerde hovedområdet skal gripe over disse tre fagområdene, med formål om å bygge opp en samfunnsfaglig forståelse gjennom skapende aktiviteter. I løpet av en treårsperiode skal dermed elevene nå henholdsvis 37 (5.-7. årssteg) og 38 kompetansemål (8.-10. årssteg). Jeg ønsker i denne studien å se hvordan lærere planlegger undervisningen for å skape den sammenhengen som læreplanen oppfordrer til og som er i tråd med læringsteori som ovenfor nevnt. Det er lærernes fortolkning og deres forhold til læreplanverket som helhet, holdninger og begrunnelser for valgene de foretar seg under planleggingen av samfunnsfagundervisningen som vil ligge til grunn for oppgaven.

For å kunne gå dypere inn på det jeg allerede har belyst ovenfor, har jeg landet på følgende tema og problemstilling: *Samfunnsfaget i grunnskolen - et fag av mange fag. Hvilke muligheter og utfordringer knytter seg til integrasjon mellom fagområdene i samfunnsfaget, slik lærere og elever opplever det?* I tillegg til selve problemstillingen, har jeg utarbeidet følgende fire forskningsspørsmål:

1. Hvordan forholder samfunnsfaglærerne seg til læreplanen i sin planlegging av et sammenheng- og meningsskapende samfunnsfag?

2. Hvilke erfaringer har lærerne med planlegging og tilrettelegging for å skape integrasjon, og hvilke utfordringer opplever de?
3. Hvordan opplever elevene integrasjon mellom fagområdene i samfunnsfaget?
4. Hvordan opplever lærerne lærebøkens betydning med tanke på fagintegrasjon?

For å kunne besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene mine, har jeg foretatt ulike søk på hva som allerede finnes av forskning på gjeldende område. Resultatet er magert. Det finnes svært lite forskning om fagintegrasjon i samfunnsfag, så i denne oppgaven begir jeg meg ut på en reise inn i en ny faglig verden. Jeg håper at denne oppgaven kan bli et bidrag til samfunnsfagdidaktikken om læreplanens intensjoner og realisering. Mitt forskningsbidrag vil også kunne være interessant med tanke på den fremtidige læreplanen. Tverrfaglighet og dybdelæring er nøkkelbegreper som vil stå sterkt. En ny overordnet del og kjerneelementer i alle fag har blitt vedtatt. I skrivende stund har fagenes kompetansemål vært ute på høring og fornyelsen av Kunnskapsløftet skal etter planen iverksettes høsten 2020.

1.3 Sentrale begreper

Jeg velger å benytte meg av betegnelsene «integrasjon» og «fagområder» innenfor grunnskolens samfunnsfag. Integrasjon vil her bety sammenheng mellom hovedområdene forstått som kombinerings av kunnskaper og ferdigheter fra to eller flere hovedområder. Det innebærer i praksis at elevene arbeider med temaer eller problemstillinger som gjør det relevant å forene fagområder og ferdigheter. Samfunnsfaget består av fire hovedområder hvorav tre er de tradisjonelle fagområdene samfunnskunnskap, geografi og historie. I tillegg kommer også Utforskeren, et fjerde hovedområde som omhandler ferdigheter og gir føringer om tilrettelegging av faglig innhold, samtidig som den skal «gripe over, og inn i de andre hovedområdene i faget». Hvordan henger så disse fagområdene sammen?

Samfunnskunnskap tar for seg hvordan og hvorfor ulike prosesser og strukturer påvirker samfunn i et tidsperspektiv. Kort fortalt handler faget om sosialisering, politikk, økonomi og kultur. Faget er det nyeste av samfunnsfagene og bygger blant annet på sosiologi, sosialantropologi, sosialøkonomi, rettsvitenskap og statsvitenskap (Koritzinsky, 2014, p.60)

Geografi tar for seg hvor noe finnes, hva som skjer, hvorfor det skjer, og hvilke virkninger det gir. Faget er opptatt av den romlige forståelsen, og kan ses på som både et samfunnsfag og et naturfag. Skolefaget geografi er en samlebetegnelse på naturgeografi og samfunnsgeografi. Faget forbindes ofte med kart og omgivelseskunnskap. Undervisningen i grunnskolen skal ta

utgangspunkt vekselvirkningene mellom natur og samfunn, samtidig som den har betydning for dannelse og allmenn stedsvitenskap (Sætre & Mikkelsen, 2010, p. 18).

Historie tar for seg når, hva og hvor noe skjedde, samtidig som det ser på hvorfor noe skjedde og hvilken virkning det førte med seg. Faget har fokus på tidsdimensjonen og som fortelling med formål om å skape bevissthet rundt hvordan vår tid er bestemt ut ifra menneskers valg i tidligere tider (Koritzinsky, 2014, p.59).

Vi som samfunnsfaglærere trenger altså å lære elevene historiske kunnskaper slik at de kan forstå samfunnsendringer og hvorfor samfunnet har utviklet seg slik det har gjort. Dette blir først meningsfullt når samfunnet blir plassert og forstått i en geografisk kontekst. I de fleste andre land er disse tre fagområdene organisert som tre ulike fag, men i den norske grunnskolen er det altså ikke slik. På videregående er det derimot separert og undervises i som enkeltfagene historie, geografi og samfunnskunnskap.

2 Tidligere forskning

Det er som ovenfor nevnt lite forskning om hvordan lærere tilrettelegger for sammenheng i samfunnsfaget. I dette kapitlet vil jeg kort redegjøre for tidligere forskning som kan være relevant for belysning av min problemstilling.

Så langt er Evalueringen av L97 (Christophersen, Børhaug, Dolve, Knutsen, & Lotsberg, 2002) den mest omfattende studien av arbeidsmåter og innhold i samfunnsfag. Den trekkes derfor inn for å gi et bakgrunnsbilde på utviklingen av hvilke arbeidsmåter og pedagogiske perspektiver som kan påvirke læreres planlegging og gjennomføring av dagens samfunnsfagundervisning.

I perioden fra 2006 til 2012 ble det gjennomført ti evalueringsprosjekter knyttet til Kunnskapsløftet. Jeg har gått gjennom disse og valgt å trekke frem to av evalueringsrapportene som kan ha relevans for min problemstilling om sammenheng og fagintegrasjon i samfunnsfaget. Den første, *Kunnskapsløftets intensjoner, forutsetninger og operasjonaliseringer: En analyse av en læreplanreform* (Dale, Engelsen, & Karseth, 2011), inneholder sentrale data og diskusjoner. Det som i hovedsak er verdt å trekke frem, belyser spriket mellom målene på overordnet nivå i den generelle delen, prinsipper i læreplanverket og kompetansemålene man finner i læreplanene for fagene.

Innledningsvis viste jeg til et sitat hentet fra evalueringsprosjektet *Sammenhengen Mellom Undervisning og Læring*. Denne forskningen som også er et av følgeforskningsprosjektene i evalueringen av Kunnskapsløftet, viste at ferdigheter i fagene ble lite påaktet av lærerne – de lærerne mente at de fulgte intensjonene i læreplanen. Forskningen tydet derimot på at de ikke gjorde det (Hodgson et al., 2012). I 2013 kom revisjonen av læreplanverket som skulle tydeliggjøre nettopp hva ferdighetene i fagene innebar, og derfor fikk samfunnsfag Utforskeren – det fjerde hovedområdet.

2.1 Samfunnsfag i L97 – Et snakke-, lese- og lærebokfag

Evalueringen av samfunnsfag i Reform 97 er den mest omfattende forskningsrapporten vi har av samfunnsfaget i norsk skole. Til grunn for rapporten ligger det 15 kvalitative intervjuer med grunnskolelærere i Hordaland. 988 elever og 253 lærere på nasjonalt nivå har svart på en spørreskjemaundersøkelse. Rapporten har som hensikt å vurdere samfunnsfagets stilling i skolen, lærernes praksis og elevenes oppfatninger av faget fra en samfunnsdidaktisk synsvinkel (Christophersen et al., 2002, p. 2). Det er særlig lærernes praksis og elevenes oppfatninger av

faget som er relevant for min studie. Videre vil viktige elementer som læreres faglige vektlegging, lærebøkens betydning og elevenes vurdering av faget være av interesse.

De 253 samfunnsfaglærerne ble stilt spørsmål om deres fortolkning av læreplanen, bruk av lærebøker og arbeidsmåter. Det fremkommer av rapporten at lærernes prioriteringer og arbeidsmåter i faget ikke alltid samsvarer med læreplanen. Likevel viser funnene at lærerne ofte brukte tradisjonelle arbeidsmåter som gjennomgang av lærebok, samtaler og diskusjoner. Det eksisterer dermed klare spenninger også i denne læreplanen. Funn og observasjoner viser til arbeidsmåter som i størst grad er knyttet til arbeid i klasserommet. Lærerstyrt undervisning, samtaler og gjennomgang og arbeid med lærebok, preget undervisningen i samfunnsfag etter L97 (Christophersen et al., 2002, p. 60). Lærerne på småskoletrinnet brukte i noe større grad arbeidsmåter utenfor klasserommet og arbeidsmåter som var i tråd med retningslinjene. Ungdomstrinnet var i større grad preget av de tradisjonelle arbeidsmåtene. Her benyttet lærerne i mindre grad utforskende og elevaktive metoder som særmerket samfunnsfag i læreplanen av L97 (Christophersen et al., 2002, pp. 61-62).

Det skjedde likevel endringer i arbeidsmåtene med L97. Et flertall av lærere sa at de til en viss grad ble påvirket av retningslinjer om prosjektarbeid som var L97 sitt «varemerke», og dette førte til at nesten alle lærere praktiserte dette i en eller annen form. L97 påvirket altså undervisningspraksisen i samfunnsfag i noen grad, men forskerne som foretok evalueringen konkluderte likevel ikke med at lærernes praksis endret seg helt i henhold til planens intensjon om sterkere vektlegging av varierte samfunnsfaglige metoder i undervisningen.

Flertallet av lærerne brukte lærebøker som de mente var gode. De opplevde at bøkene realiserte planens mål, inneholdt et godt kunnskapsnivå og at den styrer mye av undervisningen. Det ble også foretatt en analyse av lærebøkens omfang som viste at antall sider og lesemengde per time, tilsa at samfunnsfag var et lesetungt fag (Christophersen et al., 2002, p. 34). Konklusjonen illustrerer dermed at lærebøkens og lærernes prioritering samsvarer ganske godt.

2.1.1 Sentrale funn fra elevundersøkelsen – Evalueringen av L97

Det eksisterer lite forskning på elevers opplevelser av læring, spesielt i samfunnsfag. Som en del av Evalueringen av L97, ble det også foretatt en større elevundersøkelse. 988 elever fra hele landet deltok i elevundersøkelsen som ble gjort i forbindelse evalueringsprosjektet. 60% av elevene som deltok i undersøkelsen var enige i at samfunnsfag var interessant og halvparten av

elevene sa de likte faget «godt» eller «aller best». Dette viser at faget er populært blant en stor del av elevene, samtidig som faget kan være teoretisk og fjernt fra det aktuelle samfunnslivet (Christophersen et al., 2002, pp. 85-86). Konklusjonen hva angår hvilket fagområde elevene liker best er dette historie. Evalueringsrapporten viser til elever som liker emner som er personorienterte, konkrete og nære sin egen hverdag sammenlignet med mer fjerne og abstrakte emner som global ulikhet og politikk (Christophersen et al., 2002, p. 94). L97 har en sterk vektlegging av politikk og globale temaer, så resultatet er noe nedslående i lys av dette.

Hva angår arbeidsmåtene i samfunnsfag er det interessant å se på elevenes oppfatning av hva som er vanligst. Det viste seg å være læreboklesing, selvstendig arbeid, lærerundervisning og klassesdiskusjoner. Elevaktive arbeidsmåter forekommer minst, og elevene svarer de «aldri» eller «sjeldent» er utenfor klasserommet i samfunnsfagstimene (Christophersen et al., 2002, p.96). Spørreundersøkelsen viser at elever har klare preferanser for mer elevaktive og underholdende undervisningsmetoder, samt prosjektarbeid. Å være utenfor skolen liker de også «godt» eller «svært godt». En hovedtendens verdt å påpeke er at arbeidsvariasjonen og innslaget av elevaktive arbeidsmåter utenfor klasserommet er større på mellomtrinnet enn på ungdomstrinnet. Det vises til en negativ sammenheng mellom hva lærerne praktiserer og hva elevene foretrekker – hvilket betyr at elevene liker godt de arbeidsmåtene som L97 vektlegger (Christophersen et al., 2002, p.98).

2.1.2 Lærebøkernes stilling under L97

I forbindelse med evalueringen av L97 ble det undersøkt hvorvidt lærebøkene fulgte læreplanens faglige vektlegging. Gjennomgangen som ble foretatt av læreplaner og lærebøker i samfunnsfag viste at lærebøkene var mer tradisjonelle enn selve læreplanen (Christophersen, 2004). Lærerundersøkelsen i evalueringen av reform 97 viste at tidsbruken rundt de ulike disiplinene at mange samfunnsfagslærere forsterker tendensen i lærebøkene om å vektlegge historie og geografi fremfor samfunnskunnskap (Christophersen, 2004, p.106). Lærebøker i seg selv kan dermed sies å inneha en mer instrumentell verdi på bakgrunn av de nå målbare resultatene som fagplanene i Kunnskapsløftet fremmer, fremfor de mer prosessorienterte målene som man hadde i L97.

2.2 Forskning om Kunnskapsløftets intensjoner og realisering

Evalueringsprosjektet *Kunnskapsløftets intensjoner, forutsetninger og operasjonaliseringer: En analyse av en læreplanreform* er blant et av de ti evalueringsprosjektene om Kunnskapsløftet, og samfunnsfaget var et av fagene som inngikk i evalueringen. Forskerteamet fra PFI skriver der at reformens grad av vellykkethet er avhengig av hvorvidt dens intensjoner kan operasjonaliseres og realiseres. De analyserte forholdet mellom reformens intensjoner, virkemidler og operasjonaliseringer. Et sentralt funn var manglende sammenheng mellom generelle del av læreplanverket, prinsipper for opplæringen og fagenes læreplaner. De pekte også på et sprik i kunnskapssyn mellom generell del og de ulike læreplanene. Inkonsistensen mellom ulike læreplandeler i Kunnskapsløftet (LK06) kan forklares på bakgrunn av videreføringen av den generelle delen som er preget av en mer tradisjonell kunnskapsorientering, mens prinsippene og retningslinjene oppfordrer til en mer prosessorientert opplæring (Dale et al., 2011, p. 1).

Kunnskapsløftets fagplaner med kompetansemål som beskriver generalisert handlingskompetanse, vektlegger elevenes læring av grunnleggende ferdigheter, i motsetning til læreplanmålene i L97 som beskrev innhold som elevene skulle tilegne seg. Hovedområdene i faget og fagenes formål gir oversikt over fagnes mest sentrale områder, og skal være styrende for lærerens utvelgelse og prioritering av innhold i arbeidet med lokale læreplaner. Kompetansemålene er ikke direkte knyttet til føringer om faglig innhold, men derimot hva elever skal kunne gjøre med ulikt innhold (Dale et al., 2011, p. 124).

Forskningsrapporten understreker hvordan læreplanene skal fungere som retningsgivende rammeplaner, hvor lærere og skoleledere selv kan velge innhold, arbeidsmåter og vurderingsopplegg. Det lokale handlingsrommet ble større og kravene til læringsutbyttet ble skjerpet. Lærerne har frihet til å velge innhold og metoder for å fremme og realisere Kunnskapsløftets intensjoner.

Kristin Sivesind (2012) konkluderer i sin synteserapport fra Evalueringen av Kunnskapsløftet med at kompetansemålene ble godt mottatt i skolen, men peker på utfordringer i å konkretisere og anvende målene. Videre har de ulike evalueringsprosjektene gitt uttrykk for en positiv endring hvor den nye læreplanreformen har inspirert lærere i sitt utviklingsarbeid (Sivesind, 2012, p. 31). Med nye formuleringer i kompetansemålene stilte derfor Kunnskapsløftet nye krav til lærernes kunnskapsgrunnlag og profesjonalitet. Det gjelder også hvordan læreplanen

fungerer med tanke på å støtte lærerne i å planlegge for helhet og sammenheng i tilrettelegging av innholdet i samfunnsfag. I lys av dette som her er nevnt, vil jeg diskutere mine informanternes erfaringer i henhold til deres fortolkninger og forhold til læreplanen som en retningsgivende rammeplan. Er de av den oppfatningen at læreplanen tilrettelegger og veileder for å kunne skape helhet og sammenheng i faget?

2.2.1 Læreres forståelse, fortolkning og omsetting av LK06 i praksis

Sluttrapporten fra prosjektet *Sammenhengen mellom undervisning og læring. Arbeidsmåter, utvikling av ferdigheter og læring i norsk, naturfag og samfunnsfag* (heretter referert til som SMUL), som jeg har vist til ovenfor, er et av prosjektene under programmet for Evaluering av Kunnskapsløftet. Hovedfokuset i prosjektet er hvordan lærere forstår, fortolker og omsetter LK06 i praksis, skriver forskerne i prosjektets sluttrapport (Hodgson et al. 2012). Forskningsprosjektet gikk over tre år fra 2009-2012 og var et oppdrag utført for Utdanningsdirektoratet. Forskningen omfattet 34 skoler der en rekke lærere, elever og skoleledere ble intervjuet. Det ble også foretatt klasseroms studier av undervisningen, i alt 253 klasser. I oppsummeringen i ovenfor nevnte sluttrapport, trakk forskerne fram noen sentrale utfordringer med å skape sammenheng mellom undervisning og læring. Innledningsvis siterte jeg et funn som jeg anser å være tilknyttet en stor utfordring - og det handler om å vekke elevenes nysgjerrighet og gi rom for deres undring.

Det legges som tidligere nevnt i liten grad opp til utforskning av og støtte til forståelse av lærestoffet for elevene. Lærerne legger liten vekt på oppgaver som utfordrer elevene til å eksperimentere og gå i dybden. Forskerne konkluderte med god oppslutning blant lærerne om hovedprinsippene i læreplanen, men avdekket mye overflatelæring og i liten grad opplæring og undervisning som fremmer dybdeforståelse hos elevene.

Kompetansemålene i læreplanverket har ifølge forskerne hjulpet flertallet av de spurte lærerne til å definere mål som kan brukes i den daglige opplæringen, og dette har bidratt til et større fokus på hva elevene skal lære. Når lærere begrunner sine valg av tilnæringsmåter i undervisningen, har de fokus på elevenes faglige læring og da spesielt de kognitive aspektene. Lærerne forteller at de har blitt mer fokuserte på målene etter implementeringen av Kunnskapsløftet. De hevder også at en rekke av målene er for omfattende, samtidig som andre peker på utfordringene ved å gjøre dem forståelig for elevene og utfordringer ved å fordele kompetansemålene utover flere år.

Et viktig aspekt som blir tatt opp i SMUL-prosjektet, er prinsippet om metodefrihet og fraværet av klare direktiver angående hvilke arbeidsmåter lærere skal benytte seg av eller hvordan kompetansemålene skal oppnås. Det er diffuse føringer om hvordan det skal arbeides med kompetansemålene i henhold til de grunnleggende ferdighetene (Rønning et al., 2008, p. 133). SMUL-rapporten antyder en forsterking av en instrumentell læring, da deres funn viser begrenset elevaktivitet, lite dybdelæring og lite dybde i muntlig samhandling – det Imsen & Ramberg (2014) kaller instrumentell læring og en dreining mot tradisjonalisme.

Til slutt i denne gjennomgangen av sentrale funn i SMUL-prosjektet, vil jeg nevne at elevene gir et positivt bilde av undervisningen, læringsmidlene og støtten de mottar fra lærer, og særlig praktiske aktiviteter viser seg å falle i god jord hos elevene. Dette har jeg forsøkt å belyse i min undersøkelse av elevenes erfaringer og deres opplevelse av sammenheng i samfunnsfag, læringsmidler og arbeidsmetoder i faget.

2.3 Nyere forskning om arbeidsmåtene i samfunnsfag

Eie og Storhaug (2018) har de siste årene forsket på arbeidsmåter i samfunnsfag og funnet en betydelig avstand mellom læreplanens idealer og undervisningspraksis i samfunnsfaget. Deres undersøkelse fra 2014 tok for seg hvordan 1324 samfunnsfaglærere begrunnet sine valg, og hvilke arbeidsmåter og læremidler de benytter seg av i undervisningen. Det viste seg at læreboka sto sterkt og ble ofte gjennomgått i helklasse, samtidig som klassediskusjoner og mye individuelt arbeid preget undervisningen. Eie og Storhaug gjorde funn som peker i retning av et samfunnsfag som ikke får den prioriteringen de mener det fortjener. Atle Løberg undersøkte dette i sin masteroppgave fra 2015, og fant også samme tendens til nedprioriteringen, samt at faget var kommet i skyggen av basis- og testfagene. I tråd med oppgavens tittel «Samfunnsfaget i grunnskolen – et fag av mange fag», vil det være interessant å høre egne informanter sine erfaringer med valg av arbeidsmåter og læremidler i arbeidet med å realisere læreplanens intensjoner.

2.4 Nyere forskning om lærebøker

Lærebøkene er fremdeles sentrale i undervisningen, men innslaget av digitale læremidler øker, slik forskningsprosjektet ARK&APP viste. Dette prosjektet kartla bruken av læremidler og arbeidsmåter på 5.-7.trinn, i ungdomsskolen og på videregående skole. Prosjektet ble ledet av Øystein Gilje ved ILS, UiO (Gilje et al., 2016). Av funnene fremgår det at lærere i grunnskolen

(5.-10.trinn) supplerer med andre læremidler og ressurs for læring, i de tilfellene de opplever at læreboka ikke dekker kompetansemålene i tilstrekkelig grad.

Waagene og Gjerustad (2015) gjennomførte i perioden 2014-2015 en omfattende spørreundersøkelse om lærernes valg og bruk av lærebøker hos 710 respondenter som besto av lærere på mellomtrinnet, ungdomstrinnet og videregående skole. Majoriteten av lærerne i undersøkelsen oppgir at de i hovedsak bruker papirbaserte lærebøker, men at de supplerer med bruk av digitale læremidler. Samfunnsfaglærere skiller seg noe ut, og oppgir at de bruker like mye papirbaserte lærebøker som digitale læremidler (Waagene og Gjerustad, 2015). Jeg vil også nevne at det i den samme undersøkelsen ble laget en oversikt som viser hvilke lærebøker de spurte lærerne benytter i sin undervisning. De fant at læreverket Midgard, utgitt av forlaget Aschehoug, har en markedsandel på 45% i samfunnsfag på 5.-7.trinn og Underveis, utgitt av forlaget Gyldendal, har en andel på 24%. Dette er de to bøkene som mine informanter har oppgitt at de har tilgang på.

3 Teoretisk rammeverk

I dette kapittelet vil jeg presentere et teoretisk rammeverk som skal belyse oppgavens problemstilling. Teorien vil belyse hvorvidt opplæringen legger grunnlag for den helhetlige samfunnsforståelsen som elevene trenger for en aktiv samfunnsdeltakelse, og for at de skal kunne være rustet til å møte fremtidens utfordringer. Innledningsvis vil jeg redegjøre for noen hovedtrekk ved dagens samfunnsfag og hvordan et så stort fag skal kunne oppleves som meningsfullt for elever og hvordan det bør ta utgangspunkt i elevenes behov, interesser og evner. Deretter vil jeg kort redegjøre for utviklingen av faget gjennom noen av de siste læreplanene, før jeg vil ta for meg danningsperspektivet i faget. Avslutningsvis vil jeg kort se på relevant teori i tilknytning til elevers erfaringer med sammenhenger i samfunnsfaget.

Samfunnsfag er en samlebetegnelse på et nokså omfangsrikt fag. Et vesentlig formål med faget dreier seg i all hovedsak om hvordan elevene skal kunne anvende lært kunnskap, og hvordan de skal være i stand til å kunne vurdere samfunnet rundt seg. De tre fagområdene samfunnskunnskap, geografi og historie har en del emner felles, som kan og bør forstås i sammenheng med hverandre som jeg har redegjort for innledningsvis. Disse emnene skal igjen også gjenspeile overordnede mål. Eksempelvis kan kompetansemål fra geografi, samfunnskunnskap og Utforskeren på 8.-10. årssteg ses i sammenheng med læreplanens generelle del som omhandler bærekraftig utvikling. Det må imidlertid nevnes at Fagfornyelsen har som mål å forbinde den overordnede del av læreplanverket mye tydeligere til læreplanene. Jeg må selvsagt forholde meg til læreplanverket som gjaldt da jeg gjennomførte min undersøkelse i skoleåret 2017-2018.

Samfunnskunnskap omhandler lærestoff som strekker seg fra individnivå til det globale nivået i samfunnet, og allmenne prosesser og strukturer i samfunnet. *Geografi* tar for seg samspillet mellom samfunn og natur fra det lokale til det globale nivået, og den romlige definisjonen. Mens *historie* omfavner historiske forløp på både lokale, nasjonale og internasjonale nivåer, samt en tidsdimensjon (Koritzinsky, 2014, p. 153). Som Koritzinsky (2014, p. 58) beskriver, vil læringsutbytte hos elevene være desto større, jo mer de forstår de aktuelle spenningene og utfordringene i henhold til befolkningsgeografi, religionshistorie og politisk historie.

Den generelle delen av læreplanen ønsker å utvikle elevers holdninger og ambisjoner, og dette kan ses i sammenheng og i tilknytning til det danningsmandatet skolen innehar. Læringen og

undervisningen i samfunnsfag skal i henhold til fagets formål ha fokus på å utvikle elevenes samfunnskompetanse. Samfunnslæring er hva elevene har tilegnet seg av kunnskaper om samfunnet, hvilke holdninger de har til ulike samfunnsproblemer og hvilke samfunnsferdigheter de besitter etter opplæringen. Elevenes modningsnivå og klassetrinn legger et viktig premiss, og ikke minst motivasjonen, engasjementet og arbeidsinnsatsen til elevene er med og påvirker læringsutbyttet i alle fag. Dette kan være av stor betydning i et reflekterende fag som samfunnsfag.

For å kunne skape sammenheng mellom faget og virkeligheten, må lærere tilrettelegge samfunnsfagsundervisning med fokus på referanser til elevenes livsverden – slik at undervisningen oppleves som meningsfylt for elevene. Lund (2011, p. 14-16) mener lærerens ferdigheter kan være avgjørende for å skape undervisningsøkter hvor læringsaktivitetene er engasjerende og meningsfulle for elevene. Lund beskriver videre flere kriterier for hva som kjennetegner den gode historielæreren. En lærer må kunne trekke læreplanmålene inn i et samspill mellom praksis og teori på en måte som elevene forstår. Undervisningen blir først meningsbærende for elevene når den speiler virkeligheten på en eller annen måte. Elevene vet, og bør få en forståelse for at virkeligheten og at hverdagen ikke er oppdelt i fag. Theo Koritzinsky (2012, p. 147) understreker viktigheten av å kunne forstå og koble begreper og virkeligheten sammen: «*Jo nærmere «virkeligheten» vi legger undervisningen, jo oftere vil vi oppleve betydningen av å trekke inn flere fag. (...) Men virkeligheten er ikke fagdelt. Den er sammenhengende, på tvers av tradisjonelle faggrensener*». Om vi bekjenner oss til sosialkonstruktivistisk læringsteori og intensjonen om å gjøre innholdet i faget meningsfulle, så blir dette viktig. Forankringen i elevenes livsverden er en betingelse for læring.

3.1 Ideologiske strømninger i dagens skole

Denne oppgaven tar for seg ulike perspektiver og pedagogiske retninger som på hver sin måte ønsker å fremme god undervisningspraksis og sikre elevene det ønskede læringsutbyttet. Gjennom 1900-tallet har særlig to pedagogiske retninger stått mot hverandre: den tradisjonelle kateterpedagogikken og den mer elevsentrerte progressivistiske retningen. Imsen & Ramberg (2014, p. 10) skriver i sin artikkel *Fra progressivisme til tradisjonalisme i den norske grunnskolen? Endringer i norske læreres pedagogiske oppfatninger i perioden 2001-2012* at den norske grunnskolen har vært tuftet på en balanse mellom det gamle, realistiske og

humanistiske danningsregimet preget av tradisjonell kateterpedagogikk og det reformpedagogiske, progressive skoleregimet med elevaktivitet i sentrum. De argumenterer for at læreplanreformen, Kunnskapsløftet, representerer et nytt læreplanregiment som framstår som en ideologiløs reform med et teknokratisk innhold med fokus på mål- og resultatstyring. Denne formen for styring peker ifølge Imsen og Ramberg mot mer tradisjonelle former for overføring av kunnskap – og læringsutbyttet har blitt omdefinert til noe ytre og synlig som skal være lettere å vurdere og dokumentere.

Historisk sett har undervisningen sprunget ut av et humanistisk og naturvitenskapelig innhold som skulle sikre allmenndannelse et rotfeste i tradisjonell undervisning (Imsen & Ramberg, 2014). Noe senere vokste det reformpedagogiske fram med å forbedre elevenes arbeidsevne og lærelyst, bedre rammer for utvikling av elevenes selvstendighet gjennom en mer progressiv pedagogikk. Dette førte med seg en kamp mellom kateterpedagogikk hvor pugging og terping sto sterkt mot den progressive og elevaktive pedagogikken. Begge de to pedagogiske grunnsynene har vært formidlet gjennom norske læreplanreformer siden etterkrigstiden – det var nemlig balansen mellom den fagsentrerte skolen og den elevaktive skolen som den norske allmenndannende skolen skulle bygge på (Imsen & Ramberg, 2014, p. 14). Et tydelig paradoks er likevel spenningene mellom læreplanens ulike pedagogiske grunnsyn og lærernes fortolkning og praksis.

En av de tydeligste indikatorene på et progressivistisk læringssyn, er ifølge Imsen og Ramberg ønsket om at undervisningen må ta utgangspunkt i elevenes behov (Imsen & Ramberg, 2014, p.29). Utsagnet fra introduksjonskapitlet hentet fra SMUL-undersøkelsen, viste at «elever har et behov for å utforske sammenhenger som handler om hvorfor og hvordan». Elevperspektivet og viktigheten av å legge bedre til rette for deres utvikling av selvstendighet, samsvarer med det progressivistiske læringssynet. Elevene må i henhold til et slikt syn, få lov til å utforske og undre seg over de sammenhengene som kanskje noen lærere viser seg å ta for gitt at barn og unge implisitt forstår.

I Kunnskapsløftet finner vi ifølge Imsen og Ramberg en blanding av de to pedagogiske retningene, progressivisme og tradisjonalisme. På bakgrunn av en fortsatt tradisjonell fagdeling, inneholder likevel Kunnskapsløftet viktige prinsipper som grunnleggende ferdigheter og metodefrihet som kan føre med seg mer kreative og progressive arbeidsformer som gjenspeiler et progressivistisk læresyn. Videre i artikkelen viser Imsen og Ramberg til at utviklingen i

skolen og læreres oppfatninger av god praksis, er preget av en mer lærerstyrt formidlingspedagogikk, mindre tverrfaglighet, mindre elevmedvirkning – men til gjengjeld mer orientering mot elevenes behov, slik et progressivistisk læringssyn indikerer. Funn fra SMUL-rapporten (Hodgson et al., 2014) viser til begrenset elevaktivitet, mye helklasseundervisning og tydelig lærerstyrt undervisning. Til tross for prosjektarbeid som en svært elevaktiv metode og som L97 sitt varemerke, viste likevel evalueringen av reformen til mye kateterundervisning i form av helklasseundervisning (Christophersen et al., 2002). Ovenfor ble det vist til hvordan læring i nåværende læreplanreform har blitt omdefinert til noe ytre og synlig, som skal være lett å vurdere (Imsen & Ramberg, 2014, p. 29). Dette står i kontrast til Deweys læringsbegrep som omhandler en erfaring på det indre planet som igjen er vanskeligere å måle. Dewey skapte en ny pedagogisk plattform, aktivitetspedagogikk, i denne oppgaven referert til som progressivisme hvor elever må være aktive for å lære noe. Elevenes erfaringer står sentralt og de må selv være aktive i læringsprosessen. Kunnskap kan ikke overføres til elevene gjennom ren formidling og bringes inn gjennom ensidig vekt (Imsen, 2012, p.81). En slik pedagogisk ideologi tar utgangspunkt i barnet og legger mer vekt på samspillet mellom barnet og omgivelsene.

Imsen og Ramberg tar utgangspunkt i to landsomfattende surveyundersøkelser blant norske grunnskolelærere i perioden 2001 og 2012. Deres data viser hvordan den pedagogiske praksisen indikerer en pendelsvingning tilbake mot den tradisjonelle lærer- og kateterstyrte pedagogikken. Sammenlignet med tall fra 2001, finner de at langt flere lærere i 2012 mener at de bør ha all styring over undervisningen, og at de legger mindre vekt på elevmedvirkning og undersøkende metoder. Dette kan være indikasjoner på at en lærerstyrt pedagogikk er i fremmarsj (Imsen & Ramberg, 2014, p.24). Dataene til Imsen & Ramberg viser likevel til progressive holdninger blant lærere hvor det vektlegges undervisning som imøtekommer elevenes behov og livsverden. Hvordan dette kan sammenfalle er et interessant spørsmål. Utviklingen i skolen, i denne studien representert ved lærere og deres oppfatninger av god praksis, viser seg å trekke i retning av en pedagogisk ideologi som preges av en krysning mellom formidlingspedagogikk og likevel en orientering mot elevenes behov uten å la de medvirke i undervisningen (Imsen & Ramberg, 2014, p. 30). De spenningene som befinner seg mellom lærernes praksisfortolkninger og læreplanens intensjoner om å undervise med helhet og sammenheng, viser seg å by på utfordringer hva angår den mer progressivistiske pedagogikken som kan sies å være tiltenkt gjennom blant annet metodefriheten og Utforskeren.

3.2 Samfunnsfag i læreplanen

For å få et større perspektiv og bredere helhetsinntrykk av nåværende læreplanreform, Kunnskapsløftet av 2006 har jeg sett på tidligere læreplanreformer som har preget den nåværende læreplanen. *Mønsterplanene av 74 og 87, Læreplanverket av 97 og Kunnskapsløftet av 2006* representerer alle en viss kontinuitet, samtidig som pendelen svinger mellom de to ulike pedagogiske retningene: tradisjonalisme og progressivisme.

Fagområder innenfor det vi kjenner som dagens samfunnsfag har blitt behandlet og organisert forskjellig i tidligere læreplaner. Kontinuiteten finner vi i dagens læreplan hvor den tradisjonelle faginndelingen ble beholdt og videreformidlet. I M87 var blant annet samfunnsfag og naturfag slått sammen til et såkalt orienteringsfag (o-fag). Tverrfaglighet og integrasjon mellom fag var en god tanke, men et av fagene ble skadelidende på grunn av lite samsvar mellom timeantallet og faginnholdet og derfor opphevet og tilbakeført som to skilte fag med L97 (Tønnessen, 2011). Med M87 kom også en sterkere vektlegging av verdier og holdningsdanning. De nye *læreplanene for fagene* vendte tilbake til den klassiske inndelingen av skolefagene før Mønsterplanene M74 og M87. Med L97 ble fagstoffet og arbeidsmåtene vevd tettere sammen, samtidig som det ble angitt hvordan stoffet skulle arbeides med. Dette ble kritisert på grunn av for mange detaljer og en tydelig undervurdering av læreres pedagogiske kompetanse, frihet og mulighet for skjønn (Tønnessen, 2011, p. 109).

I 2006 ble læreplanverket *Kunnskapsløftet* implementert i den norske grunnskolen. Politiske myndigheter mente resultatene på PISA-undersøkelsen i 2001 var skuffende, og mente derfor at det var på tide med et kunnskapsløft i den norske skolen (Tønnessen, 2011, p. 127). Den nye læreplanen bygget videre på L97 og videreførte blant annet en uendret versjon av den generelle delen med de syv nevnte dimensjonene av idealmennesket. Læringssynet har endret seg på grunn av en styrket målstyring fremfor de tidligere prosessmålene og medført en tilnærming som handler mer om hva som gir mest effektiv i form av synlige læringsresultater gjennom.

Kunnskapsløftet bryter med tidligere læreplaner, fordi det ikke presiserer lærestoffet og faglige innholdskomponenter som det skal arbeides med i skolen. Det faglige innholdet er åpent, og ligner delvis kun på M87, hvor skolene selv var ansvarlig for å lage lokale læreplaner i likhet med Kunnskapsløftet. De nye målene brakte med seg både kritikk og undring blant lærere. Lærere fikk fornyet tillitt med å tolke kompetansemålene og legge opp undervisningen deretter.

3.2.1 En læreplan for faget - fire hovedområder

Læreplanen for samfunnsfag er delt inn i fire hovedområder som til sammen skal legge grunnlag for en helhetlig samfunnsforståelse. Faget skal gjennom diskusjoner og resonnementer fremme og påvirke lysten til å løse samfunnsproblemer og søke kunnskap om samfunn og kultur hos elevene. Formålet er å skape reflekterende og handlende individer som både kan påvirke og la seg påvirke av omgivelsene sin (Utdanningsdirektoratet, 2013).

I fagets læreplan står **Utforskeren** beskrevet som et hovedområde som skal spenne over de tre andre hovedområdene, og på den måten fungere slik at dens kompetansemål skal ses i sammenheng med kompetansemål fra andre hovedområder. Hovedområdet Utforskeren handler om å bygge opp og fremme samfunnsfaglig forståelse gjennom skapende aktiviteter, nysgjerrighet og undring. Utvikling av kritisk tenkning og vurderingsevne skal fremmes gjennom arbeidet med blant annet kildekritikk.

Historie skal utvikle historisk innsikt og forståelse for hvorfor og hvordan mennesker og samfunn har forandret seg gjennom tidene. Elevene skal gjennom troverdige kilder forstå hvordan fortiden er med og påvirker samtiden. **Geografi** skal fremme en forståelse for samspillet mellom natur og samfunn, i den grad steder og områder påvirkes av menneskene. Geografidelen kan direkte knyttes til bærekraftig utvikling og *det miljøbevisste mennesket* i den overordnede delen. **Samfunnskunnskap** omhandler i stor grad sosialisering, økonomi og kultur, politikk og medmenneskelighet og motsetninger i et samtidsperspektiv. Mange av kompetansemålene tar utgangspunkt i rettigheter, normer og regler. Målene og lærestoffet åpner opp for debatter rundt aktualiteter og saker i nyhetsbildet.

I samfunnsfag er det viktig å fremme forståelse for at verden er kompleks, og samtidig vise elevene at det meste her i verden henger sammen. For å forstå dette, kan ikke kunnskap uten videre bli brakt inn i eleven utenfra, men gjennom aktivitet og erfaring (Imsen, 2012, p. 81). Elever skal i henhold til Piaget sin teori om kognitiv utvikling konstruere sin egen kunnskap, og å lære gjennom å plassere nytt fagstoff inn i eksisterende skjemaer (Woolfolk, Pettersson, Ragnheiður, & Nygård, 2014, pp. 54-55). God, meningsfull undervisningen må tydeliggjøre hvordan kunnskap som ofte står alene, må kobles på et annet tema eller felt slik det konstruktivistiske læresynet tilsier. Utgangspunktet må slik det progressive kunnskapssynet tilsier, ligge hos eleven - og læreren må tilrettelegge for at eleven får assimilere lærestoffet slik at det skapes en relasjon og mening mellom den nye kunnskapen og eleven selv.

Fagområder og temaer kan ikke ses på som isolerte fag og temaer, men i en helhetlig kontekst i tilknytning til elevenes egenlivsverden – slik konstruktivismen hevder. Elevene må kunne kjenne seg igjen i skolen. Elevene skal i henhold til opplæringen rustes til å møte livets oppgaver og utfordringer, og nettopp derfor er det umåtelig viktig at temaer integreres og relateres til virkeligheten, slik også Dewey hevder gjennom sin aktive tilpasning av kunnskap i sine omgivelser (Woolfolk et al., 2014) .

3.3 Samfunnsfaget i et dannelsesperspektiv

Det finnes flere definisjoner på dannelsesbegrepet. I all hovedsak omhandler det om å vise forståelse og kunnskap gjennom oppførsel. *Bildung* er tysk og betyr danning. *Bildung*-begrepet går ut på at man skal vokse, bli moden og lære å utvikle seg til å bli et menneske, med andre ord en personlig utviklingsprosess (Imsen, 2012, p. 70). Danning handler om frihet, ansvar og myndighet gjennom opplysning. Dette står i klar sammenheng med hva man finner i norsk utdanningspolitikk og i dagens læreplan.

I den generelle delen av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2006) står det følgende: *«Opplæringen skal gi god allmenndannelse. Det er en forutsetning for en helhetlig personlig utvikling og mangfoldige mellommenneskelige relasjoner. Og det er en forutsetning for å kunne velge utdanning og senere skjønne arbeid med kompetanse, ansvar og omhu»*. Videre står det hvordan opplæringen må gi overblikk over hvordan prosesser på ett felt slår over på andre, og peker på behovet for mer helhetlig kunnskap - slik læreplanens intensjon om helhet og sammenheng i skolens innhold og samfunnsfagets eget formål legger opp til. Et tverrfaglig samarbeid krever faglig holdbarhet, slik at det unngås at teorien og fagstoffet blir overfladisk. En viktig ambisjon med danning er at elevene skal bli i stand til å påvirke og endre samfunnet. Dannelsesperspektivet er selvfølgelig viktig i alle skolefag, men særlig sentralt er det i nettopp samfunnsfaget for å kunne problematisere trekk ved samfunnet.

I debatten om danning i skolen, er den tyske pedagogen og didaktikeren Wolfgang Klafki (1927-2016) sentral. Han er kjent for sin påvirkning på og forskning rundt dannelsesbegrepet i andre halvdel av 1900-tallet. Klafki har gjennom sin teoretiske virksomhet forsøkt å forene didaktikk med forskjellige dannelsesformer. Vesentlig for han var det å forene holdninger til demokratiet, likestilling og økologi med didaktikk. Han hevdet at didaktikken må bygges på

danningsbegrepet, og at det er forankret i tre tradisjoner: den historisk-hermeneutiske-, den åndsvitenskapelige tradisjonen og den empirisk-pedagogiske forskningen. Den åndsvitenskapelige tradisjonen illustrerer hvordan danning fungerer som en prosess i møte mellom en person sine subjektive forutsetninger og erfaringer med en verden som ikke er gitt, men kulturelt formidlet. Disse tradisjonene har han forent og gitt navnet kritisk-konstruktiv didaktikk (Hohr, 2011, p. 163). En av grunntankene i Klafkis danningsteori er at danning skjer gjennom eksemplarisk undervisning og læring:

Dannende læring, som fremmer den lærendes selvstændighet, som altså fører frem til yderligere viten, evner og holdninger, nås ikke gjennom reproduktiv overtagelse av en størst mulig mengde enkelterkjennelser, -evner og -ferdigheter, men derimod ved at den lærende ud fra et begrænset antal utvalgte eksempler arbejder sig frem til, mer eller mindre vidtrækkende allmenngyldige kunnskaber, evner og holdninger. Ved hjælp av slike allmenne innsikter, evner og holdninger kan man gjøre større eller mindre grupper av enkelt fenomener og problemer som har samme eller lignende struktur, tilgjengelige og begripelige

(Klafki, 2014, p.176).

Her vi ser vi en klar forbindelse til elevorienterte lærings- og undervisningsformer. Sitatet gir et visst bilde av hvordan dannende læringsprosesser ikke skjer gjennom reproduksjon og overlevering av kunnskap. Danning skjer ifølge Klafkis syn, ved å «arbejde sig frem til det almene ud fra det specielle». Dette er grunnlaget for kategorial danning. Den form for undervisning og læring som her beskrives er såkalt induktiv, da man går ut i fra eksempler som representerer allmenne viser til en induktivt og utforskende måte, gjennom såkalt «eksemplarisk læring». Gjennom selvstendig arbeid med utvalgte faglige utfordringer (problem eller fenomen) tilegner elevene seg allmenngyldig kunnskap, ferdigheter og holdninger. Klafki bruker betegnelsen 'kategorial' danning om den virkning som oppnås på bakgrunn av kunnskaper, ferdigheter og holdninger som tilegnes gjennom slike læringsprosesser. For Klafki er eksemplarisk undervisning og læring en forutsetning for det han kaller kategorial danning, som er en syntese mellom vitenssentrerte (formale) og elevsentrerte dannelses teorier (materiale). «Det allmenne er blitt forstått og gjør oss i stand til å gjenkjenne ny problemer som eksempler på gamle prinsipper, fenomener vi allerede har mestret (Klafki, 2014, p. 180). Stoffutvelgelsen forankrer ifølge Klafki i prinsippet om en demokratisk tankegang. Målet må være å oppnå bevissthet om sentrale problemer i samtiden, innsikt i at alle er medansvarlige for slike problemer og en vilje til å medvirke til å løse disse problemene.

Klafkis lærings- og kunnskapssyn er konstruktivistisk og har paralleller til Piagets kunnskapsteori; ny kunnskap blir til når nye fenomener blir forsøkt tilpasset de 'kunnskapsskjemaene' vi har fra før (Imsen, 2012). Denne prosessen kaller Piaget en adaptasjonsprosess der nye opplevelser og inntrykk tilpasses de kunnskapsskjemaene vi allerede har og omdannes til ny kunnskap. Dette skjer bare hvis vi erfarer og erkjenner at de forhåndsoppfatningene vi har fra før, ikke er tilstrekkelig og det skapes et behov for å søke ny kunnskap. Klafki har i motsetning til Piaget en didaktisk teori hvor det gjennom undervisningen skal klarlegges kategorier hos elevene slik at de blir i stand til å erfare og handle ut ifra det de har kjennskap til.

Kategorial danning er et samlende begrep for hvordan elevene må utvikle kategorier for å kunne forstå verden. Disse kategoriene fungerer som bindeledd mellom personen og verden. Utfordringen for læreren blir å finne nyttige kategorier og begreper innenfor et fagområde som skal åpne døren til verden, og å legge til rette for at elevene selv går inn for å se (Hohr, 2011, p. 166). Dette kaller Klafki for den doble åpningen – barnet åpner seg for verden, og verden åpner seg for barnet (Klafki, 2016, p. 17). For å få til den første åpningen, er det viktig at lærere har god relasjon til sine elever, kunnskaper om psykologi og forståelse for elevenes behov og interesser. Først slik vil elevene kunne forstå og generalisere ny kunnskap.

Læreplanens innhold og elevenes livsverden kobles i Klafkis teori sammen i valg av innhold som tar utgangspunkt i det nære, noe som kan oppleves og erfares av eleven, for så og kobles til det fjerne og abstrakte. For samfunnsfaget tilsier slike prinsipper at det legges noe mindre vekt på lærebøker og mer på aktuelle spørsmål og utfordringer i tiden, for at elevene skal kunne få mulighet til å forstå samfunnet og påvirke det. Dette betinger en læreplan som gjør det mulig å gå mer i dybden på et enkelt felt. Som Koritzinsky sier er det viktig å få til en syntese mellom læreplansentrerte og elevsentrerte kriterier når man skal velge ut og organisere lærestoffet (Koritzinsky, 2014). «*Jo nærmere virkeligheten vi legger undervisningen, jo oftere vil vi oppleve betydningen av å trekke inn flere fag ... (...) virkeligheten er ikke fagdelt. Den er sammenhengende på tvers av tradisjonelle faggrensener*» (Koritzinsky, 2014, p. 147).

En av grunntakene i Klafki sin danningsteori bygger på at nettopp danning skjer gjennom eksemplarisk undervisning og læring. For samfunnsfagets del er det vanskelig å tenke seg eksemplarisk undervisning og læring uten referanse til samfunnet. Ryen, tilsatt ved lærerutdanningen ved OsloMet, diskuterte dette i en artikkel om aktualisering i

samfunnsfagundervisningen og holder fram betydningen aktualisering kan ha for læring og danning (Ryen, 2017). Dette er et didaktisk grep som innebærer å gripe fatt i hendelser som utspiller seg der og da; og som betyr at stoff utenfor det man finner i lærebøker må trekkes inn. Slik skaper man koblinger mellom elevenes livsverden og sentral fagkunnskap – samtidig som det legges til rette for kritisk tenkning om nyhetsinnhold og ulike samfunnsspørsmål.

Begrepet «vekst» ligger som et overordnet kriterium for gyldig oppdragelse, undervisning og læring - avhengig av sammenheng. Denne tesen om vekst hvor kunnskap og læring blir betegnet som en endeløs prosess, finner vi i filosofen John Dewey sin pedagogiske progressivisme. Dewey hevdet at utvikling og læring er vekst hvor det ikke finnes en endelig form - og målet for vekst, er mer vekst. I skolen vil det være fokus på vekst og danning i alt skolefaglig og sosialt innhold. Læring er knyttet til aktivitet hvor elevene utfører konkrete handlinger hvor de får egne erfaringer ut av egen praksis gjennom «learning by doing» (Imsen, 2009, p. 82).

Hellesnes (1969) skriver i framlegget *Ein utdana mann og eit dana menneske* hvordan danning, dialog og praksis er noe som henger nært sammen. Han peker videre på hvordan dialog er et vilkår for danning. Gjennom varierte elevaktiviteter, eksperimentering og utprøving i undervisning vil dialogen kunne legge grunnlag for danningens ønske.

3.3.1 Formål og føringer i læreplanen

Skolens opplæring kan være en arena for verdipåvirkning. Likevel understreker formålet i samfunnsfag at opplæringen ikke skal være verdinøytral, men heller understøtte og styrke verdier som har med likestilling, demokrati, menneskerettigheter og flerkulturell forståelse å gjøre. Dette og lignende temaer finner vi i den norske Grunnloven og i læreplanen i samfunnsfag hvor det gjenspeiles prioriteringer og politiske interesser i storsamfunnet (Koritzinsky, 2014, p. 75).

Koritzinsky (2014) nevner formålet som fagets egenverdi, dets praktiske nytte og bidrag til sosial og kulturell tilpasning som formål som ikke er nevnt i læreplanene som viktig. Skolen og lærere har en plikt til å få frem spenninger og dilemmaer som eksisterer i ulike samfunn rundt omkring i verden, og dette må elevene lære seg å drøfte og vurdere på bakgrunn av de sentrale verdiene som nevnes i den generelle delen av Kunnskapsløftet og Opplæringsloven.

Muligheten for å unngå problemer rundt objektivitet og nøytralitet vil være enklere dersom undervisningen bare forholdt seg til fakta. Et utvalg av fakta, bevisst eller ubevisst, vil være

farget av lærebok og læreres verdier og synspunkter på hva som er viktig og mindre viktig kunnskap. Faktakunnskap skal kobles til forståelse hos elevene, og kan dermed oppfattes ulikt. Lærere må bestrebe seg på å være flersidig, og elevene må lære seg å drøfte ulike alternative fremstillinger. Koritzinsky refererer til den faglige kritikken mot fagplanene i Kunnskapsløftet og poengterer hvordan kompetansemålene i for liten grad følger opp formålene for de enkelte fagene. I fagets formål har det blitt lagt stor vekt på at elevene skal ha en opplæring om, i og for menneskerettigheter, demokrati, likestilling og flerkulturell forståelse. I kompetansemålene blir disse formålene i liten grad fulgt opp (Koritzinsky, 2014, p. 57).

3.4 Lærebøkens betydning i samfunnsfag

Tidligere forskning har vist hvilken sterk stilling læreboka innehar i samfunnsfaget, og dette vil jeg derfor diskutere ytterligere i kapittel 5.5. Jeg ønsker dermed kort å belyse sentral teori rundt lærebøkens betydning i samfunnsfag. For hva er egentlig «den gode læreboka»? Og har det noe med beskrivelsene av hva som kjennetegnet «den gode læreren» på side 13 å gjøre?

God undervisning betinger mer enn bare en lærer, et kritt og ei tavle. Det foreligger noe mer, deriblant gode læremidler som kan formidle et faglig innhold i tråd med læreplanen. Det viktigste læremiddelet er trykte lærebøker, men i stadig større grad bruker lærerne digitale hjelpemidler. Lærebøker kan inneha ulike komponentløsninger, hvor noen er fagdelte - og nettopp dette er relevant i diskusjonen med hensyn til egen problemstilling om sammenheng i faget. Forlag står fritt til å velge ulike løsninger, og Aschehoug har for eksempel valgt å gi ut én felles bok i samfunnsfag per årstrinn på mellomtrinnet med sitt lærebokverk *Midgard*. På den andre siden har vi forlaget Gyldendal, som har et tredelt lærebokverk hvor det kreves tre fagdelte bøker per årstrinn, slik de har gjort med *Underveis*-verket på ungdomsskolen. Betydningen av dette vil belyses i drøftingskapitlene, kapittel 5 og 6. Læremidler er likevel en fellesbetegnelse som omfatter «alt det som tas i bruk i en læringssituasjon og som er meningsbærende i seg selv» (Imsen, 2012, p. 330). De læremidlene som benyttes, skal sikre et faglig innhold og styrke kvaliteten på opplæringen i skolen, så vel som komme med gode forslag til arbeidsmåter (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016).

Læreboka er lovpålagt å forholde seg til læreplanen, og det har ifølge Imsen (2012, p. 331) vært referert til «læreboka er den egentlige læreplanen». Lærebøker i seg selv kan dermed sies å

inneha en mer instrumentell verdi på bakgrunn av de nå målbare resultatene som fagplanene i Kunnskapsløftet fremmer, fremfor de mer prosessorienterte målene som man hadde i L97.

I over hundre år har den offentlige godkjenningen av lærebøker vært utført. Dette bidro gjennom generasjoner til å gi lærebøker en autoritet og en styrende funksjon av stor betydning for både lærere og elever (Koritzinsky, 2014, p. 232). Etter avskaffelsen av godkjenningsordningen av lærebøker i juni 2000, eksisterer det ikke lenger noen krav eller standarder for hva et læremiddel skal inneholde (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016, p. 75). Med en læreplan som nå har ambisiøse kompetansemål og lite fokus på konkret faglig innhold, gis forlagene nokså stor frihet til å velge innhold. Lærebokforfattere har allerede tillagt sin tolkning av læreplanen idet lærere anvender lærebøker i sin undervisning. En tolkning som i utgangspunktet burde vært foretatt av lærerne selv. Dette mellomledet mellom læreplanen og «den gjennomførte læreplanen» forsvinner, og læreren må selv stå ovenfor en tolkning som allerede har blitt gjort. Bachman (2005, referert i Imsen, 2012, p. 331) kaller dette for *sekundær læreplanbinding*.

Det eksisterer lite relevant forskning på læremidler og fremgangsmåter i forhold til hvordan man skal vurdere sammenhengen i fagdelte bøker. Det viktigste er at lærere har et kritisk og aktivt forhold til de lærebøkene de forholder seg til i undervisningen. Lennart Berglund (1991, referert i Imsen 2012, p. 331) har utviklet et sett med spørsmål som kan være tjenlige når lærebøker skal vurderes. Han stiller totalt 13 spørsmål. Disse spørsmålene inneholder alt ifra om det faglige innholdet er relevant, korrekt og aktuelt til objektivitet, pedagogisk opplegg og til mer overfladiske spørsmål som omhandler illustrasjoner, layout, papirkvalitet og innbinding. Det er mange kriterier og punkter å forholde seg til. Viktigst er det likevel å finne gode og solide bøker som kan bidra til elevenes egne læringsprosesser. Bøkene bør være preget av flersidighet, inneholde korrekte fakta, oppmuntre til drøfting og refleksjons hos elevene, henviser til andre kilder, bygge på opplæringsloven og læreplanens verdigrunnlag og ikke minst åpne for tverrfaglighet og fagintegrering mellom samfunnsfagene (Koritzinsky, 2014, p. 96-97).

Evalueringen av L97 beskrev samfunnsfaget som et lese-, snakke- og lærebokfag – noe også Eie & Storhaug (2018) gjorde i sin undersøkelse fra 2014-2015. Nyere forskning fastslår at læreboka fremdeles har en meget sentral plass i mange læreres undervisning. Bøkens innhold er derfor med å avgjøre den faglige framdriften gjennom undervisning, lekser og vurdering. Årsakene til lærebokstyringen kan være mange; lærere kan føle seg faglig avhengige og bruke den som støtte i mangel på høyere utdanning, samtidig som bruken av lærebok gjør

undervisningen enklere å forholde seg til både for lærere og elever (Koritzinsky, 2014, p. 231-232). Imsen (2012, p. 333) hevder at ei god lærebok i mange tilfeller vil kunne kompensere for en ellers dårlig undervisning, men at den aldri vil kunne erstatte lærerens selvstendige og aktive undervisningsorganisering. Ei god lærebok vil heller aldri kunne erstatte en god lærer.

I Stortingsmelding 28 (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016) henvises det til tidligere forskning som viste til at mange lærere brukte læreboka som et verktøy i planleggingen. SMUL-undersøkelsen (Hodgson et al., 2012) viste til hyppig bruk av papirbaserte lærebøker og arbeidsmåter som involverte lesing og snakking. Dette står sterkt i nyere forskning og viser hvordan helklasseundervisning i stor grad dominerer den samfunnsfaglige undervisningen.

Forskningsprosjekter i tilknytning til evalueringen av Kunnskapsløftet, fikk frem ny kunnskap om hvordan læremidler ble brukt - og hvordan funksjon de hadde under implementeringen av Kunnskapsløftet som reform (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016, p.75). Med utgangspunkt i hva som definerer og kjennetegner et læremiddel, har det vært en endring fra L97 og frem mot Kunnskapsløftet. Økt digitalisering og bruk av internett har i tråd med den avskrevne godkjenningsordningen pålagt et langt større ansvar hos lærere. Internett vil aldri kunne ta en læreres plass gjennom å engasjere elevene med «det levende ordet» (Koritzinsky, 2014, p. 239). I tillegg til den tradisjonelle læreboka, altså elevboka, så finnes et bredt spekter av supplement til undervisningen i lærerveiledninger og ulike nettressurser. Elever bruker i langt større grad internett i dag, sammenlignet med tidligere. Informasjonshenting som elevene foretar seg kan resultere i oppstykket og usammenhengende informasjon som blir stående alene. Internett utfordrer dermed læreboka sin stilling i faget. Nøkkelen ligger i hvordan læreboka kan brukes til å strukturere lærestoffet, slik at informasjonshenting kan struktureres og plasseres i systemer som læreboka allerede har lagt til rette for. Slike strukturer og systemer kan ifølge Koritzinsky (2014, p. 233) omforme fakta til kunnskap, innsikt og forståelse.

Erik Lund (2012, p. 15-16) beskriver den gode historielæreren som en lærer som har et etablert, men faglig og historiedidaktisk ståsted som hele tiden utvikles utenfor læreboka. Læreboka skal brukes som en medspiller, men med en forutsetning om faglig trygghet. Denne faglige tryggheten skiller den dyktige historielæreren fra de som er såkalte «læreboktreller».

Lærebøker skal fungere som en støtte i læreres arbeid, uten å være et «heldekningsteppe» som utelukker et behov for andre læremidler. Samtidig skal den ha foretatt faglige prioriteringer og utfordre lærere. Fallgruver ved enkelte lærebøker kan være at den kan oppleves som den eneste

sannheten om faget blant elever – og at den framstår som en fasit for hva elevene skal lære seg å huske (Hanken, 2017, p. 186). Lærebokforfattere har et ansvar for å ikke ta med for mye i bøkene, slik at det blir for meningsfattig og generalisert. Utgangspunktet skal være at fagstoffet skal bli fortolket av lærere og elever sammen.

3.5 Samfunnsfag i et elevperspektiv

For å kunne legge til rette for god undervisning, er det viktig for lærere å forstå hvordan en faglig oppgave kan påvirke elevenes motivasjon. Interessen for fag blant elever avhenger av flere sammensatte faktorer. Emner og oppgaver kan oppleves som interessant for noen og kjedelig for andre – samtidig som det kan ha forskjellig verdi for elevene (Woolfolk et al., 2010, p. 301). Lærere bør være opptatt av å utvikle en bestemt form for motivasjon blant sine elever, nemlig motivasjonen for å lære. I forlengelsen av dette, er det viktig at lærere tilrettelegger og finner faglige aktiviteter som oppleves som meningsfulle, samtidig som den intenderte daglige nytten har betydning for kvaliteten på elevenes innsats (Woolfolk et al., 2010, p. 301).

Uten å avspore helt, vil jeg kort gjøre rede for læringsoppgaver som kan fremme motivasjon i samfunnsfaget. Oppgaver og læringsaktiviteter kan påvirkes av både personlige forhold og innflytelse fra omgivelsene. I arbeidet med for eksempel autentiske oppgaver, vil elevene arbeide med emner og oppgaver som har en forbindelse med reelle problemer som elevene vil kunne møte utenfor skolen (Woolfolk et al., 2010, p. 301). Sannsynligheten for at de vil kunne oppleve oppgaven (undervisningen) som mer meningsfull og interessant er større når de ser en nytteverdi i det de arbeider med og mot. En forutsetning for læring er som nevnt innledningsvis at lærestoffet må gjøres relevant for elevene gjennom at det knyttes til deres livsverden, slik det sosialkonstruktivistiske synet på læring tilsier.

3.6 Kunnskapsløftet – en kortfattet gjennomgang

For å kunne få mer forståelse og innsikt i hvordan lærere kjenner til læreplanverkets ulike deler anså jeg det som nødvendig med en kortfattet gjennomgang av dagens læreplanverk. En læreplananalyse må derimot rette et helhetlig blikk på læreplanen og ikke bare enkeltkomponenter. Imsen (2012, p. 413) forklarer en modell som vektlegger helheten i læreplanverket for Kunnskapsløftet. Modellen tar for seg den generelle læreplanen, læringsplakaten, de grunnleggende ferdighetene i alle fag, kompetansemålene i fagplanen og det sosiale læringsmiljøet. I denne gjennomgangen vil jeg ikke gå like grundig til verks, men

heller fokusere på hvorvidt læreplanens retningslinjer og føringer legger til rette for å oppfylle kravene om å undervise i et helhetlig samfunnsfag.

Hva kjennetegner egentlig Kunnskapsløftet som læreplan? Tanken bak den nye læreplanen var et økt fokus på å løfte kunnskapsnivået i den norske skolen. Tønnessen (2011, p.143) hevder navnet på den nye læreplanen ikke bare er en betegnelse, men en programerklæring om forteller noe om alt som ble gjennomført i norsk utdanning mellom 2000 og 2010. Nytt med planverket var fagplaner som ikke direkte lister opp konkret lærestoff. Læringsmålene ble brutt ned til kompetansemål for årssteg, grunnleggende ferdigheter skal innarbeides i alle fag og det ble laget gjennomgående planer for både grunnskolen og videregående skole.

På de foregående sidene har det blitt redegjort for Kunnskapsløftets struktur, de ulike hovedområdene og typiske kjennetegn som skiller den fra tidligere læreplaner. Den generelle delen ble videreført fra L97, og ble stående uendret. Ved innføringen av nye fagplaner, sier det seg selv at de ulike delene ble utarbeidet på ulike tidspunkter og risikerer derfor at den ikke fører med seg den tiltenkte og nødvendige sammenhengen. Den generelle delen kan sies å bygges på en referanseramme hvor fokuset på identitetsutviklingen bærer preg av ny-konservativ tradisjonalisme og sosial integrasjon. Hva angår prinsipper for opplæringen, så bygger fagplanene i større grad på mer nyttepregede argumenter hvor utdanningen i større grad skal støtte opp om, og utvikle kompetanse som behøves i det kommende arbeidslivet.

Nytt med Kunnskapsløftet var metodefriheten som lærerne fikk. Lærerne skulle selv velge arbeidsmåter som kunne hjelpe elevene til å oppnå forventet kompetanse. Tar man for seg Utforskeren, foreligger det noen føringer på hvordan det skal arbeides i faget - men til gjengjeld velger lærerne selv hvilke kompetansemål og fagområder de kan knyttes til.

Gjennom formålet til samfunnsfag beskrives det en rekke faktorer som i seg selv kan brytes ned til egne læringsmål. Eksempelvis sier formålet at faget skal stimulere til kunnskap som omhandler det kulturelle mangfoldet i verden, både i fortid og samtid. Dette i seg selv vil kunne være et læringsmål. Elevene skal blant annet også forstå den historiske sammenhengen som har vært med å påvirke utviklingen av dagens samfunn. Gjennom arbeidet med historiebevissthet skal dette implisitt inngå i samfunnsfagundervisningen. I formålet står det at elevene skal få en forståelse av grunnleggende menneskerettigheter og menneskeverd, likestilling, demokratiske verdier og toleranse.

Hvorvidt dette enkelt kan gjøres gjennom arbeidet med faginnholdet og kompetansemålene, blir ene og alene opp til fortolkere av planverket. Læreres faglige trygghet, kjennskap og forståelse for planverket blir dermed av betydning for hvordan fagets formål vil gjenspeile, utfylle og prege samfunnsfagundervisningen.

Faget skal skape elever som skal bli reflekterte og handlende individer som i framtiden skal kunne påvirke det nasjonale og globale fellesskapet. For å kunne søke og tilegne seg kunnskap om samfunnet, må elevene resonnerer, diskutere og undre seg frem til løsninger. Med en eneste setning i fagets formål står det skrevet at *faget er delt inn i ulike hovedområder som til sammen skal utgjøre en helhet* (Utdanningsdirektoratet, 2013). Det er hvordan lærere gjør dette i praksis som er av betydning for denne oppgaven. Etterfølger de føringene i fagets formål tro? Alle aspektene ved læreplanverket er med og påvirker samfunnsfagundervisningen som skal bunne ut i denne helhetlige forståelsen. Som lærer kan man i prinsippet ikke unngå deler av fagets formål, kompetansemål eller andre aspekter ved den generelle delen. Dette er altså føringer som skal prege undervisningen, samtidig som kompetansemålene viser seg å stå sterkt. Jeg stiller meg selv spørsmålet: hvordan skal en lærer få tid til alt dette med kun 2-2,5 timer samfunnsfagundervisning i uka?

Det som står skrevet i fagets eget formål, styrker den generelle delens vekt på å skape sammenheng mellom fagområder. Opplæringsloven og den generelle delen i læreplanen understreker et bredt kunnskaps- og læringssyn. Kompetansemålene sier derimot ingenting om hvordan man skal skape denne sammenhengen. Dette overlates dermed til fortolkerne av planen. Lærere er lovpålagt å gjennomføre undervisning som ikke bare legger vekt på ensidig, formidling av reproduserende fakta – men i også større grad påtvunget å legge vekt på drøfting, forståelse og analyse i henhold til overordnede målformuleringene i Kunnskapsløftet.

Hovedområder i faget

Læreplanen er som tidligere nevnt delt inn i fire hovedområder. Innledningsvis i læreplanene for faget ligger det en kort beskrivelse av innholdet i hvert av hovedområdene, hvor det også foreligger noe om arbeidsmåter. Disse arbeidsmåtene mener jeg kan ses i sammenheng med de grunnleggende ferdighetene i samfunnsfag.

De metodiske forskjellene mellom hovedområdene er tydeligst hva angår kildegrunnlaget. I arbeidet med historie blir det vanskelig å intervju avdøde aktører eller gjennomføre

observasjonsstudier fra tidligere samfunn. I et slikt arbeid vil det derfor være mer nærliggende for elevene å arbeide med kilder og kildekritikk innenfor historie. På den andre siden åpner det seg muligheter innenfor samfunnskunnskap hvor elevene gjennom ulike arbeidsmåter kan gjennomføre intervjuer og observasjoner i dag. I møte med geografi kan elevene på lik måte som geografer forholde seg til både eldre og nyere kart og statistikk.

Kompetansemålene

Kompetansemålene er basert på et spiralprinsipp og lagt opp med forbehold om progresjon fra mellomtrinnet og til ungdomstrinnet. Kompetansemålene etter 4.trinn skiller seg i størst grad fra kompetansemålene etter 7.trinn på grunn av de muntlige ferdighetene som å kunne *gjengi, beskrive* og *forklare*. En del av målene frem til 4.trinn handler også om å reprodusere faktakunnskap, noe som tilsvarer det laveste nivået på Blooms taksonomi. Etter 7.trinn er målene mer varierte og knyttes sterkere til arbeidsmåter hvor det krever mer aktivisering hos elevene. Formuleringer som *forklare, undersøke* og *drøfte* peker på mer skapende arbeidsmåter. Etter 10.trinn er det i størst grad verb som sier noe om hvordan målene skal nås. *Vurdere, sammenligne* og *forklare* viser til de høyere nivåene i Blooms taksonomi og krever derfor god forståelse av fagstoffet, samt emne til å sammenligne og reflektere for å kunne se en mulig helhet slik det står skrevet samfunnsfagets eget formål.

I samfunnsfag på 5.-7. årssteg er det totalt 37 kompetansemål fordelt følgende: Utforskeren 8, historie 8, geografi 8 og samfunnskunnskap 13. På 8.-10. årssteg er fordelingen på de 38 kompetansemålene følgende: Utforskeren 8, geografi 8, historie 10 og samfunnskunnskap 12. Det viser seg her en viss overvekt av antall mål i samfunnskunnskap. Det jeg anser som en tankevekker i gjennomgangen av læreplanen, er at det står ingen ting om vektleggingen av de ulike målene. Det betyr altså at dette overlates helt og holdent opp til fortolkere av planen. Kompetansemålene eller læreplanen sett under ett, sier heller ikke noe om hvor dyptgående temaer skal behandles og gjennomgås – dette gir dermed en stor frihet for lærere, kanskje til og med for stor frihet.

Kritikk

Etter flere evalueringsstudier og i påvente av en ny læreplan, viser det seg at LK06 har sine svakheter. Kritikken av reformen går blant annet ut på at lærestoffet ikke er presis nok med utgangspunkt i kompetansemålene. Det faglige innholdet er såpass åpent, og kan ses noe i sammenheng med M87 sitt fokus på hvordan de lokale læreplanene skulle velge mellom et stort

antall emner. Det har blitt et økt fokus på testing, og der iblant også fokuset på nasjonale prøver som igjen kan føre til nedprioritering av fag som ikke er basisfag eller direkte «testfag». Dette kan ses i lys av den sterke målstyringen som i større grad enn tidligere, medfører et øktende fokus på overførbar kunnskap gjennom tradisjonell undervisningspraksis.

Videre er dette med et motstridende kunnskapssyn verdt å nevne kort. LK06 har som intensjon å bli oppfattet som helhetlig, men samtlige av evalueringsprosjektene av Kunnskapsløftet og Koritzinsky (2014) og peker på utfordringer ved nåværende læreplanverk. Det mest sentrale er antallet kompetansemål, som igjen inneholder svært ambisiøse formuleringer. Stortingsmelding 28 (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016, p. 6) belyser blant annet at mange elever har et for svakt læringsutbytte, samtidig som de ulike delene ikke har god nok sammenheng. En mulig forklaring på dette, er som nevnt over – de ulike tidspunktene de ulike delene av planen er utarbeidet på.

Til tross for ambisiøse formuleringer av kompetansemål, vil en dyktig samfunnsfaglærer selv kunne se at flere av målene kan linkes til hverandre og ses i sammenheng slik det er ment. Eksempelvis er kompetansemål om sammenligning av geografiske hovedtrekk i verden nært knyttet opp mot flere lands historie. Tidsaspektet hva angår å gå i dybden på hvert av emnene elevene skal gjennom i løpet av et skoleår er et helt annet og viktig spørsmål. Er timeantallet i samfunnsfag tilstrekkelig? Samfunnsfaget har muligheten til å diskutere uforutsette hendelser i nyhetsbildet og trekke dette inn i undervisningen. En slik faglig prioritering vil kunne gå på bekostning av noe annet i en hektisk skolehverdag.

4 Metodologisk tilnærming

Målet med denne studien er å få en forståelse for hvordan lærere tilrettelegger og planlegger undervisning som samsvarer med læreplanens intensjon om å skape sammenheng og helhetlig forståelse i samfunnsfaget. Det foreligger en del forskning som sier noe om hvordan lærere underviser i samfunnsfag, men lite om hvordan de fortolker læreplanen og tilrettelegger i sin undervisningspraksis. Det blir derfor viktig å se på hvordan samfunnsfaglæreres egne refleksjoner, fortolkninger og erfaringer samsvarer med læreplanens intensjoner.

Metodelære forteller hvordan man skal gå frem for å undersøke i hvor stor grad sine antakelser stemmer overens med virkeligheten eller ikke (Christoffersen & Johannessen, 2012, p. 16). Det omhandler læren om hvordan spørsmål kan formuleres og vinkles på en god måte, samtidig som det sier noe om fremgangsmåtene for å tilegne seg god kunnskap på (Haukås, 2013, p. 43). I samfunnsfaglig forskning kan det benyttes både kvalitative og kvantitative metoder. Begge anses å være velegnede metoder, men til hvert sitt bruk. For å belyse denne studiens problemstilling på en best mulig måte, har jeg valgt å benytte en kvalitativ tilnærming. Innenfor kvalitativ metode landet jeg på å benytte det Christoffersen & Johannessen (2015, p. 79) kaller *strukturerte intervjuer* for å innhente data fra lærere. For å belyse elevperspektivet, valgte jeg å gjennomføre det Kvale & Brinkmann (2015, p. 179) omtaler som *fokusgruppeintervju* med henholdsvis seks elever.

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for valg av metode og hvordan innhenting av data har foregått. Hovedkildene er *Forskningsmetode for Lærerutdanningene* (Christoffersen & Johannessen, 2012) og *Det kvalitative Forskningsintervju* (Kvale & Brinkmann, 2015). Begge disse har vært sentrale kilder knyttet til forskning gjennom mine fem år på lærerutdanningen.

Informantene mine består av fem samfunnsfaglærere på mellom- og ungdomstrinnet, samt seks elever på 9.trinn. Lærerne delte sine erfaringer og refleksjoner rundt egne fortolkninger og erfaringer med læreplanen knyttet til sin undervisningspraksis. Disse erfaringene vil kunne belyse drøftingen av problemstillingen, de to første og det siste forskningsspørsmålet. Fokusintervjuet med de seks elevene vil kunne belyse forskjellige synspunkter og ulike erfaringer de har med sammenheng og helhet i samfunnsfaget – slik forskningsspørsmål nummer tre etterspør.

Jeg velger å starte kapitlet med en definisjon og begrunnelse for valgt metode, for deretter å beskrive datainnsamlingen og gjennomføringen av analyseprosessen. Videre vil jeg ta for meg fokusgruppeintervju som metode og deretter forskningsetiske betraktninger, særlig rundt bruken av elevintervju. Avslutningsvis vil jeg diskutere studiens reliabilitet og validitet.

4.1 Kvalitativ intervju som metode

Samfunnsforskning skiller mellom kvantitative og kvalitative metoder, og en av hovedforskjellene er graden av fleksibilitet og muligheten man har til å svare mer utfyllende i den kvalitative tilnærmingen. Kvalitativ metode tillater større grad av tilpasninger, spontanitet og refleksjon hos informantene sammenlignet med kvantitativ metode (Kvale & Brinkmann, 2015). For å kunne få fyldige og detaljerte beskrivelser fra informantene, anså jeg det som mest hensiktsmessig med en kvalitativ undersøkelse i denne studien.

Jeg har valgt å benytte meg av strukturerte intervjuer med lærerne, blant annet fordi det er fokusert og konsentrert med hensyn til studien. Jeg som forsker ønsket fyldige og detaljerte beskrivelser av informantens erfaringer med å tilrettelegge for og skape sammenheng i samfunnsfaget. Fordelen ved å benytte en slik metode, er at intervjuguiden inneholder forhåndsbestemte temaer og informantenes svar kan sammenlignes (Christoffersen & Johannessen, 2012, p. 17).

En intervjuguide (vedlegg 2) ble benyttet for å få med flere ulike aspekter i tilknytning til lærernes erfaringer med tanke på læreplanen, dannelsesmandatet, variert undervisning og lærebøker. I følge den metodologiske tilnærmingen kan slike kvalitative metoder være med å skape en god balanse mellom det konsentrerte og standardiserte, samt en mulighet for fleksibilitet gjennom spontanitet i form av å stille oppfølgingsspørsmål og tilpasninger i interaksjonen mellom forsker og deltaker (Christoffersen & Johannessen, 2012, p. 17). En intervjuguide kan enklere kontrollere intervjusituasjonen, samtidig som informantene har anledning til å prate fritt og beskrive deres virkelighetsforståelse basert på egne erfaringer – slik jeg ønsket for å kunne drøfte oppgavens problemstilling (Kvale & Brinkmann, 2015, p. 80). Spørsmålene var åpne, og informantene kunne utdype og svare slik de selv ønsket. Alle informantene fikk de samme spørsmålene. Noen informanter svarte mer utfyllende enn andre.

4.1.1 Strukturerte intervjuer

Et kvalitativt intervju kan bestå av ulike strukturer, med alt ifra ustrukturerte intervjuer til strukturerte intervjuer med faste svaralternativer. For denne oppgaven ligger en intervjuguide med fastbestemte temaer og relativt åpne og generelle spørsmål til grunn. Intervjuguiden ble gjennomgått med informanten, og en slik metode ble ansett som den helt klart mest hensiktsmessige metoden. De ulike temaene som blir belyst i intervjuguiden springer ut av problemstillingen og forskningsspørsmålene som skulle besvares.

Ved kvalitative intervjuer uten fastsatte svaralternativer, har informanten mulighet til å fortelle og beskrive fritt fra sin virkelighet med egne formuleringer - selv om intervjuet er strukturert og fører med seg visse rammer. Rekkefølgen var fastlagt på forhånd. I min intervjuguide var det ikke formulerte svaralternativer, ettersom formålet var at de skulle svare med egne formuleringer basert på deres egne erfaringer og deres fortolkning av blant annet læreplanen.

Informantene ble bedt om å konstruere hendelser og vise til eksempler fra egne undervisningsopplegg hvor de selv mente de underviste med sammenheng. Dette ville ikke latt seg gjøre i like stor grad ved å gjennomføre en kvantitativ undersøkelse, ved hjelp av strukturerte spørreskjemaer eller gjennom observasjon. Gjennom å vise til eksempler fra egen planlegging og erfaring, fremsto informantene som sikre og trolig mer bevisste rundt egen fortolkning – de hadde et eierskap til svarene sine.

4.2 Datainnsamlingsprosessen

I en kvalitativ tilnærming er det viktig å finne ut hvor mange og hvem som bør intervjues for å få de svarene man søker. I min studie var kriteriet for å være informant at man var samfunnsfaglærer, enten på mellomtrinnet eller på ungdomstrinnet. Hva angår antall informanter, skriver Christoffersen & Johannessen (2012, p. 49) om et metningspunkt eller en grenseverdi. Dette metningspunktet sier noe om når det ikke anses som hensiktsmessig å innhente mer data. Den øvre eller nedre grensen for antall, vil derfor kunne variere fra undersøkelse til undersøkelse. Det ble i dette tilfellet opptil meg som forsker å avgjøre antall informanter med hensyn til metningspunktet. Likevel var det viktig for meg å tenke på omfanget av oppgaven, både hva angikk tidsbruk og tilgang på informanter innenfor målgruppen.

Metodelitteraturen henviser til strategisk utvelgelse som metode innenfor kvalitativ forskning. Christoffersen & Johannessen (2012) skriver om flere måter å sette sammen strategiske utvalg på. Utvalgsstrategiene som ble benyttet i denne studien resulterte i bekvemmelighetsutvelgelse

og snøballmetoden (Christoffersen & Johannessen, 2012, pp. 52-55). De to første som ble spurt var bekjente. Dette var noe jeg på forhånd var klar over at kunne by på visse utfordringer, og som jeg vet er den minst ønskelige i henhold til metodelitteraturen. Fordelene anså jeg likevel i mitt tilfelle å være en enkel og passende måte og innhente empiri på, med tanke på tidsbegrensningen. De to første informantene var en kollega og en tidligere praksislærer. Begge oppfylte kriteriet om å være samfunnsfaglærer på mellom- og ungdomstrinnet.

Som følge av personlig rekruttering, forholdt jeg det likevel profesjonelt og formelt. Forespørslene ble sendt via mailkorrespondanse. Snøballmetoden ble benyttet gjennom å kontakte tidligere medstudenter på Høgskolen i Oslo og Akershus. Mailer ble distribuert til dem, så vel som til rektorer ved andre skoler i distriktet (vedlegg 1). På forhånd hadde jeg forespeilet rundt fire til seks intervjuer, men på grunn av lite respons, travle lærerhverdager, fokusgruppeintervjuet med elever og tilsynelatende fyldige intervjuer, endte jeg med totalt fem informanter. Målgruppen og utvalgskriteriene var som tidligere nevnt, at de måtte være samfunnsfaglærere. De fem lærerne som stilte til intervju hadde likevel noe ulik bakgrunn, ansiennitet og arbeidserfaring.

Datainnsamlingen besto altså av å samle informasjon fra læreres fortolkning av læreplanen og deres planlegging og gjennomføring i forbindelse med undervisning i et fag, samfunnsfag. Videre ble elevenes synspunkter på hvorvidt de opplever å se sammenhenger i samfunnsfaget undersøkt. Formålet med denne studien er ikke å generalisere svarene til samtlige lærere og elever i grunnskolen, men heller forsøke å belyse noen erfaringer tilknyttet dagens læreplan.

4.3 Intervjuguide og intervjusituasjonen

I forkant av intervjuene ble det utarbeidet en intervjuguide (vedlegg 2). Den dannet en ramme for intervjuene, og de spørsmålene jeg trengte svar på med hensyn til problemstilling og forskningsspørsmålene. Intervjuguiden fungerte mest som en samtaleguide, med temaer og ulike kategorier som gjorde at samtalen fløt godt med alle informantene.

Alle intervjuene fant sted på informantenes arbeidsplass. Samtlige intervjuer fant sted etter endt undervisning, noe som blant annet medførte at et begrensende tidsaspekt forvant. En informant hadde svært god tid, mens en annen sa følgende under et av de siste spørsmålene: *«Nå kjenner jeg at jeg begynner å gå tom for energi. Dette var et heavy spørsmål som jeg kanskje ville ha svart bedre på tidligere i dag»*.

I forkant av intervjuene ble det utført noe ulik praksis med tanke på informantenes kjennskap til innhold og spørsmål knyttet til den forestående intervjusituasjonen. Gjennom mailkorrespondanse fikk alle lærerne tilbud om å få tilsendt intervjuguiden på forhånd. To informanter ønsket dette, en tredje ønsket kun en kort innføring og de to siste mente det ikke var nødvendig, siden de følte de hadde fått tilstrekkelig med informasjon ved selve forespørselen. Det eksisterer både fordeler og ulemper ved å sende ut spørsmålene på forhånd. På den ene siden kan informanten forberede seg- og dermed unngå å engste seg. Men på den andre siden kan det medføre en spontanitet som forsvinner, ettersom informantene kan forberede seg og finne svar som de tror forskeren ønsker å høre.

4.4 Analyse

Hensikten med intervjuene er å finne svar på oppgavens problemstilling som etterspør hvordan lærere forholder seg til integrasjonen i samfunnsfaget. Intervjuguiden ble utviklet for å kunne se svarene i lys av potensielle drøftinger knyttet opp mot teori, slik det skal gjøres i kapittel 5 og 6. For å finne det som er relevant i oppgavens helhet, måtte intervjuene transkribes og sorteres. Noen av kategoriene og spørsmålene som ble stilt under intervjuene har mer eller mindre bortfalt underveis i analyseprosessen. Temaene som ble av betydning for videre diskusjon ble kategorisert som følger:

- Fortolkning og forhold til læreplanen
- Læreplanens intensjoner i praksis
- Sammenheng mellom hovedområdene
- Arbeidet med kompetansemålene
- Fokusområder i egen undervisning
- Læreres forhold til læreboka
- Variasjon i undervisningen
- Nye læreplaner og dybdelæring

4.4.1 Transkribering

Transkripsjonen oversetter talespråk til skriftspråk og utgjør begynnelsen på analysedelen av oppgaven (Kvale & Brinkmann, 2015, pp. 205-206). Transkriberingen ble gjennomført senest et par dager etter selve intervjuene. Intervjuene ble ikke gjennomført på nytt for å teste *reliabiliteten*, men det har gitt meg muligheten til å gjennomgå materialet flere ganger og

dermed reflektere rundt det metodelitteraturen krever av troverdighet og objektivitet. Jeg tok opptak av alle intervjuene og skrev de ned som sagt i ren tekst kort tid etter. Dette gjorde at jeg hadde tilgang på et bearbeidet materiale som egnet seg for å anvende og analysere. Ved transkriberingen valgte jeg å notere noen av de kommunikative virkemidlene som uthevninger av enkelte ord, latter og enkelte tenkepauser. Alt av info som kan avdekke informantenes identitet har gjennom transkripsjonene blitt anonymisert. Informantene har fått pseudonymer som ikke har sammenheng med deres personalia. De oppgav ikke navn og arbeidsplass på lydfilene.

Kvalitative data kan ikke alene tale for seg selv, de må ifølge Christoffersen & Johannessen (2012, p. 94) tolkes. For å kunne avdekke et budskap eller å finne et mønster i det innsamlede datamaterialet, måtte dataene fra intervjuene analyseres og deretter tolkes. Når data er analysert, vil det bli enklere å trekke en konklusjon som kan svare på oppgavens problemstilling (Christoffersen & Johannessen, 2012, p. 39). En tolkning av dataene må kunne foretas i lys av relevant teori, slik at formålet med undersøkelsen gjenspeiler det studien har som formål. Den fenomenologiske tilnærmingen for å kunne forstå informantenes erfaringer ble gjort gjennom 1) *sammenfatning av meningsinnhold* for å kunne få et helhetsinntrykk av datamaterialet, 2) *koding og kategorisering* for å organisere og redusere datamaterialet for å få en bedre oversikt før analysen, og til slutt 3) *sammenfatningen* hvor datamaterialet har blitt identifisert og tydeliggjort funnene (Christoffersen & Johannessen, 2012, pp. 100-106).

Noen av informantenes utsagn har blitt justert til kortere og mer presise formuleringer, slik at det som ble fortalt skulle bli mer tydelige og nyttig som datamateriell. Dette kaller Kvale & Brinkmann (2015, p. 232) *meningsfortetning*. Slike justeringer sikrer at det som ble sagt blir lesbart, men ikke meningsendret.

4.4.1 Reliabilitet og validitet

Studien tar for seg læreres fortolkning og tilrettelegging for å skape sammenheng og helhetlig samfunnsforståelse gjennom samfunnsfaget. En slik studie, på lik linje med annen samfunnsvitenskapelig forskning, blir det stilt allmenne krav. Innenfor samfunnsvitenskapen diskuteres troverdigheten, styrken og overførbarheten av kunnskap som regel i sammenheng med begrepene objektivitet, reliabilitet, validitet og generaliserbarhet (Kvale & Brinkmann, 2015, p. 272). Jeg har innhentet kunnskap, transkribert og valgt ut sitater gjennom fem intervjuer, og en kan derfor stille spørsmål om denne kunnskapen er objektiv. Kvalitative

intervjuer kan være en objektiv forskningsmetode og kan ses i sammenheng med *reliabilitet* og *validitet*. Jeg som forsker må få en forståelse for dette, og sikre studiens legitimitet. Som forsker får man i oppgave å fortolke en verden som informantene allerede har fortolket. Det er derfor særs viktig å huske på at deres egne tanker, fortolkninger og erfaringer er subjektive. Det kan derfor gjøre det vanskelig å generalisere funnene.

Forskning kan oppleves på forskjellige måter, og alle mennesker møter verden med hver sin forståelse og oppfatning av virkeligheten (Christoffersen & Johannessen, 2012, p. 23). Med hensyn til denne oppgaven, gjelder dette min egen praksis som forsker og selvfølgelig informantene i form av lærere og elever. Et grunnleggende spørsmål i all forskning er hvor pålitelig data kan være. *Reliabilitet* omhandler hvor pålitelig, troverdig og nøyaktig forskningen er, og om den kan reproduseres ved en senere anledning av andre forskere (Kvale & Brinkmann, 2015, p. 276). Intervjuguiden vil være en oversikt som kan vise hvilken retning samtalene har blitt ført. Oppfølgingsspørsmålene er ikke nedskrevet, men de sprang ut ifra en naturlig kontekst. *Validitet* dreier seg om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015, p. 276). Å være alene om et prosjekt kan være vanskelig med tanke på objektivitet, men ved å være bevisst fra starten, reflektere og redegjøre nøye for prosessen, samt kjenne til mulige fallgruver – vil den kvalitative metoden være et godt utgangspunkt for å kunne innhente objektiv kunnskap som er både gyldig og pålitelig.

Ville mine informanter sagt det samme under et nytt intervju? Dersom andre forskere ville ha fått de samme svarene og funnene, kalles det ytre reliabilitet. Svarene ville dermed blitt bekreftet. Ordvalg, spørsmål, oppførsel, kontekst og relasjon *kan* være av betydning. Jeg erfarte i positiv forstand at min relasjon til en av informantene gagnet min studie fordi vedkommende turte å være ærlig. Dette kalles indre reliabilitet og handler om i hvilken grad andre forskere ville ha kommet frem til samme resultat, på bakgrunn av fortrolighet og trygghet mellom informanten og meg som forsker. På et av spørsmålene svarte den ene informanten følgende:

Men jeg tror kanskje jeg hadde svart litt annerledes hvis ikke det hadde vært deg som stilte spørsmålene. For man møter seg selv litt i døra når det gjelder dette temaet og min egen erfaring/oppfatning. Gjør jeg ikke jobben godt nok? Men nå er jeg helt ærlig...

4.5 Fokusgruppeintervju

For å kunne få frem elevenes erfaringer med studiens problemstilling, ønsket jeg tidlig å la elevene komme til ordet i form av et fokusgruppeintervju. Målet med denne formen for intervju

er at som regel seks til ti personer skal ledes av en moderator og få frem forskjellige synspunkter rundt temaet (Chrazanowska, 2002, referert i Kvale & Brinkmann, 2015, p. 179). Temaet var bestemt og spørsmålene var forberedt i en intervjuguide (vedlegg 3). Metoden er en kvalitativ metode hvor en gruppe mennesker samles for å diskutere og fokusere på et gitt tema (Bjørklund, 2005, p. 42). Metoden anses som enkel å gjennomføre, og datainnsamlingen skjer over kort tid.

Samspeillet i gruppen reduserer riktig nok forskerens rolle, men uten min alt for store innblanding, erfarte jeg at samtalen holdt seg gående mellom de seks elevene. Jeg forsøkte å inneha en bevisst rolle hvor jeg ikke skulle være for fremtredende og ledende, men heller holde fokuset på elevene som skulle få uttale seg fritt og samtale seg imellom om faget og de ulike spørsmålene. Jeg valgte denne metoden fremfor enkeltintervjuer, fordi jeg ønsket å spille på dynamikken i gruppa som ventelig ville bringe frem flere refleksjoner og synspunkter. Kvale & Brinkmann (2015, p. 180) skriver at en slik form for undersøkelse kan egne seg fordi ordvekslingen bringer frem spontane synspunkter – sammenliknet med individuelle og ofte mer kognitive intervjuer. Atmosfæren i slike intervjusituasjoner skal være åpne og velvillige, og moderatoren (meg som forsker) sin rolle er å legge til rette for ordveksling.

4.6 Forskningsetiske betraktninger

I forskningssammenheng diskuteres ofte etiske og moralske spørsmål knyttet til intervjusituasjoner (Kvale & Brinkmann, 2015, p. 95). Slike etiske problemstillinger finnes i alle faser av en intervjuundersøkelse, og er ikke begrenset direkte til en intervjusituasjon. Balansen mellom å oppnå ønsket kunnskap og å ta etiske hensyn er hårfin. Kvale & Brinkmann (2015, p. 97) beskriver etiske problemstillinger ved syv forskningsstadier (tematisering, planlegging, selve intervjusituasjonen, transkriberingen, analyseringen, verifiseringen og rapporteringen). Som forsker vil man kunne møte ulike etiske problemstillinger til ulike stadier i forskningen. Det er derfor viktig at en forsker tenker gjennom verdspørsmål og etiske spørsmål som kan forekomme i forkant av intervjusituasjonen. I denne studien ble jeg stilt ovenfor særlig to etiske problemstillinger. 1) personinformasjon knyttet til å intervjuere lærere og elever (under 15 år), og 2) bruk av elevintervjuer.

Ved innhenting av data som involverer informasjon fra personer eller institusjoner, kreves det å søke Personvernombudet via Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) om godkjenning. En søknad ble i forkant av studien sendt, slik at alt skulle foregå i henhold til gitte forskningsmessige standarder. Vedlagt i søknaden lå informasjon om oppgaven, intervjuguide

og skriv til informanter og foresatte. Søknaden ble etter kort tid godkjent, og de personopplysningene som eventuelt ble samlet inn, ble ikke ansett som sensitive. Søknaden ble ansett som meldepliktig, med forutsetning om at jeg ikke innhentet sensitive personopplysninger. Under intervjuene ble ikke mine informanter bedt om å oppgi eget navn eller navnet på skolen de jobbet på. Dette var for å sikre at privat data ikke skulle kunne identifisere deltakerne. De ble på forhånd informert om anonymiteten, samt retten til å kunne trekke seg fra intervjuet. Informantene fikk tilstrekkelig med informasjon, både skriftlig og muntlig, om hensikten med dataene som ble resultatet av deres deltakelse skulle brukes til – en samfunnsvitenskapelig studie i form av en masteroppgave. Alle informantene har fått fiktive navn og full anonymitet.

Anonymitet kan være med å beskytte informantene, noe som i dette tilfelle er et etisk krav – men det kan også tjene som et alibi fordi forskere får muligheten til å tolke utsagnene uten å bli motsagt (Kvale & Brinkmann, 2015, p. 106). Dette har jeg forsøkt å ha et aktivt og kontinuerlig forhold til i arbeidet med innsamlet datamateriale. Ulike problemstillinger og situasjoner har etter de etiske betraktningene blitt ansett å være utført på en rettferdig og faglig måte.

På bakgrunn av at barn under 15 år ble intervjuet, fikk foresatte et skriv hvor de måtte gi et skriftlig samtykke (vedlegg 4). Det ble heller ikke her registrert personopplysninger i tilknytning til elevene, lærerne deres og skolen de gikk på.

Kvalitative intervjuer kan påføre deltakere konsekvenser i positiv og negativ forstand. En etisk betraktning er at det selvfølgelig skal føre med seg fordeler for informantene ved å delta. Underveis i intervjuene fikk jeg som forsker inntrykk av at flere av elevene forsto de tiltenkte sammenhengene i faget - og dermed utviklet kunnskaper ikke alle hadde i forkant. Jeg opplevde under intervjuene med lærerne at minst én uttrykte at hun ble mer bevisst rundt egen praksis og læreplanfortolkning med tanke på sammenhenger innad i faget. Dette kaller Imsen (2012, p. 267) for «taus kunnskap». Denne formen for kunnskap trenger å bli satt ord på for at man selv skal kunne reflektere vider over det.

Elevene som deltok i studien gikk i 9.klasse, og selv om de ikke direkte regnes som barn, var det likevel viktig for meg at informasjonen rundt intervjusituasjonen ble «tilpasset deres ordforråd», slik NSD skrev i sin vurdering (vedlegg 5). Hensikten med fokusgruppeintervjuet var at elevene skulle belyse sine erfaringer med sammenhenger i samfunnsfaget. Elevene fikk mulighet til å gi uttrykk for sine egne opplevelser, og disse kan ikke generaliseres. Bjørklund

(2005, p. 47) hevder at bruken av fokusgrupper er ukritisk, blant annet fordi mange har en tendens til nettopp å generalisere funnene – hvilket vil si at resultatene overføres til en hel befolkning. I slike situasjoner er det viktig å være bevisst på det skjeve maktforholdet mellom elevene og meg som moderator i form av å være en ukjent voksenperson. Kravene til metoden er strenge; spørsmålene må tilpasses elevenes alder og min rolle som moderator skulle være tydelig. Hovedtanken var at elevene skulle samtale med hverandre, uten for mye innblanding av meg som forsker. Potensielle forutinntatte meninger måtte her legges til side, slik at jeg som forskere skulle få ny innsikt i elevenes erfaringer og tanker om temaet.

Tidligere i dette kapitlet ble det beskrevet hvordan to av informantene fikk tilsendt intervjuguiden i forkant av intervjuet. Som tidligere nevnt, kan dette påvirke informantenes svar. Jeg som forsker merket ikke særlig forskjell på svarene til de informantene som hadde mottatt spørsmålene på forhånd og de som ikke hadde fått det. Det skal sies at en av informantene hadde med utskrift av kompetansemålene som er listet opp i Utforskeren på 8.-10.årssteg. Vedkommende hadde benyttet markeringstusj og fortalte hvilke kompetansemål hun arbeidet med, og hvilke hun aldri hadde anvendt. Dette ble ikke særlig utslagsgivende for oppgavens relevans, men riktig nok en interessant erfaring for oss begge.

4.7 Presentasjon av informantene

I oppgavens hoveddel, kapittel 5, blir det gjennomgående referert til sitater fra intervjuene. Det er derfor på sin plass med en ytterligere presentasjon av de fem informantene: Kaja, Frida, Marianne, Markus og Ragnar. De har alle fått fiktive navn etter kravet om anonymisering. Jeg har valgt å belyse variablene: utdanning og arbeidserfaring. Tre av lærerne er kvinner og to er menn. Den største variabelen finner vi mellom Marianne med sin 22 års lange arbeidserfaring og Markus med arbeidserfaring som utdannet lærer på ett år. Alle lærerne hadde godkjent lærerutdanning ved enten høgskole eller universitet.

Kaja har jobbet som lærer på ungdomstrinnet de siste 12 årene. Som lærer mener hun selv at hun har et aktivt forhold til både læreplanen og kompetansemålene. Hun kombinerer gjerne flere kompetansemål og konsentrerer seg om et utvalg av målene. Kaja er opptatt av muntlig formidling. Hun bruker Underveis-verket, selv om hun mener det er «utdatert og litt for førende». For henne er det viktigste å ruste elevene for videre studier og fremtiden. Hun ønsker å gi elevene en helhetsforståelse for samfunnet og samfunnsfaget.

Frida har jobbet på mellomtrinnet i ni år. Hun synes det morsomste ved å undervise i samfunnsfag er å hjelpe elevene med å trekke de røde trådene og de store linjene mellom fagområdene. Selv mener hun disse henger godt sammen, men at de til tider kan oppfattes litt avskilt og inndelt. Hun forholder seg til en lokal læreplan og benytter læreboka Midgard aktivt i sin undervisning.

Markus startet som lærer høsten 2017, etter noen år som vikar under studietiden. Han begrunner mye av valgene sine med utgangspunkt i fagets formål og læreplanens generelle del, fremfor selve kompetansemålene. For han er det danning og grunnleggende samfunnsforståelse som er det viktigste fokuset i hans undervisning på 7.trinn. Han og klassen bruker Midgard 7 som lærebok, samtidig som han var svært opptatt av å bruke tiden på aktuelle hendelser.

Ragnar hadde fire års arbeidserfaring og underviste på ungdomstrinnet. På skolen han underviste, brukte ikke elevene i hans klasser et fast lærebokverk. Ragnar forsøkte å balansere vektleggingen av fagområdene likt, men erkjente at han ble styrt av personlige interesser. Han synes det var alt for mange kompetansemål, men er ærlig på at det er disse han vektlegger og forholder seg mest til i det daglige arbeidet. Føringerne i den generelle delen og i fagets formål forsøkte han å bruke implisitt i planleggingen.

Elevene Isabell, Kenneth, Selma, Emma, Tommy og Harald vil ikke bli presentert ved annet enn navn utover i oppgaven. De seks elevene gikk høsten 2017 på 9.trinn, på en ungdomsskole i Akershus. Tre elever gikk i A-klassen og tre elever gikk i B-klassen. Klassene hadde to forskjellige lærere (ikke i relasjon med studiens lærerinformanter) og elevene på denne skolen brukte Underveis-verket som lærebøker.

5 Analyse og drøfting av lærernes erfaringer og fortolkninger

I kapittel 3 presentert jeg et teoretisk grunnforlag for å kunne diskutere integrasjonen i samfunnsfaget i lys av intensjon om danning. Jeg har også redegjort for min metodiske framgangsmåte for å få innsikt i fem læreres og seks elevers erfaringer med samfunnsfagundervisning på mellom- og ungdomstrinnet, og deres opplevelser av hvordan helhet og sammenheng kan skapes.

Jeg vil i dette kapitlet ta for meg forskningsspørsmålene i den rekkefølgen de ble stilt. Først tar jeg for meg lærerinformantenes forhold til læreplanen. Med utgangspunkt i læreplanens intensjon om integrasjon, vil jeg analysere og drøfte lærernes fortolkning og deres forhold til dagens læreplanverk.

5.1 Læreplanen - Samfunnsfaglæreres fortolkning

Før jeg svarer på oppgavens første forskningsspørsmål, ønsker jeg å redegjøre for lærernes fortolkning og kjennskap til læreplanverket. Hvilke begrunnelser ligger til grunn og kan forklarer deres anvendelse av planverket i den samfunnsfaglige undervisningen? I dette første delkapitlet vil jeg derfor se på hvordan mine informanter tolker og anvender mål og føringer i læreplanen, og se dette i lys av teori og pedagogiske begrunnelser for samfunnsfaglig undervisning i en fagdidaktisk drøfting. Gjennom ulike spørsmål angående de overordnede delene av læreplanverket og læreplanen, gav lærerne uttrykk for hvordan de arbeidet med, fortolket og forholdt seg til læreplanen i det daglige arbeidet.

5.1.1 Læreplanen – mer enn bare kompetansemål?

Det som tydeligst og naturlig nok fremgår av intervjuene med samtlige av mine fem informanter, var deres forhold til kompetansemålene. Lærerinformantene la i ulik grad vekt på læreplanverkets øvrige deler, slik vi skal se i analysen som følger. På det første spørsmålet i intervjuet, måtte lærerne fortelle om sitt forhold til læreplanen. Baktanken med et så åpent spørsmål (vedlegg 2), var for å få en forståelse for hva de forbinder med ordet «læreplanen». Informant Ragnar uttrykker følgende: «*Jeg forholder meg til alle føringene og delene, men jeg synes det er for mange kompetansemål (...). Jeg bruker nok formålet i faget og deler fra generell del indirekte gjennom måten jeg underviser på*». Føringene i læreplanens øvrige deler må ikke nødvendigvis brytes ned til egne mål i en undervisningsøkt, men kan jobbes med implisitt i undervisningen gjennom valg av arbeidsmåter og perspektiver.

Markus gir uttrykk for god kjennskap til, og at han har øye for de øvrige deler av læreplanverket i sin undervisning:

Først og fremst så prøver jeg egentlig å ikke bli helt fastlåst i kompetansemålene, men heller se mer på hva formålet med faget er. Så ser jeg veldig mye på den generelle delen av læreplanen. Der mener jeg at det ligger veldig, veldig mye god samfunnsfaglig undervisning, spesielt med tanke på dannelse som er viktig i dette området der jeg er lærer.

Kaja sier hun prioriteter det hun mener er «et godt fundament» for elevene å ha i møte med fremtiden, og sier følgende:

Kunnskapsløftet gir jo oss som lærere ganske mange muligheter. Vi bør kanskje bli litt flinkere til å holde fast på det vi mener er viktig. Vi må bli mye flinkere til å stole på oss selv, og om du ikke har dekket alle målene i kunnskapsløftet - så har du likevel gitt elevene dine et godt fundament og det de trenger å ha med seg til videregående og videre i livet. Jeg tror det er viktig å heller satse på færre mål, og gjøre de bedre. Det viktigste er at de skal bidra med aktiv deltakelse i samfunnet.

Kaja referer ikke til hvilke mål hun snakker om her. Jeg ba henne presisere det i intervjuet, da jeg tok det for gitt at hun så Kunnskapsløftets planverk under ett. Med alle forbehold om at jeg tar feil, så er hun innforstått med de ulike delene av læreplanverket, inkludert generell del og at det er overordnede perspektiv hun vektlegger her.

Den fjerde informanten Marianne, svarer følgende på spørsmålet om hennes forhold til læreplanen: «Det (les: læreplanen) er på en måte de reglene jeg må følge og forholde meg til når jeg planlegger. Ikke bare målene, men også alt det andre». Hun utdyper for meg at det ikke kun er kompetansemålene man som lærer skal forholde seg til, men «også alt det andre». Her henviser hun til de grunnleggende ferdighetene, å se kunnskap i sammenheng med hverandre og at elevene skal trenes til å diskutere, problematisere og undres med refleksjon som kan brukes til å skaffe seg ny kunnskap. Hun hevder å ha perspektiv på mer enn kompetansemålene, og det hun gir uttrykk for, er i samsvar med de øvrige delene av samfunnsfagplanen.

På bakgrunn av hva Ragnar, Markus, Kaja og Marianne fortalte i intervjuet, fremkom det at de hadde god kjennskap til hele læreplanverket – men at kompetansemålene innehar en sterk og naturlig plass i deres planlegging. Den femte og siste informanten Frida, fortalte at hun i stor grad tok utgangspunkt i den lokale læreplanen som var utarbeidet på hennes skole. Videre fortalte hun at hun følte seg mest forpliktet til å anvende de grunnleggende ferdighetene og kompetansemålene i samfunnsfaget – og at det var dette som la grunnlaget for hva hun forholdt seg til i planleggingen av undervisningen.

5.1.2 Vage føringer - gir mange muligheter

Samtlige informanter understreker hvor tidkrevende det er å arbeide med de mange kompetansemålene, men forteller at det finnes frihet til å velge. Kaja nølte da hun sa hun ikke trodde det var meningen at elevene skulle nå alle kompetansemålene. Slik begrunnet hun dette:

For hvis du som lærer skal dekke alle kompetansemålene... det er ikke fysisk mulig, jeg tror egentlig ikke det er meningen heller da. Jeg tenker at i så fall må den byråkraten som har skrevet det, ha dobbelt så langt skoleår som oss andre. Men så tror jeg også at du gis et stort ansvar og stor tillit til at du egentlig kan velge litt selv. Kunnskapsløftet er jo vagt, og det bruker jeg til min fordel. Jeg velger å tilpasse målene fra læreplanen til det som jeg mener er viktig og relevant å undervise i.

Kaja viser her til de mange kompetansemålene, samtidig som hun føler tillit til at hun selv kan prioritere det hun synes er viktig og relevant – nettopp fordi Kunnskapsløftet er «vagt», uten spesifisert innholdskomponenter og metodefrihet. Ovenfor har hun også vist til en læreplan som gir ganske mange muligheter. Gjennom sine 12 år som lærer har hun hatt mange elever som har gått ut av 10.klasse med karakteren 6 i samfunnsfag:

(...) enda jeg har hatt mange 6'er-elever, så har jeg enda ikke vært borti en elev som har klart å nå alle (les: kompetansemålene). Jeg tror at med fordel bør man satse på å gi elevene det man selv mener er det viktigste og mest essensielle for å forstå sammenhengene i samfunnsfaget, og hvorfor og hvordan ting henger sammen her i verden.

Kaja viste gjentatte ganger i intervjuet til at kompetansemålene ikke nødvendigvis var det viktigste i hennes undervisning, men at hun forsøkte å gjøre elevene rustet for videre studier og «aktiv deltakelse i samfunnet» og å gi «elevene et godt fundament for fremtiden», slik hun selv uttalte i sitatet på forrige side.

Så hvordan gir man elever «et godt fundament for fremtiden»? For lærere betyr dette blant annet at de må stimulere elevenes nysgjerrighet og interesse for faget gjennom å skape meningsfulle rammer hvor innholdet tilrettelegges for sammenheng. For elevenes del er det betydningsfullt med en undervisning hvor det refereres til en virkelighet som de forstår, nemlig at hverdagen og virkeligheten ikke er oppdelt i fag slik det er i skolen. Opplæringen skal i henhold til Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2006, p. 4) gjøre elevene rustet for fremtiden og klare for det kommende arbeidslivet. Videre i Prinsipper for opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2006, p. 3), står det at skolen skal være en arena hvor elever skal utvikle sosial kompetanse i møte med hverandre, slik at elevene utvikler sosial tilhørighet og mestring av ulike roller i samfunns- og arbeidslivet i fremtiden. Med utgangspunkt i et slikt

sosiokulturelt læringssyn, vil viktigheten av å følge læreplanens anmodninger om elevaktive arbeidsmetoder samsvare med de progressivistiske ideene i læreplanverket. På den andre siden er det rimelig å anta at dette kan oppleves som et tidkrevende og utfordrende arbeid, dersom ikke skoler har gode lokale planer og velfungerende samarbeidsarenaer.

I henhold til samfunnsfagets formål skal elevene utvikle en forståelse for den historiske utviklingen verden har gjennomgått, samtidig som de skal få et fremtidsrettet og bærekraftig fokus på fremtiden (Utdanningsdirektoratet, 2013). De syv dimensjonene av idealmennesket som beskrives i generell del, understreker opplæringens bredde i kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Samfunnsfaget skal utvikle de «riktige» holdningene og ferdighetene hos elevene. *Det hele mennesket* skal utvikles gjennom arbeid med etikk, verdier og kultur – men hvordan dette skal gjøres, foreligger det ingen konkrete føringer om. Her ser man hvordan skolen som samfunnsinstitusjon i kunnskapssamfunnet arbeider med å utvikle elevenes evner til livslang læring (Dale et al., 2011, p. 37). Kunnskapsløftet med sine mer konkrete fagplaner og ambisiøse målformuleringer, overlesser nå det brede kunnskaps- og læringssynet som preger den generelle delen. Dette medfører at lærere og elever frarøves tiden de kunne brukt på å legge større vekt på å trene elevenes sosiale, skapende og etiske ferdigheter – slik læreplanen også har en intensjon om. Det er tydelig at det spriker mellom de forskjellige kunnskapssynene som eksisterer i den generelle delen og i læreplanen for fagene.

Lærere skal gjennom undervisningen fremme læringsprosesser som gir elever erfaringer i å lykkes i eget arbeid, tro på egne evner og utvikle et ansvar for egen læring og eget liv. Som tidligere nevnt (side 7) fikk læreren etter innføringen av LK06 relativt stor frihet til å velge faglig innhold og metoder, samtidig som det ble et større fokus på læringsstrategier som generer ferdigheter som senere kan føre til handlingskompetanse. Er det slik at læringsstrategier er blitt viktigere enn innhold? Kan dette ha ført til en form for instrumentalisme? Dette vil jeg komme tilbake til i kapittel 6.

I Kunnskapsløftet er det ikke tydelige føringer om hvordan det skal arbeides med fag og emner. Dette står i motsetning til L97 som vektla felles referanserammer og sentrale verdier i den norske kulturarven. Læringsmålene i L97 var i større grad preget av praktiskrettete læringsmål enn hva dagens læreplan er. Det er først gjennom Utforskeren at arbeidsmåtene ble synliggjort i den nye læreplanen. Dette krever dermed god kjennskap til Utforskeren blant lærere.

Punktene som tilhører prinsippene for opplæringen¹ sier ikke noe om hvordan skolen og fagstoffet skal organiseres eller formidles – og overlates dermed til den enkelte skoleledelse og lærer. De fire første informantene har gjennom sine svar uttrykt hvordan de har noe ulik tilnærming til læreplanverkets deler. De har alle et felles mål om å gi elevene en opplæring i tråd med læreplanens føringer, men med forskjellige fremgangsmåter og praksisfortolkninger. Kort oppsummert gjennom den foretatte analysen av innsamlet empiri, gir samtlige av informantene uttrykk for at planverket er vagt, at det ikke forekommer noen sterke føringer og at de har gode muligheter til å selv ta avgjørelser som de mener fremmer elevenes læring. Forskerne ved PFI viste til hvordan kompetansemålene ligger som et arbeidsgrunnlag for lærere og avstanden som eksisterer i den generelle delens premiss for allmenndanning. Ettersom nåværende læreplan består av ulike deler som skaper ulikt grunnlag for lokalt læreplanarbeid, forsterkes dermed et konsistensproblem slik det vises til i forskningsprosjektet *Kunnskapsløftets intensjoner, forutsetninger og operasjonaliseringer: En analyse av en læreplanreform* (Dale et al., 2011, p. 73) som det ble vist til i kapittel 2.2.

De føringene man dermed kan finne i Kunnskapsløftet, er den generelle delens vekt på å skape sammenheng mellom fagområder som bringer temaet for denne oppgaven på banen igjen. Med en oppfordring til å arbeide tverrfaglig, både på kryss av fag og innad i samfunnsfaget, styrker dette fagets eget formål om å se hovedområdene og fagområdene i sammenheng. Formålet understreker hvordan disse hovedområdene skal utfylle hverandre.

Å kunne utvikle elevenes helhetlige samfunnskompetanse betinger en undervisning som fremmer forståelse for at verdens er kompleks, og at fagområdene geografi, historie og samfunnskunnskap inneholder en til dels forutsatt sammenheng. Elevene trenger som nevnt innledningsvis historiske kunnskaper for å kunne forstå samfunnsendringer og hvorfor samfunnet har utviklet seg slik det har gjort. Det vil også bli meningsfullt først når samfunnet er plassert og forstått på bakgrunn av geografiske kunnskaper. Et spørsmål verdt å stille i den forbindelse, vil være hvorvidt innholdet eller metoden skal være inngangen til læringen for elevene. Hvilken rolle skal lærere innta i en slik didaktisk prosess mellom innhold, elev og lærer? Skal lærere ha en mer veiledende rolle i problembasert og utforskende undervisning, eller skal de begynne med å finne et innhold som passer til elevene slik de kjenner de? I et dannelsesperspektiv og med utgangspunkt i Klafki sin kategoriale danning, må lærere innta en

¹ Læringsplakaten, generell del (Utdanningsdirektoratet, 2006)

rolle som samler det skolen skal fremme i form av handlingskompetanse. Uansett hva lærere velger, bevisst eller ubevisst – må nyansene og hva som kommer først og sist i didaktikken klarlegge kategoriene som det skal jobbes ut ifra. Dersom elevene utvikler det som kalles handlingskompetanse, vil kunnskapen de tilegner seg i skolen kunne overføres til nye situasjoner i livet – og først da vil elevene ha forutsetninger for å kunne forstå verden (Klafki, 2016).

Føringene i fagets formål oppfordrer til en undervisning som inneholder diskusjoner og resonnementer som skal fremme og påvirke lysten til å løse samfunnsproblemer og søke kunnskap om samfunn og kultur hos elevene. Hvis undervisningen lykkes med å realisere læreplanen og fagets eget formål, vil elevene kunne forstå seg selv og andre bedre, samtidig som de skal kunne mestre og påvirke verden de lever i (Utdanningsdirektoratet, 2013), det er dette jeg har omtalt og forsøkt beskrevet som danning.

5.1.3 Danning i samfunnsfaget

Begrepet danning er sterkt knyttet til Kunnskapsløftets generelle del som beskriver syv dimensjoner av idealmennesket i den generelle delen. Disse dimensjonene gjenspeiler en helhetlig forståelse av opplærings bredde i kunnskaper, ferdigheter og holdninger. En av disse dimensjonene, det allmenndannende menneske, tydeliggjør nødvendigheten av mer helhetlig kunnskap. Dette understreker viktigheten av å integrere alle delene av læreplanverket og de tre fagområdene i samfunnsfag – dette ligger som et premiss for danning. Det foreligger ingen konkrete føringer om hvordan en slik forståelse skal arbeides med. De mange kompetansemålene inneholder en rekke verb som forteller hvilke mål elevene skal nå, men metoden er som tidligere nevnt opp til lærerne selv å velge. Faglig gis det også rom for valg av innhold. Lærere gis dermed et spillerom for å variere elevaktiviteter, eksperimentering og utprøving i dialog med elevene for å kunne imøtekomme formålet om danning.

I det følgende vil jeg derfor ta for meg informantenes forhold til disse retningslinjene og høre hvordan de planlegger undervisning som kan bidra til samfunnsbevisste medborgere. Alle informantene knytter mange assosiasjoner til danning og samfunnsfag. Da Markus fortalte hvordan han vektla de ulike delene i læreplanen i sin planlegging av undervisning trakk han fram danningperspektivet:

... jeg ser veldig mye på den generelle delen av læreplanen. Der mener jeg at det ligger veldig mye god samfunnsfaglig undervisning, spesielt med tanke på dannelse og utvikling av det hele mennesket som er viktig i dette området der jeg er lærer. Vi har en

utfordrende elevmasse som på forskjellige måter gjør at dannelsesprosessen er viktig. Dermed blir mye av den generelle delen av læreplanen og også formålet i samfunnsfag veldig viktig i mye av min undervisning.

Her viste han med sine refleksjoner og eksempler hvordan de ulike delene av læreplanverket påvirker hans faglige undervisning på 7.trinn. Det er ikke kun kompetansemålene som avgjør innholdet, men en helhetlig tilpasning til hans klasse. Spesielt viktig er det at han forstår seg på klassens utfordringer, og derfor tilpasser undervisningen slik at det ønskelige læringsutbyttet fremkommer. Markus fortalte at det er tidkrevende med slike tilpasninger, men høyst nødvendig for å skape forståelse for det norske samfunnet hos en «elevmasse» hvor samtlige av elevene har minoritetsbakgrunn. Han viser gjennom sine svar at han har forankring i sine begrunnelser som etter min mening tilsier at han har nokså god kjennskap til læreplanverkets innhold. Markus sine synspunkter som vist i sitatet ovenfor, vitner om at han er opptatt av samfunnsfagets rolle i dannelsesprosessen og mener det er viktig å starte den politiske sosialiseringen tidlig. Videre fortalte han «*at jo mer elevene blir interessert i samfunnet, jo mer blir de klar over hvordan samfunnet fungerer*», slik som også læreplanens øvrige deler har som intensjon. I tilknytning til samme spørsmål, uttrykte Ragnar at samfunnsfaget gir en unik mulighet til opplæring i tråd med skolens dannelsesmandat og den aktualiteten faget innehar: «*Samfunnsfaget har den unike muligheten, fordi det gjelder dem og de står i midten av verden*».

Geografi som fagområde ble tatt opp av Frida i sammenheng med spørsmålet om danning. Hun så tendenser til en elevgruppe som manglet forståelse for geografiske kunnskaper og synes dette er en betenkelig utvikling blant dagens unge:

Geografidelen av faget er veldig viktig med tanke på dannelsesbiten. Tidligere visste elevene mye og reiste lite. Nå er det slik at elevene reiser mye, men ikke aner hvor de har vært. Dette er en skummel utvikling som fører til at jeg må bruke mye tid på kart i geografiundervisningen. Heldigvis kan jeg «gjemme» meg bak tidsbruken på geografidelen med bakgrunn i dannelsesmandatet.

Frida fortalte også i intervjuet at hun var opptatt av å styrke geografikunnskapene til sine elever og at det var viktig at elevene får på plass en romlig forståelse for hvor de befinner seg ved gjennomgang av nye emner innenfor for eksempel historie: «*Hvordan kom svartedauden til Norge med båt? Hvor seilte handelsskipene fra Asia og til Bergen?*». For å etterleve læreplanens intensjon om helhet, forståelse og sammenheng må derfor Frida bruke ekstra tid på å etablere forståelse for kart. Kaja trakk også frem geografi da hun ble spurt om skolen og samfunnsfagets mandat i henhold til danning og helhetlig forståelse: «*Jeg synes kanskje geografi er viktig da. Nettopp for at de (les: elevene) skal kunne forstå land og kriger, og ressurser og ja...*

hvordan...alt egentlig henger sammen». Frida og Kaja viser her til at geografi som fagområde styrker dannelsespotensialet i deres undervisning.

Marianne er den eneste informanten som nevner demokrati i forbindelse med danning i skolen. Hun ser viktigheten av demokratiopplæringen i opplæringen, slik både generell del, prinsipper for opplæringen og samfunnsfagets eget formål legger opp til. Demokrati og danning er et nokså omfattende tema i seg selv, og jeg akter derfor ikke å utdype noe mer enn Marianne sine tanker om hvordan hun som samfunnsfaglærer legger opp til en undervisning som styrker dannelsesmandatet på følgende måte:

Jeg tenker at å undervise dagens ungdom om demokrati kanskje er viktigere enn noen gang. Jeg syns demokrati og valg bør være mye mer sentralt. Jeg syns kanskje at det legges opp til at mye mer er en selvfølge i dag sammenlignet med da jeg var ung på 80-tallet. Det er for all del viktig med geografi også. Få elevene til å forstå at grunnen til at geografi og kart ser ut slik det gjør i dag, ofte har med kriger og konflikter å gjøre. Politisk makt. Kolonisering. Demokrati og mangel på demokrati. Det er dette jeg er så opptatt av å få frem i undervisningen. Jeg tenker at dette er noe av det viktigste innholdet i faget som stemmer overens med det dannelsesmandatet som skolen har.

Slik jeg tolker Marianne, forsøker hun å knytte historiske geografiske kart til demokratiforståelse og viste her et sentralt eksempel på hvordan integrasjon i de tre fagområdene i samfunnsfag kan gjøres. Hun legger opp til en undervisning som skal gjøre elevene til samfunnsbevisste medborgere, slik læreplanen oppfordrer til.

Innledningsvis i kapittel 3, ble det redegjort for hvordan geografi som fagområde tar for seg en romlig definisjon og et samspill mellom samfunn og natur – fra det lokale og til det globale. Dette står sentralt med tanke på danning, nettopp fordi elevene må kunne forstå forskjeller og forbindelser mellom folk, land, regioner og forholdet mellom kultur og natur.

Det var interessant å se hvordan de fem lærerne fortolket dannelsesperspektivet og brukte det som begrunnelse for sin undervisningsplanlegging. De viste alle til ulike fortolkninger og anvendelse av dette. Lærerne knyttet sin forankring til danning på følgende, ulike måter: Markus anvender og vektlegger deler hentet fra generell del i nesten like stor grad som han vektlegger kompetansemålene. Frida og Kaja henviser til geografi som et eget fagområde som forsterker danningen. Marianne nevner demokratiundervisningen i forbindelse med skolens dannelsesmandat, og Ragnar er opptatt av å knytte danningen til fagets aktualitet. Felles for de alle, er deres fokus på å ruste elevene for fremtiden og å aktualisere og knytte det til elevenes egen virkelighet.

Børhaug & Christophersen (2012) mener danningsperspektivet står særs sentralt i nettopp samfunnsfag, fordi elevene skal lære seg å kunne problematisere trekk ved samfunnet, slik det også står nedfelt i fagets eget formål. Elever skal rustes til å møte samfunnet og fremtiden, og i et slikt møte er det viktig at de veiledes og læres til å utvikle ferdigheter som gjør at de forstår hvordan prosesser på ett felt får konsekvenser for andre felt. Elevene skal lære å forstå sammenhenger og kunnskap og ferdigheter som skal kunne overføres til andre situasjoner. Som det ble nevnt ovenfor, har det i de senere årene vært mye overførbart læring og læringsstrategier som kan anvendes i flere fag og handlinger.

Danning er en av skolens fremste oppgaver, forutsetter et bredt spekter av kompetanse som ligger utenfor fagspesifikke kunnskaper og ferdigheter. I denne sammenheng vil jeg gjerne bringe frem tre elevkommentarer. Elevinformantene, Tommy, som kunne gi et ytterligere perspektiv på dette: «*Det er nyttig å lære om ting som har skjedd før, sånn at vi ikke skal gjøre samme feilen igjen*». Eleven, Selma, fortsatte med «*... vi vet jo at de hendelsene som har skjedd førte til det og det, så vi lærer jo mer for å kunne forstå mer hva som skjer rundt oss gjennom å gå på skole*». Videre kom det fram i diskusjonen mellom elevene at emner som politikk vil ha en større verdi for de om noen år. En tredje elev, Emma, uttalte følgende:

Politikk er kanskje ikke helt favoritttemaet til ungdommer, og det er nok fordi det er både vanskelig og litt kjedelig. Det er vanskelig for oss å vise interesse og se at dette er viktig for oss om mange år. Jeg tenker jo at det er lurt å vite hva som skjer hvis du for eksempel stemmer på det og det partiet.

Det er nettopp her lærernes mulighet og utfordringer ligger, til å knytte politikk til noe som angår elevene og gi de erfaringer som gjør de motiverte og mottakelige for ny kunnskap.

Her får Klafkis begrep om «den doble åpning» mening i et praksisrettet eksempel, som innebærer å tilrettelegge for et skolefaglig innhold og en undervisning som fremmer helhet og sammenheng, slik jeg refererte til på side 19, og jeg kommer senere tilbake til. Begrepet «den doble åpningen» viser hvordan elevene åpner seg for verden, og verden som åpner seg for barnet (Klafki, 2016, p. 17). Imsen & Ramberg (2014) viste til hvordan undervisningen i et historisk perspektiv sprang ut av et humanistisk og naturvitenskapelig innhold som skulle sikre allmenndannelse med et rotfeste i tradisjonell undervisning. Et samfunnsfag som skal bidra til elevenes danning, står i sterk kontrast til en tradisjonell undervisningspraksis (Utforskeren). Begrepet *bildung* som det gjort rede for i teorikapitlet, handler om å lære seg til å bli et menneske. Både faglige og sosiale mål skal fremmes gjennom opplæringen. De sosiale

aspektene har ikke blitt problematisert i min oppgave, men indirekte som følge av et sosialkonstruktivistisk læringssyn, er det et underliggende premiss. Opplæringen skal gi god allmenndannelse og kan ses i sammenheng med Deweys tese om vekst, hvor målet er gyldig oppdragelse og videre vekst.

5.2 Helhet og sammenheng i faget

I kapittel 3 argumenterte jeg for at helhet og sammenheng i innholdet i undervisningen er en forutsetning for elevenes samfunnsforståelse og et viktig premiss i et dannelsesperspektiv og i samfunnsfagets eget formål. Nå skal jeg derfor redegjøre for hvordan mine informanter fortolker og forholder seg til denne utfordringen. Alle de fem lærerne ble stilt spørsmål om hvordan de forholdt seg til å skape sammenheng i samfunnsfaget. Som tidligere nevnt, står det skrevet med kun én setning i fagets eget formål at *faget er delt inn i ulike hovedområder som til sammen skal utgjøre en helhet* (Utdanningsdirektoratet, 2013).

Marianne var den av mine informanter som skilte seg ut med tanke på sin erfaring med, og tolkning av sammenhengen mellom hovedområdene i samfunnsfag. Tidlig i intervjuet la hun vekt på hvordan Utforskeren passet til alle de tre fagområdene. I motsetning til de andre så hun ikke andre tydelige sammenhenger på tvers av fagområdene før et stykke ut i intervjuet. Det fremkom senere i intervjuet at hun ikke hadde et bevisst forhold til akkurat dette, siden hun plutselig viste til et eksempel hvor hun indirekte viste forståelse for det som kan minne om læreplanens intensjon gjennom dette svaret:

*Å si at en ting bygger på noe annet, for eksempel rasisme og svartes rettigheter kan kobles til samfunnskunnskap og historie. Dette er kanskje det viktigste jeg gjør i min undervisning, for det er veldig viktig for å skape forståelse for elevene. Nå sier jeg det jeg sa i sta (les: tidligere i intervjuet) at jeg ikke gjorde. *ler**

Når hun sier at dette er noe av det viktigste hun gjør i sin undervisning, er det sannsynlig å anta at elevene skal kunne koble eksisterende kunnskap på den nye kunnskapen – for deretter å se det i sammenheng og som en helhet. Markus er mer tydelig i sitt utsagn hva angår sammenhengen mellom hovedområdene i faget:

Sammenhengen er jo det at de (les: de ulike hovedområdene) går veldig mye i hverandre på mange vis. Det er mye som går i hverandre, for eksempel hvis du skal undervise i historie, så må du ha med litt samfunnskunnskap og geografi – elevene må jo vite hvor vi er i verden når jeg har snakker om historiske hendelser som har skjedd. Så du må rett og slett ha en sammenheng mellom alle de fire hovedområdene. Måtene vi jobber på gjenspeiles også i Utforskeren som det siste hovedområdet.

Ragnar delte tilsynelatende Markus sin oppfatning, og viste til hvordan politikk og samfunnskunnskap *nesten* alltid henger sammen med historie og geografi.

Akkurat sammenhengen i læreplanen er svak. Målene kan lett plasseres til hvert av sine hovedområder, men jeg skulle ønske det var lettere å knytte de sammen og bruke de sammen. Det blir litt opptil hver lærer hvilke sammenhenger man ser på tvers av fagområdene. Jeg synes ikke Kunnskapsløftet og læreplanen hjelper særlig til, og hvis ikke læreboka gjør det heller, så må man som lærer være bevisst på å undervise med sammenheng selv.

Ragnar gav uttrykk for at verken Kunnskapsløftet eller lærebøkene i tilstrekkelig grad hjelper til med å se de tiltenkte sammenhengene. Jeg vil på et senere tidspunkt i oppgaven diskutere og belyse lærebøkens stilling i henhold til læreplanverkets intensjon om sammenhengsforståelse og informantenes erfaringer med dette. Imsen & Ramberg (2014) peker i sin artikkel på flere inkonsistenser i Kunnskapsløftet. De beskriver blant annet Kunnskapsløftet som en ideologiløs reform med et teknokratisk innhold hvor undervisningen tenderer mot å bli både lærerstyrt, lærebokstyrt og målstyrt. Ragnar peker nettopp på noen av disse spenningene som Imsen og Ramberg tar opp. Lærere står litt på bar bakke i møte med læreplanen, og kan derfor bli stilt ovenfor utfordringer og dilemmaer i spenningene mellom læreplanens ulike pedagogiske grunnsyn og deres eget pedagogiske ståsted.

Til tross for den tradisjonelle fagdelingen som eksisterer per i dag, åpner det progressive læringssynet for mer kreative og elevaktive arbeidsformer opp for å kunne løsrive seg fra både lærebok og læreplan slik Ragnar viste til ovenfor. Dette avhenger selvfølgelig av læreres trygghet og faglige kontroll. Frida ser det slik:

Når man har jobbet en stund så både «safer» man og blir mer kreativ. Jeg ser nok mer helheten i pensum nå, sammenlignet med da jeg var nyutdannet. De røde trådene og sammenhengende står mer klart nå, og derfor tenker jeg nok også mer tverrfaglig enn hva jeg gjorde tidligere.

Evalueringen av L97 viste også at lærernes egen interesse og faglig trygghet var blant de tre avgjørende faktorene da lærere vektlegger noen disipliner og momenter mer enn andre (Christophersen et al., 2002, p. 57).

Kaja opplevde noe av den samme problematikken som Ragnar pekte på, da det gjaldt bruk av lærebøker og hvorvidt de fikk støtte til å realisere undervisning basert på helhet og sammenheng:

Ikke alltid syns jeg at det er god sammenheng i faget. Men jeg tenker at hvis man skal følge boka, så syns jeg kanskje ikke at man får så gode sammenhenger. Jeg opplever relativt ofte at jeg må gå utenfor bøkene og bruke andre undervisningskilder for å kunne undervise med sammenheng.

Her indikerer Kaja at det befinner seg en viss sammenheng i faget, men at denne ikke alltid er god og tydelig, slik Ragnar også var inne på. Både Kaja og Ragnar gir uttrykk for en fortolkning om at det blir opptil hver enkelt lærer hvordan det skal tilrettelegges for å undervise med tanke på sammenheng innad i samfunnsfaget. Inkonsistensen mellom de ulike delene av læreplanverket som jeg redegjorde i gjennomgangen av forskningen på feltet (s. 7), blir tydelig derfor en utfordring for lærerne.

5.3 Hvordan tilrettelegger lærerne for å skape helhet og sammenheng i undervisning?

I henhold til forskningsspørsmål 2 som omhandler hvilke erfaringer lærerne har med å planlegge og tilrettelegge for å skape integrasjon mellom fagområdene, skal jeg nå ta for meg *hvordan* de tilrettelegger for å skape helhet og sammenheng i samfunnsfagundervisningen.

I det foregående kapitlet ble det vist til et sitat (s. 52) hvor Frida selv, gjennom sine ni år i skolen, har erfart en «rød tråd» og tydeligere sammenheng innad i faget med årene. Flere av informantene brukte betegnelser som «røde tråder», «store linjer» og «å bygge broer» da de beskrev arbeidet og prosessene ved å henvise til andre fagområder – og å koble disse sammen.

5.3.1 Planlegging av undervisning – lærernes faglige prioriteringer

For å kunne få en forståelse for hvordan integrasjon i samfunnsfag kan skapes, vil jeg i forlengelsen av deres fortolkning av læreplanens retningslinjer, nå se på hva lærerne fortalte om egne erfaringer med dette. Hvilke faglige prioriteringer foretar de seg, og hvilke fokusområder de har i sin undervisning? Her spiller hovedområdet Utforskeren en sentral rolle med tanke på varierte arbeidsmåter, og for arbeid på tvers av fagområdene.

Jeg spurte lærerne om hvordan de vektla og prioriterte de ulike hovedområdene i planen. Kaja fortalte at hun forsøkte å vektlegge likt, men at målene i den lokale årsplanen gav lite tid til geografi. For henne er det å sette ting i kontekst det viktigste:

Geografi er etter min mening stebarnet blant de tre fagene. Det ser du på tiden også, det er ikke satt av noe tid til det. (...) Jeg tenker at i den komplekse verden som ungdommene vokser opp i dag, er nettopp det å sette ting inn i en kontekst og sammenheng viktigere enn noen gang.

Marianne kommer også inn på tidsaspektet og gjentar flere ganger hvor hektisk lærerhverdagen er, og hvor mange kompetansemål det er å forholde seg til:

For det første, så er det for mye. Det er for mange læreplanmål. Det er ikke gjennomførbart i en hektisk skolehverdag hvor man mister timer her og der. Så en lærer må være kynisk og velge det viktigste. Det hadde vært fint om vi slapp å velge, eller om vi hadde hatt bedre tid. Jeg rekker ikke alt, det er helt klin umulig, så jeg kutter ofte samfunnskunnskap fordi den blir dekket andre steder.

I likhet med Marianne, legger også Ragnar vekt på og forteller hvordan noen emner kan dekkes i møte med andre fag og arenaer:

Jeg prøver selvfølgelig å balansere det ved å være innom 1/3 i løpet av året, men jeg tror nok at det hos mange styres litt av personlige interesser. Jeg som historiker, kan fort ende med mye historie, og det kan gå på bekostning av for eksempel samfunnskunnskap – uten at jeg får særlig dårlig samvittighet for det, for enkelte av de tingene vil de få igjen i andre fag og på andre arenaer.

Mine informanter problematiserer altså ulike faktorer som gjør at vektleggingen ikke alltid blir lik. I Evalueringen av L97 (2002 et al., 2002, p. 56) framkom det at kun tre av ti lærere vektla fagområdene likt. Av mine informanter var det bare Markus som mente at elevene måtte «kunne» hele faget – og prøvde å vektlegge tilnærmet like mange timer i de tre fagområdene som sitatet nedenfor peker på:

Ja, jeg prøver å vekte de like mye. Altså vi skal ikke gå ut med elever som bare kan deler av faget, men med elever som kan hele faget. (...) Jeg tror både lærebøker og de fleste lærere er ganske obs på at vi prøver å vektlegge ting tilnærmet likt. Det er selvfølgelig ikke mulig å få alt likt til enhver tid, så i noen perioder vil noen områder være mer i vinden eller mer brukt enn andre, men jeg tror vi alle er klar over det.

Markus har altså en intensjon om å balansere de tre fagområdene over tid.

Marianne og Ragnar peker på at samfunnskunnskap er et noe nedprioritert fagområde. Det er trolig pedagogiske begrunnelser for å se deler av hovedområdet samfunnskunnskap i sammenheng med andre fag og aktuelle nyheter og merkedager (Kunnskapsdepartementet, 2006).

For å kunne skape sammenheng mellom hovedområdene må lærere sikre en undervisning som anvender flere perspektiver og møte elevene med alternative utvalg av fakta, tolkninger, sammenhenger og teorier (Koritzinsky, 2012, p. 76). Det handler derfor ikke noe om vektleggingen hver enkelt lærer foretar seg på årlig basis, men mer de begrunnelsene og prioriteringene som sikrer en undervisning som skaper, innbyr og legger til rette for den ønskede forståelsen for å kunne se emner fra ulike fagområder i sammenheng. Markus gir uttrykk for å variere undervisningen med vekt på ulike perspektiver og å bruke forskjellige læremidler:

Vi som samfunnsfaglærere her på skolen, prøver å finne mange forskjellige måter å formidle stoffet på. Enten gjennom rollespill, gjennom gruppearbeid av forskjellig grad, gjennom bruk av anerkjente serier av forskjellige medium, ikke sant – så vi prøver å ta tak i samme tematikk, men fra forskjellige vinkler.

Tidligere har det blitt skrevet at opplæringen ikke skal være verdinøytral, men understøtte og styrke verdier som likeverd, toleranse, respekt og andre demokratiske verdier som er nedfelt i opplæringsloven og læreplanverket. Med en samfunnsfaglig undervisning basert kun på fakta, ville man unngått problemer rundt nøytralitet, men utvalget som gjøres av fagstoff og læreres formidling er allerede en fortolkning, bevisst eller ubevisst slik også Koritzinsky (2014) peker på. Dette vil være av betydning for hvorvidt de som lærere forstår spenningene og dilemmaene som har eksistert i ulike samfunn verden rundt. Videre vil det kunne ha innvirkning for hvordan elevene blir rustet til å vurdere disse spenningene kritisk engang i fremtiden. Elevinformanten Harald, sa i intervjuet noe jeg mener forsterker og belyser dette med nøytralitet. I tilknytning til undervisningen de hadde rundt Stortingsvalget i 2017, uttalte han følgende:

Jeg tror det som er skummelt ved å lære oss å tenke selv, er hvis ikke læreren er nøytral når han eller henne forteller oss ting. Det er viktig at læreren er nøytral når han forteller oss noe faglig. For eksempel at vår lærer var nøytral da vi hadde om valget, fordi han ønsket ikke å gi oss noen avtrykk sånn at vi skulle bli påvirket.

Her viser Harald til det som antas å være en forståelse for at det er viktig at lærere er bevisste i sin undervisning, slik at ikke elever blir påvirket til å tro og mene det lærerne presenterer som «rett». Koritzinsky (2014) peker på forståelse for viktigheten av at en lærer bevisst har tolket noe før han eller henne formidler det til sine elever. I forlengelse av dette, kom også eleven Isabell, med et utsagn hvor hun fortalte at hun sier hun tror på «det meste» læreren hennes forteller:

Jeg tror på det meste læreren vår sier, og hvert fall hvis læreren tar utgangspunkt i boka. Læreren vår har ofte bakgrunnskunnskap som forteller oss om det er riktig eller galt. Jeg prøver å lytte og lære mest til hva læreren prøver å lære oss – fordi jeg vet at bøkene også kan inneholde feil.

Ovenfor fortalte blant annet Frida om hvordan hun med årene har lært seg å se sammenhenger selv, og Ragnar som mente det ikke var mye hjelp å innhente fra lærebøker og dagens læreplan. Frida mente likevel at «det morsomste er å hjelpe elevene å trekke de lange linjene og vise de de røde trådene», dette forutsetter dermed at lærere har kjennskap til de mulige sammenhengende – og eventuelt vet hvor de kan søke og innhente hjelp for å kunne realisere læreplanen og fagets formål om å undervise med helhet og sammenheng. Elever trenger å bli vist disse sammenhengende, slik Kaja forteller her:

Det er kjempeviktig å bygge broer og vise elevene at alt henger sammen. At når vi for eksempel har undervisning om valg og demokrati, og går tilbake til Norge 1905 og gå tilbake å ha om historie, ha om unionsoppløsningen. Det er kjempe viktig å bygge broer og vise at alt ting henger sammen for å kunne gi elevene gode knagger til å henge kunnskapen sin på. Og ikke minst, å lære de og å bygge bro mellom egen kunnskap. For de har ofte en del kunnskap fra før. Men det er litt sånn brokete og stykkevis, og de trenger ofte hjelp til å se sammenhengene. De fleste har ikke trukket sammenhengene selv enda.

Kaja fortalte her om et eksempel som favnet over og viste både forståelse for sammenheng mellom fagområdene, og viktigheten av å tilrettelegge for elevene slik at også de forstår sammenhengene. Flere av lærerne fortalte hvordan det å «bygge broer» og vise elevene at flere av emnene henger sammen, slik Kaja viste til i utsagnet over er viktig i sin undervisning. Kaja mente det var «*kjempeviktig å vise elevene at alt henger sammen*». Slik forsøkte Kaja å skape mening og sammenheng mellom de nye kunnskapselementene (kategoriene) av de kategoriene som elevene kjente til fra før. Dette er didaktiske prinsipp som vi kan relatere til danningsteori og det Klafki kaller for kategorial dannelse. De nye og gamle kategoriene hos elevene skal etter teorien fungere som bindeledd mellom eleven selv og verden (Hohr, 2011, p. 166). Dette er slike læringsprosesser vi aner poenget til Klafki om «den doble åpningen» - barnet åpner seg for verden, og verden åpner seg for barnet, som jeg refererte til i teorikapitlet (s. 19).

Isabell fortalte mer i diskusjonen blant elevene om en litt annen tilnærming som underbygde det lærerne fortalte ovenfor om å tilrettelegge og tilpasse undervisningen, med intensjon om å skape sammenheng og helhetlig forståelse hos elevene:

De som er «inn» i faget og bryr seg, forstår nok sammenhengen litt bedre. Så det er veldig viktig at læreren viser elevene at det finnes en sammenheng. For alle har ikke samfunnsfag som favorittfag, så da er det viktig at læreren inkluderer de og viser det tydelig. Det er kanskje vanskeligere å forstå sammenhengen hvis man ikke bryr seg så veldig mye.

Viktigheten av å ha en undervisning som viser seg å ha relevans for eleven som mottaker, og som er meningsbærende for elevene, vil i lys av det Isabell her sier, være avgjørende for elevenes forståelse for å kunne se de tiltenkte sammenhengene. Dette er i tråd med sentrale pedagogiske prinsipper og danning som jeg har lagt til grunn for min problemstilling, i henhold til tilretteleggingen for å bygge kunnskapsbroer mellom faginnholdet og elevenes livsverden.

Et av fokusområdene i Kaja er å gi referanser til elevenes livsverden, samtidig som faget skal framholde en form for «praktisk nytte». Hun forteller om samfunnsfagtimer som inneholder høy muntlig aktivitet og diskusjoner hvor elevene skal bli utfordret til å reflektere. Hun refererer

til «samfunnsfag som et diskusjons-, undrings- og snakkefag». Dersom hun gjennomfører undervisningen på denne måten, står dette som et lyspunkt sammenliknet med funn i SMUL-prosjektet som jeg viste til i innledningen på side 1. Sitatet om funnet, viste at et fåtall elever fikk anledning til å undre seg over noe. Kaja omtalte et litt annet samfunnsfag enn det som ble kategorisert som et «snakke- og lesefag» fremfor et «gjøre»-fag, slik det ble beskrevet i Evalueringen av L97 (Christophersen et al., 2002, p. 61).

For å kunne lykkes med å formidle en sammenheng mellom fag og virkelighet, kreves det god relasjon til elevene og kjennskap til deres livsverden, samt at de innehar tilstrekkelig kunnskap og forståelse for dette selv. Faget må oppleves som meningsfullt, og det bør som Klafki hevder, speile virkeligheten til elevene – slik også Koritzinsky (2012) understreker med viktigheten av å kunne forstå og koble begreper og virkeligheten sammen.

Alle de spurte lærerne var på ulikt vis og i ulik grad opptatt av å tilrettelegge og undervise for å skape forståelse for helhetlig sammenheng mellom fagområdene i samfunnsfaget. Marianne forsøkte innimellom å «bygge broer» mellom hovedområdene, men for henne lå det noe mer naturlig å koble enkelte temaer og emner til andre fag. For eksempel koblet hun kriger i historie til engelsk, og seksualitet i samfunnskunnskap til naturfag:

Noen steder kobler jeg geografi og historie sammen, og noen ganger kobler jeg historie og samfunnskunnskap sammen. Men jeg som engelsklærer, kobler nok veldig mye til engelskfaget mitt. Samtidig som en del kobles til KRLE og naturfag, for eksempel «kjærleik», seksualitet og rus. Også har vi en del i samfunnskunnskap som kan kobles mot MOT (les: skolen er en MOT-skole).

Informantene fortalte hvordan de på forskjellige måter underviser for å skape sammenheng i samfunnsfaget. I analysen fremgår de største forskjellene mellom Marianne og Markus. De har noe ulik fortolkning, så vel som de viser til forskjellig undervisningspraksis. Marianne kobler oftere emner fra samfunnsfag over til andre fag, mens Markus tidligere har fortalt hvordan han vektlegger fagområdene i samfunnsfaget noen lunde likt og kobler disse sammen. Markus sa følgende om å undervise med sammenheng:

Du må selyfølgelig ha en sammenheng mellom alle områder, men du sitter ikke og tenker så mye på det på forhånd ut ifra læringsmålene - men mer «hvordan kan jeg flette sammen dette slik at elevene forstår det godt?». Og det er jo litt av intensjonen, tror jeg – at du bare må tenke sammenhengene, uten at du skal sitte og lese deg frem til hva sammenhengene er, om du skjønner hva jeg mener.

Både Marianne og Markus er likevel opptatt av å vise elevene de tiltenkte sammenhengene – riktig nok bare på hver sin måte. Med en læreplan som ikke pålegger sterke føringer om hvordan dette skal arbeides med, er det rimelig å anta at det finnes like mange måter å gjøre dette på, som det finnes fortolkere av dagens læreplan.

Flere av mine informanter ser viktigheten av å tilrettelegge faginnholdet og bygge kunnskapsbroer over til elevenes livsverden. Markus sin tilnærming er den som er mest i henhold til læreplanens intensjon om å vektlegge fagene likt. På Markus sin skole er ledelsen opptatt av at fagområdene skal vektlegges likt, og at elevene ikke bare skal kunne deler av samfunnsfaget – men få en helhetlig forståelse for alle de tre faglige hovedområdene i faget. De fire andre informantene viser også til en planleggingspraksis som tilsier at de har refleksjoner og pedagogiske baktanker knyttet til å undervise med fokus på sammenheng.

5.4 Elevenes erfaringer med samfunnsfag

Det eksisterer per i dag lite oppdatert forskning på elevenes erfaringer med samfunnsfaget. Det foreligger to tidligere internasjonale undersøkelser, *Ungdom og Historie* fra 1994 og *CIVIC Education Study-undersøkelsen* fra 2001. Disse undersøkelsene omhandler elevenes oppfatning av historiefaget og deres vurdering av samfunnsfagets undervisning om demokratiske beredskap, og er derfor ikke helt i tråd med denne studiens problemstilling. I likhet med manglende forskning på fagintegreringen i samfunnsfag, foreligger det derfor heller ingen data på elevenes opplevelse av dette. I den anledning ønsket jeg å la elevene komme til ordet gjennom å høre deres erfaringer med helhet og sammenheng i samfunnsfaget. Ved å intervjuer de seks elevene Tommy, Selma, Harald, Emma, Kenneth og Isabell på 9.trinn, har jeg fått innblikk i deres erfaringer med sammenhengsforståelse i samfunnsfaget. De gikk alle på samme skole, men i to forskjellige klasser - og med to forskjellige lærere. Noen av elevene har allerede fått komme til orde på tidligere tidspunkter i oppgaven, blant annet i tilknytning til danning (s. 50) og læreres fortolkning av fagstoffet som skal formidles (s. 55-56).

Under fokusintervjuet med elevene fikk de spørsmål som omhandlet deres generelle oppfatning og motivasjon til faget, erfaring med variasjon i undervisningen, bruk av lærebøker og selvfølgelig hvorvidt de hadde erfart sammenheng mellom fagområdene i samfunnsfag eller ikke. Noen av spørsmålene hadde likhetstrekk med spørsmål hentet fra elevundersøkelsen i forbindelse med evalueringen av L97.

Fokusintervjuet med elevene tok først for seg deres tanker om samfunnsfag. Jeg la frem følgende spørsmål til diskusjon «*hva tenker dere om samfunnsfag sammenlignet med andre fag?*». Det fremkommer av svarene deres at samfunnsfag er det teorifaget de likte best. Dette er i tråd med elevundersøkelsen i evalueringsrapporten av L97, som viser at en stor andel av elevene likte faget *godt* eller *aller best* (Christophersen et al., 2002, p.8).

Et eksempel som elevene kom innpå, var verdien faget har i tilknytning til deres eget liv i fremtiden i form av opplæring rundt Norges rettsvesen og politiske system. Selma kom med følgende eksempel når de om noen år blir 18 år og kan bruke stemmeretten sin:

Politikk er kanskje ikke helt favoritt-temaet til ungdom, men det er nok fordi det både kjedelig og vanskelig. Det kan hende at noen på trinnet vårt kommer til å studere juss eller noe sånt senere, men mest har det nok å si når vi blir litt eldre. Å vite hva som skjer hvis du stemmer på det og det partiet, og vite konsekvenser for noen av valgene du kanskje må ta en dag

Selma antydte her at hun ikke trodde politikk var blant favoritttemnene til elever på ungdomsskolen, men at det kunne inneha en verdi i fremtiden. Å arbeide med autentiske oppgaver som har en eller annen forbindelse med reelle problemer som elever vil møte utenfor skolen, både nå og i fremtiden, bygger oppunder dannelsingsmandatet i læreplanen.

Videre i intervjuet fremgår det at elevene har en viss bevissthet om at de inngår i en historisk sammenheng. I historiefaget kreves det at elevene må ha bestemte og faktiske kunnskaper om fortiden, slik at denne kunnskapen er en del av en felles referanseramme mellom generasjoner, og som igjen bidrar til å skape samhørighet (Lund, 2013, p. 24). Tommy svarte at det er «*nyttig å lære som ting som har skjedd før*» og begrunnet det slik:

Vi lærer om det fordi vi ikke skal gjøre samme feilen igjen. Nå vet vi jo at de hendelsene førte til det og det, da vet vi at vi ikke gjør det samme igjen. Vi blir jo automatisk mer «vitende» og skjønner med av hva som skjer rundt oss gjennom å lære om det på skolen.

For lærere er det viktig å planlegge og gjennomføre en undervisning som bygger på et historisk perspektiv, hvor elevene selv lærer og erfarer hvordan ulike hendelser har påført land og mennesker skade og lidelser. Med tanke på historiebevissthet og å lære av tidligere hendelser, er det viktig å legge til rette for undervisning som ivaretar alle de tre fagområdene og som bidrar til å skape den helhetlige samfunnsforståelsen – og at fortid og samtid ses i sammenheng. Slikt skaper bevissthet og forventninger om framtiden.

Med utgangspunkt i vektleggingen av fagområdene som jeg opprinnelig var opptatt av i studien, forhørte jeg meg med elevene om de hadde noe formening og tanker om tredelingen i faget. På spørsmålet om elevene hadde gjort seg noen tanker om den tidsmessige fordelingen av geografi, historie og samfunnskunnskap diskuterte de nokså ivrig hvorvidt de forskjellige fagområdene ble likt vektlagt eller ikke. Alle de seks elevene opplever at det samlet sett brukes mest tid på historie i undervisningen. Tommy mente det kunne være fordi «*det sikkert er mer å dekke innenfor historie*». Selma som gikk i A-klassen var til dels enig og opplevde et geografifag som til dels ble forsømt:

Nei, læreren vår bruker ikke like på mye tid på de forskjellige fagene i det hele tatt. Vi bruker mest tid på historie, så samfunnskunnskap og minst på geografi. Vi har hatt veldig få timer med geografi hittil dette skoleåret.

Emma sa seg enig med Selma, og la til følgende:

I fjor hadde vi sånn to-tre uker med geografi, også hadde vi historie resten. Og litt politikk i samfunnskunnskap fordi det var valg, men med engang valget var ferdig var det tilbake til historie.

En slik fordeling *kan* tenkes å kunne ut og begrunnes i en årsplan og et undervisningsløp hvor man først tar for seg omgivelseskunnskap i geografifaget, og deretter samfunn og politikk som en introduksjon til historieundervisningens tidsdimensjon og virkning. Videre fortalte Emma kort om undervisningen om valg i samfunnskunnskap. Dette stemmer for øvrig med noe av min forutinntatte oppfatning om hvordan samfunnskunnskap og kommune- og stortingsvalg styrer faginnholdet avhengig av valgårene. Kenneth i den andre klassen svarer slik på det samme spørsmålet:

Jeg synes vi har veldig mye historie, hvert fall dette halvåret her. Forrige halvår hadde vi litt om valg og ideologier i samfunnskunnskap og litt om land i Europa i geografi. Jeg føler vi bruker og har brukt mest tid på historie siden vi startet på ungdomsskolen – det er i hvert fall det jeg husker det som.

Kenneth forteller og viser indirekte her til fagområder som etter hvert skulle kobles til hverandre i et undervisningsforløp han var en del av. Det kom senere under intervjuet fram at elevene var i en oppstartsfasen på et prosjekt om 2.verdenskrig da intervjuet fant sted. Elevenes oppfatning var at det ble brukt mest tid på historiedelen av faget og da kan man spørre seg om det nødvendigvis er feil tidsbruk. Med referanse til et danningsperspektiv vil jeg hevde at det viktigste er at elevene får tilstrekkelig med undervisning, nettopp for å kunne forstå sammenhenger og å få ny faglig innsikt – vektleggingen blir dermed mindre viktig i et helhetsperspektiv.

5.4.1 Helhet og sammenheng i samfunnsfag – et elevperspektiv

Elevinformantene hadde noe ulik oppfatning med tanke på den tidsmessige fordeling av fagområdene. Etter å ha diskutert litt seg imellom, kom det frem at elevene i de to klassene opplevde at det ble brukt mest tid på historie. Tommy i B-klassen konkluderte med at «*det er vel mer å dekke innenfor historie*». Selma som gikk i A-klassen opplevde at fagområdene ikke ble vektlagt likt i løpet av et skoleår: «*Nei, læreren vår bruker ikke like mye tid på de forskjellige fagene i det hele tatt. Vi bruker mer tid på historie og samfunnskunnskap enn geografi. Vi har hatt veldig få timer med geografi*». Selma ble støttet av klassevenninnen Emma: «*I fjor hadde vi sånn to-tre uker med geografi, også hadde vi historie resten. Og litt politikk i samfunnskunnskap fordi det var valg, men med engang valget var ferdig - var det tilbake til historie*». Harald fortalt at han trodde det handlet litt om om elevenes egen oppfatning og hvor oppmerksom man selv er på bakgrunn av egeninteresse:

Jeg tenker akkurat det handler om personen selv, for du legger mer merke til det du interesser deg for og tidsbruken rundt det eller omvendt hvis du synes noe er skikkelig kjedelig. Men jeg vil tro det er en ganske god balanse der, etter hvordan det er forventet at skolesystemet skal fungere.

Diskusjonen blant elevene beveget seg naturlig videre innpå sammenhenger innad i faget. Jeg synes Harald hadde et godt poeng da han sa følgende: «*geografi er et redskap for å forstå historie*». Isabell påsto at klassen hadde hatt geografi og samfunnskunnskap i forbindelse med historieundervisningen:

Geografi og historie henger jo sammen. Før jul lærte vi om hvor de forskjellige landene i Europa ligger og nå har vi om 2.verdenskrig – det har jo selvfølgelig sammenheng slik jeg ser det nå etterpå. Man får litt geografi og litt samfunnskunnskap i historietimene også, jeg føler de henger litt sånn sammen. Det er jo mye politikk i historie og hendelser som har skjedd.

Av elevene som deltok i fokusgruppeintervjuet, skilte Harald og Isabell seg mest ut med sine nokså reflekterte svar. På spørsmålet om lærerne deres hadde fortalt at undervisningen legges opp for å skape sammenheng og vise at alt henger sammen, svarte Harald følgende: «*Vår lærer har fortalt det oss at det viktig at vi må kunne det ene for å forstå det andre. Men jeg vil tro det egentlig forventes av oss*».

Han har kanskje noe rett i det han sier, men det er likevel viktig at en lærer også forteller det direkte til elevene sine. I en overgang mellom to fagområder, vil det ofte åpne seg naturlige innganger og overganger, slik at elevene kan bygge videre på det de har tilegnet seg av kunnskap og forståelse fra tidligere emner. Jeg ba elevene vise til eksempler hvor de opplevde

at temaer og emner på tvers av fagområdene har en logisk forbindelse. Selma forklarte hvordan hun så sammenheng på følgende måte:

Politikk henger jo sammen med historie, siden det for eksempel er politiske problemer som blir tatt opp når det blir krig. Da er det viktig å ha litt geografi for å vite hvor i verden vi befinner oss, når vi etter hvert skal lære om enten politikk i andre land eller noe nytt i historiefaget.

Isabell tenkte høyt for seg selv og prøvde å forklare hvordan hun mente elevenes interesse for faget, kan ha betydning for hvorvidt du er mottakelig for å kunne forstå de tiltenkte sammenhengene eller ikke. Hun underbygger her viktigheten av lærere som følger opp elevene sine og trekker alle i samme retning.

De som er inn i faget og bryr seg, forstår nok sammenhengen litt bedre. Så det er veldig viktig at læreren viser elevene at det finnes en sammenheng. For alle har ikke samfunnsfag som favorittfag, så da er det viktig at læreren inkluderer og viser de også. Det er kanskje vanskeligere å forstå sammenhengen hvis man ikke bryr seg så veldig mye.

Harald forteller at han tror det handler en del om elevenes individuelle opplevelse og hvor oppmerksom man er på bakgrunn av egeninteresse, «... jeg vil tro det er en ganske god balanse der (les: hvordan fagene henger sammen), med tanke på hvordan skolesystemet skal fungere».

Elevene som ble intervjuet gikk på 9.trinn, og skulle i gang med et større prosjekt rundt 2.verdenskrig da de ble intervjuet. Av erfaring er dette et tema som svært mange elever finner interessant, noe Kenneth også gav uttrykk for:

Hvert fall nå som vi har om 2.verdenskrig, legger jeg mye merke til at ting henger mer sammen. Hvilke land var allierte med andre land? Hvilke land som slo seg sammen og hva som skjedde rundt det. Også merker du politikk veldig tydelig fordi det blir sagt mye om ledere rundt i verden og hvordan de styrte på den tiden.

I lys av elevenes erfaringer med tidsbruk og vektlegging av de tre fagområdene som ble beskrevet ovenfor, ser man her en forklaring som viser til at Kenneth bemerket at de hadde hatt samfunnskunnskap og geografi før jul, og at de var i gang med 2.verdenskrig i historie etter jul. Dette gir en gylden mulighet for lærere til å la elevene se fagområder i sammenheng. Større prosjekter som dette kan også legges tverrfaglig for å skape ytterligere helhetsforståelse. Lærerne står her ovenfor en viktig jobb i arbeidet med å velge ut kompetansemål, og å forankre disse i et større prosjekt som kan åpne for en langt bredere forståelse - som igjen vil kunne bidra til at elevene ser de tre fagområdene i sammenheng.

På et oppfølgingsspørsmål om elevene klarte å se den røde tråden og baktanken mellom den fordelingen og vektleggingen av fagområdene som de hadde gitt uttrykk, svarte Harald at

«geografi er vel nesten et redskap for å kunne forstå historie». Idet Harald uttrykte dette, virket det som Isabell innså sammenhengen. «Kunnskap og kjennskap om kunnskap» tilhører det Imsen kaller for «taus kunnskap», og som i teorikapitlet ble omtalt som den formen for kunnskap som trenger å bli satt ord på for at man skal kunne reflektere videre over det (Imsen, 2012, p. 267). For Isabell kom denne forståelsen nokså overraskende på. Hun hadde tidligere hevdet at de hadde hatt geografi og samfunnskunnskap i forkant av historieundervisningen og 2.verdenskrigprosjektet, men innså først underveis i dette svaret en potensiell forklaring:

Geografi og historie henger jo sammen. Før jul lærte vi om hvor de forskjellige landene i Europa ligger og nå har vi om 2.verdenskrig – det har jo selvfølgelig sammenheng slik jeg ser det nå. Man får litt geografi og litt samfunnskunnskap i historietimene også. Jeg føler jo at de henger litt sånn sammen. Det er jo mye politikk og hendelser som har skjedd.

Emma fortalte på et tidlig tidspunkt i intervjuet at hun syntes det var spennende å lære om den franske- og amerikanske revolusjonen i 8.klasse – og at dette hjalp henne til å forstå hvordan Norge fikk sin egen grunnlov. Dette viser riktig nok til sammenhenger innad i historiedelen av faget. Emma viste her en helhetlig forståelse for hvordan fortidens historiske hendelser har satt sitt preg på noe hun forholder seg til – nemlig feiringen av Norges nasjonaldag.

5.4.2 Elevenes syn på lærebøkene

Før oppgaven beveger seg over på kapitlet om lærebøkens betydning for integrasjon, vil jeg kort gjøre rede for noen av elevenes synspunkter og erfaringer med lærebøkene som ble brukt i samfunnsfag. Jeg spurte elevene om de kunne fortelle hvordan lærebøkene ble brukt i den samfunnsfaglige undervisningen. Elevene diskuterte ivrig seg imellom, og de var av litt forskjellige oppfatninger. Kenneth mente klassen brukte lærebøkene mer i samfunnsfag enn andre fag. Harald og Selma mente de brukte den mindre, og Isabell og Tommy var av den oppfatning av at det var nogen lunde likt med andre fag. Emma begrunnet det slik:

Vi bruker nok historieboka mest og geografiboka minst. Historieboka fordi det er sånn historien er. Men læreren vår er flink til å bruke andre kilder hvis det er et stort tema. Læreren vår har sagt at geografiboka er for gammel for noen temaer, og jeg vet jo selv at mange ting har forandret seg siden den ble laget.

På spørsmålet om hva elevene syntes om lærebøkene de hadde fått utdelt (Underveis-verket), svarte Kenneth: «Jeg synes de funker bra fordi de er så lette og forstå. Det meste av det som står skrevet der forklares på en måte som jeg skjønner». Tommy var litt uenig, og avbrøt Kenneth med følgende utsagt:

Jeg er ikke helt enig, jeg synes det er veldig mange rare forklaringer. Jeg synes vi burde hatt nyere bøker som forklarte ting litt enklere. Da vi hadde om valg og regjeringen og sånn, så skjønte jeg nesten ingen ting.

Elevene diskuterte videre språket i bøkene seg imellom. Samtalen kom etter hvert innpå hvordan spørsmål og oppgaver det var i lærebøkene. Harald uttrykte følgende:

Det er kjedelig å bare jobbe med de oppgavene som står i læreboka. De legger lite opp til at vi skal kunne reflektere og tenke selv. Heldigvis er det flaks for oss at læreren vår tar temaer ut fra boka eller andre steder, og spør oss elevene om hva vi tenker rundt forskjellige ting. Da blir jeg litt utfordret, men sånne type spørsmål kommer aldri på prøver.

Som det fremgår av noen av sitatene, var elevene av litt ulike oppfatninger tilknyttet deres erfaringer med lærebøker i samfunnsfag. De tegnet i utgangspunktet et positivt bilde av lærebøkene i faget, men at de skulle ønske de hadde oppdaterte bøker og noen flere utfordrende refleksjonsoppgaver.

Koritzinsky (2014, p. 235) mener at en av de viktigste svakhetene ved nyere lærebøker, spesielt i samfunnskunnskap, er at de er for vanskelige. I det legger han unødvendig bruk av akademiske faguttrykk, for mye detaljerte fakta og arbeidsoppgaver som er for faglig krevende eller ugjennomførbare.

5.5 Lærebøkernes betydning for integrasjon

I dette siste kapitlet vil jeg først ta for meg hvilken betydning lærebøkene har for mine informanter og hvordan de benytter seg av lærebøker i sin planlegging av undervisning. Kapittel 5.5.2 vil undersøke hvordan de samme lærerne vurderer læreverkene de har med tanke på å skape mening og sammenheng i faget.

5.5.1 Lærernes syn på lærebøkene

Under intervjuene fikk informantene først spørsmål om hvilken betydning lærebøkene hadde for deres planlegging og gjennomføring av undervisning. Markus uttalte følgende:

Læreboka er en fin måte å planlegge hvilke temaer du skal gjennom. Den er jo forenlig både med læreplanen, men også med elevenes interesser og fagets eget formål. Altså, lærebøkene er jo laget ut ifra Kunnskapsløftet, så den er jo gjennomsyret med det som er formål og læringsmål der ifra. Det er klart at den har veldig stor påvirkning på hva vi går gjennom i løpet av et skoleår.

Videre fortalte Markus hvordan han benyttet seg av læreboka, og at han brukte den del. Dette begrunnet han blant annet med at elevene hadde et behov for det:

... det blir noen timer hvor jeg sier: «nå leser vi på side ..., også gjør vi noen oppgaver», det blir det jo. Veldig mange av elevene synes det er veldig fint også, fordi mange av de har et behov for at ting skal være veldig konkret. Men hvis jeg bruker boka til å lese og gjøre oppgaver, så må jeg supplere eller stille kritiske spørsmål og oppfølgings-spørsmål. For det å bare lese i boka og gjøre oppgaver, det er det ikke særlig mye læring i.

Markus fortalte at han brukte læreboka *Midgard* som utgangspunkt for å planlegge temaer for året og fordi elevene trengte noe håndfast og konkret å forholde seg til. Han refererte på et tidligere tidspunkt i oppgaven til en krevende «elevmasse», hvor et stort flertall av elevene hadde minoritetsbakgrunn. Bruk av lærebøker kan være behjelpelig i slike tilfeller, men med forutsetning om et godt innhold. Et av kriteriene til Berglund (1991, referert i Imsen, 2012, pp. 331-333) understreker kvaliteten på språket, illustrasjonene og layout i læreboka som viktige faktorer. Dette er faktorer som kan være avgjørende for elever som trenger noe konkret å forholde seg til. En lærebok som inneholder et tilpasset språk, hensiktsmessige illustrasjoner og et helhetlig layout, kan være av stor betydning slik at elevene med for eksempel minoritetsbakgrunn vil kunne få et større læringsutbytte.

Markus fortalte videre at læreboka hadde stor påvirkning på hans gjennomgang av temaer og undervisning. Han begrunnet det med at læreboka var god, men understreket også at han måtte supplere med andre kilder for å sikre flersidighet og variasjon i undervisningen:

Det er mye god hjelp i ei god lærebok, men det er også mange feller. Hvis du som lærer begynner å stole for mye på den, kan du risikere at du ikke får gitt nok variasjon i undervisningen din og du får heller ikke varierte faguttrykk. Du får ikke variert undervisningsmetoder og vinkler å se stoffet fra. Det er viktig at læringsboka virker som et godt grunnlag, hvor du som lærer er ansvarlig for å «spe» på litt, spesielt når det kommer til flersidighet. Det er jo kjempeviktig å se stoffet fra forskjellige vinkler.

Den andre informant som også underviste på mellomtrinnet, Frida, var i likhet med Markus nokså fornøyd med læreplanverket sitt, *Midgard*. Likevel ønsket hun ikke å låse seg helt fast til boka, og mente det var temaavhengig i hvilken grad hun benyttet læreboka:

*Nå har vi *Midgard* og den er jeg veldig fornøyd med. Den legger tydelig opp til hva elevene skal lære i starten, en god del gruble-oppgaver og mye varierte oppgaver. Jeg ber elevene bruke boka som utgangspunkt, men innimellom må de selv søke etter mer. For meg er det veldig viktig å stille «hvorfor tror du»-spørsmål, for elevene skal ikke bare lære seg hva læreboken forteller. De skal gjennom årene på skolen, trenes til å vite at ikke alt som står skrevet skal tas for god fisk.*

Frida peker på viktigheten av gode lærebøker, som har et godt og kvalitetssikret innhold:

Det er mange dårlige lærebøker ute på markedet og man må jo som lærer stole på at forlagene har gjort jobben skikkelig og at de forholder seg til læreplanen. Jeg bruker alltid vår (Midgard) som en base slags base, men søker opp andre nettsider og læreverk i tillegg. Men jeg liker å bruke boka. Likevel kan en oppgave for elevene være at de undersøker om det som er skrevet i boka, faktisk er sant.

Begge de to lærerinformantene som underviste på mellomtrinnet viser seg å ta utgangspunkt i lærebokas vektlegging av emner, samt benytte boka i undervisningen. Markus og Frida gav begge uttrykk for at de også benyttet seg av andre kilder som supplement til *Midgard*-boka. Frida gav uttrykk for å være opptatt av å lære elevene til at ikke alt som står i lærebøkene nødvendigvis er sant. Slik det ble diskutert i forbindelse med danning, er samtlige av lærerinformantene opptatt av elever som kan mer enn bare samfunnsfag. Elevene skal ikke bare tilegne seg et faglig innhold, men de skal også utvikle ferdigheter som kan anvendes i fremtiden, for eksempel kritisk tenkning med hensyn til å ikke tro på alt «det som står skrevet» - slik Frida poengterte i sitatet ovenfor.

Læreverkene velges ofte av praktiske og økonomiske årsaker på de ulike skolene. Lærerinformantene på ungdomstrinnet oppgav alle Underveis-verket som den læreboka skolen hadde classesett av, uten at det ble noe mer utdypet. Ragnar var den eneste læreren blant mine informanter som ikke fulgte et fast lærebokverk. Han har valgt å gå bort fra bøkene (*Underveis-verket*), og begrunnet det slik:

Jeg har valgt å gå helt bort fra å benytte bare en lærebok. Det har jeg gjort fordi vårt læreverk er gammel og utdatert. Jeg bruker heller ulike bøker og lærekilder. Det er viktig å huske på at samfunnsfag er et dynamisk fag som skrives om hele tiden.

Valget om å ikke dele ut et classesett med bøker på starten av skoleåret, begrunnet han på bakgrunn av et gammelt og utdatert læreverk. Ofte er det slik at lærere må akseptere det læreverket som skolen har valgt, men her ser vi en lærer som bryter med det som er rimelig å anta har vært mest vanlig praksis (frem til den økte digitaliseringen). I likhet med Ragnar, kan det se ut til at han og Kaja deler litt av den samme oppfatningen om *Underveis-verket*:

Jeg skal ikke si at jeg ikke bruker læreboka, for det gjør jeg i blant. Men jeg er ikke kjempeglad i den. Jeg synes at man fort kan bli litt «bundet», men den er fin å bruke som en generell føring. Og som jeg sa tidligere, så er boka veldig utdatert og ikke kjempegod. Etter min mening er den også litt førende.

Med utgangspunkt i det Ragnar og Kaja refererer til som et «utdatert» lærebokverk, opplever også Marianne noe av den samme problematikken. Marianne fortalte og viste til et eksempel hvor hun i en samfunnsfagtime hadde fortalt elevene at de måtte ta utgangspunkt i presentasjonen hun hadde holdt i timen, og ikke det som sto i geografiboka:

Problemet med at elevene bruker gamle bøker, er at veldig mye av det som står der ikke stemmer. Verken grenser eller folketall stemmer, og det blir fort et problem. Mye at det som står om Asia er foreldet og stemmer ikke. Da blir det et problem når elevene bruker læreboka som kilde. En elev i 10.klasse kverulerte da han fikk feil på en prøve, fordi han hadde lest i boka. Det hjalp ikke at jeg hadde hatt en forelesning hvor jeg hadde sagt at de måtte se bort i fra boka.

Marianne problematiserer og viser her til et geografifag som naturlig nok er i konstant endring med tanke på blant annet folketall. Frida belyser dette ytterligere med følgende sitat:

Det er enklere å velge bort læreboka når det kommer til geografi- og samfunnskunnskapsbøkene. Geografien forandrer seg ofte, nå er det snart ikke 19 fylker lengre. Det som står om politikk og demokrati kan være vanskelig å gi en fasit på, fordi det hele tiden er i endring. Man kan bruke de generelle og grunnleggende tingene, men du vil aldri kunne si at «sånn er det nå». Jeg synes derimot at det er mye enklere i forhold til historiedelen, det er jo sånn det var.

Ragnar pekte i sitatet på forrige side, på et samfunnsfag som er dynamisk. Det er ikke bare utdaterte kart, befolkningstall og utskiftninger i politikken som kan være fallgruver når man bruker eldre lærebøker. Fallgruver kan også være at det som står skrevet i boka oppleves som den eneste sannheten om faget, og fremstår som en fasit for hva elevene skal lære seg og huske (Molander, 1994 referert i Hanken 2017). Videre er det viktig at lærebokforfattere ikke tar med alt for mye i boka, slik at det blir for meningsfattig og generalisert, men mer dynamisk og opp til lærere og elever å tolke sammen.

En lærebok kan være ensidig, mangle perspektiver og ikke minst være utdatert. Lorentzen & Røthing (2017) argumenterer i sin artikkel for at skolens lærebøker ikke i tilstrekkelig grad bidrar til at elevene utvikler den ønskede kompetansen i faget. Lærerinformantene mine bruker lærebøker i ulik grad, samtidig som de supplerer den med andre kilder for å sikre et mer oppdatert innhold og anvendelse av flere perspektiver i undervisningen. I lys av funnene som fremgår i ARK&APP, vises det i likhet med egne funn til lærere som bruker den papirbaserte læreboka som et strukturerende element i undervisningen og lærere som supplerer med andre læremidler (Gilje et al., 2016). De to lærerne på mellomtrinnet uttrykker størst tilfredshet med sitt lærebokverk, Midgard. Lærerne på ungdomstrinnet virket mindre fornøyd med læreverket, Underveis.

5.5.2 Lærebøkernes som medspillere

Med utgangspunkt i de holdningene som lærerne Ragnar, Marianne og Kaja ovenfor uttrykte om sitt lærebokverk, så tok jeg videre opp i intervjuet spørsmål om de mente lærebøkene deres tilrettela for undervisning med sammenheng i samfunnsfag eller ikke. I kapittel 5.2-5.3 der lærernes erfaringer med hensyn til å undervise med helhet og sammenheng ble diskutert, ble også lærebøkernes rolle tatt opp. Ragnar fortalte (s. 50-51) om sine erfaringer med sammenhenger på tvers av fagområdene og hvordan han opplevde sammenhengen i læreplanen som svak. Han gav også uttrykk for at lærebøkene kunne være en «felle»:

Akkurat sammenhengen i læreplanen er svak (...) det blir litt opptil hver lærer hvilke sammenhenger man ser på tvers av fagområdene. Jeg synes ikke Kunnskapsløftet og læreplanen hjelper særlig til, og hvis ikke læreboka gjør det heller, så må man som lærer være bevisst på å undervise med sammenheng selv.

Kaja problematiserte også lærebøkernes betydning for å kunne undervise med fokus på sammenheng:

(...) Men jeg tenker at hvis man skal følge boka, så synes jeg kanskje ikke at man får så gode sammenhenger. Jeg opplever relativt ofte at jeg må gå utenfor bøkene og bruke andre undervisningskilder for å kunne undervise med sammenheng.

Hun gir her uttrykk for at det ikke alltid er god sammenheng i lærebøkene. Vi ser av sitatet her at hun går utenfor bøkene for å kunne realisere intensjonen om å undervise med sammenheng. Kaja uttrykte flere ganger at læreplanverket var «så dårlig» og at hun hadde på følelsen at bøkernes oppbygging hadde spilt en rolle for hvordan fagplanene var blitt utarbeidet ved hennes skole:

Jeg skal ikke si det for sikkert, men jeg har det på følelsen at har laget fagplanene her har slått sammen alle bøkene og ja... Det har ingen sammenheng den rekkefølgen som ting kommer i. Men det har nok også mye med det læreplanverket å gjøre, det er så dårlig.

Kaja fortalte på et tidspunkt i intervjuet at hun følte seg styrt av en fagplan hun ikke hadde hatt medvirkning i. Hun hevdet at fagplanen kunne være en begrensende faktor med tanke på å undervise med helhet og sammenheng. Dersom lærebøkene er med på å styre årsplaner i faget, slik hun *tror*, kan det virke imot føringene om å undervise faget med sammenheng.

Markus uttrykte følgende syn på lærebokas fokus på tverrfaglighet og sammenheng:

(...) du sitter ikke og tenker så mye på det på forhånd ut ifra læringsmålene og lærebøkene, men mer hvordan kan jeg flette sammen dette slik at elevene forstår det godt? (...) Midgard er i utgangspunktet nokså flinke til akkurat det, synes jeg.

Markus kom ikke med noen konkrete eksempler på sammenhenger utover hva dette sitatet kunne fortelle. Som bruker av Midgard støtter han seg til læreboka og forsøker å flette sammen og tydeliggjøre de sammenhengene han mener boka inneholder. Dette vitner om en lærer som har god faglig innsikt. Det stilles krav til lærernes evne til å vise elevene disse sammenhengene. Lærebøkene skal brukes som en medspiller, hvor fagstoffet skal bli fortolket av lærere og elever sammen. En forutsetning bør sies å være faglig trygghet hos lærere.

Alle mine informanter har kritiske innvendinger til læreverkene på en eller annen måte. De er selektive, men tilfører egne spørsmål som kan være mer hensiktsmessig for sin elevgruppe. I tillegg vil det være lærernes egne evner til å formidle dybdeforståelse, tilleggskunnskap og alternative forståelser til læreboka som kan være avgjørende for utviklingen av elevenes helhetsforståelse. Det er disse kvalitetene som skiller en dyktig lærer fra å være en «læreboktrell» (Lund, 2011, p. 15). Lærerne må ha et etablert og faglig ståsted utenfor læreboka. Den skal ikke følges slavisk, men benyttes som en medspiller, slik mine informanter gir eksempler på.

Som nevnt ovenfor er lærerne på mellomtrinnet langt mer fornøyde og aktive brukere av sitt lærebokverk, fremfor lærerne på ungdomstrinnet. Årsakene og begrunnelsene til dette har vist seg å være flere. Et interessant sidespor til denne studien, er hvorvidt valg av bøkens komponentløsning *kan* være av betydning for hvordan lærebøkene bistår lærere i sin bruk av trykte lærebøker.

6 Avsluttende drøfting

I dette kapitlet vil jeg diskutere tidligere forskning og eget datamateriale med utgangspunkt i de to perspektivene progressivisme og tradisjonisme som Imsen & Ramberg (2014) henviser til i sin artikkel. Jeg vil se nærmere på mine funn om hvordan lærere arbeidet for å undervise med helhet og sammenheng i lys av pedagogisk ideologi. Dagens læreplan balanserer flere pedagogiske grunnsyn, og dette bidrar til å skape en utydelig profil som gjenspeiles i spenningene mellom læreplanens intensjoner og lærernes undervisningspraksis.

Innledningsvis i Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2006, p. 1) står det følgende om skolens mandat: «*Opplæringens mål er å ruste barn, unge og voksne til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre*». Videre i den generelle delen står det beskrevet hvordan skolen skal være en arena hvor elever skal utvikle sosial kompetanse i møte med

hverandre og utvikle en sosial tilhørighet og mestring av ulike roller i samfunns- og arbeidslivet. Dette beskriver og gjentar det tredje perspektivet, sosialkonstruktivism, som tidligere ble nevnt i henhold til forankringen som bør ta utgangspunkt i elevenes livsverden. Sosialkonstruktivistisk læringsteori underbygger viktigheten av læring som sosialt konstruerer meningsskaping hos elevene.

6.1 Progressive intensjoner og varierte arbeidsmetoder som medfører tradisjonell tilnærming

De pedagogiske idealene i L97 var til dels uttrykk for et progressivistisk syn på læring (Imsen & Ramberg, 2014). Til tross for sterke føringer som varierte arbeidsformer og prosjektarbeid, viste likevel undervisningen seg å være nokså tradisjonell (Christophersen et al., 2002). Funnene som Imsen & Ramberg (2014) legger frem i sin artikkel om endringer i norske læreres pedagogiske oppfatninger i perioden 2001-2012, viste i blant annet at deres pedagogiske orientering at lærerrollen er betydelig endret fra 2001 og frem til 2012. Lærere har fortsatt progressive holdninger, men at de har blitt mer tilhengere av klare faggrenser - og mindre orientert mot tverrfaglig arbeid og elevaktivitet (Imsen & Ramberg, 2014, p. 25). Imsen & Ramberg (2014) viser økt tilslutning til en undervisning som tar utgangspunkt i elevenes behov. Mine informanter var også opptatt av å ta utgangspunkt i elevenes behov og deres livsverden. På samme måte som mine informanter forteller at de er opptatte av å ta utgangspunkt i elevenes livsverden, viser funnene til Imsen & Ramberg (2014) til økt tilslutning rundt en undervisning som tar utgangspunkt i elevenes behov.

Læreplanen har anmodninger om elevaktive arbeidsmetoder, blant annet gjennom Utforskeren i samfunnsfaget, slik jeg tidligere har vist til. I læreplanens kompetansemål brukes verb som «presentere», «undersøkje» og «vise korleis» kan knyttes til de progressivistiske ideene som sto sentralt i den reformpedagogiske retningen som fikk innpass i den norske enhetsskolen i 1936 (Imsen & Ramberg, 2014). Allerede ved utbyggingen av den offentlige skolen i etterkrigstiden, så man en praktisk-pedagogisk løsning for alle elever. Med Fagfornyelsen er dette nå i vinden igjen. Elevaktivitet ble tidlig satt i sentrum, og undervisningen skulle ta utgangspunkt i deres behov, interesser og evner (Imsen & Ramberg, 2014; Koritzinsky, 2014). Jeg har tidligere argumentert for at en undervisning som tar utgangspunkt i elevenes livsverden, vil være langt mer gunstig med tanke på læringsutbyttet og motivasjonen til elevene. Funn i Evalueringen av L97 (Christophersen et al., 2002) og SMUL-undersøkelsen (Hodgson et al., 2012), konkluderte med at elever foretrakk mer utforskende og aktive læringsaktiviteter. Med

referanse til et sosialkonstruktivistisk læringssyn, er det viktig at elevene konstruerer sin egen kunnskap gjennom egenaktivitet og utforskende læringsprosesser. For å fremme en helhetlig samfunnsforståelse, må læreren også forsøke å gjøre det faglige innholdet relevant for elevene ved blant annet å knytte det til deres livsverden. Dette er i samsvar med den progressive pedagogikkens fokus på elevaktiviteter som fremmer eksperimentering og utføring med utgangspunkt i elevenes interesser, behov og evner (Imsen & Ramberg, 2014, p. 13). Disse aktivitetene og prosessene lærerne tilrettelegger for gjennom å konstruere kunnskap med utgangspunkt i elevenes verden vil kunne bidra til å utvikle den helhetlige forståelsen som fagets formål beskriver.

Mine informanter mener selv de har en variert undervisning. Kaja sier hun alltid lar elevene undre seg med reflekterende spørsmål. Marianne sier hun varierer «fra tema til tema, uke til uke og time til time». Frida bruker innimellom Storyline, men legger regelmessig opp til «hvorfor-tror du?»-spørsmål. Dette gjør hun for å trene elevene til å tenke mer kritisk og blant annet stille spørsmålstegn ved det som står i læreboka, i forlengelsen av arbeidet med kildekritikk.

Innledningsvis refererte jeg til et utdrag fra SMUL-undersøkelsen hvor det ble vist til elever som sjeldent fikk noe å undre seg over i undervisningen. Til tross for at lærerne i mine intervjuer selv sier de varierer med ulike arbeidsmåter og læringsaktiviteter, ser jeg likevel tendenser til de mer direkte og tradisjonelle arbeidsmåtene som lærebokgjennomgang, bruk av oppgaver i lærebøker, individuelt arbeid og korte diskusjoner i par/grupper, i likhet med hva som fremkommer i SMUL (Hodgson et al., 2012) og undersøkelsen til Eie & Storhaug (2018). SMUL-undersøkelsen viser til at lærere har et økt fokus på overføring av fagkunnskaper gjennom nokså direkte metoder, som for eksempel muntlig presentasjon fra lærere og bruk av lærebøker (Hodgson et al., 2010, p.193). Dette kan anses å være nokså tradisjonelt. Eie & Storhaug (2018) ser tendenser til et samfunnsfag som fortsatt er et tradisjonelt lese-, skrive- og snakkefag slik forskerne bak den tidligere evalueringen av L97 karakteriserte faget (Christophersen et al., 2002). Min informant, Kaja, betegnet samfunnsfag som et «diskusjons-, undrings, og snakkefag». Det kan henseile på den stillingen refleksjon (i form av å la elevene undre seg) og kritisk tenkning har fått i lærernes bevissthet, slik ulike lærerintervjuer i blant annet Løberg sin masteroppgave fra 2015 også viser.

Metodefriheten kan ifølge Imsen & Ramberg (2014, p. 29) sies å ha skapt et tomrom med et minskede press på prosjektarbeid og tverrfaglighet. Har innholdet i stedet blitt erstattet med et

mer resultatorientert arbeid, i samspill med kunnskapsoverføring som en mer «sikker» måte og nå kompetansemålene på? Det er viktig å huske at lærernes kunnskaper om, og ferdigheter i å selv bruke varierte metoder, vil kunne påvirke elevenes metodiske læring. Lærere vil bli sett på som rollemodeller når elevene selv skal arbeide med å bearbeide og presentere lærestoff.

6.2 Et pedagogisk-ideologisk tomrom

Gjennomgående i oppgaven har jeg forsøkt å belyse ulike aspekter og svakheter ved nåværende læreplan. Læreplanreformen Kunnskapsløftet har gjennom flere av evalueringsprosjektene som det tidligere har blitt gjort rede for, blitt kritisert for å inneholde flere inkonsistenser, være for ambisiøs og ideologiløs. Med en læreplan som i det foregående kapitlet ble betegnet som «ambisiøs», «vag», «svak sammenheng» og «mye frihet» av mine informanter, kan undervisningen og resultatene ta utallige veier. Kunnskapsløftet bryter som jeg redegjorde for i 3.3.1 med tidligere læreplaner fordi den ikke presiserer lærestoffet og de faglige innholdskomponentene som det skal arbeides med i skolen. Det foreligger etter hva jeg kan finne, svært få føringer som sier noe om hvordan elevene skal nå målene. Det var et åpent spørsmål om dette ville føre til mer kreative og elevaktive (progressive) arbeidsformer eller om undervisningen ville trekke mot en mer tradisjonell katetertradisjon hvor overføringen av kunnskap og helklasseundervisning dominerer. SMUL-forskningen (Hodgson et al., 2012) og Eie & Storhaug (2018) viser i sine undersøkelser til funn som dokumenterer at det siste er tilfellet.

Med en læreplan som retter mest fokus på elever som skal nå de utallige kompetansemålene, bevegtes innholdet mot å være mer resultatorientert framfor det ønskede fokuset på «å lære å lære». Det som kan måles og beskrives i kompetansemålene kan lett bli av instrumentell verdi. Dette utfordrer lærere og deres undervisningspraksis på en helt ny måte sammenlignet med tidligere. Spenningene oppstår når den generelle delen og fagets eget formåls vektlegging av sammenheng i faget og helhetlig samfunnsforståelse møter kompetansemål som beskriver utbytte i målbare termer. Denne måten å formulere mål på, vil vanskelig la seg forene idealet om danning slik jeg beskrev i kapittel 5.1.3. Samfunnsfagets utfordring med hensyn vil danning, slik jeg ser det med forankring i et sosiokulturelt, sosialkonstruktivistisk kunnskaps- og læringssyn, er å skape mening og sammenheng i faget gjennom aktive læringsprosesser der elevene sammen «lærer å lære» å tilegne seg kunnskap og kritisk tenkning. Slik kompetanse lar seg ikke overføre med direkte metoder. Selv om undersøkelser viser dreining i læreres syn på undervisning mot det mer tradisjonelle, tror jeg det er mange lærere som har et syn på læring

som en aktiv konstruksjonsprosess. Den kjente tidsklemma som flere av informantene stadig refererte til under intervjuene, kan tenkes å være en forklaring på behovet for å gjøre det «enkelt» i sin planlegging og gjennomføring av undervisning. Et viktig aspekt som angår slike strukturelle rammefaktorer er hva de kan ha kontroll og innflytelse over, og hva som ligger utenfor deres kontroll. Det er også et spørsmål om hvor bevisste lærerne selv er. Hvor god er deres læreplanforståelse og hvor stor kunnskap har de om ulike arbeidsmåter, deriblant Utforskeren?

SMUL-forskningen viser til lærere som anvender nokså direkte metoder for å overlevere kunnskap gjennom muntlige presentasjoner og bruk av lærebøker. Dette er selvsagt avhengig av hvilken type kunnskap, ferdigheter eller holdninger som skal fremmes. SMUL konkluderer med lærere som ser ut til å ha godtatt en måldrevet læring som en eksplisitt tilnærming til undervisningen. Målene er oftest knyttet til faglig kunnskap og omhandler i liten grad de grunnleggende ferdighetene og å «lære-å-lære» som ferdighet (Hodgson et al., 2012, p. 186).

6.3 Dybdelæring som vil fremme og forsterke elevenes sammenhengsforståelse i samfunnsfag

Med Fagfornyelsen og dens fokus på dybdelæring, kommer dette med læring enda tydeligere frem. Min oppfatning er at fagfornyelsen etterspør opplæring som fremmer generiske ferdigheter. Elevene skal lære å forstå prinsipper som kan overføres til andre handlinger i livet. Med nettopp det som utgangspunkt, kan man se dette i lys av Stortingsmelding 28's argument for å fornye den generelle delen for å beskrive og omfavne de nye betingelsene for læring (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016). Med økt fokus dybdelæring og kritisk tenkning vil forhåpentligvis de nye læreplanene legge bedre til rette for elever som skal kunne fordype seg og få en bedre forståelse for det de lærer. Undervisningen må basere seg på å vektlegge mer kunnskap som skal ses i sammenheng, i stedet for overflatelæring som kun vektlegger innlæring av fakta. Målet er å utvikle en forståelse av begreper og sammenheng på tvers av temaer og fagområder, slik at læringen og forståelsene blir bedre hos elevene. I definisjonen av kritisk tenkning er det flere av de toneangivende pedagogene og fagdidaktikerne, blant annet Lipman (2003) som fremhever sammenhengsforståelse som en av de viktigste ferdighetene for å kunne tenke kritisk.

De store undersøkelsene som det tidligere har blitt referert til, viser til en forsterkning av den instrumentelle læringen i form av begrenset elevaktivitet, lite dybdelæring og muntlig

samhandling. Helklasseundervisningen dominerer med så mye som 60% av tiden, og lærere viser seg å være mest opptatt av overføringen av kunnskap (Hodgson et al., 2012). I forbindelse med min studie foreligger det ingen observasjoner av de lærerne som ble intervjuet. Det er kun deres fortolkning av læreplanen og hva de planlegger å gjøre i undervisningen eller hva de tidligere har erfart som ligger til grunn for deres svar, så datamaterialet er riktig nok ikke sammenlignbart med SMUL-undersøkelsen og Eie og Storhaugs studie. Likevel ser jeg blant mine informanter (med forbehold om at de underviser slik de gir uttrykk for), tendenser som tilsier at de i positiv forstand bryter med disse større forsknings- og undersøkelsesprosjektene. De fem informantene er opptatt av å ha eleven og læring i sentrum, de er opptatt av å variere arbeidsmåter og å ikke være for bundet til lærebøkene. Et viktig spørsmål å drøfte i denne sammenheng, blir hva de store undersøkelsene egentlig klarer å fange opp.

Større undersøkelser har klart å fange opp at lærere ser ut til å ha godtatt måldrevet læring som en eksplisitt tilnærming til undervisningen (Hodgson et al., 2012). Dette pekte Nordlandsforskningen på som en utvikling som nasjonale utdanningsmyndigheter, skoleeiere og skoleledere burde arbeide med for å motvirke. Samtidig som jeg mener at det er grunn til å stille seg noe kritisk til store (spesielt kvantitative) undersøkelser, som i liten grad fremhever de ulike nyansene man finner i de mange undervisningssituasjonene og blant annet at lærere begrunner ulike typer aktiviteter med at det gir de mulighet til å overvåke elevenes læringsprosess. Undersøkelsen danner gode utgangspunkter for videre kvalitative studier som kan dykke ned å finne årsakene til at ting er som de er, eller som kan avdekke at situasjonen er noe mer nyansert i enkelte klasserom, selv om det generelle bildet tilsier noe annet fra et kvantitativt ståsted.

Resultatene i SMUL-undersøkelsen viste til elever som gav et positivt bilde på undervisningen, læringsmidlene og støtten de mottok fra lærerne deres (Hodgson et al., 2012, p. 108) Evalueringen av L97 viste til elever som synes samfunnsfaget er interessant og lærerikt (Christophersen et al., 2002, p. 86). Egne funn viser til elever som fortalte at de likte samfunnsfag godt sammenlignet med andre teoretiske fag. Uten å trekke for raske konklusjoner og sammenligninger, er det rimelig å anta at samfunnsfag har et fortrinn med tanke på elever som til dels er nokså interesserte, motiverte og glade i faget. Med et slikt utgangspunkt og med den «vage» læreplanen og metodefriheten lærere har i dag, synes jeg det er synd om faget ikke får utnyttet sitt fulle potensiale. Eie & Storhaug (2018) trekker frem funn som peker i retning av et samfunnsfag som ikke får den prioriteringen de mener det fortjener. Masteroppgaven til Løberg (2015) fant noe av de samme tendensene til en slik nedprioritering hvor faget var

kommet i skyggen av basisfagene. I tråd med alle de strukturelle forholdene, nasjonale og lokale rammebetingelser for faget, er det ikke til å stikke under en stol at faget møter på flere sentrale utfordringer. Etter noen år i arbeidslivet er det rimelig å anta at enkelte lærere har lett for å gå i det samme sporet. I skolen eksisterer det ytre strukturer som regulerer undervisningsformene og kan forklares ut ifra en eller flere strukturalistiske forklaringsmodeller. Med en ambisiøs læreplan hvor det fagspesifikke innholdet glimter med sitt fravær, og et høyt antall kompetansemål - er det kanskje ikke så rart at det bunner ut i lærere som velger mer tradisjonelle undervisningsmetoder. Slike metoder kan antas å være begrunnet og foretrukket fremfor de noe mer åpne, tidkrevende og progressivistiske metodene. Det høye antallet kompetansemål kan ha hørt med seg en mer resultatorientert undervisning enn hva som trolig var tiltenkt. Dette tilsier at det kan finnes sammenheng mellom rammestruktur og den pedagogiske strukturen (Imsen, 2012, p. 336-337).

Å gi en eksakt definisjon på hva som skaper «læring», vil kunne medføre mange ulike meninger og bli gjenstand for en større diskusjon som jeg her velger å la ligge. Det bør imidlertid være mindre kontroversielt å påstå at man skal undervise for å skape en helhetlig forståelse for samfunnet elevene lever i. Stortingsmelding 28 (Kunnskapsdepartementet, 2016) viser til en rekke forskningsbidrag som alle fremhever betydningen av dybdelæring. Med *dybdelæring* betyr det at elever gradvis utvikler sin forståelse for begreper og sammenhenger innenfor et fag, slik det står skrevet i samfunnsfagets eget formål. Dersom elevene utvikler en helhetlig forståelse av faget og ser de tiltenkte sammenhengene, samt greier å anvende det de har lært på skolen til å løse problemer og ulike hendelser i fremtiden, har vi som lærere trolig lyktes med å realisere noen av aspektene ved dagens læreplan.

6.4 Lærerstyrt pedagogikk på fremmarsj

Funn i denne studien viste til lærere som på ulikt vis forsøkte å undervise med sammenheng i samfunnsfaget. De støttet alle opp under viktigheten av å undervise for å skape sammenheng og helhetlig forståelse innad i faget. Fire av lærerne synes det å vise til sammenhenger på kryss og tvers innenfor faget i seg selv var viktig. Den femte informanten, Marianne, viste med sine eksempler til hvordan hun knyttet emner i samfunnsfag til andre fag som engelsk, naturfag og KRLE. Hensikten med Fagfornyelsen er å gi bedre opplæring med relevant innhold som skal legge til rette for dybdelæring og helhetlig forståelse. For at skolefagene bredde skal reflektere opplæringsmandatet og samtidig legge til rette for læring og faglig forståelse, må fagene ses i sammenheng (Kunnskapsdepartementet, 2016, p. 36). Elevene skal utvikle ferdigheter som gjør

at de forstår sammenhenger både i faget innad og på tvers av faggrensene. Et vesentlig poeng som er verdt å diskutere, er hvordan samfunnsfaget i dag er oppdelt. I grunnskolen er samfunnsfag en fellesbetegnelse som omfavner en tredeling mellom fagområdene geografi, historie og samfunnskunnskap. Tredelingen blir gjenspeilet blant annet i lærebokverk med ulike bøker, en for hvert av de tre fagområdene. Jeg har vist hvordan læreverket Underveis gjør dette. Med verken en læreplan eller et læreverk som ikke direkte forteller deg som lærer hvordan du skal undervise med hensyn til sammenheng, blir det i stor grad opptil lærere selv hvordan de velger å gjøre dette for å realisere fagets eget formål og den generelle delens fokus på å utvikle helhetlig samfunnsforståelse.

Dagens læreplan gir et stort rom for elever som skal være aktive. I overordnet del står det syv avsnitt som omhandler «det hele mennesket», hvor fire av de legger vekt på aktive egenskaper som samarbeidene, meningssøkende, arbeidende og skapende menneske. Samtidig er et flertall av kompetansemålene forankret i en aktivitetspedagogikk hvor elevene aktivt skal søke, tenke og erfare selv. Dette er prinsipper som står like sterkt i ny Overordnet del av Fagfornyelsen som er vedtatt og blir innført i 2020. I denne masteroppgaven fant jeg ikke rom for å gå nærmere inn på innholdet i Fagfornyelsen, fordi det er en annen læreplan som i skrivende stund er den gjeldende og som mine informanter forholdt seg til

6.5 Lærebøkers sterke stilling i et tradisjonelt grunnsyn

Vi har forskning som viser at lærebøkene fremdeles har en solid plass i norske klasserom, men at de har fått konkurranse av digitale læremidler. Men hvordan vil dette utvikle seg med tanke på Fagfornyelsen? SMUL-undersøkelsen har som tidligere nevnt, vist til direkte metoder og hyppig lærebokgjennomgang. Med avskaffelsen av godkjenningsordningen av lærebøker som kom i juni 2000, fikk kommunene og fylkeskommunene mer ansvar. Tanken var at skolene og lærere skulle oppmuntres til å bruke flere lærestoffkilder, og stimuleres til å stille seg mer kritisk til de lærebøkene som allerede eksisterte (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016). I likhet med tidligere forskning, fremgår det av intervjuene i egen studie at enkelte lærere benytter lærebøkene som et verktøy og utgangspunkt når de planlegger undervisning. Det viste seg også at de stiller seg kritiske til å kun anvende den som eneste kilde. Lærerne bruker lærebøker i ulik grad og begrunnet det med varierende kvalitet. Blikstad-Balas (2014) skriver at ingen læringsressurser i seg selv er verken statistisk gode eller dårlige, de må bare innlemmes i undervisningen på ulikt vis og i samspill med andre tekster.

Ettersom forskning viser at læreboka er styrende for innholdet i skolen, er det viktig at lærebøkene er av god kvalitet. Lærebøker og læremidler må inneha en helhetlig tilnærming som omfavner både det faglige og pedagogiske aspektet, så vel som brukervennlighet for både elever og lærere. Lærebøkene skal benyttes som en medspiller og ikke nødvendigvis følges slavisk. Utover bruk av lærebøker og ulike typer læremidler, vil jeg nok engang poengtere at det er metodiske og faglige forutsetninger til å tilrettelegge varierte læringsaktiviteter og finne velvalgte eksempler med referanse til elevenes livsverden som vil fremme dypere forståelse av samfunnet og gjøre de skikket til aktivt medborgerskap.

Med Fagfornyelsen for øye, så vil det bli interessant å se hvordan de nye læremidlene vil bli. Kan den tradisjonelle praksisen imøtekomme Fagfornyelsens intensjon om tverrfaglighet og fokus på helhet og sammenheng? Med lærebøker i hvert fag, vil det gjøre det like krevende for lærerne å skape integrasjon som i dag. I kontrast til ti år gamle lærebøker som fortsatt benyttes, befinner vi oss nå i en tid hvor økt bruk av internett og digitale læreplattformer kan oppdateres – og dermed støtte oppunder et fag som skal være dynamisk og ta for seg aktuelle hendelser. Vi vet likevel at læreres pedagogiske praksis tar tid å endre, og derfor er det rimelig å anta at lærebøker i faget vil fortsette å ha innvirkning i faget fremover.

Slik samfunnet har utviklet seg med tanke på digitaliseringen og økt bruk av internett som informasjonskilde, er det nå flere forlag som arbeider med digitale plattformer og mer dynamiske læremidler. Det betyr ikke at lærere kun skal benytte seg av en enkelt læreplattform, men kunne variere læreplattformer og læremidler. Opplæringen skal som tidligere nevnt bidra til å stimulere elevenes evne til kritisk tenkning og å bli selvstendige, og da er det viktig at elevene blir kjent med og lærer å vurdere ulike kilder og får flere perspektiver inn i undervisningen. Skolen skal fortsette og bidra til å stimulere elevenes evne til kritisk tenkning og til å bli selvstendige.

Fagfornyelsen har ytterligere fokus på sammenheng mellom fagene og kritisk tenkning. Det er derfor høyst aktuelt og interessant å fortsette en diskusjon om lærebøkernes sterke stilling i de ulike fagene. Vil det for eksempel være hensiktsmessig og nødvendig med trykte lærebøker i hvert av fagområdene? Vi ser av intervjuene og lærebokgjennomgangen i denne studien at jo flere bøker innad i samme fag, jo vanskeligere vil det være å se den tiltenkte sammenhengen og å forstå den samfunnsfaglige helheten. Likevel finner vi på den andre siden informant Markus sitt argument, som jeg tror gir gjenklang hos mange om at enkelte elever har behov for noe konkret og håndfast i form av ei fast lærebok.

7 Oppsummering

Utgangspunktet for denne masteroppgaven var å undersøke hvordan lærere fortolker og forholder seg til læreplanens intensjon om å tilrettelegge en undervisning som skaper helhetlig forståelse i samfunnsfag. Problemstillingen for studien var *hvilke muligheter og utfordringer knytter seg til integrasjon mellom fagområdene i samfunnsfag, slik lærere og elever opplever det?* For å kunne svare på problemstillingen, søkte jeg svar gjennom de fire forskningsspørsmålene 1) hvordan forholder samfunnsfagfaglærere seg til læreplanen i sin planlegging av et sammenheng- og meningsskapende samfunnsfag?, 2) hvilke erfaringer har lærerne med planlegging og tilrettelegging for å skape integrasjon?, 3) hvordan opplever elevene integrasjon mellom fagområdene i samfunnsfag? og 4) hvordan opplever lærerne lærebøkens betydning med tanke på fagintegrasjonen? Disse spørsmålene har også ligget til grunn for presentasjonen av arbeidet med de ulike kapitlene hvor ulike perspektiver har belyst temaene.

Det første forskningsspørsmålet omhandlet lærernes kjennskap til læreplanen og hvordan de fortolket denne med utgangspunkt i faglige og pedagogiske begrunnelser. Alle fem informantene legger stor vekt på å planlegge en undervisning som rustet elevene for videre studier og fremtiden, hvilket harmonerer med øvrige deler av læreplanverket. Lærerne viste jevnt over god kjennskap til læreplanens øvrige deler og samfunnsfagets eget formål, selv om de ikke la dette eksplisitt til grunn i sin planlegging. Kompetansemålene viser seg å stå sterkt i samråd med lokale årsplaner hos lærerne. Det er fortolkerne av læreplanen, i dette tilfellet lærere, som skal avgjøre vektlegging av fagområder og hvor dyptgående de ulike temaene skal behandles. Dette anså mine informanter som en av fordelene med dagens læreplan. Kaja og Markus brukte de «vage formuleringene» til sin fordel, og fortalte at de satt pris på at de ble vist tillit til at de som lærere kunne ta avgjørelser de mener er rett - og til det beste for sine elever. Med en læreplan som blir omtalt som innholdsløs og uten et konkret faginnhold, står derfor lærere fritt til å velge et faginnhold de mener er relevant for å kunne nå kompetansemålene.

De er alle innforstått med Kunnskapsløftets føringer om hvordan opplæringen skal formidle kunnskap om sentrale sammenhenger og helhetlige referanserammer. De pedagogiske begrunnelsene deres viste seg imidlertid å ha noe ulik forankring, hvor blant annet Markus i større grad enn de andre tok utgangspunkt i den generelle delen av læreplanverket. Han var mer

bevisst med hensyn til skolens dannelsingsmandat med forankring i øvrige deler av læreplanen og begrunnet det med utgangspunkt i hva elevene i hans klasse hadde behov for. I likhet med de andre informantene, var han også opptatt av arbeidet med å utvikle kritisk tenkning som ferdighet hos elevene.

Det andre forskningsspørsmålet hadde som hensikt å belyse *hvordan* lærere tilrettelegger undervisningen for å skape integrasjon mellom hovedområdene. Dette er en utfordring som betinger tilstrekkelig kunnskap om fagområdene og kunnskap om hvordan man tilrettelegger for å bygge kunnskapsbroer til elevenes livsverden. Gjennom intervjuene gav alle lærerne uttrykk for å være opptatt av å vise elevene at fagområdene i samfunnsfag har sammenheng og at de utfyller hverandre. Dette gjorde de blant annet ved å vise tilbake til tidligere emner og andre fagområder. Lærerne mente at det var meningsfullt og viktig å hjelpe elevene med å vise de den røde tråden, og å hjelpe dem til å trekke de store linjene. Læreplanverket pålegger lærerne å undervise med dette i tankene, men som det fremkommer av ulike undersøkelser og de fem intervjuene, møter de på andre utenforliggende, strukturelle hindringer i realiseringen av læreplanens intensjoner. Informantene mine viste til flere slike utfordringer. De opplever begrensninger i form av strukturelle rammebetingelser, økonomiske- og organisatoriske betingelser som mangel på oppdaterte bøker, ulik tilgang til økonomisk støtte for å dra på ekskursjoner og timeplaner som ikke tilrettelegger for fagsamarbeid. I tillegg har skolens egne årsplaner og oppfølging fra skoleledelsen stor innvirkningskraft på hvordan lærere får lagt til rette for en undervisning som harmonerer med læreplanens idealer. Enkelte lærere mener årsplanene på deres skole har blitt for påvirket og styrt av det settet med lærebøker de hadde tilgang på. Andre fortalte at de ikke hadde hatt medbestemmelsesrett hva angikk årsplanene i forkant av skoleåret.

Ved noen av informantenes skoler, lå forholdene noe bedre til rette enn hos andre. Til tross for begrensende rammefaktorer, ser vi i min studie at lærere kan mestre dette. Det kom fram både i lærerintervjuene og elevintervjuene. Det kan se ut som om det kreves andre prioriteringer med hensyn til organisering og tidsbruk, samt et tak for å stå imot potensielle nedprioriteringer av faget, sammenlignet med basisfagene.

Det tredje forskningsspørsmålet tok utgangspunkt i elevperspektivet knyttet til deres opplevelse, erfaringer med faget – og fagets sammenheng. Av funnene fremgår det flere eksempler på elever som opplevde at deres lærere var nokså flinke til å vise de at fagområdene geografi, historie og samfunnskunnskap «henger sammen» og utfyller hverandre. Elevene

opplevde at deres lærere var flinke til å variere undervisningen og at de var flinke til å gjøre det interessant og meningsfullt for dem. Elevene gav generelt inntrykk av at de likte samfunnsfag og at de opplever faget som interessant og spennende. Et par av elevene etterlyste likevel noe mer arbeid med mer reflekterende oppgaver, både fra lærebøkene og lærernes side.

Det fjerde og siste forskningsspørsmålet hadde som hensikt å belyse lærebøkene stilling i faget med tanke på tilrettelegging for sammenheng i faget. Både elever og lærere har tatt til ordet for å belyse og diskutere dens stilling. Mine funn viser til lærere som bruker lærebøkene som et utgangspunkt i sin planlegging. Særlig lærerne på ungdomsskolen kritiserte i denne studien bøkene for å legge for liten vekt på sammenheng, samtidig som de ble ansett som førende og utdaterte. På den andre siden viste det seg at den hadde stor påvirkningskraft, i form av at de gjenspeilet årsplanene.

Tidligere forskning har vist at lærebøker har en sterk stilling i samfunnsfaget, selv om den har fått stor konkurranse fra digitale læremidler. Elevene uttrykte at de bruke læreboka en del i samfunnsfagtimene, men noe mindre sammenlignet med andre fag. Videre hevdet de at lærerne deres vel så ofte benyttet seg av andre læremidler og type oppgaver. Deres oppfatning av bøkene var jevnt over nokså positive, og det begrunnet de med et faginnhold som var tilpasset deres språk og nivå. Det de kritiserte og savnet, var hvordan noen av kapitlene inneholdt utdatert fagstoff (spesielt geografi) og manglende refleksjonsoppgaver.

7.1 Avsluttende oppsummering

En forutsetning for læring og som er av stor betydning, er at lærere henvender seg til elevenes livsverden i samfunnsfagundervisningen. For å kunne gi elever opplæring i kritisk tenkning, utvikle refleksjon og evne til å kunne ta egne standpunkt, er det spesielt viktig at det foreligger motivasjon hos elevene. For å motivere elevers lærelyst, må undervisningen oppleves som meningsfull. Hvordan faginnholdet i skolen skal tilrettelegges på en meningsfull måte, skape en helhetlig samfunnsforståelse og ruste elevene i møtet med utfordringene i morgendagens samfunn avhenger av lærernes fortolkning av læreplanen, deres pedagogiske begrunnelser, rammebetingelsene for faget og deres relasjon til elevene. De læreplanføringene som eksisterer i dag må kobles sammen med interessene hos elever, slik at begge hensyn blir ivaretatt til fordel for et godt læringsutbytte.

Nåværende læreplan høster kritikk for å være ideologiløs, målstyrt og ambisiøs, og det blir spennende å se om Fagfornyelsen klarer å minske avstanden mellom læreplanens idealer og

undervisningspraksis. Det nye planverket vil forhåpentligvis kommunisere en tydeligere sammenheng mellom de overordnede målene og innholdet i læreplanene for faget. Videre kan vi ønske oss en skoleledelse som gir lærerne sine medbestemmelsesrett og oppfølging med blant annet kompetanseutvikling.

Om det er slik som nyere forskning viser og som tyder i retning av en tradisjonell undervisningspraksis på fremmarsj, står egne funn som et lyspunkt med hensyn til nettopp det. Informantene i denne studien tilhører trolig et «midtsjikt» som forsøker å variere undervisningen sin ved bruk av forskjellige arbeidsmåter, så vel som de har et fokus på å utvikle en helhetlig samfunnsforståelse. Mine informanter ønsker seg flere undervisningstimer for å dekke både kompetansemålene og de ulike emnene grundig nok. Dybdelæring innenfor flere av emnene lar seg vanskelig gjennomføre slik timeantallet er i dag. I arbeidet med fortolkningen av læreplanen og planlegging av undervisning, er det viktig å huske at informantene hadde ulike rammebetingelser med hensyn til tid til samarbeid og tverrfaglig arbeid. Det blir derfor spennende å følge arbeidet med de nye læreplanene i samfunnsfag, som forhåpentligvis vil øke fokuset på det mange lærere savner: bedre vilkår for å kunne undervise med sammenheng – og å gi elevene bedre dybdekunnskap. Dette fordrer selvfølgelig at lærere har faglig og fagdidaktisk kompetanse til å kunne trekke linjer mellom fagområdene og vise elevene disse områdene i sammenheng.

I denne oppgaven har det blitt rettet et stort søkelys på læreres fortolkning og erfaringer med å planlegge det de anser som god og variert samfunnsfaglig undervisning – i tråd med læreplanens intensjoner og i et dannelsesperspektiv. Med dette som utgangspunkt ble det også belyst begrensende rammebetingelser og andre utfordringer lærere står ovenfor i sitt daglige arbeid. Flere av disse strukturelle rammefaktorene hindrer i unødvendig stor grad muligheten til å realisere alle intensjonene i læreplanen, deriblant dybdelæring fremfor overflatelæring. Avslutningsvis er det derfor på sin plass å trekke frem de mange lærerne som daglig gjør det beste ut av alle situasjoner, og likevel gir elevene et godt fundament i møte med livet gjennom et fag som har en enestående mulighet til å forstå at kunnskap de tilegner seg i faget som mer enn bare faktakunnskap.

Tittelen *Samfunnsfag i grunnskolen – et fag av mange fag* illustrerer hvordan samfunnsfaget har blitt stilt ovenfor et dilemma med tanke på forventninger om tverrfaglighet og ivaretagelse av tre fagdisipliner innenfor rammen av ett fag. Mine informanter representerte det sjiktet av

lærere som varierer undervisningen og som har et nokså reflektert forhold til læreplanverkets føringer sett under ett. De fem informantene forsøkte å etterleve intensjonene med hensyn til variasjon og sammenheng på tvers av emner og fagområder, samtidig som de forsøkte å bygge broer mellom kunnskap og elevenes livsverden. Helt til slutt, ønsker jeg å gjengi Isabell sine ord om hvordan hun opplevde samfunnsfaget:

«Samfunnsfag er rett og slett faget for alt! Og det er et så morsomt fag fordi man lærer om så mange viktige ting som faktisk har betydning for oss»

Litteraturliste

- Bjørklund, O. (2005). Fokusgruppe - Noen metodiske betraktninger. *Økonomisk Fiskeriforskning*, 15/2005, 42-50.
- Blikstad-Balas, M. (2014) Lærebokas hegemoni – et avsluttet kapittel? In R. Hvistendahl & A. Roe (Eds.), *Alle tiders norskdidaktiker. Festskrift til Frøydis Hertzberg på 70-årsdagen*. UiO: Novus Forlag
- Børhaug, K., & Christophersen, J. (2012). *Autoriserte samfunnsbilder : kritisk tenking i samfunnskunnskap*. Bergen: Fagbokforl.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene* (1 ed.). Oslo: Abstrakt Forlag AS.
- Christophersen, J. (2004). Empirisk samfunnsfag eller lærebokfag? : Lærebokas betydning i forhold til læreplanen, andre læremidler og informasjonskilder (pp. s. 101-117). Oslo: Universitetsforl. .
- Christophersen, J., Børhaug, K., Dolve, K., Knutsen, K., & Lotsberg, D. Ø. (2002). *Evaluering av samfunnsfag i reform 97. Sluttrapport*. Høgskolen i Bergen, avdeling for lærerutdanning: Norsk forskningsråd.
- Dale, E. L., Engelsen, B. U., & Karseth, B. (2011). *Kunnskapsløftets intensjoner, forutsetninger og operasjonaliseringer: En analyse av en læreplanreform*. Pedagogisk forskningsinstitutt
- Eie, S., & Storhaug, M. (2018b). *Hvordan undervises samfunnsfag i grunnskolen? Undersøkelse blant grunnskolelærere* Upublisert manus. OsloMet.
- Engelsen, B. U., & Karseth, B. (2007). Læreplan for Kunnskapsløftet - et endret kunnskapssyn? . *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*.
- Flatby, B. Å., Lunnan, H., & Aarre, T. (1999). *Midgard 7* (6 ed.). Oslo: Aschehoug.
- Gilje, Ø., Ingulfsen, L., Dolonen, J. A., Furberg, A., Rasmussen, I., Kluge, A., . . . Skarpaas, K. G. (2016). *Med ARK&APP - Bruk av læremidler og ressurser for læring på tvers av arbeidsformer* Universitetet i Oslo
- Hanken, I. M. (2017). Kunsten å skrive en lærebok. In S. G. Nielsen & Ø. R. Varkøy (Eds.), *Utdanningsforskning i musikk – didaktiske, sosiologiske og filosofiske perspektiver: NMH-publikasjoner 2017:10*.
- Haukås, Å. (2013). Læreren med forskerblikk. Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, pp. 76-77.

- Hellesnes, J. (1969). Ein utdana mann og eit dana menneske: Framlegg til eit utvida danningssomgrep. In L. Løvlie (Ed.), *Pedagogisk filosofi*. Oslo: Gyldendal, 1992.
- Hodgson, J., Rønning, W., & Tomlinson, P. (2012). *Sammenhengen mellom undervisning og læring arbeidsmåter, utvikling av ferdigheter og læring i norsk naturfag og samfunnsfag*. Bodø: Nordlandsforskning.
- Hohr, H. (2011). Kategorial danning og kritisk-konstruktiv didaktikk - den didaktiske tilnærmingen hos Wolfgang Klafki. In K. Steinsholt & S. Dobson (Eds.), *Dannelse, introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*
- Imsen, G. (2009). *Lærerens verden : innføring i generell didaktikk* (4. utg. ed.). Oslo: Universitetsforl.
- Imsen, G., & Ramberg, M. R. (2014). Fra progressivisme til tradisjonisme i den norske grunnskolen? ; endringer i norske læreres pedagogiske oppfatninger i perioden 2001-2012. *Sosiologi i dag*, 44(4), 10-35.
- Klafki, W. (2014). *Dannelsesteori og didaktikk - nye studier* (B. Christensen, Trans.). Aarhus: Klim
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet: Mål og innhold i grunnskolen*. Oslo: Pedlex.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Generell del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*
Retrieved from
https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/fastsatte_lareplaner_for_kunnskapsloftet/prinsipper_lk06.pdf.
- Kunnskapsdepartementet. (2015-2016). *Fag - Fordypning - Forståelse, en fornyelse av Kunnskapsløftet*. (Meld. St. Nr. 28). Retrieved from
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg. ed.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in Education* (2 ed.): United Kingdom: Cambridge University Press - M.U.A.
- Lorentzen, G., & Røthing, Å. (2017). Demokrati og kritisk tenkning i lærebøker. Retrieved 02.03.18
https://www.idunn.no/npt/2017/02/demokrati_og_kritisk_tenkning_i_laereboeker
- Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa, LOV-1998-07-17-61 C.F.R. (1998).
- Lund, E. (2011). *Historiedidaktikk : en håndbok for studenter og lærere* (4. utg. ed.). Oslo: Universitetsforl.

- Løberg, A. (2015). *Samfunnsfaget - et nedprioritert fag i PISA-tider?*
Samfunnsfagundervisning i et lærerperspektiv. (Mastergradsavhandling), Høgskolen i Oslo og Akershus, Oslo.
- Olsen, R. V., Hopfenbeck, T. N., & Lillejord, S. (2013). Elevenes lærings situasjon etter Kunnskapsløftet. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift.*
- Rønning, W., Fiva, T., Henriksen, E., Krogtoft, M., Nilsen, N. O., Skogvold, A. S., & Solstad, A. G. (2008). *Læreplan, læreverk og tilrettelegging for læring - Analyse av læreplan og et utvalg læreverk i naturfag, norsk og samfunnsfag* (NF-rapport nr 2/2008). Bodø.
- Sivesind, K. (2012). *Kunnskapsløftet: Implementering av nye læreplaner i reformen.* Universitetet i Oslo, Oslo.
- Skjønberg, H. (2006). *Historie 8.* Oslo: Gyldendal undervisning.
- Strand, M. M., & Strand, T. (2006). *Samfunnskunnskap 8-10.* Oslo: Gyldendal undervisning.
- Strand, M. M. (2006). *Underveis: Samfunnsfag for ungdomstrinnet : Samfunnskunnskap 8-10 Ressursperm.* Oslo: Gyldendal undervisning.
- Sætre, P. J., & Mikkelsen, R. (2010). *Geografididaktikk for klasserommet : en innføringsbok i geografiundervisning for studenter og lærere* (2. utg. ed.). Kristiansand: Høyskoleforl.
- Tønnessen, L. K. B. (2011). *Norsk utdanningshistorie : en innføring med fokus på grunnskolen utvikling* (2. utg. ed.). Bergen: Fagbokforl.
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i samfunnsfag SAF1-03.* Retrieved from <https://www.udir.no/kl06/saf1-03>.
- Waagene, E., & Gjerustad, C. (2015). *Valg og bruk av læremidler. innledende analyser av en spørreundersøkelse til lærere.* Oslo: Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
- Woolfolk, A. E., Pettersson, T., Ragnheiður, K., & Nygard, M. (2014). *Pedagogisk psykologi.* Bergen: Fagbokforlaget.
- Aarre, T. (2008). *Midgard : samfunnsfag for barnetrinnet : 7 : Grunnbok Lærerveiledning* (Bokmål[utg.], 2. utg. ed. Vol. 7). Oslo: Aschehoug.

VEDLEGG 1: E-post til rektorer

Vedlegg 1: Epost til rektorer

Hei,

Jeg er lærerstudent ved Høgskolen i Oslo og Akershus (Oslo Met) og arbeider dette skoleåret med en masteroppgave om samfunnsfagundervisning i grunnskolen. Hensikten er å undersøke hvordan lærere tolker, planlegger og gjennomfører undervisning på bakgrunn av læreplanen i faget. Derfor ønsker jeg å bli satt i kontakt med lærere som mulig vil stille til et intervju.

Intervjuet vil ta cirka 45 minutter.

Det vil bli benyttet opptaksutstyr, men både lærer og skole vil selvfølgelig bli anonymisert i det videre arbeidet med oppgaven. Prosjektet er godkjent hos Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD).

Jeg håper du kan være behjelpelig med å sette meg i videre kontakt med lærere som underviser i samfunnsfag ved din skole. Ta gjerne kontakt, hvis noe er uklart.

Ha en fin dag!

Vennlig hilsen

Silje Melnes

VEDLEGG 2: Intervjuguide for lærere

Intervjuguide

- Utdannelse
 - Spesielle interesser innenfor noen av fagdisiplinene?
 - Hvor lenge har du jobbet som lærer?
 - Hvilke trinn underviser du på? Hvor mange elever i hver klasse?
 - Hvordan lærebøker har du tilgjengelig?
-

Forhold til læreplanen og arbeidet med kompetansemålene

I læreplanen Kunnskapsløftet er samfunnsfaget strukturert i fire hovedområder (utforskeren, historie, geografi og samfunnskunnskap) med hver sin bolk av kompetansemål som til sammen skal kunne utfylle hverandre.

1. Hvilket forhold har du til læreplan i ditt arbeid med samfunnsfagundervisning?
2. Hvordan vurderer du sammenhengen mellom de fire hovedområdene i læreplanen for samfunnsfag?
 - a. Hva er din forståelse for læreplanen når det kommer til å skape sammenheng og bygge broer mellom hovedområdene?
 - b. Ser du noen fordeler med å jobbe avgrenset og med kun et tema om gangen?
3. Hvordan vektlegger du de tre fagområdene i planleggingsprosessen?
 - a. Er det noen temaer du jobber tverrfaglig med?

Kompetansemålene består av 38 ulike mål i de til sammen fire hovedområdene.

4. Hvordan arbeider og organiserer du undervisningen for å nå kompetansemålene fra de ulike hovedområdene?

Nå har det startet et arbeid med nye læreplaner. Der ønsker regjeringen å ha færre mål og heller fokusere på kjerneområder og dybdelæring.

5. Hva er dine tanker om det?

Utforskeren, metodefrihet og varierende arbeidsmåter

Ved implementeringen av Kunnskapsløftet, ble det innført metodefrihet for lærerne. De eneste føringene er at elevene skal oppnå forventet kompetanse, arbeidsmåtene skal være varierte - og elevene skal selv få anledning til å medvirke i valget av læringsaktiviteter. I 2012 kom

utforskeren som et nytt hovedområde med fokus på blant annet å skape samfunnsfaglig forståelse hos elevene.

6. I hvilken grad benytter du deg av Utforskeren?
7. Hva er dine tanker om egen praksis tilknyttet variasjon i arbeidsmåter og læringsaktiviteter?

Planlegging og gjennomføring av undervisning

Det er selve formålet med samfunnsfaget, de grunnleggende ferdigheter og utforskeren legger føringer for ønsket undervisning.

8. Hvordan foregår selve **planleggingen** i forkant av undervisningen og skoleåret for din del og på din arbeidsplass?
 - a. Perioder for de ulike fagene? Halvårsplaner? Helårsplaner? Treårsplaner?
 - b. Finnes det noen føringer fra skolen sin side? (fastsatte rammebetingelser, samarbeid, lærebøker ...)
 - c. Hvordan påvirker eventuelle planer din planlegging og gjennomføring av undervisningen?
9. Hva er det som styrer og påvirker dine valg når du planlegger og gjennomfører undervisningen i samfunnsfaget?
 - a. Hva har du som fokusområde(r) når du planlegger undervisningen?
 - b. Hvilke faktorer er viktige og gjennomgående for å skape forståelse i og for faget?

Lærebokas betydning

I de fleste lærebøkene er det både mål og ulike oppgaver og spørsmål.

10. Hva betyr lærebøkene for din planlegging og gjennomføring?
 - a. Hva er dine tanker om lærebokas fokus på å skape sammenheng i faget?

Refleksjon og til ettertanke (gjennomføring i et større perspektiv)

11. Hvilke utfordringer ser du med å følge opp læreplanens intensjoner i praksis?
 - a. Hvis du kunne ønsket deg andre rammebetingelser i faget og ved skolen – hvilke ville det ha vært?

Avslutningsvis...

Kan du gi et eksempel på et meningsfylt og vellykket undervisningsopplegg?

VEDLEGG 3: Intervjuguide for elever

Spm. 1: Hvilke deler av samfunnsfaget liker dere best: geografi, samfunnskunnskap og historie? Eller har dere ingen spesielle preferanser?

Spm. 2: Hvilke positive (og negative) sider kan dere finne ved samfunnsfaget? Ser dere noe «nytt» av faget i framtiden?

Spm. 3: På hvilke måter kan samfunnsfag være et lett eller vanskelig fag?

Spm. 4: Samfunnsfag består av tre fagdisipliner, hva er deres tanker om det?

- a) Har dere noen favorittfag blant historie, samfunnskunnskap og geografi?
- b) Hvordan opplever dere at læreren fordeler tiden på hvert av fagene?

Spm. 5: Hva opplever dere at læreren bruker tid på og vektlegger i sin undervisning?

Spm. 6: Hva er deres tanker om at en samfunnsfagslærer bruker tid på det dere synes er relevant i deres hverdag og interesser?

Spm. 7: Hvordan bruker dere læreboka i faget? Kan dere beskrive/fortelle om dette?

- a) Brukes den mer eller mindre sammenlignet med andre fag?
- b) Hva synes dere om lærebøkene i faget? Hva er bra og mindre bra med Undervisbøkene?

Spm. 8: Hvilke arbeidsmåter brukes i samfunnsfagundervisningen i din klasse?

- a) Hvordan arbeidsmåter foretrekker dere i undervisningen for at dere skal lære mest mulig?

Spm. 9: Hva er deres tanker om sammenheng mellom emner i samfunnsfag?

- a) Kan dere komme på noen eksempler på temaer der lærer har trukket tråder mellom fagets ulike deler?

VEDLEGG 4: Samtykkeerklæring og infoskriv til foresatte

Beskrivelse av masteroppgave

Mitt navn er Silje Melnes, og jeg skriver en masteroppgave i forbindelse med lærerutdanningen min. Utdanningen er tilknyttet fakultetet for lærerutdanning og internasjonale studier ved OsloMet - storbyuniversitetet. Hovedfokuset for masteroppgaven er å se på hvordan lærere planlegger og gjennomfører undervisningen i samfunnsfaget. Faget består av tre hovedområder og jeg ønsker å få en forståelse for hvilke betingelser som ligger til for deres planlegging og gjennomføring, samt deres tolkning av lærerplanen. Formålet vil derfor være å forhøre meg om elevers oppfatning av faglærers undervisning, og siden elevene er under 18 år – er det nødvendig med foresattes samtykke.

Frivillig deltakelse

All deltakelse er frivillig, og eleven kan trekke seg når som helst. Det er viktig å presisere at elevene kan trekke tilbake informasjon som er gitt under intervjuet. Notater og lydopptak vil finne sted, men ingen personopplysninger skal under noen omstendigheter opplyses om.

Anonymitet

Notatene og selve masteroppgaven vil selvfølgelig bli anonymisert, og ingen andre enn undertegnede vet hvem som har blitt intervjuet. Informasjonen som blir utgitt vil ikke kunne tilbakeføres til elever som har deltatt i gruppeintervjuet.

Ved spørsmål

smeln@sorum.kommune.no

Hilsen

Silje Melnes

✂-----

Samtykke

Jeg har lest og forstått informasjonen over, og gir min sønn/datter lov til å delta i intervjuet.

Sted og dato

Signatur

VEDLEGG 5: Godkjenning – Norsk Samfunnsvitenskapelig Data



Marit Storhaug
Postboks 4, St. Olavs plass
0130 OSLO

Vår dato: 20.10.2017

Vår ref: 55940 / 3 / EPA

Deres dato:

Deres ref:

Vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning § 31

Personvernombudet for forskning viser til meldeskjema mottatt 15.09.2017 for prosjektet:

55940	<i>Forståelse for forholdet mellom de tre fagdisiplinene innenfor samfunnsfaget</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskolen i Oslo og Akershus, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Marit Storhaug</i>
Student	<i>Silje Melnes</i>

Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon finner vi at prosjektet er meldepliktig og at personopplysningene som blir samlet inn i dette prosjektet er regulert av personopplysningsloven § 31. På den neste siden er vår vurdering av prosjektopplegget slik det er meldt til oss. Du kan nå gå i gang med å behandle personopplysninger.

Vilkår for vår anbefaling

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon
- vår prosjektvurdering, se side 2
- eventuell korrespondanse med oss

Vi forutsetter at du ikke innhenter sensitive personopplysninger.

Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endringskjema.

Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

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

Ved prosjektslutt 01.06.2018 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

Se våre nettsider eller ta kontakt dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Marianne Høgetveit Myhren

Eva J. B. Payne

Kontaktperson: Eva J. B. Payne tlf: 55 58 27 97 / eva.payne@nsd.no

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Silje Melnes, silje_melnes@hotmail.com

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 55940

INFORMASJON OG SAMTYKKE

Ifølge prosjektmeldingen skal utvalget (lærere) informeres muntlig om prosjektet og samtykke til deltakelse. For å tilfredsstille kravet om et informert samtykke etter loven, må utvalget informeres om følgende:

- hvilken institusjon som er ansvarlig (Høgskolen i Oslo og Akershus)
- prosjektets formål / problemstilling
- hvilke metoder som skal benyttes for datainnsamling
- hvilke typer opplysninger som samles inn
- at opplysningene behandles konfidensielt og hvem som vil ha tilgang
- at det er frivillig å delta og at man kan trekke seg når som helst uten begrunnelse
- dato for forventet prosjektslutt (01.06.2018)
- at data anonymiseres ved prosjektslutt
- hvorvidt enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven
- kontaktopplysninger til daglig ansvarlig (Marit Storhaug) og student (Silje Melnes).

BARN I FORSKNING

Deler av utvalget i prosjektet er barn under 15 år. Barna bør få informasjon om prosjektet som er tilpasset deres ordforråd. Ifølge meldeskjemaet skal det ikke registreres personopplysninger om barna og ikke innhentes samtykke fra foreldre. For forskningsetiske grunner bør foreldre få informasjon om at det skal gjennomføres observasjon i klasserommet, og det bør innhentes samtykke fra foreldre for at barna skal delta i gruppeintervju.

Personvernombudet ber om å få tilsendt informasjonsskriv for foreldre/foresatte, og intervjuguide for gruppeintervju med barna, til personvernombudet@nsd.no, før datainnsamlingen begynner.

DATABEHANDLER - ELEKTRONISK SPØRRESKJEMA

Det er oppgitt i meldeskjemaet at elektronisk spørreskjema skal brukes som metode. Dersom en databehandler skal brukes (for eksempel Questback eller SurveyMonkey) skal Høgskolen i Oslo og Akershus inngå skriftlig avtale med databehandleren om hvordan personopplysninger skal behandles, jf. personopplysningsloven § 15.

For råd om hva databehandleravtalen bør inneholde, se Datatilsynets veileder:

<http://www.datatilsynet.no/Sikkerhet-internkontroll/Databehandleravtale/>.

INFORMASJONSSIKKERHET

Personvernombudet legger til grunn at student/forsker etterfølger Høgskolen i Oslo og Akershus sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

PROSJEKTLUTT

Forventet prosjektlutt er 01.06.2018. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlende opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)

Vi gjør oppmerksom på at eventuell databehandler må slette personopplysninger tilknyttet prosjektet i sine systemer. Dette inkluderer eventuelle logger og koblinger mellom IP-/epostadresser og besvarelser.

VEDLEGG 6: Lærebøkene *Midgard* og *Underveis*

I etterkant av intervjuene tok jeg for meg informantenes lærebøker og så på hvordan deres lærebokverk tilrettela for å kunne skape sammenheng i faget. Vedlagt ligger derfor en kortfattet gjennomgang av det som belyser noen aspekter ved de ulike forlagenes valg av komponentløsninger.

Midgard:

Midgard (Flatby, Lunnan & Aarre, 1999) er én bok som inneholder emner for alle tre fagområdene per årssteg. Dette var boka som ble brukt av Frida og Markus, med klasser. Bøkene er fra 2008 og derfor ikke utarbeidet med hensyn til Utforskeren. I følge lærerveiledningen (Aarre, 2008) inneholder bøkene seks punkter som skal sørge for at de ni kapitlene i *Midgard 7* ivaretar fokuset på tverrfaglighet innad i faget. Med bakgrunn i hva jeg selv søker etter, finner jeg tre punkter som fremgår tydelig med fokus på tverrfaglighet gjennom «pekere» i hvert kapittel som henviser til andre fagområdene med beslektete temaer. Videre inneholder flere av sidene og kapitlene «visste du det?»-bokser, hvor elevene kan finne interessante opplysninger som inneholder tilleggsstoff som skal skape mer nysgjerrighet utover andre fagområder. Hvert kapittel inneholder flere delemner som kan kobles opp mot andre fagområder, som for eksempel geografi med fokus på kart innenfor temaet «De store oppdagelsesreisene» i historie.

Underveis:

Underveis-verket (Strand & Strand, 2006) består av totalt syv bøker for ungdomstrinnet. Det er egne historie- og geografibøker på de tre trinnene, men felles samfunnskunnskapsbok for alle tre årene. Samfunnskunnskapsboka har ingen kronologisk rekkefølge på lik måte som historie- og geografiboka har. At samfunnskunnskapsboka ikke har en kronologisk oppbygging, kan derfor bringe med seg noe mer fleksibilitet – for både lærere og elever. Elever på 10.trinn har blant annet mulighet til å gå tilbake til kapitler de lærte om i 8.trinn fordi «alt» står i samme bok. *Underveis*-permen hevder selv at den har en felles profil, slik at det skal være lett å orientere seg i de forskjellige bøkene

De syv bøkene i *Underveis*-verket viser seg å ha nokså lik oppbygging med tanke på rammetekster, ordforklaringer, sammendrag, oppgaver og enkelte fordypningsemner. De tre bøkene har noe ulikt fokus, for eksempel inneholder geografiboka noen kartoppgaver i enkelte

av kapitlene, historieboka inneholder stort sett noen kildeoppgaver og samfunnskunnskapsbøkene avsluttes ofte med en filosofiske eller mer reflekterende oppgave. Det er etter hva jeg kunne finne, ingen direkte henvisninger på kryss av *Underveis*-bøkene, men mer fagområdene seg imellom. Spiralprinsippet bygger her på en slags parallell utvikling av faglige begreper og elevenes tenkning (Imsen, 2012, p. 213). I Geografi-bøkene bygger det tydelig på et spiralprinsipp, hvor man begynner med det nære, og utvider i det mer fjerne i takt med klassetrinnene. Det er tydelig at bøkene tar for seg Norge på 8.trinn, Europa på 9.trinn og verden på 10.trinn.

Jeg tror selv det er viktig at lærerne tar en kikk på ressurspermer. Disse inneholder kopioriginaler, arbeidsark, metoder, ekstraoppgaver som kan brukes til differensiering og fordypning. Ressurspermen som medfølger *Underveis*-verket inneholder til og med forslag til tverrfaglige undervisningsopplegg. Disse ressurspermene ble ikke nevnt under noen av intervjuene, men av egen erfaring som bruker, vet jeg at man får en forklaring på hvordan læreverket er bygd opp og noen gode tips som kan være verdt å ta med seg.